



La circulation des savoirs de la recherche en didactique(s) entre les espaces de l'enseignement, de la recherche et de la formation



Comité de rédaction

Catherine Audrin HEP Vaud
Stéphanie Boéchat-Heer, HEP BEJUNE
Isabelle Caprani, IFFP
Isabelle Capron Puozzo HEP-Vaud
Pierre-François Coen, HEP Fribourg
Stefano Losa, SUPSI
Isabelle Mili, IUFE/UNIGE
Christophe Ronveau, UNIGE/ FPSE
Edmée Runtz-Christan, CERF, Université de Fribourg
Bernard Wentzel, HEP Valais

Comité scientifique

Bernard Baumberger, HEP Lausanne
Jonathan Bolduc, Université d'Ottawa
Gérard Sensevy, IUFM de Bretagne
Cecilia Borgès, Université de Montréal
Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg
Evelyne Charlier, Facultés universitaires Notre Dame de la Paix de Namur
Serge Dégagné, Université Laval
Marc Demeuse, Université de Mons-Hainaut
Jacques Ducommun, HEP BEJUNE
Jean-François Desbiens, Université de Sherbrooke
Hô-A-Sim Jeannine, IUFM de Guyane
Thierry Karsenti, Université de Montréal
Jean-François Marcel, Université de Toulouse II
Matthis Behrens, IRDP
Lucie Mottier Lopez, Université de Genève
Danièle Périsset Bagnoud, HEP du Valais
Philippe Le Borgne, IUFM de Franche-Comté
Sabine Vanhulle, Université de Genève

Coordinatrices du N° 26

Corinne Marlot
et Mylène Ducrey-Monnier

Rédacteur responsable

Pierre-François Coen / coenp@eduf.fr.ch

Secrétariat scientifique

Sarah Boschung / boschungsa@eduf.fr.ch

Secrétariat de la revue

Revue « Formation et pratiques d'enseignement en questions »
Haute école pédagogique de Fribourg
Rue de Morat 36
CH - 1700 Fribourg
www.revuedeshep.ch

Edition

Conseil académique des Hautes écoles romandes en charge de la formation
des enseignant.e.s (CAHR)



FORMATION ET PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN QUESTIONS

***THÈME:
LA CIRCULATION DES SAVOIRS DE LA RECHERCHE EN
DIDACTIQUE(S) ENTRE LES ESPACES DE L'ENSEIGNEMENT,
DE LA RECHERCHE ET DE LA FORMATION***

Numéro coordonné par
Corinne Marlot et Mylène Ducrey-Monnier
N° 26, 2020

Comité de lecture

René Barioni, HEP Vaud (Suisse)
Francine Chaîné, Université Laval (Canada)
Anne Clerc, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)
Marie-Noëlle Cocton, Université Catholique de l'Ouest (France)
Frédéric Darbellay, Université de Genève (Suisse)
Jean-Rémi Lapaire, Université de Bordeaux (France)
Valérie Lussi Borer, Université de Genève (Suisse)
Françoise Masuy, Université de Louvain-La-Neuve (Belgique)
Danielle Périsset, Haute école pédagogique du Valais (Suisse)
Marie Potapushkina-Delfosse, Université Paris-Est Créteil (France)
Sar Savrak, Haute Ecole d'Ingénierie et de Gestion du canton de Vaud (Suisse)
Gabriele Sofia, Université Paul Valéry Montpellier 3 (France)
Stéphane Soulaïne, Université de Montpellier (France)
Katja Vanini De Carlo, Université de Genève (Suisse)

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant.e.s
(CAHR)

ISSN 1660-9603

Secrétariat scientifique : Sarah Boschung
Rédacteur responsable : Pierre-François Coen
Conception graphique : Jean-Bernard Barras
Mise en page : Marc-Olivier Schatz



Thème : La circulation des savoirs de la recherche en didactique(s) entre les espaces de l'enseignement, de la recherche et de la formation

Numéro coordonné par
Corinne Marlot et Mylène Ducrey-Monnier

TABLE DES MATIERES

<i>Éditorial</i> Corinne Marlot	7
LA CIRCULATION DES SAVOIRS DE LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE EN AMONT DES DISPOSITIFS DE FORMATION	
<i>«Je n'utilise pas la théorie dans ma pratique de tous les jours». Échanges entre praticiens formateurs et enseignants HEP autour de concepts théoriques issus des didactiques</i> Santiago Hernandez et Mylène Ducrey-Monnier	17
<i>Le français parlé comme objet d'enseignement ? Regards croisés d'une didacticienne et d'un linguiste</i> Roxanne Gagnon et Christophe Benzitoun	37
<i>Des sites «tâches-concepts» en chimie : un outil didactique pour l'analyse des objets à enseigner dans le programme de chimie de maturité suisse</i> Miguel Herrero et Florence Ligozat	53
LA CIRCULATION DES SAVOIRS DE LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DANS DES DISPOSITIFS DE FORMATION INITIALE	
<i>Les gestes didactiques de métier : un outil d'analyse de la circulation des savoirs entre sphères de l'enseignement et de la formation</i> Fabienne Brière	75
<i>Conséquences de la circulation du concept de matérialité entre la recherche et la formation initiale des enseignants du primaire</i> Claire Taisson	93
<i>Mobilisation et circulation de savoirs scientifiques issus de la recherche en didactique dans un module de formation destiné à des professeurs des écoles stagiaires</i> Géraldine Boivin-Delpieu	113



LA CIRCULATION DES SAVOIRS DE LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DANS DES DISPOSITIFS DE FORMATION CONTINUE

<i>Entre formation et accompagnement des enseignants: conditions d'appropriation des savoirs didactiques et effets sur les acteurs</i> Jessica Penneman	129
<i>La Communauté Discursive de Pratiques: un dispositif de conception coopérative de ressources didactiques orienté par la recherche</i> Corinne Marlot et Patrick Roy	163
<i>Conditions et modalités de circulation des concepts et méthodes de la recherche en didactique des langues et cultures</i> Brigitte Gruson et Carole Le Henaff	185



**LA CIRCULATION DES SAVOIRS DE LA RECHERCHE
EN DIDACTIQUE EN AMONT DES DISPOSITIFS
DE FORMATION**



Les gestes didactiques de métier : un outil d'analyse de la circulation des savoirs entre sphères de l'enseignement et de la formation

Fabienne BRIÈRE¹ (Aix-Marseille Université, France)

Cet article s'intéresse à l'étude des gestes didactiques de métier. L'orientation théorique articule une approche comparatiste et anthropologique du didactique et la clinique de l'activité. La démarche méthodologique croise différents corpus et échelles temporelles afin d'examiner les processus spécifiques et génériques de co-construction des savoirs en classe tout en saisissant les manières dont le professeur s'approprie les différents registres du métier. Les résultats d'études relatives au professeur² d'EPS débutant révèlent le rôle déterminant de son épistémologie pratique au carrefour de dimensions impersonnelles, subjectives et interpersonnelles. La mobilisation conjointe des deux orientations théoriques est discutée au regard de la circulation entre les sphères de l'enseignement et de la formation.

Mots-clés: Didactique comparée, clinique de l'activité, éducation physique et sportive, épistémologie pratique du professeur, professeur débutant, registres de métier

Introduction

Nombre de travaux actuels se focalisent sur l'analyse des gestes professionnels (Bucheton et *al.*, 2009), concept dont l'enjeu est de rendre compte du travail enseignant. Quelle que soit l'orientation théorique adoptée, les gestes des enseignant.e.s désignent des manières de faire rattachées à une intentionnalité et caractérisant la professionnalité en actes. Dans le prolongement de ces travaux, nous nous intéressons aux façons dont l'étude des « gestes didactiques de métier » contribue à la production, la diffusion et la circulation de savoirs scientifiques relatifs aux processus d'enseignement/apprentissage, de formation et de développement professionnel.

Dans un premier temps sont exposés les principaux ancrages théoriques, conceptuels et méthodologiques permettant l'analyse des gestes didactiques de métier dans les pratiques d'enseignement effectives. Dans un second temps, les conditions de circulation entre la sphère de l'enseignement et celle de la formation sont questionnées à partir des résultats, outils et méthodes associés à ces recherches. Enfin, les perspectives de telles analyses sont discutées au regard des problématiques comparatistes en didactique du point de vue des ressources pour l'enseignement et la formation.

1. Contact : fabienne.briere@univ-amu.fr

2. Le terme de professeur est utilisé selon le sens que lui accordent les didacticiens pour désigner un enseignant générique.



Tout au long de cet exposé, nous prendrons appui sur des recherches relatives aux gestes d'enseignants débutants (en formation initiale ou lors de leur entrée dans le métier) en éducation physique et sportive (EPS), dont nous mettrons en évidence certains traits spécifiques sans perdre de vue leur dimension générique.

Approche théorique, conceptuelle et méthodologique au service de l'analyse des pratiques d'enseignement

Nous cherchons à examiner comment le professeur fait son métier, ce qui n'est pas sans lien avec les problématiques didactiques, mais également comment il vit son métier, voire évolue dans l'exercice de celui-ci, ce qui renvoie aux problématiques développées en clinique de l'activité (Brière-Guenoun, 2017). L'analyse qui en résulte consiste à instruire les gestes didactiques de métier en articulant deux orientations théoriques : une approche comparatiste et anthropologique du didactique et la clinique de l'activité.

Approche théorique et conceptuelle

En mobilisant le cadre de l'action conjointe en didactique, nous cherchons à examiner les processus de co-construction des savoirs en classe tout en interrogeant leur spécificité et leur généricité. Le recours à la clinique de l'activité ambitionne de saisir le réel de l'activité du professeur et son rapport au métier au regard des manières dont il s'en approprie les différents registres.

Les gestes au cœur de l'étude

Le travail du professeur se décline en divers gestes gouvernés par l'étude en classe de savoirs spécifiques en lien avec les gestes d'étude des élèves, les prescriptions officielles et les pratiques culturelles associées à ces savoirs.

Selon la perspective anthropologique du didactique de Chevallard, les processus d'étude désignent cette « dimension du réel social coextensive à la présence d'une intention, portée par une personne ou, plus généralement, par une institution, de faire quelque chose pour que quelqu'un, personne ou institution « apprenne » quelque chose » (2010, p.138). Ils dépendent de la réalité historiquement et socialement déterminée qui oriente les objets disciplinaires retenus par les programmes scolaires. Autrement dit, les phénomènes didactiques renvoient à la reconstruction en classe d'une référence culturelle qui, selon le point de vue anthropologique de Chevallard (2010), relèvent des œuvres. La genèse des savoirs rattachés à ces œuvres permet d'apporter des « réponses en actes » à « quelques questions plus ou moins vitales » (les questions génératrices ou régénératrices de l'œuvre) qui se posent en une institution donnée (Chevallard, 1996, p.96). Cette acception du concept d'étude implique de considérer les phénomènes didactiques non seulement au regard des objets de savoirs et de leur agencement temporel (dans les programmes, les cycles, les leçons, les tâches) mais aussi des œuvres auxquelles ils se rattachent et dont le professeur vise l'appropriation par les élèves dans le cadre scolaire.



La conduite de l'étude s'inscrit au sein de tâches didactiques coopératives impliquant plusieurs acteurs, le professeur et les élèves. Par ses gestes, le professeur organise, conçoit et aide l'étude des élèves (Chevallard, 1997), qui, en retour participent de l'élaboration d'une référence commune à propos des enjeux de savoir, même si leurs rapports épistémologiques aux objets sont de nature différente (Schubauer-Leoni, 2008). « Sous couvert d'institutions didactiques, l'enjeu concerne la nature des expériences provoquées didactiquement en référence aux expériences constitutives de l'œuvre » (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2005, p.418). Aussi s'agit-il d'interroger les phénomènes didactiques produits en classe à la lumière du sens construit par les acteurs et des façons dont ils contribuent respectivement (ou non) à faire avancer le temps didactique. Cette orientation défendue par les approches comparatistes en didactique suppose une analyse ascendante de la transposition didactique rendant possible l'investigation des phénomènes didactiques « ni (que) dans les savoirs, ni (que) dans les sujets » (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2005, p.408). En prenant appui sur l'analyse comparative de pratiques ordinaires, il s'agit de mettre en évidence des traits spécifiques et génériques des phénomènes transpositifs en se dotant d'outils théoriques et méthodologiques adéquats.

Pour rendre compte des processus didactiques, de leur dynamique et des éléments qui les génèrent, la modélisation de l'action conjointe en didactique mobilise deux types d'analyseurs liés aux actions du professeur d'une part et à l'action conjointe d'autre part (Sensevy et Mercier, 2007). L'activité du professeur est ainsi référée à quatre types d'actions : définir la tâche ; réguler l'activité d'apprentissage des élèves ; dévoluer, c'est-à-dire amener les élèves à endosser la responsabilité de leur travail ; et institutionnaliser (ou instituer), c'est-à-dire asseoir la légitimité d'un comportement, assertion ou connaissance dans l'institution. Le modèle de l'action conjointe permet également de caractériser la co-évolution des actions du professeur et des élèves au cours de l'étude à travers le triplet des genèses. Il permet d'analyser les processus de construction du milieu didactique (mésogenèse), l'avancée du temps didactique (chronogenèse) ainsi que les places respectives qu'occupe chacun des acteurs (topogenèse) au fil du temps. Par conséquent, le recours à la théorisation de l'action conjointe en didactique amène à privilégier l'analyse interdépendante de l'activité du professeur et des élèves dans les pratiques ordinaires tout en permettant la compréhension du sens construit par les acteurs et de l'évolution des processus de négociation des enjeux de savoirs.

Les modalités interactives de construction des savoirs confèrent aux gestes de l'enseignant une relative singularité mais reflètent également les choix propres aux équipes pédagogiques et plus généralement l'appartenance à un genre professionnel (Clot, 1999) renvoyant aux normes, aux valeurs et à l'histoire partagée du métier.



Travail du professeur et registres du métier

Selon les orientations développées en clinique de l'activité, le travail (enseignant ici) ne se réduit pas à l'activité réalisée mais traduit les conflits qui émanent des choix que réalise l'enseignant en situation (Clot, 1999). L'activité du professeur s'enracine dans divers motifs d'agir (au sens de Leontiev, 1979), dont certains relèvent de l'intentionnalité didactique et d'autres d'intentions plus ou moins avouées liées à des valeurs, à des habitudes incorporées au fil de l'expérience ou à la préservation de soi (Saujat, 2010). Ces différentes intentions interconnectées contribuent à caractériser le rapport individuel qu'entretient l'enseignant avec son métier. Aussi les dilemmes que résout l'enseignant en actes relèvent-ils de son histoire professionnelle singulière rattachée à l'historicité du collectif que représente le corps enseignant.

Par conséquent, le pouvoir d'action des professionnels s'inscrit dans la capacité à s'approprier les quatre instances ou registres du métier (Clot, 2008) : le registre impersonnel de la prescription, le registre transpersonnel de l'histoire collective, le registre personnel renvoyant à l'«intimité professionnelle» et le registre interpersonnel mettant en avant le caractère adressé de l'activité professionnelle. Ce point de vue amène à considérer comme centrales l'histoire singulière du sujet et l'histoire collective du métier ainsi que leur imbrication dans l'analyse des gestes de l'enseignant. Les manières dont l'enseignant s'approprie les dimensions impersonnelles, personnelles et interpersonnelles du métier mettent en évidence les déterminants (ou déterminations) qui pèsent sur son activité et traduisent au-delà ses potentialités de développement. Les actions effectives relèvent en effet de déterminants de type subjectif, épistémique, institutionnel et culturel. Dans ce cadre, «l'épistémologie pratique du professeur» (Sensevy, 2007 ; Amade-Escot, 2014), qui désigne «une théorie en actes des savoirs enseignés, de leur inscription disciplinaire et scolaire» (Brière-Guenoun, 2017, p.8), occupe une place centrale. Elle traduit en effet comment dans l'action effective l'enseignant met à l'étude les savoirs en lien avec les références culturelles et ses diverses appartenances institutionnelles (passées et présentes) (le système scolaire, l'(es) établissement(s) d'exercice, la formation, les clubs sportifs, etc.).

Finalement, nous adoptons l'expression «gestes didactiques de métier» afin de marquer la double inscription théorique – didactique et ergonomique – au fondement de leur étude (Brière-Guenoun, 2017). Au regard de cet ancrage scientifique, les gestes de l'enseignant sont déterminés par son rapport au métier, lui-même sous influence d'éléments d'ordre subjectif, épistémique, institutionnel et culturel, comme les prescriptions (Amigues, 2009 ; Clot, 2008 ; Saujat, 2010), les normes véhiculées par l'école ou la société (Chevallard, 2003). Considérant que la mise au jour de ces déterminants peut représenter un levier de transformation des pratiques et ainsi orienter les dispositifs de formation des enseignants, il paraît essentiel de questionner les manières dont ils sont impliqués dans le développement professionnel.



Approche méthodologique

La démarche méthodologique permettant de questionner les liens entre action didactique et activité professorale interroge les temporalités à explorer, les relations entre faire et dire, entre actes et discours, l'accès au point de vue des acteurs ainsi que la place des sujets et la posture du chercheur, ce qui rejoint la question des modalités d'interprétation de l'action (Brière-Guenoun, 2017).

Démarche méthodologique et recueil des données

Notre démarche méthodologique s'inscrit dans une « approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire » (Leutenegger, 2009 ; Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2002) dont elle adopte les principes organisateurs en les spécifiant sur le plan des méthodologies d'entretien et d'analyse. Dans le cadre de cette approche, trois aspects nous semblent décisifs pour conduire l'étude des gestes didactiques de métier : le choix d'une situation d'étude signifiante ; l'analyse *a priori* des tâches et leur évolution dans l'action conjointe (analyse *a posteriori*) ; et le croisement des points de vue intrinsèque et extrinsèque.

Les dispositifs méthodologiques reposent sur la mise en relation de données issues de l'enregistrement audio-visuel de leçons, d'entretiens *post*-leçons, de notes d'observation prises au vol, d'un entretien *ante*-cycle (mené selon les études en début de cycle ou d'année scolaire), d'un entretien *post*-recueil (effectué en fin de cycle ou en fin d'année) et de traces écrites (préparation de leçons, projet de cycle, projet d'EPS ou d'établissement). Dans ces dispositifs, les enregistrements filmés et les entretiens *post*-leçons représentent le corpus principal alors que les autres traces constituent le corpus secondaire. Notons que ce choix relève d'une adaptation du dispositif prototypique proposé par Schubauer-Leoni et Leutenegger (2002) où le corpus principal ne concerne que les enregistrements filmés et où l'entretien *ante* concerne la leçon observée et non le cycle.

De manière plus spécifique, nous avons choisi de mener ces entretiens *post*-leçons à la manière des auto-confrontations telles que réalisées en clinique de l'activité (Clot et Faïta, 2000). Pour Bulea et Bronckart, « l'entretien d'auto-confrontation vise à ce que le formé se centre sur une tâche donnée [...] et qu'il enrichisse ce faisant les significations attribuées à son travail et à ses capacités » (2010, p.53). C'est bien cette centration sur la tâche corrélative de la reconstruction de significations à propos de l'activité qui nous intéresse pour instruire les gestes didactiques de métier. Ainsi, en permettant de centrer l'attention de l'acteur sur l'action effective, les entretiens d'auto-confrontation (EAC) visent à installer une distance entre le sujet et le contexte très naturalisé de son travail quotidien ; ils renseignent le réel de son activité et en particulier les raisons de l'activation, de la suspension ou de l'empêchement de tel ou tel geste par l'enseignant. En clinique de l'activité, les entretiens d'auto-confrontation sont un moyen de redécouvrir le « je » de l'action, autrement dit d'accéder aux manifestations du style, ce qui renvoie aux dimensions génériques et spécifiques des gestes didactiques de métier que nous cherchons à investiguer.



Modalités de traitement et de croisement des données

Le traitement des données consiste à réduire l'incertitude des interprétations en les suspendant provisoirement grâce à la confrontation ordonnée et raisonnée des indices prélevés dans différents corpus (Leutenegger, 2009). Il s'agit de se mettre à distance, se dé-familiariser et se décentrer des phénomènes observés par une analyse progressive combinant diverses échelles temporelles : micro-didactique, mésodidactique et macroscopique. Ce regard d'extériorité vis-à-vis des matériaux empiriques renvoie aux processus d'«étrangement» décrits par Ginzburg (2001). La chronologie des analyses (figure 1), dont l'ordre est indiqué par les numéros en fonction des différents corpus (en gris clair), est rapportée aux différents axes caractérisant l'instruction des gestes didactiques de métier (en gris foncé). Elle relève d'une démarche ascendante, qui va de l'analyse interne (de la séance) à l'analyse externe au sens de Schubauer-Leoni et Leutenegger (2002).

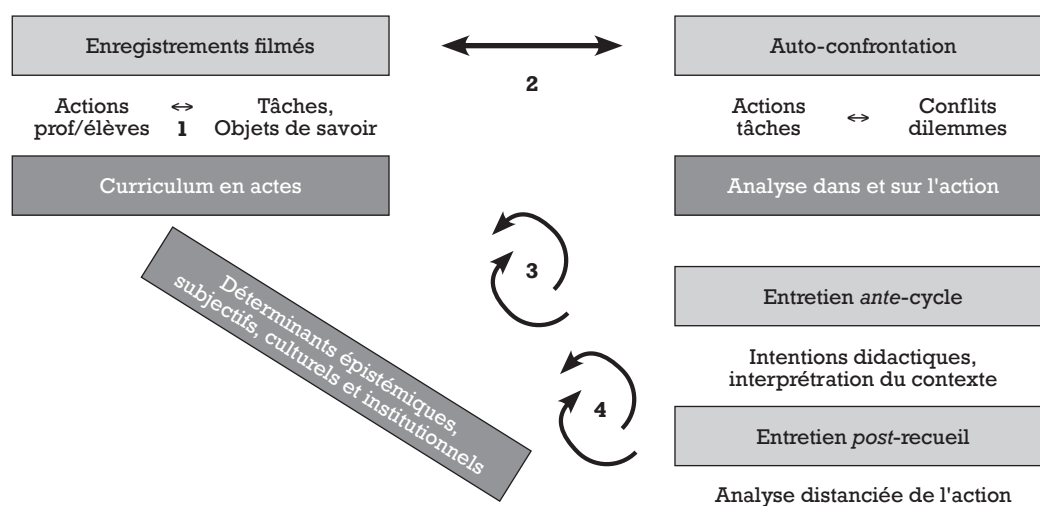


Figure 1 : Organisation chronologique des analyses en fonction des différents corpus et des axes caractérisant l'étude des gestes didactiques de métier. Tiré de Brière-Guenoun, 2017, p.75.

De façon générale, le premier temps de l'analyse (niveau méso-didactique) consiste à construire le synopsis de la(es) leçon(s) à partir des enregistrements audio-visuels, dont l'enjeu est d'identifier les différents types de tâches en lien avec les actions de l'enseignant, les objets de savoir mis à l'étude et les places respectives du professeur et des élèves. Le second temps de l'analyse (niveau micro-didactique) repose sur le couplage des corpus filmés et d'entretiens post-leçons. Il vise à sélectionner des «évènements remarquables», «considérés comme des moments cruciaux et emblématiques de la séance, relativement au questionnement de recherche» (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2002, p.246). Il est ensuite mis en relation avec les données de l'entretien ante-cycle et des traces écrites qui renseignent les intentions préalables de l'enseignant. Enfin, le dernier temps de l'analyse (analyse macroscopique) permet de compléter, confirmer ou infirmer les analyses précédentes en les mettant en tension avec les



données de l'entretien post-recueil. Il s'agit de documenter les déterminants épistémiques, subjectifs, culturels et institutionnels qui orientent les façons dont le professeur s'approprié les dimensions du métier.

C'est en prenant appui sur les outils, les méthodes et les résultats de recherche liés à l'instruction des gestes didactiques de métier du professeur débutant en EPS que nous interrogeons les possibilités de circulation entre sphère de l'enseignement et sphère de la formation.

De l'instruction des gestes didactiques de métier du professeur débutant aux ressources pour la formation

L'étude des gestes didactiques de métier du professeur débutant dans des contextes d'enseignement variés caractéristiques des différentes étapes de l'entrée dans le métier (étudiants stagiaires de licence 3; enseignants stagiaires) poursuit un double enjeu: comprendre les modalités d'analyse et de réflexivité du professeur débutant et déceler des indicateurs de sa professionnalité; esquisser des pistes pour la formation des enseignants en lien avec les potentialités de développement mises au jour.

Le cas d'étudiants stagiaires en EPS

La première recherche sur laquelle nous nous appuyons concerne quatre étudiants stagiaires (ES) filmés lors de deux leçons consécutives dans une classe de leur choix, au sein d'établissements ordinaires (Brière-Guenoun et Musard, 2012; Musard et Brière-Guenoun, 2014): a) Louis, lors d'un cycle de gymnastique en classe de quatrième; b) Sophie, lors d'un cycle d'escalade en classe de seconde; c) Claire, lors d'un cycle de natation en classe de sixième; et d) Sébastien, lors d'un cycle de basket-ball en classe de troisième. Les enregistrements filmés des deux leçons ont servi de support à deux entretiens de type auto-confrontation.

Les gestes comme actualisation de dilemmes variés

Nous avons d'abord identifié les gestes des étudiants stagiaires à partir des données d'enregistrements filmés et d'entretiens³. Les résultats de ce premier temps de l'analyse montrent que les gestes didactiques de métier des quatre étudiants stagiaires actualisent des dilemmes variés relevant d'équilibres provisoires entre apprentissages, sécurité, dévolution⁴ et gestion du groupe classe.

L'étude révèle que si les dilemmes vécus par les quatre étudiants stagiaires s'actualisent dans la conduite de la leçon, ils s'avèrent profondément déterminés par les intentions didactiques, la nature des objets de savoir enseignés, le type de tâches proposé ainsi que par les interprétations des réponses des élèves. Par exemple, lors des régulations opérées *in situ* dans

3. Nous ayant permis d'établir le synopsis et d'en extraire des événements remarquables, comme décrit dans la section consacrée à la méthodologie.

4. La dévolution, concept issu de la théorie des situations didactiques de Brousseau désigne le processus par lequel les élèves sont amenés à prendre en charge la responsabilité de leurs apprentissages.



un dispositif visant la réalisation d'une voie de cotation adaptée à ses possibilités, Sophie oscille entre désignation d'éléments techniques ou tactiques (type d'appuis, choix des prises pour organiser son itinéraire) et indications sur les aspects sécuritaires (conditions d'assurance). Durant l'entretien *post-leçon*, elle questionne les dispositifs mis en place *in situ* en relation avec les enjeux de savoirs. Et l'analyse qu'elle fait de son intervention témoigne de tensions au fondement de son activité entre transmission de savoirs techniques et savoirs liés au choix de l'itinéraire de grimpe, entre guidage et dévolution des apprentissages ainsi qu'entre transmission de retours d'informations collectifs et accompagnement individuel.

Les dilemmes (choix de type technique/stratégique/social, autonomie/guidage, régulations individuelles/collectives) mis en évidence chez Sophie sous-tendent également les pratiques didactiques des quatre étudiants stagiaires. De fait, les tensions relevant du choix des enjeux de savoir peuvent provoquer des ruptures de contrat didactique, source de réaménagement du dispositif et/ou de régulations verbales plus denses et au-delà de questionnement sur leur intervention. La focalisation des stagiaires sur les objets de savoirs adaptés aux profils des élèves concorde avec les résultats de Leriche (2010) à propos des préoccupations des stagiaires et des tuteurs. En effet, ces dernières portent prioritairement sur la gestion du contrat didactique et sur l'agencement du milieu didactique à des fins d'acquisition de contenus d'enseignement par les élèves.

Diverses modalités d'analyse et de réflexivité

En lien avec l'analyse des modalités interactives de conduite de l'étude, nous avons procédé dans un second temps à une double analyse de l'ensemble des verbatim d'entretiens *post-leçons* : une analyse thématique et une analyse de la forme du discours.

L'analyse thématique réalisée selon les principes de la théorie ancrée (Strauss et Corbin, 1990) a permis de dégager trois catégories d'éléments du contexte mobilisés par les enseignants-stagiaires dans leur discours : les aspects organisationnels, les objets de savoirs et les caractéristiques des élèves. Elle a fait l'objet d'une analyse quantitative, pour laquelle les pourcentages renvoient au nombre d'occurrences relatives aux trois catégories d'éléments (tableau 1), et qualitative.

Eléments contextuels	Claire	Sébastien	Louis	Sophie
Organisation/Gestion Espace, temps, groupes, communication	38,5%	35%	32%	50%
Objets de savoirs/contenus Acquisitions spécifiques et générales, programmes	18,5%	18%	31%	16%
Caractéristiques des élèves Motrices, cognitives et affectives, attitudes	43%	47%	37%	34%

Tableau 1 : Analyse quantitative des éléments contextuels pris en compte par les étudiants stagiaires. Cases grisées : pourcentages supérieurs à 38 %).



La seconde analyse relative à la forme du discours a permis d'établir cinq catégories correspondant à des niveaux de distanciation par rapport à la pratique correspondant à différentes postures réflexives : a) décrire une situation ou une action selon une démarche narrative ; b) juger ou commenter une situation ou une action en portant un jugement de valeur ; c) expliquer et justifier ses choix selon une démarche explicative ; d) analyser, interpréter les conduites effectives des élèves ou les situations en mettant en relation plusieurs éléments selon une démarche de généralisation ; e) formuler des hypothèses, se questionner et proposer des perspectives d'intervention. Les résultats quantitatifs de cette deuxième analyse sont rapportés dans le tableau 2. L'analyse des verbatim d'entretiens post-leçons révèle l'existence de modalités d'analyse réflexive différenciées selon les étudiants. Les façons dont ces derniers décrivent et interprètent les situations se particularisent non seulement par le registre mobilisé (narratif, descriptif, explicatif, interprétatif et/ou hypothétique) – comme le montrent les éléments du tableau 1 – mais également par les éléments de contexte pris en compte dans l'analyse.

Actes de langage	Claire	Sébastien	Louis	Sophie
Décrit	16%	23%	33%	20%
Juge, commente	4%	13%	36%	36%
Explique, justifie	23%	32%	9%	21%
Analyse, interprète	17%	17%	13%	11,5%
Fait des hypothèses	40%	15%	9%	11,5%

Tableau 2 (tiré de Brière-Guenoun, 2017, p.155) : Répartition des actes de langage mobilisés par les stagiaires dans les entretiens. Cases grisées : actes de langage dominants chez les stagiaires (plus de 30%).

Dans cette étude, nous identifions deux démarches prioritaires d'analyse pratique :

- l'une centrée sur l'explication-justification qui renvoie à une analyse de type généralisation, témoignant de glissements inter-registres des savoirs professionnels mobilisés (pour un développement, voir Brière-Guenoun, 2005) pour caractériser les conduites effectives des élèves et les modalités d'intervention retenues ;
- l'autre de type narratif et descriptif, qui tend à provoquer des résistances au changement certainement liées aux difficultés qu'éprouvent ces étudiants vivant leurs premières expériences d'enseignement à déceler des indices situationnels signifiants (Serres, Ria et Adé, 2004) ou à conceptualiser leur pratique (Amade-Escot et Dugal, 2010 ; Grosstephan, 2010).

Ces démarches dévoilent certains éléments de l'épistémologie pratique des étudiants stagiaires, qui renvoie à leur théorie plus ou moins implicite et spontanée des connaissances et de leur mobilisation en actes (Sensevy, 2007). A titre d'exemple, l'attachement de Sébastien à une conception techniciste du basket-ball ou de Sophie aux conditions d'engagement de tous les élèves influencent les manières dont chacun d'eux conçoit et conduit l'étude



des savoirs en classe. Les modalités de raisonnement sur l'action des étudiants stagiaires montrent la singularité des différents registres de savoirs professionnels mobilisés et leur implication dans la construction de gestes didactiques propres à chacun.

Les spécificités des modalités d'intervention dépendent non seulement du contexte d'enseignement, notamment des élèves et de l'activité physique, mais aussi des façons dont chaque étudiant interprète son activité en lien avec son histoire personnelle. Finalement, la mobilisation des entretiens d'auto-confrontation associée à l'analyse didactique des pratiques d'enseignement effectives révèle les manières dont les étudiants stagiaires appréhendent, découvrent et s'approprient le métier. Elles mettent particulièrement en évidence les dilemmes qui animent les étudiants en lien avec la combinaison de processus réflexifs, de facteurs subjectifs et institutionnels. Elles ouvrent ainsi des perspectives pour la formation.

Le cas d'enseignants débutants

Pour comprendre comment l'enseignant débutant s'approprie les différents registres du métier, nous nous intéressons à la trajectoire d'un enseignant stagiaire nommé Grégoire lors de son insertion professionnelle (Brière-Guenoun, 2016). Ce dernier enseigne en lycée général et technologique et a choisi d'être observé avec une classe de première scientifique en escalade et en volley-ball. La dimension comparatiste de cette étude tient à la spécificité des savoirs enseignés dans les deux activités physiques sportives et artistiques (APSA) support de l'étude ainsi qu'au positionnement temporel des observations, espacées de quatre mois. C'est en identifiant les manières dont il conduit l'étude à partir des descripteurs de l'action conjointe que nous inférons les déterminants de l'activité didactique de l'enseignant stagiaire. Plus précisément, nous cherchons à caractériser les modalités de co-construction des savoirs dans la classe mais également les savoirs ou les dispositifs projetés (relevant des intentions didactiques) et/ou évacués caractérisant le réel de son activité (Clot, 1999) afin de saisir la dynamique de développement professionnel de cet enseignant stagiaire.

Les gestes d'organisation, de conception et de régulation des dispositifs

L'analyse comparative des deux leçons révèle les modalités de construction de ses gestes didactiques de métier tout au long de son année de stage.

La démarche adoptée traduit les intentions préalables de Grégoire définies au cours de l'entretien *ante* (en octobre) : *en fait, j'essaie d'avoir une situation de référence, que j'adapte et je mets des variables différentes de simplification et de complexification en fonction de mes différents niveaux de classe et des caractéristiques de chaque classe*. Et la stratégie d'enseignement de l'enseignant stagiaire est pilotée par son projet de classe, qui vise l'*autonomie* et la *responsabilisation* des élèves (entretien *ante*), ainsi que par les préconisations diffusées en formation initiale. Mais les techniques topogénétiques de Grégoire dépendent des enjeux de savoir de chaque leçon. Si, en escalade, les processus de dévolution sont avant tout rattachés aux contraintes sécuritaires, en volley-ball, ils sont



associés à la recherche de solutions pour construire une attaque smashée dans les tâches d'apprentissage. Sur le plan mésogénétique, les deux leçons se différencient par l'agencement des objets de savoirs dans les dispositifs d'étude, par l'activité de guidage des apprentissages et par les modalités d'implication des élèves dans leurs apprentissages. De même, la chronogenèse diffère selon les deux leçons. En escalade, une certaine discontinuité de la mise à l'étude des objets de savoirs (techniques sécuritaires versus techniques de grimpe; travail des appuis versus travail du choix de l'itinéraire) est repérable et on peut l'expliquer par une focalisation importante sur les aspects sécuritaires. En volley-ball, l'avancée du temps didactique est permise par un enchaînement de dispositifs mettant progressivement à l'étude différents objets de savoir liés à la construction d'une attaque smashée. De plus, alors que les gestes d'aide à l'étude consistent essentiellement en des retours verbaux individualisés et ponctuels en escalade, ils se caractérisent en volley-ball par l'alternance d'interventions collectives et individualisées, centrées sur l'appropriation des enjeux de savoir par les élèves et associées à des modalités d'intervention variées (démonstration, positionnement spatial, modularité de l'intonation).

En résumé, les gestes d'organisation, de conception et de régulation des dispositifs de l'enseignant stagiaire évoluent entre les deux leçons. S'ils sont pilotés par le maintien d'un espace collaboratif de travail (associé aux rôles de l'assurance) en escalade, ils procèdent de la progressivité et de la problématisation des apprentissages au cours de la leçon de volley-ball.

Déterminants épistémiques, subjectifs, institutionnels et culturels

L'étude des façons dont l'enseignant stagiaire conduit l'étude dans l'action conjointe reflète son épistémologie pratique, qui, tout en présentant certaines régularités, se spécifie en fonction des activités enseignées. En effet, elles traduisent l'ancrage constructiviste et cognitiviste de sa démarche, largement soutenue par l'instauration des temps d'institutionnalisation. Mais elles témoignent également de la mise en œuvre de formats d'enseignement traditionnels, liés notamment à l'accumulation de contraintes au fil des tâches selon une démarche qualifiée dans la discipline de «techniciste». Mais au-delà, dans les deux activités physiques sportives et artistiques, l'enseignant stagiaire reconfigure en actes les référents culturels et institutionnels pour favoriser la co-élaboration de savoirs disciplinaires.

La théorie d'action personnelle de l'enseignant stagiaire, centrée sur l'acquisition de savoirs techniques au service d'un projet d'action (choix d'une voie adaptée à ses ressources en escalade, construction collective d'une attaque en volley-ball), s'actualise différemment selon les contraintes de l'activité (sécuritaires en escalade, collectives en volley-ball) et selon son interprétation de l'activité d'apprentissage des élèves. Les modalités de co-construction des savoirs par cet enseignant entrant dans le métier révèlent l'imbrication de dimensions impersonnelles (les prescriptions), interpersonnelles (liées aux interactions avec les élèves) et personnelles (sa subjectivité). Tout comme l'a montré Clot (2008, 2013) pour d'autres professions, l'enseignant stagiaire s'approprie progressivement le métier à partir des



prescriptions officielles (relayées ici par les programmes de la discipline) qu'il reconfigure dans l'action, développant ainsi son propre style. La référence aux fondements culturels de l'activité physique enseignée s'intercale entre l'analyse de l'activité des élèves et la mise en œuvre des programmes. Aussi, c'est en assumant une certaine distance avec les préconstruits institutionnels, au regard notamment de l'analyse de l'activité d'apprentissage des élèves et des référents culturels, que Grégoire effectue des choix singuliers et construit un rapport personnel au métier. Par conséquent, les gestes spécifiques de cet enseignant reflètent son épistémologie pratique au carrefour d'une triple influence (institutionnelle, culturelle, activité des élèves).

Autrement dit, l'analyse des gestes du professeur débutant éclaire le rapport au métier du professeur stagiaire, qui renvoie aux registres du métier décrits par Clot (2008) : le registre impersonnel lié aux prescriptions ; le registre personnel relevant de l'épistémologie pratique du professeur – qui rend compte des manières dont l'enseignant fait vivre en situation des savoirs tirés des pratiques socio-culturelles –, de son histoire et de ses appartenances institutionnelles ; et le registre interpersonnel qui renvoie aux ajustements réalisés dans l'action conjointe.

Ainsi, les outils mobilisés et les résultats de cette étude permettent de caractériser l'évolution de la professionnalité d'un enseignant débutant au cours de l'année.

Finalement, les deux recherches présentées – relatives aux étudiants et aux enseignants stagiaires – éclairent les différentes strates constitutives des gestes didactiques de métier. En mettant en évidence les manières dont le professeur débutant conduit l'étude et dont il analyse son activité, elles contribuent à identifier les déterminants subjectifs, épistémiques, culturels et institutionnels au fondement de leurs pratiques en classe. Subséquemment, l'articulation des cadres des études de l'action conjointe en didactique et de la clinique de l'activité ouvre des perspectives d'analyse des façons de faire son métier (enseigner) et de s'y développer.

De la sphère de l'enseignement à la sphère de la formation

Les principaux résultats des études présentées mettent en évidence les manières singulières dont chacun des étudiants ou enseignants observés conduit l'étude et s'approprie le métier en circulant entre ses différents registres.

Compétences en construction chez le professeur débutant

Les différentes études rapidement présentées dans cet article mettent en évidence le poids des conceptions traditionnelles de l'enseignement des APSA (technicistes) sur l'épistémologie pratique du professeur débutant. Mais elles dévoilent aussi les façons dont le professeur débutant, dans l'action conjointe, (re)configure progressivement les outils lui permettant de dépasser une démarche traditionnelle d'enseignement peu compatible avec son projet d'impliquer et de favoriser la réussite de chaque élève. Au détour de ces analyses émergent des éléments renseignant la construction de compétences chez un enseignant débutant en EPS.



La première de ces compétences relève de la capacité à décrypter l'activité d'apprentissage des élèves grâce à la construction d'indices permettant de déceler des conduites typiques. Elle s'accompagne de la compétence à communiquer aux élèves les traits pertinents de leurs conduites motrices au moyen de formulations imagées. Elle permet d'une part de conduire l'avancée du temps didactique en tenant compte des processus d'apprentissage spécifiques des élèves et revêt d'autre part une dimension ergonomique pour l'enseignant qui oriente son observation de façon ciblée et efficace.

Dans le prolongement de cette compétence, se développe également la possibilité d'anticiper les réponses probables des élèves sur les dispositifs (très visible chez Grégoire) et de créer ainsi des dispositifs adaptés aux problèmes d'apprentissage des élèves. La réflexivité que suscite l'élaboration des dispositifs d'enseignement s'accompagne souvent de la recherche d'artefacts matériels, qui traduit une réelle compétence professionnelle à créer (et non à reproduire) des dispositifs d'apprentissage originaux et adaptés. Soulignons que cette compétence relève de l'agentivité des enseignants stagiaires ou débutants et, sous certaines conditions d'accompagnement, peut favoriser le développement de leur pouvoir d'agir. Elle relève de l'imbrication de dimensions impersonnelles (les prescriptions, les référents culturels) et interpersonnelles (liées aux interactions avec les élèves).

Les dimensions opérationnelles des gestes, comme l'utilisation de démonstrations, de la modularité du positionnement dans l'espace ou des aspects langagiers s'avèrent également essentielles chez les enseignants débutants dans la mesure où elles participent de la gestion différenciée des registres communicationnels en lien avec les objectifs poursuivis. Nous avons là-encore constaté l'usage de registres préférentiels et évolutifs chez les différents enseignants observés, traduisant d'une certaine manière leur propre style (Clot, 1999 ; Clot et Faïta, 2000).

De plus, en lien avec les différentes compétences précédentes, se développe également la compétence à déceler les indices pertinents pour analyser sa pratique d'enseignement associée à l'adoption d'une démarche réflexive. Aussi, l'identification de ces modalités d'appropriation des compétences professionnelles peut-elle alimenter l'élaboration de dispositifs de formation.

Pistes pour l'élaboration de dispositifs de formation

L'instruction des gestes didactiques de métier du professeur débutant peut ainsi ouvrir des perspectives pour la formation initiale que nous considérons davantage comme des points d'appui que comme des formats standardisés et figés. L'alternance intégrative que tend à mettre en place la réforme de formation des enseignants depuis plusieurs années dépend, selon nous, de la sollicitation contextualisée de savoirs éclairant l'activité d'apprentissage des élèves. Il s'agit de donner l'occasion d'explorer des manières de faire rattachées à la mise en place et la conduite de dispositifs d'étude. Plus précisément, ce sont bien les savoirs adossés à ces expériences et les allers-retours qu'ils permettent entre mise à l'épreuve, analyse réflexive et formalisation



qui sont source de développement. Et l'importation en contexte de formation des méthodologies d'analyse de l'activité, telles que celles mobilisées en clinique de l'activité (Amigues, 2003 ; Clot et Faïta, 2000 ; Saujat, 2010) peut contribuer à asseoir cette circulation entre différents registres de savoirs.

Par ailleurs, l'ensemble des recherches pointe l'importance accordée aux savoirs experts, particulièrement liés à la modélisation des APSA, qu'il s'agit de mettre en relation avec les savoirs scientifiques auxquels ils sont adossés.

La circulation entre les différents registres, renvoyant à la problématisation des savoirs (Maulini & Perrenoud, 2008) ou à leur reconfiguration (Altet, 2008), nous semble incontournable si l'on veut permettre aux futurs enseignants de créer (et non reproduire) des dispositifs d'apprentissage adaptés aux besoins des élèves et dépasser ainsi la convocation de routines peu transformables (Brière-Guenoun, 2017, p.177).

Cette référence aux savoirs experts nourrit particulièrement l'analyse de l'activité d'apprentissage des élèves et l'élaboration de régulations ajustées qui en résulte dont nous avons souligné combien elle participait du développement professionnel. Mis en débat avec l'expérience en classe mais aussi avec les fondements scientifiques permettant de les comprendre, les savoirs experts constituent alors un point nodal de la formation. Relativement aux conditions de l'alternance intégrative, il s'avère indispensable de proposer aux enseignants en formation des contextes d'expérience variables permettant la construction d'états d'équilibre provisoires entre les tâches d'instruction, d'organisation et de conduite de l'étude. Conformément aux travaux de Chevallard (1999, 2007), pédagogie et didactique sont intimement liés et indissociables. Comme le soulignent Champagne et Coulange (2019),

c'est peut-être moins en termes de généralités-spécificités (en lien avec des décontextualisations et recontextualisations) qu'en termes de contextes pluriels et de déplacements de contextes qu'il s'agit de penser les relations entre didactiques disciplinaires et pédagogie (p.78).

Explorées dans l'étude relative aux étudiants stagiaires, les modalités réflexives et les démarches d'analyse associées semblent également essentielles pour accompagner le développement professionnel. Dans la continuité des travaux menés en didactique, il serait alors intéressant de regarder comment l'enseignant en formation se saisit des descripteurs de l'action conjointe pour analyser sa pratique (Leutenegger, 2014). Le croisement des regards scientifiques nous semble particulièrement heuristique pour donner du relief à l'analyse du raisonnement logique du professeur en documentant les différents registres de métier et en identifiant des indices du développement professionnel. Sans perdre de vue que les postures réflexives identifiées ne sont pas stabilisées et qu'elles évoluent différemment selon les enseignants, c'est bien la circulation entre expériences renouvelées dans de nouveaux contextes d'enseignement (APSA, spécialité, public, etc.), analyse réitérée de son activité et référence aux différents registres de savoirs que se construit la professionnalité d'un enseignant.



Finalement, l'investigation des gestes didactiques de métier du professeur débutant met en lumière le rôle structurant du « milieu pour l'étude » non seulement pour l'enseignement (Johnsua et Félix, 2002) mais également pour la strate de la formation (Amade-Escot, Leutenegger et Schubauer-Leoni, 2014). Les pistes esquissées pour penser la formation ont trait aux modalités d'intégration et d'articulation des enseignements disciplinaires et professionnels dans les cursus universitaires visant une formation à l'enseignement.

Vers l'intégration de modalités de co-analyse du travail enseignant en formation

Dans la continuité de ces travaux relatifs à l'analyse du travail des enseignants débutants et d'une recherche-intervention⁵ concernant « l'usage des programmes en lien avec la qualité de l'enseignement en EPS » (Lémonie, Brière-Guenoun et Tomás, 2017), nous souhaitons interroger les modalités de co-analyse susceptibles de nourrir les dispositifs de formation.

Les manières dont les enseignants de collège et de lycée ajustent, se conforment ou encore s'accommodent des programmes scolaires relèvent d'une discussion de la « qualité de l'enseignement » comme moyen d'action pour l'intervention (Tomás, Brière-Guenoun et Lémonie, 2018). La co-construction d'un cadre d'analyse référé à une méthodologie historico-développementale en clinique de l'activité vise à permettre aux professionnels de découvrir, en partant de leur propre activité, des ressources qu'ils ne soupçonnaient pas.

Au sein du dispositif clinique, l'analyse didactique des gestes de métier, par les enseignants eux-mêmes, peut permettre de comprendre l'architecture masquée de l'activité et les modalités de son développement. Plus encore, elle peut devenir un moyen de revitalisation de l'activité des enseignants. (Tomás, Brière-Guenoun et Lémonie, 2018, p.6).

C'est cette démarche, associée à une analyse didactique, que nous souhaitons questionner ici au regard des modalités de co-analyse en formation.

En interrogeant avec les professionnels les façons dont ils interprètent les programmes pour et dans l'action, les résultats de cette étude mettent en évidence le poids des rapports entre les gestes de métier de l'enseignant et les gestes d'étude des élèves. Et si le cadre de la clinique de l'activité permet aux enseignants de questionner leur activité, le regard didactique enrichit l'analyse de leurs gestes du point de vue de la description fine des rapports entre activité conjointe et modalités d'étude de savoirs spécifiques référés aux pratiques sociales et culturelles qui les légitiment (Ligozat et Leutenegger, 2012; Schubauer-Leoni, Leutenegger, Ligozat et Flückiger, 2007). De fait, les dilemmes de métier mis en évidence dans ce type de recherche génèrent des conflits de critères tout en dévoilant de nouvelles normes d'action pour créer les conditions d'apprentissage des élèves. Ces conflits concernent tout autant les modalités didactiques de conduite de

5. L'intervention -recherche est le résultat d'un travail collaboratif mené entre le Cnam (Conservatoire National des Arts et Métiers) avec le SNEP (Syndicat National de l'EPS).



l'étude que les conditions de leur mise en œuvre dans la classe. Au-delà, la mise au travail d'un répertoire de dilemmes de métier récurrents peut constituer une ressource opératoire en formation initiale envisagée selon deux modalités complémentaires : a) celle d'objet à comprendre, qui renvoie aux contenus mêmes de l'enseignement et aux gestes s'y rapportant ; et b) celle d'instrument de formation soumis à l'analyse. Dès lors, ces constats appellent une réflexion sur les conditions d'une véritable mise en débat de la conversion des difficultés vécues sur un mode personnel en un questionnement de métier partagé au sein d'un collectif d'enseignants en formation.

Il ne s'agit pas de proposer des solutions en lieu et place des formés mais, avec eux et à leur demande, de leur offrir les moyens de se placer en position d'analyse de leur activité dans la perspective d'apprendre des situations problématiques de travail ainsi rapportées dans le milieu de la formation (Espinassy, Brière-Guenoun et Félix, 2018, p.59).

Ainsi, le double regard scientifique croisant les approches didactique et ergonomique nous semble favorable au développement des possibilités d'élargissement du pouvoir d'agir (Clot, 2008) des enseignants sous réserve de penser les conditions d'importation des modalités de co-analyse du travail réel en contexte de formation (initiale ou continue).

Conclusion

Si la mobilisation conjointe des deux cadres théoriques paraît heuristique pour étudier conjointement les pratiques d'enseignement et de formation, elle appelle à questionner ces rapprochements sur les plans épistémologique, méthodologique mais également du point de vue des visées de recherche, compréhensives et transformatives, qui différencient les deux orientations scientifiques.

L'instruction des gestes didactiques de métier s'inscrit dans ce projet de croisement des deux approches dont l'enjeu est bien de décrire, comprendre et (trans)former les pratiques enseignantes en conciliant une analyse des savoirs enseignés et des modalités de développement du et dans le métier. Elle interpelle aussi les perspectives offertes par les approches comparatistes en didactique (Ligozat, Coquidé et Sensevy, 2014), dont le projet est de dépasser les frontières disciplinaires et institutionnelles (Amade-Escot, 2013 ; Chevallard, 2010 ; Dorier, Leutenegger et Schneuwly, 2013 ; Ligozat, Coquidé et Sensevy, 2014 ; Ligozat et Leutenegger, 2014). Ces orientations nous semblent susceptibles de favoriser l'élaboration d'une culture commune des enseignants, indépendante de la discipline scolaire et du niveau de scolarité, et de faciliter ainsi la continuité du parcours de l'élève au sein du système éducatif.



Références

- Altet, M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires». Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard et L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p. 91-105). Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Amade-Escot, C. (2013). Les recherches en didactique, les IUFM et le comparatisme en France. Dans J.L. Dorier, F. Leutenegger et Schneuwly (dir.), *Didactique en construction, constructions des didactiques* (p. 63-83). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Amade-Escot, C. (2014). De la nécessité d'une observation didactique pour accéder à l'épistémologie pratique des professeurs? *Recherche en éducation*, 19, 18-29.
- Amade-Escot, C. et Dugal, J.-P. (2010). Registre d'utilisation des savoirs didactiques en formation professionnelle des enseignants: le cas d'une conseillère pédagogique, *Savoirs*, 22, 108-131.
- Amade-Escot, C., Leutenegger, F. et Schubauer-Leoni, M.L. (2014). Du comparatisme entre recherche et formation didactiques: mises en perspective. Dans F. Leutenegger, C. Amade-Escot, C. et M.-L. Schubauer-Leoni (dir.), *Interactions entre recherches en didactique(s) et formation des enseignants: Questions de didactique comparée* (p. 179-196). Besançon, France: PUFC, Collection «Didactiques».
- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skolê (Hors-série)*, 1, 5-16.
- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant: prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation pour l'Ere nouvelle*, 42 (2), 11-24.
- Brière-Guenoun, F. (2005). *De l'observation des pratiques aux connaissances mobilisées par le professeur dans l'interaction didactique. Le cas du franchissement par redressement au saut de cheval en collège* (Thèse de Doctorat STAPS, non publiée). Université d'Orléans, Orléans, France.
- Brière-Guenoun, F. (2016). Les déterminants de l'activité didactique du professeur débutant en éducation. *Recherches en éducation, Hors-série* 9, 42-57.
- Brière-Guenoun, F. (2017). *Instruire les gestes didactiques de métier. Quelles perspectives pour la formation des enseignants?* Rennes, France: Presses Universitaires de Rennes.
- Brière-Guenoun, F. et Musard, M. (2012). Analyse didactique des gestes professionnels d'étudiants stagiaires en éducation physique et sportive. *Revue des sciences de l'éducation*, 38 (2), 275-301.
- Bucheton, D. (dir.) (2009). *L'agir enseignant: des gestes professionnels ajustés*. Toulouse, France: Octarès.
- Bulea, E. et Bronckart, J.P. (2010). Les conditions d'exploitation de l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants. *Lingvarus arena*, 1(1), 43-60.
- Champagne, M. et Coulange, L. (2019). Pratiques langagières et difficulté scolaire: des questions didactiques ou pédagogiques? *Education & formation*, e-312, 65-79.
- Chevallard, Y. (1996). La fonction professorale: esquisse d'un modèle didactique. Dans R. Noirfalise et M.J. Perrin-Glorian (dir.), *Actes de la VIII^e école d'été de didactique des mathématiques (Saint-Sauve, 22-31 août 1995)* (p. 83-122). Clermont-Ferrand, France: IREM de Clermont-Ferrand.
- Chevallard, Y. (1997). Familiale et problématique, la figure du professeur. *Recherche en Didactique des Mathématiques*, 17(3), 17-54.
- Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherche en didactique des mathématiques*, 19(2), 221-266.
- Chevallard, Y. (2003). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. Dans S. Maury et M. Caillot (dir.), *Rapport au savoir et didactique* (p. 81-104). Paris, France: Editions Fabert.
- Chevallard, Y. (2010). La didactique, dites-vous? *Education et didactique*, 4(1), 139-146.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Clot, Y. (2013). Développer le métier: le collectif dans l'individu. Dans B. Carnel et J. Moniotte (dir.), *Intervention, recherche et formation: quels enjeux, quelles transformations?* (p. 24-36). Actes du 7^e Colloque international ARIS.
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Dorier, J.-L., Leutenegger, F. et Schneuwly, B. (2013). Introduction: Le didactique, les didactiques, la didactique. Dans J.L. Dorier, F. Leutenegger & Schneuwly (dir.), *Didactique en construction, constructions des didactiques* (p. 7-35). Bruxelles, Belgique: De Boeck, collection Raisons éducatives.
- Espinassy, L., Brière-Guenoun, F. et Félix, M.-C. (2018). L'intervention-recherche au service de la formation des enseignants face aux inégalités scolaires. *Recherche et formation, numéro spécial «Former pour lutter contre les inégalités»*, 87, 47-60.
- Ginzburg, C. (2001). *A distance*. Paris, France: Gallimard.



- Grosstepan, V. (2010). *Développement professionnel d'enseignants d'EPS : processus et effets dans le cadre d'un dispositif de formation continue associant praticiens et chercheur* (Thèse de doctorat inédite). Université de Reims, Reims, France.
- Johsua, S. et Felix, C. (2002). Le travail des élèves à la maison : une analyse en termes de milieu pour l'étude. *Revue française de pédagogie*, 141, 89-97.
- Lémonie, Y., Brière-Guenoun, F et Tomás, J.-L. (2017). *Usages des prescriptions et qualité de l'enseignement en EPS*. Rapport de recherche, CNAM-SNEP.
- Leontiev, A.N. (1979). *The problem of activity in psychology*. In J.V. Wertsch (dir.). *The concept of activity in soviet psychology* (p. 37-71). New-York, NY: Sharpe.
- Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- Leutenegger, F. (2014). Dispositifs de formation didactique pour la recherche et pour la formation à l'enseignement : quelles spécificités? Dans F. Leutenegger, C. Amade-Escot, C. et M.-L. Schubauer-Leoni (dir.), *Interactions entre recherches en didactique(s) et formation des enseignants : Questions de didactique comparée* (p. 89-107). Besançon, France : PUF.
- Ligozat, F. et Leutenegger, F. (2012). Vergleichende Didaktik : Geschichte, Instrumente und Herausforderungen aus einer frankophonen Perspektive. *Pädagogische Rundschau*, 66, 751-771.
- Ligozat, F., Coquid, M. et Sensevy, G. (2014). Didactiques et/ou didactique? D'une question polémique à la construction d'un espace de problématisation scientifique. Présentation du dossier thématique, *Éducation et Didactique*, 8(1), 9-12.
- Maulini, O. et Perrenoud, P. (2008). Sciences sociales et savoirs d'expérience : conflit de questions ou conflits de réponses? Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard et L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p. 141-153). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Musard, M. et Brière-Guenoun, F. (2014). Analyser sa leçon : discours d'étudiants stagiaires en licence en EPS. *Recherche et formation*, 76, 121-136.
- Saujat, F. (2010). *Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation : voies de recherche en sciences de l'éducation* (Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches). Université de Provence (Aix-Marseille I, France).
- Schubauer-Leoni, M.-L. (2008). La construction de la référence dans l'action conjointe professeur-élève. Dans N. Wallian, M. P. Poggi et M. Musard (dir.), *Co-construire des savoirs : les métiers de l'intervention par les APSA* (p. 67-86). Besançon, France : PUF.
- Schubauer-Leoni, M.-L. et Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. Dans F. Leutenegger et M. Saada-Robert (dir.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (p. 227-251). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Schubauer-Leoni, M.-L. et Leutenegger, F. (2005). Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27(3), 407-429.
- Schubauer-Leoni, M.-L., Leutenegger, F., Ligozat, F. et Flückiger, A. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves : les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter. Dans G. Sensevy et A. Mercier (dir.), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p. 51-91). Rennes, France : PUR.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. Dans G. Sensevy et A. Mercier (dir.), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p.13-49). Rennes : PUR.
- Sensevy, G., Mercier, A. et Schubauer-Leoni, M.-L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur. A propos de la course à 20. *Recherche en didactique des mathématiques*, 20(3), 263-304.
- Serres, G., Ria, L. et Adé, D. (2004). Modalités de développement de l'activité professionnelle au gré des contextes de classe et de formation : le cas des professeurs stagiaires en éducation physique et sportive. *Revue française de pédagogie*, 149, 49-64.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research : Grounded theory, procedures and techniques*. Beverly Hills, CA : Sage.