

Brière-Guenoun, F. (2015). De l'analyse des interactions didactiques aux gestes professionnels d'un enseignant d'éducation physique et sportive. *Recherches en didactiques, Didactiques : Recherches en cours*, 19, 85-107.

DE L'ANALYSE DES INTERACTIONS DIDACTIQUES AUX GESTES PROFESSIONNELS D'UN ENSEIGNANT D'EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE.

Fabienne Brière-Guenoun
Université Paris Est Créteil
LIRTES (EA 7313)

Title: From the didactic interactions' analysis to the physical education teacher's professional gestures.

Résumé : Cet article s'attache à décrire les gestes professionnels d'un enseignant d'éducation physique et sportive afin d'en saisir la dynamique. Le dispositif méthodologique met en relation l'enregistrement filmé de quatre leçons de gymnastique et des données d'entretiens. Les résultats révèlent que les gestes de l'enseignant sont une construction personnelle : 1) qui dépend des gestes d'étude des élèves et des contraintes du milieu didactique ; 2) qui articule ses intentions didactiques, ses préoccupations, ses valeurs, ses savoirs et son interprétation des éléments du contexte ; 3) qui prend appui sur son expérience professionnelle et ses appartenances institutionnelles.

Mots- clés : didactique, gestes professionnels, étude, gymnastique, savoirs.

Abstract: This paper describes a physical education teacher's professional gestures in order to catch their dynamic. The analysis method relates film recordings of four gymnastic lessons to interviews data. Findings show that this teacher's gestures are a personal construction :1)This one depends on students' study gestures and didactic environment constraints; 2) It puts together the teacher's didactical intentionality, his concerns, his values, his knowledge and his background interpretation; 3) It is based on his experience and his institutions belonging.

Keywords: didactics, gymnastic, knowledge, professional gestures, study.

INTRODUCTION

Dans le domaine des sciences de l'éducation, les recherches actuelles se focalisent sur les liens entre savoirs pratiques et savoirs issus de la recherche dans la perspective de repenser la formation au métier d'enseignant (Perrenoud, Altet, Lessard, Paquay, 2008; Simard, Martineau, 2010). Dans cette optique, nombre d'entre elles s'attachent à décrire et comprendre l'intelligibilité de pratiques enseignantes singulières en vue d'identifier leurs traits communs (Altet, Bru, Blanchard-Laville, 2012). Leur enjeu consiste à définir les processus dynamiques dont relève la professionnalité enseignante, à travers l'analyse de l'activité et du sens construit par le professeur dans sa pratique (Jorro, De Ketele, 2011 ; Uwamariya, Mukamurera, 2005).

La centration sur l'étude de la professionnalité enseignante entraîne un déplacement des problématiques vers l'analyse des gestes professionnels, qui établissent les actes fondamentaux, techniques du métier (Alin, 2010) tout en incorporant leurs dimensions socio-culturelles, symboliques et épistémiques (Jorro, 2002). Caractérisant l'agir de l'enseignant dans le contexte singulier d'une classe, les gestes reflètent la culture ou le genre professionnel tel que défini par Clot (1999) dans la mesure où ils sont partagés de manière implicite ou explicite au sein d'une communauté professionnelle (Bucheton, 2009 ; Jorro, 2002).

Centrée sur l'analyse de l'activité d'un enseignant d'éducation physique et sportive (EPS), notre recherche, vise à décrire ses gestes professionnels afin d'en comprendre les processus générateurs et organisationnels (Bru, 2002).

1. CADRE THEORIQUE

1.1. Les gestes du professeur : des actes dirigés par les gestes d'étude des élèves et les enjeux de savoirs

Orientés par les enjeux de savoir scellant la relation didactique, les gestes du professeur se caractérisent par leur ajustement permanent aux réponses des élèves. Ils désignent des actes concrets consistant à conduire l'étude d'un sujet en position d'élève dans une institution donnée (Chevallard, 1999a).

Selon Goigoux, les enseignants « sont à la recherche d'un équilibre entre deux principales logiques de planification et de régulation de leur activité : la logique des savoirs enseignés (la logique didactique *stricto sensu*) et la logique de conduite de la classe (celle de la régulation sociale des échanges et de comportements) » (2007, p.51). Par conséquent, leurs gestes professionnels sont imbriqués à de multiples préoccupations liées aux différentes tâches d'enseignement, telles que piloter et organiser l'avancée de la leçon, maintenir un espace de travail, tisser le sens de ce qui se passe et étayer le travail en cours (Bucheton, 2009). Les différentes tâches afférentes à l'avancée du savoir dans la classe (chronogénèse) se cristallisent autour de l'élaboration d'un

« référent construit » (Schubauer-Leoni, Leutenegger, Ligozat, Fluckiger, 2007). L'élaboration d'une référence commune dépend des manières dont sont introduits les objets de savoir dans le milieu didactique (mésogénèse) et des processus de dévolution liés aux places respectives occupées par les différents acteurs (topogénèse) au fil du temps. Il s'agit donc de comprendre comment le professeur amène les élèves (ou non) à développer des gestes d'étude spécifiques, tels que repérer les enjeux de savoirs, découvrir, construire et stabiliser des réponses adéquates au sein des situations, de la leçon, du cycle d'enseignement lui-même inscrit dans un projet de classe.

La théorie de l'action conjointe (Sensevy, Mercier, 2007. Sensevy, 2011) décline les gestes didactiques du professeur en quatre types d'actions : définir les objets enjeux de l'apprentissage et les éléments de la situation ; réguler ou gérer l'incertitude ; dévoluer, i.e rendre les élèves responsables de leur travail ; institutionnaliser, i.e reconnaître la légitimité de productions d'élèves ou de savoirs précis. Les actions du professeur et des élèves interagissent au sein des tâches qui, pour chacun d'eux, appellent l'effectuation de techniques¹ différenciées : du côté de l'enseignant, ces techniques concernent l'organisation, la conception, la conduite, la régulation et l'évaluation de dispositifs d'apprentissage alors qu'elles renvoient pour l'élève aux moyens d'apprendre en réalisant les tâches prescrites.

1.2. Les dimensions épistémique et contextuelle des gestes professionnels

Ancrés dans les pratiques, les gestes professionnels concernent les manières dont l'enseignant définit, interprète les enjeux de savoirs et dont il s'adapte au contexte pour concevoir et conduire son enseignement *in situ*. Au-delà de leur incorporation aux significations construites pendant la leçon, ils s'inscrivent dans des temporalités plus larges, faisant écho aux expériences passées, au rapport aux savoirs, voire à l'habitus du professeur. L'arrière-plan qui donne sens aux pratiques effectives (Sensevy, 2011) peut être éclairé par trois types de déterminants : épistémiques, institutionnels et personnels².

Le modèle de l'activité humaine sur lequel s'appuie la théorie anthropologique du didactique questionne les conditions d'existence des techniques déployées par le professeur du point de vue des dimensions théoriques qui les engendrent (Chevallard, 1999a, 2007). Chevallard (1999a) propose le concept de praxéologie pour mettre en avant les articulations entre un système pratique (le savoir-faire), reliant les tâches et les techniques et un système théorico-technologique (le logos), visant à justifier, expliquer, voire produire les techniques. L'agir du professeur relève de deux types de praxéologies : des « praxéologies disciplinaires », renvoyant aux manières de mettre à

1 C'est-à-dire, selon le sens anthropologique donné par Mauss (1950) à propos des techniques du corps, des manières de faire.

2 Dans la théorie de l'action conjointe, le terme de déterminants de l'action conjointe est utilisé. Goigoux (2007, p.67) différencie les déterminants « Institution », « Personnel » et « Public » (caractéristiques des élèves)

l'étude les objets d'enseignement dans une classe ; des « praxéologies didactiques », qui concernent les procédés du professeur pour diriger l'étude des élèves (Chevallard, 1999a). Ce concept permet d'analyser les fondements théorico-technologiques des objets de savoirs mis à l'étude (praxéologies disciplinaires) et des modalités de leur enseignement (praxéologies didactiques).

Aussi les gestes de l'enseignant traduisent-ils les manières singulières dont il reconfigure dans sa pratique les référents théoriques décrits dans les praxéologies (didactiques et disciplinaires). Ils mettent en actes sa théorie d'action personnelle, désignée dans la théorie de l'action conjointe en didactique sous le terme d' « épistémologie pratique du professeur ». Définie comme « 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 telle autre » (Sensevy, 2007, p.37), elle résulte de la combinaison de savoirs issus de registres savants, experts et personnels (Joshua, 1996). Elle ne préexiste pas nécessairement à la situation dont elle provient et qu'elle oriente (Marlot, Toullec-Théry, 2011). En mettant au jour les registres, plus ou moins conscients, d'utilisation des savoirs (Pautal, Venturini, Schneeburger, 2013), ce concept rend compte des dimensions singulière, contextualisée, dynamique et interactive des savoirs mis à l'étude par l'enseignant dans sa classe.

Plus généralement encore, les gestes professionnels sont influencés par des éléments d'ordre personnel ou subjectif, comme les valeurs, les croyances, les expériences passées du professeur (Goigoux, 2007) et d'ordre institutionnel, tels que les prescriptions, les normes véhiculées par l'école ou la société. Ils reflètent les divers « assujettissements institutionnels » du professeur, dont certaines dimensions sont invisibles et peu explicites (Chevallard, 2003).

1.3. Synthèse

Les cadres théoriques présentés ci-dessus définissent les gestes du professeur en mettant l'accent sur : a) le système de tâches et techniques déterminant l'activité didactique du professeur³ (Chevallard, 1999a ; Sensevy, Mercier, 2007) ; b) l'imbrication de multiples préoccupations, telles que le pilotage des tâches, l'étayage ou le tissage (visant à créer du sens pour les élèves), le maintien des conditions relationnelles (Bucheton, 2009 ; Goigoux, 2007) ; c) les dimensions socio-culturelles, symboliques et la réflexivité en actes (Alin, 2010 ; Jorro, 2002).

Finalement, les gestes professionnels désignent des tâches concrètes, consistant à organiser, concevoir, réguler des dispositifs d'apprentissage⁴

³ Et dans ce cas, le terme employé est celui de gestes du professeur dans la théorie anthropologique du didactique ou celui de gestes de l'enseignant dans la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy, Mercier, 2007).

⁴ Dans le référentiel des compétences professionnelles (BO n°30 du 25 juillet 2013), ces tâches renvoient à la compétence suivante : « construire, mettre en œuvre et animer des

(Chevallard, 1999a), qui se déclinent, de façon conjointe aux gestes d'étude des élèves, en actions génériques (définir, dévaluer, réguler, institutionnaliser, selon le cadre de la théorie de l'action conjointe en didactique). Ils reflètent l'épistémologie pratique du professeur, elle-même infléchie par des déterminants d'ordre : a) personnel, à savoir les valeurs de l'enseignant, ses expériences passées, ses assujettissements liés à ses diverses appartenances institutionnelles (formation initiale, club sportif); b) institutionnel, liés aux caractéristiques de l'institution scolaire et à ses injonctions (réformes scolaires, programmes disciplinaires).

2. PROBLEMATIQUE ET METHODE

2.1. Problématique

Notre projet est de rendre compte des gestes professionnels d'un enseignant d'EPS au cours d'un cycle de gymnastique selon une perspective descriptive et compréhensive « en évitant toute tentation prescriptive ou évaluative des compromis auxquels parviennent les enseignants pour atteindre, en contexte, leurs multiples objectifs » (Goigoux, 2007, p.48). Notre démarche consiste à décrire ses techniques d'intervention et d'ajustement aux gestes d'étude des élèves éclairées par ses préoccupations. Nous ambitionnons, dans un second temps, de déceler son épistémologie pratique en lien avec les déterminants personnels et institutionnels, en mettant en relation ses actions effectives (point de vue extrinsèque) et son analyse *a posteriori* (point de vue intrinsèque). Considérant que la mise au jour de ces déterminants peut représenter un levier de transformation des pratiques, nous projetons enfin d'esquisser des pistes pour la formation des enseignants.

2.2. Le choix du contexte de la recherche

La recherche porte sur quatre leçons ordinaires d'un cycle de gymnastique au cours desquelles l'enseignant observé, nommé Mi, met en scène le « franchissement par redressement au saut de cheval ». Ce thème d'étude, classique en gymnastique, est fréquemment rencontré dans les séances d'EPS. Il « reste perçu comme une situation dangereuse et inconfortable » (Goirand, 1998) et permet de confronter les élèves aux « rapports contradictoires, constitutifs de l'objet culturel » liés à dialectique « prise de risques-maîtrise de risques » (Goirand, 1990). Le franchissement par redressement s'organise autour de la coordination de deux envols. Le premier envol concerne la course d'élan, l'impulsion sur le tremplin et l'appui mains sur le cheval. Le deuxième envol, initié à partir de l'appui manuel, consiste à repousser le cheval pour se réceptionner en position verticale équilibrée. Ce thème d'étude peut se décliner de différentes façons selon l'aménagement matériel (type et hauteur de

situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves ».

l'obstacle, surface d'impulsion, aire de réception, etc...) ou selon les formes de franchissement (saut groupé ou écart, franchissement sur le côté, etc...).

En référence aux travaux de Robin (2003), deux types de théories expertes permettent d'analyser l'activité gymnique⁵. Le premier type d'analyse, centré sur les conditions formelles d'efficacité du geste définies d'un point de vue descriptif selon une classification des actions impliquées (comme le gainage ou la répulsion des bras), s'inscrit dans la continuité des travaux de Carrasco (1975) et de Piard (1982). Le deuxième type d'analyse, initié par Goirand (1990, 1998), valorise les notions de risques et de virtuosité en relation avec les aspects émotionnels ainsi que les problèmes inhérents à la « référence culturelle nécessaire à la formulation des savoirs scolaires » (Robin, 2003, p.39). Alors que Piard (1982) analyse le franchissement par redressement à partir de son découpage en trois opérations (ou phases) fondamentales - liaison course-appel, liaison appel-appui et franchissement-réception -, Goirand (1998) met en avant les logiques de l'approche (du cheval), de l'impulsion et de vol, dont la définition est articulée aux aspects fonctionnels et non descriptifs du geste. Selon cet auteur, « le second envol est premier dans la genèse de la technique de franchissement » alors que « ce qui est habituellement appelé premier envol est génétiquement second » (Goirand, 1990, p.83). Finalement, le problème majeur du saut par redressement est de coordonner les deux envols grâce à la construction d'un blocage des épaules associé à une fermeture active des jambes, cette fermeture étant d'autant plus active que le premier envol est important (contre-rotation pour se redresser).

Dans cette étude, nous nous intéressons plus particulièrement à la première phase du cycle (les quatre premières leçons), qui révèle de façon significative la manière dont l'enseignant conçoit la relation des élèves avec la référence culturelle. L'enseignant participant a trois ans d'expérience professionnelle⁶ et a été observé avec une classe de quatrième d'un collège ordinaire, situé en proche périphérie d'une ville de taille moyenne. La classe est divisée en quatre groupes, qui se répartissent, lors de chaque leçon, sur des ateliers : trois espaces de travail au sol et un atelier saut de cheval (sur lequel s'appuie notre étude).

2.3. Recueil et traitement des données

Le dispositif méthodologique repose sur l'enregistrement filmé des quatre leçons, à l'issue desquelles sont menés des entretiens d'autoscopie de type « auto-confrontation ». Un entretien semi-directif, réalisé en début de cycle, complète le dispositif.

L'entretien *ante-cycle* a pour fonction de déceler les intentions didactiques de l'enseignant ainsi que les éléments du contexte qu'il prend particulièrement en compte. Une analyse thématique de l'entretien, conforme

⁵ Ces deux types de modélisations expertes constitueront un point de repère pour étudier les gestes effectifs de l'enseignant.

⁶ En référence à la catégorisation établie par Elbaz (1981), il peut être considéré comme un enseignant débutant.

aux principes de la théorie ancrée ou *Grounded Theory* (Strauss, Corbin, 1990) vise à identifier, selon une démarche ascendante, l'objet, le sens et les mots significatifs de chaque verbalisation.

Une première caméra enregistre en continu les réalisations des élèves, selon un plan large de profil. La retranscription des enregistrements filmés permet d'établir le synopsis de chaque leçon, qui en retrace les différents épisodes⁷ en fonction du type de tâches⁸. Elle consiste à décrire les techniques didactiques de l'enseignant, déclinées selon le modèle de l'action du professeur (Sensevy, Mercier, 2007), en les rapportant aux réponses des élèves dans la tâche, que le chercheur a catégorisées en conduites typiques (analyse *a posteriori*)⁹. Les enregistrements d'une deuxième caméra, concernant tous les moments au cours desquels Mi (équipé d'un micro-cravate) intervient auprès des élèves au saut de cheval, servent de support aux entretiens *post*-leçons, menés à la manière d'auto-confrontation. Ces derniers s'inspirent des méthodes développées en ergonomie et permettent d'accéder au réel de l'activité (Clot, 1999). Leur statut dans le dispositif méthodologique est celui des entretiens *post* tels que définis par Schubauer-Leoni et Leutenegger (2002). Spécifiés au regard des enjeux didactiques de la recherche, ils visent à renseigner le point de vue de l'acteur sur l'action effective en révélant ses préoccupations et interprétations relatives aux savoirs mis à l'étude (ou non), aux dispositifs et régulations proposés (ou non) ainsi qu'aux conduites des élèves.

Le traitement des données procède de plusieurs étapes. Dans un premier temps, le synopsis des leçons permet d'identifier les enjeux de savoirs en fonction du type de tâches. Puis sont extraits des « évènements remarquables » (Leutenegger, 2000), c'est-à-dire des épisodes significatifs des gestes coordonnés du professeur et des élèves pour mettre à l'étude/ étudier un objet de savoir identifié. Les évènements remarquables sont ensuite mis en relation avec les significations que leur accorde l'enseignant lors des entretiens *post*-leçons (EP¹⁰) puis avec les intentions didactiques décelées dans l'entretien *ante*-cycle.

Subordonnée au « principe de questionnement réciproque » entre les différents types de traces (Schubauer-Leoni, Leutenegger, 2002), notre démarche ambitionne de décrire et comprendre les gestes professionnels de l'enseignant en lien avec ses intentions didactiques, ses préoccupations, l'activité des élèves, les éléments du contexte et les savoirs qu'il mobilise.

7 En référence à Amade-Escot (1996), nous appelons « épisode » une série d'interactions relatives au contenu d'enseignement dont le but est de résoudre et de discuter une nouvelle tâche.

8 Par tâche, nous entendons ce qui relève du prescrit par opposition à la situation qui inclut la tâche mais la dépasse en intégrant l'activité des acteurs. En référence à Chevallard, les tâches professionnelles désignent celles que doit accomplir le professeur en lien avec les prescriptions de l'institution et aujourd'hui définies dans le référentiel de compétences.

9 Dans le cadre d'une analyse conjointe de l'activité du professeur et des élèves, ces conduites typiques permettent de rendre compte de l'activité de l'élève.

10 L'abréviation EPn est utilisée pour désigner l'entretien *post*-leçon de la leçon n.

3. RESULTATS

Après avoir présenté un panorama des dispositifs mis à l'étude par Mi, nous nous intéresserons aux gestes d'aide à l'étude, en prenant appui sur l'analyse d'un dispositif particulier et sur deux évènements remarquables en vue d'en saisir la dynamique. Nous reviendrons dans un dernier temps sur l'épistémologie pratique du professeur.

3.1. L'agencement des objets de savoirs au fil des leçons

La démarche adoptée pour organiser les leçons repose sur une structure similaire : après l'installation du matériel et l'échauffement, Mi définit les tâches (au sol et au saut de cheval) au tableau puis il reste positionné à la parade à l'atelier saut de cheval durant chacune des rotations. Les enjeux de savoirs considérés comme vifs par Mi sont spécifiés au fur et à mesure des leçons par l'introduction progressive de nouveaux dispositifs d'apprentissage. L'analyse panoramique des enjeux épistémiques de l'ensemble des dispositifs d'étude (tableau 1) révèle la conception gymnique sur laquelle s'appuie l'enseignant pour co-construire la référence commune dans la classe. Elle repose sur ses gestes de définition des tâches (enregistrements filmés) et sur les verbalisations ayant trait à la conception des dispositifs dans les entretiens *post*-leçons.

Dans le tableau 1, les zones grisées indiquent la plus ou moins forte récurrence des objets de savoirs mis à l'étude en fonction du type de tâches et de leurs réaménagements¹¹. Nous observons un déplacement global des objets de savoirs des phases initiales vers les phases finales du saut au fil du temps et une préoccupation permanente pour le premier envol, articulés à de fréquentes modifications de l'aménagement matériel des dispositifs.

L'évolution des enjeux de savoirs au fil des quatre leçons est corrélative des différentes étapes du saut : la préparation à l'appel et l'impulsion dans le tremplin pour les leçons 1et 2 (*l'important pour moi, aujourd'hui, c'est l'impulsion*, EP1) ; l'élévation du bassin au premier envol et l'appui dynamique des appuis mains sur le cheval pour toutes les séances ; le redressement (leçons 1et 4). Il faut cependant mettre à part les types de tâches proposés au cours de la séance 1, dont la fonction est d'engager les élèves dans une activité d'apprentissage en proposant une forme relativement globale (même si parfois simplifiée) du saut : *C'est source de motivation, en fait, le saut écart* (entretien *post*-leçon 1). Les dispositifs de type « monter-rouler sur cheval mousse » (T2) sont mis en place pour centrer l'attention des élèves sur le premier envol, comme le précise Mi lorsqu'il définit ce dispositif avec les élèves en début de leçon 2 : *pour aujourd'hui, on s'arrête à cette phase là [montre le 1er envol sur le schéma dessiné au tableau], pour ne pas trop compliquer*. Pour Mi, l'action de roulade proposée pour finir le saut permet de simplifier la tâche puisque *c'est une action que les élèves connaissent déjà*

11 Seules, les tâches proposées à l'ensemble du groupe ont été prises en compte dans ce tableau.

(EP2). Le dernier type de tâche qu'il conçoit (tâche « monter- s'asseoir ») repose sur la construction interactive de deux objets de savoir : le premier envol (*je veux aussi éviter qu'ils aillent trop vers l'avant, donc je continue à travailler sur le 1^{er} envol*, EP4) et l'impulsion- redressement (*repousser dans les épaules à la pose des mains*, EP4).

Tableau 1. L'identification des objets de savoirs en fonction des types de tâches et des séances.

| Leçons (Ln) | | Type de tâches | Tâche (ou tâche régulée) | Enjeux de savoir | | | | | |
|-------------|----|---|---|-----------------------|----------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|---------------------------------------|--|
| | | | | Préparation à l'appel | Impulsion dans le tremplin | Élévation du bassin au premier envol | Appui dynamique sur le cheval | Redressement (2 ^{ème} envol) | |
| L1 | T1 | Sauter-réception sur le cheval - saut extension | Réception à genoux | | | | | | |
| | | | Réception accroupie | | | | | | |
| | | Franchissement écart | | | | | | | |
| L2 et L3 | T2 | Monter-rouler sur cheval en mousse | Avec trampoline | | | | | | |
| | | | Avec tremplin | | | | | | |
| | | | Avec tremplin et élastique | | | | | | |
| L4 | T3 | Monter-s'asseoir | Avec tremplin | | | | | | |
| | | | Matérialisation de deux zones d'appui mains sur le cheval | | | | | | |
| | | | Franchissement écart direct (réception debout derrière le cheval) | | | | | | |

La focalisation sur l'élévation du bassin au premier envol peut s'expliquer par la conception gymnique de l'enseignant, évoquée à plusieurs reprises dans les entretiens *post*-leçons: selon lui, le redressement n'est envisageable qu'à

partir du moment où l'élévation au premier envol est relativement importante¹².

De manière générale, les axes de complexification de la tâche initiale sont liés à l'aménagement matériel (cheval mousse, trampoline, distance tremplin-cheval et matérialisation d'une trajectoire, d'une zone d'appel ou d'une zone d'appui) ainsi qu'au nombre et à la difficulté des actions à coordonner (réception à genoux, accroupie, assise, en roulade, debout). Mais le choix des réaménagements de la tâche procède d'arguments parfois contradictoires, relatifs aux dimensions affectives ou à la centration sur des éléments de technicité gymnique :

Le cheval en mousse fait moins peur aux élèves (EP3). Alors, l'inconvénient, là, c'est que pour pousser dans un cheval en mousse, même si c'est de la mousse dense, ça répond moins qu'un cheval en dur (EP4).

C'est pour simplifier que je l'ai [le cheval en mousse] mis en long, même si c'est peut-être plus dur au niveau de l'appréhension d'aller poser les mains parce que c'est moins large (EP4).

Le trampoline favorise les sensations de l'envol. Mais en même temps après, ils prennent l'habitude de ce renvoi là et après, pour repasser au tremplin, c'est pas évident » (EP3).

Ainsi, les gestes de conception des dispositifs d'apprentissage reposent sur une analyse chronologique des phases du saut, qui tend à privilégier le renforcement d'actions isolées, conformément à la théorie experte de Carrasco (1975), relevant elle-même du modèle transpositif « techniciste » classiquement observé en EPS (Marsenach, 1991). La référence fréquente aux dimensions affectives ainsi que la construction interactive des deux objets de savoir dans le dernier type de tâches mis en place se réfèrent davantage à la modélisation de Goirand (1998). La chronogénèse est subordonnée à une complexification progressive des problèmes posés à l'élève, permise par l'aménagement des contraintes matérielles ou par le choix des actions à coordonner. Une analyse plus fine des gestes d'aide à l'étude de Mi nous permettra de renseigner les modalités concrètes de ses régulations *in situ* ainsi que les préoccupations à l'origine de ses choix.

3.2. Les gestes d'aide à l'étude de l'enseignant

Les gestes d'aide à l'étude concernent les manières dont Mi intervient sur le milieu didactique, défini comme « le système des objets (matériels, symboliques, langagiers) qui détermine les pratiques d'étude des savoirs » (Amade-Escot, 2007, p.120). Ils sont étudiés en mettant en relation les conduites motrices des élèves, les retours verbaux et les modifications opérées sur les dispositifs (enregistrements filmés), les verbalisations dans les entretiens *post-leçons* et l'analyse *a priori* du dispositif. Pour éclairer les gestes d'aide à

12 L'analyse *a priori* montre pourtant que plus l'élévation au premier envol est importante, plus le redressement est difficile.

l'étude et leurs déterminants, nous analyserons dans un premier temps l'ensemble des épisodes se rapportant au dispositif « monter-rouler avec tremplin » avant de nous intéresser à deux événements remarquables liés à ce dispositif.

3.2.1. Des régulations verbales spécifiques et individualisées

Le dispositif « monter-rouler avec tremplin » (figure 1) est mis en place en leçon 3. Son objectif est le travail du premier envol, et en particulier l'adoption d'une trajectoire *orientée vers le haut et non vers l'avant* pour arriver sur le cheval en passant le corps au-dessus de l'horizontale après l'impulsion (film, leçon 2). Pour Mi, le choix de ce dispositif a pour but d'isoler le premier envol en *allégeant la réalisation derrière* grâce à une *action que les élèves connaissent déjà* et d'éviter des blocages, en utilisant le cheval mousse qui leur fait moins peur que le cheval dur. (EP2).

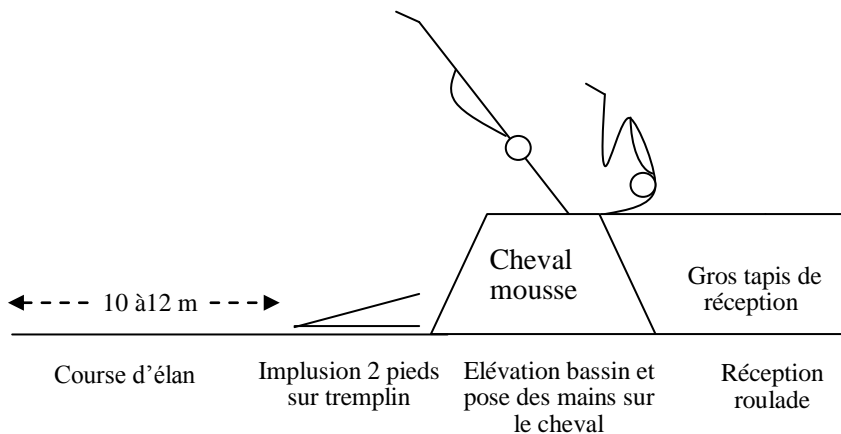


Figure 1 : Description de la tâche « monter-rouler » avec tremplin, cheval mousse en long (leçons 2 et 3).

L'analyse *a priori* du dispositif montre que l'élève doit avoir une élévation suffisante du bassin au premier envol (proche de l'horizontale) pour pouvoir engager la rotation. De plus, la focalisation sur la réception (soulignée dans les travaux de Goirand) risque d'amener l'élève à anticiper la rotation dès l'impulsion, entraînant un engagement des épaules et du buste vers l'avant et l'adoption d'une position en boule dès la pose des mains et même dès la fin de l'impulsion. L'action de rouler risque ainsi d'empêcher l'élévation au premier envol pourtant recherchée par Mi.

Compte-tenu du poids mésogénétique des régulations verbales pour Mi et de l'interdépendance de l'activité du professeur et des élèves, l'étude des régulations verbales est mise en relation avec les conduites motrices spécifiques des élèves. Orientée par l'analyse *a priori*, l'analyse *a posteriori* des réponses motrices des élèves dans la tâche permet de mettre en évidence quatre conduites typiques hiérarchisées¹³ en fonction de la capacité à engager ou non la rotation, de l'élévation du bassin en fin d'impulsion, de la position du corps au moment du contact cheval (orientation des épaules par rapport à la verticale) et de la posture adoptée pendant la rotation :

- le refus de s'engager vers le cheval (conduite C1), où l'élève pose les mains sur le cheval mais s'arrête,
- l'absence de rotation, où l'élève a une faible élévation du bassin et se réceptionne à genou, sur le ventre ou roule sur le côté (conduite C2),
- l'avancée des épaules (conduite C3), où l'élève est déséquilibré vers l'avant et réalise une roulade sans élévation (C3A) ou surélevée (C3B),
- l'alignement épaules-bassin, où l'élève a le bassin au-dessus de l'horizontale et les bras tendus lors de la pose des mains sur le cheval (C4).

Le tableau 2 rapporte le contenu des régulations verbales (classées en regard des différentes étapes du saut) à chaque réalisation d'élève (catégorisées en conduite typique).

Tableau 2. Contenu des régulations verbales en fonction des conduites motrices (Cn) des élèves (En) pour la tâche « monter-rouler » avec tremplin.

| Contenu | Régulations verbales | Oc- curenc es | Elèves (Conduites) |
|----------------------------------|--|---------------------|---|
| | Exemples de régulations | | |
| Description générale de la tâche | <i>On tape fort dans le tremplin, on se laisse monter et après on pose les mains pour rouler !</i> | 6 | groupe (R1) (R4) (R1) E8 E1 E11 (C2) |
| Impulsion dans le tremplin | <i>Faut taper dans le bout du tremplin ! Tu dois arriver avec plus de vitesse sur le tremplin ! Rebondis plus fort dans le tremplin ! Tape encore plus fort dans le tremplin ! Fléchis tes jambes quand tu arrives sur le tremplin !</i> | 21 | E13 E2 E5 E13 E6 E11 E13 E3 E13 (C1) E4 E11, E1, E3, E4, E9 (C2) E10, E18 (C3A) groupe (R4) (R4) (R1) (R1) |

¹³ La numérotation des conduites (C1, C2, C3A, C3B, C4) sera utilisée pour présenter les retours verbaux en fonction des réalisations des élèves.

| | | | |
|--|---|----|--|
| Premier envol : trajectoire et placements segmentaires | <i>Faut passer au-dessus de la ligne horizontale du cheval, là ! C'est encore trop vers l'avant ! Va vers le haut ! Laissez-vous monter ! Bras aux oreilles !</i> | 39 | E13, E11 (C1) E1 E8 E9 E1 E3 E11 E1 E3 E6 E7 E6 E8 (C2) E14 E4 E1 E18 E14 E14 E11 E18 E14 E11 E14 E4 E1 E14 E11 E18 E14 (C3A) E7 E7 (C4) groupe (R1) (R1) (R1) |
| Pose des mains sur le cheval (phase d'appui) | <i>On enroule bien la tête pour rouler, d'accord ? C'est dommage que tu plies les bras !</i> | 3 | E14 (C3A) E18 (C3B) E10 E7 (C4) |
| Redressement | <i>Bras tendus pour pousser dans les épaules !</i> | 1 | E10 (C4) |

L'analyse montre que les retours verbaux sur le dispositif ont prioritairement pour objet l'impulsion dans le tremplin et le premier envol (trajectoire et placements segmentaires) et dans une moindre mesure la description générale de la tâche, la phase d'appui sur le cheval et l'action de redressement. Ils sont globalement différenciés en fonction des conduites repérées chez les élèves : ils portent plus particulièrement sur la phase d'impulsion dans le tremplin pour les élèves en difficulté (C1, C2) alors qu'ils ont pour objet les placements segmentaires lors du premier envol ou, plus rarement, de la phase d'appui sur le cheval pour les meilleurs élèves (C3, C4). D'autre part, leur forte spécification en fonction de chaque élève n'empêche pas des retours adressés à l'ensemble du groupe, qui visent dans ce cas à définir la tâche ou à institutionnaliser le comportement attendu.

L'analyse *a posteriori* montre que pour remédier aux difficultés des élèves à construire les contenus du premier envol (dont il est conscient), Mi différencie ses retours verbaux selon les profils de franchissement des élèves en s'appuyant implicitement sur le découpage chronologique du saut et sur une analyse fonctionnelle de leurs problèmes en termes de logique de l'approche (du cheval), d'impulsion et de vol (Goirand, 1998). Dans l'entretien, son interprétation des conduites des élèves prend appui sur la définition de deux profils d'élèves : *celui qui va trop vers l'avant* et *celui qui est trop vertical* (EP3). Cette réduction de l'interprétation à partir d'éléments simplifiés nous semble le signe d'une compétence professionnelle consistant à lire et interpréter les conduites motrices des élèves, dont l'enjeu est de cibler de façon plus économique ses interventions sur les problèmes rencontrés par les élèves.

Par ailleurs, dans l'entretien, Mi souligne les limites du dispositif du point de vue de la construction du redressement, qui constitue l'objectif du cycle:

Dès qu'on va passer sur l'arrivée sur le cheval, on va un petit peu transformer, parce qu'il ne faut pas qu'ils soient dans cette optique : "je pose les mains et puis déjà rouler". Sinon, ils ne remonteront jamais vers le 2ème envol et puis ils se redresseront jamais pour saut carpé ou saut groupé (EP3).

Il révèle aussi les tensions entre deux types de préoccupations, sécuritaire et d'apprentissage, qui sous-tendent son activité :

Je reste sur le tremplin peut-être dans un souci de sécurité aussi, puisque le trampoline ça renvoie beaucoup [...] Mais je suis persuadé qu'avec le trampoline on aurait été beaucoup plus vite vers ce que je voulais voir (1er envol, etc...) parce que déjà ça leur aurait posé moins de souci de s'envoler (EP3).

Ces propos attestent aussi, selon nous, du poids qu'accorde Mi aux conditions d'existence de la pratique sociale de référence, dont les formes scolaires (proposées notamment dans les programmes) sont liées à l'utilisation du tremplin.

Ainsi, les gestes d'aide à l'étude de Mi dépendent des conduites effectives des élèves et traduisent les compromis qu'il tente de résoudre pour maintenir simultanément les exigences d'apprentissage, les conditions sécuritaires, affectives et les enjeux culturels de l'activité.

3.2.2. Dilemmes à l'origine des régulations sur l'aménagement matériel

Le premier événement retenu concerne l'introduction d'un réaménagement de la tâche « monter-rouler avec tremplin », qui consiste à placer un élastique surélevé (tenu par deux élèves) devant le cheval. Cette régulation vise à infléchir vers le haut les trajectoires, souvent horizontales des élèves (EP3) en matérialisant une trajectoire parabolique (film) : l'élastique est à la fois un obstacle par-dessus lequel il faut passer et un repère visuel¹⁴ (EP3).

Ce qui déclenche la régulation sur le milieu est l'identification et l'interprétation de la conduite motrice de Stéphi, dont l'enseignant pense qu'elle est significative des problèmes rencontrés par une majorité d'élèves : *Monte et après regarde le cheval ! A la limite, pour toi, faudrait mettre quelque chose devant.* Dans l'entretien post-leçon, Mi explicite les pensées activées, en convoquant les différents éléments pris en compte pour élaborer les dispositifs, qu'ils aient été mis en place ou seulement imaginés. Ils concernent :

- le compromis entre objet de savoir sécurité/ dimension affective (*Alors j'ai eu l'idée du fil comme ça. C'est moins dangereux*),
- la préoccupation de ne pas perdre trop de temps (*J'aurais pu mettre deux poteaux de hauteur. Mais je voulais pas que ça prenne encore une demi-heure*),

14 Notons qu'une telle tâche peut induire une activité de pointage visuel, se substituant alors aux enjeux du premier envol.

- son expérience d'élaboration des situations dans une autre activité (*J'ai déjà essayé cet aménagement en saut en hauteur*), dont il juge l'objet de savoir similaire (s'élever à l'impulsion),
- l'utilisation de matériel pour induire l'orientation de la trajectoire à l'impulsion et donner un repère visuel (*mettre un tapis à la verticale devant le cheval* ; positionner un ballon proche de la verticale) afin de renforcer l'élévation verticale.

Au fur et à mesure de l'entretien, une certaine forme de généralisation est repérable dans les propositions émises à propos des dispositifs ; elle traduit en quelque sorte la construction d'une compétence consistant à mettre en relation des aspects contextuels et épistémiques pour concevoir un dispositif. Ceci rejoint l'idée selon laquelle les compétences se construisent à l'occasion d'expériences critiques (ou de dilemmes).

Le geste d'aide à l'étude décrit dans cet événement repose ainsi sur la résolution de conflits entre des préoccupations liées aux enjeux de savoir, à la sécurité (dimension affective) et au temps d'apprentissage moteur. Il révèle également l'importance qu'accorde Mi aux artefacts matériels pour élaborer les dispositifs ainsi que la référence à son expérience d'enseignement.

3.2.3. Alternance des registres de régulation

Le deuxième événement remarquable retenu retrace les régulations mises en place par Mi pour répondre aux difficultés d'un élève, nommé Jé (tableau 3).

Dans cet extrait, la tâche mise en place par Mi consiste à réduire le milieu didactique en proposant une tâche qui simplifie l'action de réception (en posant les genoux sur le cheval et non en roulant). Puis les différentes indications verbales accompagnant ce nouveau dispositif portent à la fois sur l'activité d'impulsion attendue (*taper fort, taper à pieds joints, monter les bras*) et sur l'explication du comportement produit (*orientation vers l'avant, manque d'impulsion, action de ricochement*). Au fur et à mesure des échecs de Jé, Mi modifie l'objet de ses retours verbaux (différents aspects de l'impulsion) et leur fonction (explicative et non plus seulement descriptive). Mais ces diverses interventions ne permettent pas à Jé de réussir la tâche.

Tableau 3. Retranscription des actions et verbalisations de l'enseignant (Mi) et d'un élève (Jé) lors des différents passages (Pn) d'un évènement remarquable (leçon 2, rotation 4).

| Pn | Actions et verbalisations de Mi et de Jé |
|-----------|---|
| P1 | P1 : Jé saute sur le tremplin puis vient cogner les pieds en haut du cheval, sans poser les mains avant de retomber sur le tapis vert ¹⁵ . Mi [à Jé] : <i>Jé, toi déjà, tu essaies de venir me poser les genoux.</i> |
| P2 | Mi [à Jé] : <i>Allez, Jé, pose les mains, les genoux, ..., tape là-dedans !</i> P2 : Jé saute doucement, rebondit, reste vertical et arrive debout sur le tapis vert. |
| P3 | Mi [à Jé, pendant sa course] : <i>Allez, tape bien à pieds joints !</i> P3 : Jé reproduit la conduite du saut précédent (P2) ; Jé : <i>Je n'y arrive pas !</i> Mi : <i>Regarde [va vers le trampoline] ! Déjà, tu vas vers l'avant, tu ricoches sur le tremplin. 2^{ème} chose, tu tapes pas assez, tu tends et tu détends la toile.</i> Jé : <i>D'accord !</i> |
| P4 | P4 : Jé rebondit verticalement sur le tremplin et ne parvient pas à hisser les genoux sur le cheval. Mi : <i>Alors, tu me fais plus un saut avec monter les bras [démontre en même temps], d'accord ? Allez !</i> Jé rejoint la zone d'élan en faisant un signe de découragement avec la tête. |

Dans l'entretien *post*-leçon, Mi évoque alors les contradictions qui l'animent :

Le tremplin, ça le met en difficulté, mais c'est peut-être un souci de sécurité [...] Ca vient de la formation, et aussi de l'évolution de la société et des relations parents-profs. J'ai deux soucis contradictoires, en fait. Y'a la sécurité, les dangers réels auxquels je dois faire attention. Il y a leur peur à eux, personnelle, que je peux réduire avec un aménagement matériel. Et en face, j'ai aussi l'idée qu'en une heure et demie de cours, faut qu'ils travaillent longtemps. Et ça suppose qu'ils soient autonomes(EP2).

Ainsi, cet évènement remarquable témoigne de la richesse du registre d'intervention de l'enseignant, qui alterne aménagement matériel du milieu et variété des retours verbaux (à fonction descriptive et explicative). Il montre à nouveau que ses gestes s'enracinent dans des conflits de préoccupations entre enjeux de savoirs, sécurité, individualisation des apprentissages, temps d'action moteur, autonomie et injonctions institutionnelles.

15 Conduite que nous avons qualifiée de « refus d'engagement vers le cheval ».

3.3. L'épistémologie pratique du professeur

C'est en prenant appui sur l'analyse des gestes de conception des dispositifs d'apprentissage et d'aide à l'étude que nous infèrerons dans un second temps l'épistémologie pratique du professeur observé en lien avec l'usage qu'il fait des théories gymniques et d'enseignement-apprentissage.

Si la logique gymnique qui sous-tend l'élaboration des dispositifs valorise une analyse technique du saut, mobilisant les principes de Carrasco (1975), elle est aussi emprunte de préoccupations relatives à l'engagement émotionnel des élèves, tel que formalisé dans les travaux de Goirand (1998). L'attachement que Mi accorde aux dimensions affectives et sécuritaires est en adéquation avec ses intentions préalables, qui mettent l'accent sur la *maîtrise physique* et le contrôle de l'*appréhension* (entretien *ante*). Et tout en respectant la chronologie des actions impliquées dans les différentes phases du saut, ses gestes d'aide à l'étude traduisent aussi une interprétation interactive des problèmes des élèves, elle-même liée à l'identification des obstacles émotionnels et techniques qu'ils rencontrent, conformément à la théorie de Goirand (1998)¹⁶. Le caractère très situé de ses régulations l'amène en effet à se centrer davantage sur l'activité adaptative des élèves au fur et à mesure qu'il est confronté à leurs réponses, surtout à partir de la troisième leçon. En d'autres termes, l'activation de ces deux théories gymniques expertes, *a priori* contradictoires, relève d'une construction spécifique de l'enseignant subordonnée à ses gestes (de conception ou de régulation) et à l'avancée chronogénétique.

La démarche qui préside à l'agencement du milieu didactique révèle d'autre part sa conception d'enseignement. Elle repose sur l'emboîtement de tâches progressivement complexifiées, sur l'hypothèse d'un réinvestissement des sensations d'une tâche à l'autre (entre le trampoline et le tremplin par exemple) ainsi que sur la sollicitation des ressources cognitives, affectives et motivationnelles des élèves (à travers notamment la spécification des retours verbaux). Les modalités d'élaboration des dispositifs, matérialisant des paliers d'apprentissage, et l'organisation hiérarchique de ses régulations, permettant de spécifier ces étapes selon un rythme d'acquisition propre à chaque élève, traduisent, selon nous, une conception adaptative des apprentissages. La finesse et la fréquence des réaménagements du milieu didactique ainsi que la sollicitation de la compréhension des élèves témoignent de l'inscription constructiviste de sa démarche, conception largement soutenue, par ailleurs, par la doxa institutionnelle. Nous décelons cependant un décalage entre l'intention de Mi de dévoluer la responsabilité des apprentissages aux élèves¹⁷ et les techniques d'étayage qu'il déploie *in situ*. D'ailleurs, comme le montre l'analyse du deuxième évènement remarquable, Mi est bien conscient que son intention d'amener les élèves à construire leurs apprentissages se heurte à des préoccupations de type chronogénétique ou sécuritaire.

Ainsi, l'analyse des gestes de Mi met au jour son épistémologie pratique, qui prend appui sur la combinaison de savoirs relevant de différents registres

16 Pour un développement, voir Brière-Guenoun & Amade-Escot (2010).

17 Affirmée à plusieurs reprises dans les entretiens.

épistémiques (Amade-Escot et al., 2009 ; Brière-Guenoun, Amade-Escot, 2010). Rejoignant les travaux menés à propos de l'épistémologie pratique de maîtres formateurs en sciences du vivant (Pautal et al., 2013), cette étude confirme d'autre part la forte imbrication des théories sur les savoirs gymniques, sur l'enseignement et sur l'apprentissage que l'enseignant mobilise pour co-construire la référence commune dans la classe.

4. DISCUSSION

4.1. Des gestes professionnels à l'interface entre déterminants personnels et institutionnels

Les gestes de Mi actualisent ses propres conceptions d'enseignement au sein desquelles les systèmes de valeurs ne sont jamais absents (Goigoux, 2007), comme le montre l'extrait suivant :

Je suis sur "gérer sa vie physique future", être en sécurité, s'étirer, s'échauffer, [...], apprendre à apprendre des règles, à les respecter et à les faire respecter par les autres [...], le développement moteur des gamins, quoi. En fait, j'ai bien les 3 objectifs de l'EPS [...] : développer le corps, l'esprit citoyen entre guillemets et puis préparer l'adulte, quoi. (EP4).

Cette conception témoigne aussi d'une intériorisation des injonctions officielles, et particulièrement des programmes EPS, comme l'ont également révélé les conflits de préoccupations identifiés dans l'analyse des gestes d'aide à l'étude. L'influence exercée par les fonctionnements et finalités éducatives du système scolaire, transparait de façon diffuse dans le raisonnement logique (Sensevy, 2011 ; Schubauer-Leoni et al., 2007) qui oriente ses manières de concevoir et réguler les dispositifs d'étude. De la même façon, nous pouvons déceler dans la démarche de Mi l'incorporation des normes issues de la formation initiale, particulièrement visible dans sa démarche d'élaboration des situations, dans sa référence aux prescriptions officielles et aux aspects sécuritaires ou dans la forme justificative de son discours¹⁸ lors des entretiens. Plus généralement, nous pensons que les gestes professionnels de Mi sont le reflet d'une expérience en cours de construction¹⁹, marquée par la recherche permanente de dispositifs adaptés et par le renforcement, au fil des leçons, de sa compétence à lire les conduites motrices des élèves (comme l'ont montré respectivement l'analyse des gestes de conception et celle des gestes d'aide à l'étude).

Finalement, les gestes professionnels de Mi résultent d'influences liées à son système de valeurs, à sa formation initiale, à son expérience professionnelle et aux contraintes scolaires : ils n'échappent pas aux « normativités

18 Deux des épreuves du concours de recrutement des professeurs d'EPS reposent sur la mise en relation de données institutionnelles et scientifiques pour justifier des choix didactiques et pédagogiques, et influencent largement la formation initiale.

19 Rappelons que Mi n'a que trois ans d'expérience professionnelle.

institutionnelles multiples, qui, selon les circonstances et le contenu de l'intention normative, se croisent, se conjuguent ou s'opposent, se neutralisent ou se dynamisent » (Chevallard, 1999b, p.102).

4.2. Perspectives pour la formation des enseignants

Au-delà de leur caractère spécifique, parce qu'ils éclairent les processus mobilisateurs et organisationnels (Bru, 2002) des gestes professionnels d'un professeur d'EPS en début de carrière, les résultats de cette étude sont susceptibles d'orienter les dispositifs de formation des futurs enseignants. En croisant plusieurs échelles temporelles (méso et micro), nous avons mis en évidence les stratégies spécifiques d'élaboration et de régulation des dispositifs de Mi tout en les référant aux déterminants épistémiques, personnels et institutionnels les infléchissant.

Ainsi, le poids des théories expertes gymniques et leur articulation à une conception d'enseignement de type adaptatif et constructiviste qui caractérisent l'épistémologie pratique de Mi, plaident en faveur d'une co-construction des aspects didactiques et pédagogiques, souvent dissociés dans la formation initiale²⁰. Ce constat tend à conforter l'idée défendue par Chevallard (1999a) d'une forte interdépendance entre praxéologies disciplinaires et praxéologies didactiques. En effet, l'exploitation de références expertes est indissociable du contexte de leur étude mais aussi des fondements scientifiques et culturels qui leur donnent sens. L'épistémologie pratique du professeur rend justement compte des manières dont sont incorporés les savoirs dans ses gestes professionnels et peut ainsi représenter un point d'ancrage pour l'appropriation de ces savoirs en formation (initiale ou continue), comme le suggèrent Pautal, Venturini et Schneeberger (2013).

De plus, la mise au jour des gestes d'aide à l'étude de l'enseignant pointe leur forte imbrication aux gestes d'étude des élèves. Par exemple, la compétence ayant trait à la lecture, l'interprétation et la communication aux élèves des aspects caractérisant leurs réalisations, dont nous avons vu qu'elle se construisait progressivement au fil des leçons chez Mi, s'avère déterminante pour conduire l'avancée du temps didactique. Elle s'exprime ici par des formulations imagées synthétisant des conduites typiques à partir d'indices particuliers (position de la tête par rapport à celle des épaules au moment du contact cheval, par exemple) et repose sur la maîtrise de théories expertes et sur une observation intentionnelle - liée à la volonté de réguler l'activité des élèves -. Renvoyant aux compétences professionnelles « construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves » et « maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique » (Référentiel des compétences professionnelles, 2013), l'analyse ciblée des conduites motrices effectives des élèves nous semble essentielle pour garantir de réels apprentissages différenciés tout en préservant le sens culturel des activités enseignées. Former à l'observation et à l'interprétation

20 Comme en atteste l'architecture des maquettes en Sciences et techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS).

des réponses des élèves nécessite d'amener le futur enseignant à mobiliser en contexte les théories susceptibles d'étayer la compréhension des savoirs en jeux d'apprentissage.

CONCLUSION

Notre recherche vise à décrire les gestes professionnels d'un enseignant d'EPS singulier dans un contexte spécifique en vue de comprendre les processus de leur activation. Les résultats montrent qu'ils se reconfigurent continuellement sous l'influence des gestes d'étude des élèves et des contraintes du milieu didactique, dont l'interprétation est filtrée par les intentions didactiques, les préoccupations parfois contradictoires, les valeurs, les savoirs et plus généralement l'expérience professionnelle de l'enseignant.

Partant de l'observation des interactions didactiques telles qu'elles se manifestent dans l'action conjointe, notre étude a permis d'explorer la dynamique des gestes professionnels d'un enseignant singulier. C'est en associant plusieurs grains d'analyse et échelles temporelles qu'ont été spécifiées les différentes strates imbriquées qui les définissent : les gestes de conception des dispositifs et d'aide à l'étude, l'épistémologie pratique, les déterminants personnels et institutionnels. Ainsi, en mettant en relief les savoirs mobilisés en actes et les stratégies d'étayage didactique engendrées, une meilleure compréhension des gestes professionnels peut s'avérer utile à la formation des futurs enseignants d'EPS. Plus largement encore, il s'agirait de questionner le dehors de la classe afin de mieux cerner les dimensions culturelles partagées du métier (Jorro, 2002 ; Bucheton, 2009). De telles perspectives, en accord avec l'enjeu d'une culture commune telle que définie dans le référentiel de compétences des enseignants (2013), plaident en faveur de travaux pluridisciplinaires croisant les regards scientifiques.

BIBLIOGRAPHIE

- AMADE-ESCOT Chantal (1996). L'observation des activités didactiques en Education physique et sportive : aspects méthodologiques. *Revue Impulsion*, 2, 75-98.
- AMADE-ESCOT Chantal (2007). *Le Didactique*. Paris: Revue EPS, collection « Pour l'action ».
- AMADE-ESCOT Chantal, AMANS-PASSAGA Christine, MONTAUD Dominique (2009). Les savoirs mobilisés dans l'action didactique par les intervenants en sport : un entrelacs de processus épistémiques et institutionnels, *Sciences de la société*, 77, 43-62.
- ALIN Christian (2010). *La geste formation. Gestes professionnels et Analyse des pratiques*, Paris, L'Harmattan.
- ALTET Marguerite, BRU Marc, BLANCHARD-LAVILLE Claudine (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. Paris : L'Harmattan.
- BRIERE-GUENOUN Fabienne, AMADE-ESCOT Chantal (2010). *Analyse in situ des savoirs mobilisés par un professeur d'éducation physique et sportive*

- dans l'interaction didactique, *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 32 (2), 595-614.
- BRU Marc (2002). Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer, *Revue française de pédagogie*, 138, 63-73.
- BUCHETON Dominique (dir.) (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Paris, Octares Editions.
- CARRASCO Roland (1975). *L'activité du débutant*, Paris, Vigot.
- CHEVALLARD Yves (1999a). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique, *Recherche en Didactique des Mathématiques*, 19/2, 221-266.
- CHEVALLARD Yves (1999b). La recherche en didactique et la formation des professeurs : problématiques, concepts, problèmes, *Evolution des pratiques des enseignants*, Actes de la X^{ème} Ecole d'été de didactique des mathématiques, Houlgate, 98-112.
- CHEVALLARD Yves (2003). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. Dans Sylvette MAURY & Michel CAILLOT (dir.), *Rapport au savoir et didactique*, Paris, Editions Fabert, 81-104.
- CHEVALLARD Yves (2007). Education & didactique : une mise en tension essentielle, *Education & didactique*, vol 1, n°1, 9-27.
- CLOT Yves (1999). La fonction psychologique du travail, Paris, PUF.
- GOIGOUX Roland (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants, *Education & didactique*, vol 1, n°3, 47-69.
- GOIRAND Paul (1990). Référents didactiques et mise en perspective. *Spirales*, n°3, vol 2, 178-193.
- GOIRAND Paul (1998). *L'EPS au collège et gymnastique*, Paris, INRP.
- JOHSU Samuel (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? Dans RAISKY Claude & Michel CAILLOT (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour des concepts fédérateurs*, Bruxelles, De Boeck, 61-73.
- JORRO Anne (2002). Professionnaliser le métier d'enseignant, Paris, ESF.
- JORRO Anne, DE KETELE Jean-Marie (Eds) (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Bruxelles, De Boeck.
- LEUTENEGER Francia (2000). Construction d'une « clinique » pour le didactique. Une étude des phénomènes temporels de l'enseignement, *Recherche en Didactique des Mathématiques*, 20/2, 209-250.
- MARSENACH Jacqueline (dir.) (1991). *EPS : Quel enseignement ?* Paris, INRP, Collection Didactiques des disciplines.
- PAUTAL Eliane, VENTURINI Patrice, SCHNEEBERGER Patricia (2013). Analyse de déterminants de l'action de maîtres-formateurs en sciences du vivant. Deux études de cas à l'école élémentaire. *Éducation & Didactique*, 7(2), 9-28.
- PERRENOUD Philippe, ALTET Marguerite, LESSARD Claude, PAQUAY Léopold (2008). Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience, Bruxelles, De Boeck Université.

- PIARD Claude (1982). Fondements de la gymnastique : technologie et pédagogie. Paris : Vigot.
- MARLOT Corinne, TOULLEC-THERY Marie (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*, 5 (3), 7-32.
- M.E.N (2013). Référentiel des compétences professionnelles. *Bulletin officiel* n°30 du 25 juillet.
- ROBIN Jean François (2003). Transposition didactique : le rôle des leaders en gymnastique scolaire. Dans Amade-Escot Chantal (Ed.), *Didactique de l'éducation physique. Etat des recherches*. Paris, revue EPS, 27- 48.
- SCHUBAUER-LEONI Maria-Luisia, LEUTENEGGER Francia (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire, dans LEUTENEGGER Francia, SAADA-ROBERT Madelon (dir.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck, 227-252.
- SCHUBAUER-LEONI Maria-Luisia, LEUTENEGGER Francia, LIGOZAT Florence, FLÜCKIGER Annick (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves: les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter. Dans SENSEVY Gérard & MERCIER Alain (Ed.), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, PUR, 51-91.
- SENSEVY Gérard (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. Dans SENSEVY Gérard & MERCIER Alain (Ed.), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, PUR, 13-49.
- SENSEVY Gérard (2011). *Le sens du savoir. Eléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck Université.
- SENSEVY Gérard & MERCIER Alain (Ed.) (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, PUR.
- SIMARD Denis & MARTINEAU Stéphane (2010). Entre recherches, pratiques et théories : pour une culture de la recherche pédagogique. *Recherches et éducation, Hors-série*, 2, 9-22.
- STRAUSS Anselm & CORBIN Juliet (1990). Basics of qualitative research: Grounded theory, procedures and techniques, Beverly Hills, CA: Sage.
- UWAMARIYA Angélique & MUKAMURERA Joséphine (2005). Le concept de "développement professionnel" en enseignement: approches théoriques, *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.