Université de Nantes
U.F.R. « Lettres et langage »

Année 2008 - 2009 Numéro attribué par la bibliothèque

Thèse

pour obtenir le grade de
Docteur de l'université de Nantes
Discipline : Sciences de l'éducation

Présentée et soutenue publiquement par

Florian OUITRE

Le 12 mars 2009

Développement des modalités de gestion du système didactique chez des enseignants d'Éducation Physique et Sportive débutants au cours de leur année de formation professionnelle

Tome 1

Directeur de thèse : M. Christian ORANGE
Coencadrement : M. Alain LE BAS.

Jury

M. Daniel BOUTHIER, Professeur à l'IUFM d'Aquitaine, Université de Bordeaux 4.
M. Michel FABRE, Professeur à l'Université de Nantes.
M. Alain LE BAS, Maître de conférences à l'IUFM de Basse Normandie, Université de Caen.
M. Christian ORANGE, Professeur à l'IUFM des Pays de la Loire, Université de Nantes.
M. Thierry PIOT, Professeur à l'Université de Caen, rapporteur.
M. Gérard SENSEVY, Professeur à l'IUFM de Bretagne, Université de Bretagne Occidentale, rapporteur.

Remerciements

Je voudrais remercier ici l’ensemble des personnes ayant contribué à l'aboutissement de ce travail et tout particulièrement :

Les stagiaires P.L.C.2 E.P.S., ceux des études de cas et tous les autres, qui ont accepté de répondre aux questionnaires et de se soumettre à l'entretien.

Mes collègues d'.E.P.S du centre I.U.F.M. de St Lô, Alain Le Bas et Bruno Lebouvier qui m'ont fourni, avec confiance, les comptes-rendus de visites qui servent de données à cette recherche.

Mes autres collègues du centre I.U.F.M. de St Lô, Danielle Vandergucht, Nathalie Lebreuilly, Pascale Delorme, Yann L'Hoste, et Vincent Berthelot pour leur aide à concrétiser ce travail.

Alain Le Bas pour les perspectives professionnelles qu'il m'a ouvertes, les opportunités de travail qu'il a su me suggérer et son accompagnement bienveillant dans ce travail.

Michel Fabre et Christian Orange qui, depuis une bonne dizaine d'années, m'ont permis de reprendre et de suivre, sans formalisme, des études universitaires tout en menant une activité professionnelle.

Christian Orange, mon directeur de thèse, pour sa disponibilité, sa patience et son expertise.

Enfin, mes proches qui attendent avec impatience la fin de ce long travail !

Sommaire

REMERCIEMENTS.....2

INTRODUCTION.....8

PREMIÈRE PARTIE : DÉVELOPPEMENT DE LA PROBLÉMATIQUE ET DES RÉFÉRENTS THÉORIQUES QU'ELLE MOBILISE.....16

1. Des référents sociologiques pour situer le champ de la formation et penser la formation professionnelle des enseignants :.....17

1.1. Le champ de la formation :.....17

1.2. La professionnalisation est un processus :.....25

1.3. La professionnalité enseignante, la professionnalisation de l'enseignement :.....33

1.4. La formation professionnelle des enseignants aujourd'hui :.....37

2. Des référents psychologiques, psychosociologiques et anthropologiques pour penser l'activité humaine et ses ressorts :.....46

2.1. Théorie de l'activité et sens :.....46

2.2. Le sens de la situation pour la psychologie cognitive: 54

2.3. Habitus et sens :.....60

2.4. L'approche psychanalytique du sens par Michel Develay :.....62

2.5. Retour sur quelques distinctions à opérer :.....63

2.6. Rapports à l'école et rapports aux savoirs :.....72

2.7. Le projet comme conduite d'anticipation :.....81

3. Des référents théoriques sur l'apprentissage pour transformer l'activité et ses pratiques :.....98

3.1. Un cadre de référence socio-constructiviste, interactionniste et cognitiviste pour la gestion des apprentissages des élèves et des stagiaires :.....98

3.2. La théorie de la conceptualisation dans l'action ou comment apprend-on de l'action et par l'action ?.....106

3.3. La démarche de problématisation ; une méthodologie d'apprentissage.....116

3.4. Analyse de pratique et démarche de problématisation :.....130

4. Des référents épistémologiques pour penser les savoirs scolaires :.....136

4.1. La vraie nature des savoirs scolaires :.....136

4.2. Le cas particulier des savoirs en Éducation Physique et Sportive :.....147

5. La conception philosophique du sens de M. Fabre ; vers un premier niveau d'intégration des référents théoriques précédemment développés :.....170

5.1. Problème de sens :.....170

5.2. Les trois dimensions de la proposition logique :.....171

5.3. Le sens comme la quatrième dimension virtuelle :.....172

5.4. La grande équivalence entre sens, événement et problème : 173

5.5. La pédagogie comme une vigilance au sens :.....174

5.6. Sens et signification : 177

6. Des référents théoriques autour de l'approche systémique et de la complexité : ..180

6.1. La pensée systémique :.....180

6.2. Un nouveau paradigme pour comprendre les méthodes de conception-construction de modèle: comprendre la complexité plutôt qu'expliquer .... :.....180

6.3. Retour sur la naissance du paradigme : 181

6.4. Modéliser pour comprendre, comprendre pour modéliser :.....182

6.5. Vers une définition de ce que peut être un système :.....184

6.6. Les limites de l'approche systémique: la position de l'observateur - concepteur - modélisateur : 185

6.7. Retour sur une définition plus précise de la complexité: de la mesure de la complexité :.....188

DEUXIÈME PARTIE: L'ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT DANS LE SYSTÈME DIDACTIQUE OU LA GESTION PROBLÉMATIQUE ET DIFFÉRENCIÉE DU COUPLE ENSEIGNER/APPRENDRE.....191

7. La didactique et la pédagogie à l'épreuve de l'approche systémique et de l'approche complexe :.....192

7.1. Du triangle pédagogique au(x) système(s) didactique(s) :.....192

7.2. Le système didactique comme révélateur de l'activité didactique :.....194

7.3. Pluralité de systèmes didactiques :.....195

7.4. Les travaux de Chantal Amade-Escot : 215

7.5. Quelques questions en débat autour du triangle/système didactique :.....220

8. Le cadre conceptuel de ce travail de recherche ou la définition de notre système didactique :.....223

8.1. Le modèle de « formation praticienne » de la formation professionnelle : les problèmes professionnels liés à la gestion du système didactique » :.....223

8.2. Un modèle d'action et d'intervention pour mieux prendre en charge les problèmes professionnels et optimiser le fonctionnement du système didactique :.....236

8.3. Les objets d'étude de la formation praticienne ou les savoirs professionnels à construire :.....242

9. Notre système didactique sous le feu du paradigme systémique : 248

9.1. Le fonctionnement du système didactique est-il un phénomène complexe ? 248

9.2. Le système didactique n'existe pas réellement tel que nous le représentons, c'est un artefact : 248

9.3. Le système didactique est un macro-système composé de plusieurs micro-systèmes aux statuts différents : 249

9.4. Le système didactique répond t-il aux conditions d'existence d'un système telles que les définit Jean Louis Le Moigne ?.....251

9.5. La dynamique constitutive du système didactique : 253

9.6. Le fonctionnement du système didactique dans le cadre d'une analyse systémique : 256

TROISIÈME PARTIE : LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE AUTOUR DE TROIS ÉTUDES DE CAS.....258

10. Les aspects méthodologiques de la recherche et du traitement des données :.....259

10.1. Positionnement scientifique et présupposés méthodologiques :.....259

10.2. Nature de la recherche et méthodologie appropriée :.....260

10.3. Cadre théorique ou cadre conceptuel ?.....261

10.4. Les différentes données et leur statut :.....263

10.5. Le traitement des données : codage, réduction, traduction et interprétations : ...265

10.6. Retour sur les questions de recherche : vers la construction des unités de sens :.272

10.7. Quelques données de coulisse permettant de mieux caractériser le profil des stagiaires, supports des études de cas : 283

10.8. Choix des études de cas :.....283

11. Première étude de cas - Julie :.....285

11.1. Élément de contexte et présentation du stagiaire :.....285

11.2. Étude de cas Julie - Compte-rendu de la première visite - Début octobre 2005 : 289

11.3. Étude de cas Julie - Compte-rendu de la deuxième visite - Début janvier 2006 :302

11.4. Étude de cas Julie - Compte-rendu de la troisième visite - Début avril 2006 : 315

11.5. Les constats subjectifs à l'issue de la formation : le discours du sujet sur sa pratique et sur la formation à partir d'un questionnaire et d'un entretien :.....330

11.6. Évolution du profil professionnel en cours d'année : 333

11.7. Croisement des constats objectifs (comptes-rendus) et des constats subjectifs : .343

12. Deuxième étude de cas - Aurélien :.....349

12.1. Élément de contexte et présentation du stagiaire :.....349

12.2. Étude de cas Aurélien - Compte-rendu de la première visite - Mi-Octobre 2003 : 351

12.3. Étude de cas Aurélien - Compte-rendu de la deuxième visite - Début février 2004 :.....362

12.4. Étude de cas Aurélien - Compte-rendu de la troisième visite - Fin mars 2004 :..375

12.5. Les constats subjectifs à l'issue de la formation ; le discours du sujet sur sa pratique et sur la formation à partir d'un questionnaire et d'un entretien :.....388

12.6. Évolution du profil professionnel en cours d'année : 392

12.7. Croisement des constats objectifs (comptes-rendus) et des constats subjectifs : 403

13. Troisième étude de cas :.....407

13.1. Élément de contexte et présentation du stagiaire :.....407

13.2. Étude de cas Anthony - Compte-rendu de la première visite - Début Octobre 2004 :.....410

13.3. Étude de cas Anthony - Compte-rendu de la deuxième visite - Fin Janvier 2005 : 425

13.4. Étude de cas Anthony - Compte-rendu de la troisième visite - Fin mars 2005 :. 439

13.5. Les constats subjectifs à l'issue de la formation : le discours du sujet sur sa pratique et sur la formation à partir d'un questionnaire et d'un entretien :.....456

13.6. Évolution du profil professionnel en cours d'année : 461

13.7. Croisement des constats objectifs (comptes-rendus) et des constats subjectifs : .476

14. Croisement des études de cas :.....480

14.1. Étude inter-cas à l'aune des dévolutions et de la prise en charge des trois problèmes professionnels :.....480

14.2. Étude inter-cas à l'aune des constats subjectifs : 508

14.3. Mise en discussion des résultats et limites du travail :.....513

CONCLUSION ET PERSPECTIVES :.....524

BIBLIOGRAPHIE.....531

Introduction.

La présentation du travail de recherche qui suit, a pour objectif de caractériser les modes de fonctionnement dominants de stagiaires I.U.F.M. Professeurs de Lycée et de Collège deuxième année en Éducation Physique et Sportive (P.L.C.2 E.P.S.). Il met ainsi sous observation leurs pratiques professionnelles d'enseignants débutants confrontés à des groupes d'élèves pour lesquels ils dispensent un enseignement à des fins d'apprentissages disciplinaires.

L'activité didactique d'enseignants débutants est donc mise sous observation. Plus précisément, ce sont leurs procédures de gestion du système didactique[1] qui sont l'objet de ce travail.

Cette activité didactique, que nous envisageons problématique, doit nous permettre de voir très concrètement comment l'enseignant se débrouille des contradictions que la gestion du système didactique ne manque pas de lui poser. Nous serons alors du côté des modes de fonctionnement. Cette gestion de l'interaction et les techniques d'enseignement qu'elle met à jour doit nous permettre en retour de ré-interroger les conceptions que les stagiaires mobilisent sur les pôles constitutifs du système didactique ; une conception de l'élève qui apprend, une conception du savoir, une conception de l'enseignement et de la discipline enseignée et du rôle que l'enseignant a dans celle-ci. Ces conceptions seront de nature à nous faire comprendre ces dynamiques de gestion du système didactique que révèlent les modes de fonctionnement. Nous nous inscrivons dans une logique de compréhension.

Ce travail veut aussi appréhender l'évolution de cette professionnalité en construction au cours de l'année de formation P.L.C.2. Nous essayerons de voir si les modes de gestion du système didactique et les conceptions mobilisées sur les pôles évoluent au cours de l'année de formation.

Cette évolution est à mettre en relation avec des intentions de transformations de ces pratiques organisées par un projet de formation. Celui-ci s'appuie sur une analyse a priori de ce que pourrait être un enseignant « didacticien », celui qui prendrait en charge de manière optimale les problèmes de la pratique professionnelle organisée par l'activité d'apprentissage de tous les élèves.

Conjointement, cette modélisation a priori est en mesure de nous livrer ce qu'est un enseignant débutant au travers de l'identification des obstacles qui l'empêchent de mieux prendre en charge ces problèmes de la pratique. Nous identifierons ces problèmes de la pratique professionnelle et leurs obstacles attenants dans la suite de ce travail.

Cette modélisation est une conception « générique » de l'activité didactique de l'enseignant conçue comme la gestion différenciée du couple enseigner-apprendre, référée à une

1 Ces caractéristiques seront ultérieurement précisées. Nous pouvons provisoirement le définir par ses quatre pôles que sont le pôle de l'élève, le pôle du savoir, le pôle sociétal/attentes institutionnelles et le pôle de l'enseignant. Ce dernier assure la finalité du système et doit en gérer les contradictions liées aux logiques hétérogènes constitutives de chacun des pôles.

problématique de construction et de maintien du sens[2].

On se situe ici du côté du sujet épistémique et du côté de l'analyse a priori de la formation professionnelle. La mise sous observation des pratiques professionnelles des stagiaires P.L.C.2 E.P.S et leurs transformations se situent, elles, dans le versant didactique. Elle devrait nous permettre de mettre en relation les problèmes concrets de la pratique professionnelle des stagiaires avec les classes de problèmes de notre modélisation. Elle devrait surtout nous permettre de donner davantage de consistance aux obstacles génériques identifiés, pour les traduire dans de véritables modes de fonctionnement, d'en repérer malgré leur diversité d'expression des régularités et d'en identifier des transformations éventuelles au cours de l'année de formation. Nous faisons l'hypothèse de modes de fonctionnement dominants caractéristiques d'une certaine généricité de techniques d'enseignement[3].

L'analyse a priori nous permet donc d'envisager des interventions plus ciblées et davantage organisées. Cependant, la situation de formation reste assez ouverte. Les tentatives des stagiaires sont organisées, mais le pilotage qu'en font les formateurs est distant, souvent différé ou en anticipation, rarement dans le moment de l'intervention.

La situation didactique de formation est donc ici une situation assez particulière. Autrement dit, elle est peu aménagée. Elle est globale et complexe. L'adaptation des stagiaires se fait donc entre les contraintes a-didactiques (les contraintes posées en formation et qui doivent orienter les tentatives des stagiaires et qui, par conséquent, désignent le regard que les formateurs poseront sur la pratique) et les contraintes didactiques liées à la situation naturelle d'enseignement.

D'une certaine façon, ce qui se déroule effectivement est bien de l'ordre d'un compromis entre des demandes effectives de la formation, ce que les stagiaires sont capables de gérer et les pressions diverses de l'entourage professionnel ou plus généralement du contexte.

Parlant de l'apprentissage des mathématiques et des adaptations auxquels les élèves sont soumis Michèle Artigues[4] parle d'un mélange subtil entre processus a-didactique et processus didactique et insiste sur l'idée qu'un certain niveau d'a-didacticité est nécessaire aux apprentissages. Pour notre projet de formation la situation n'est pas tout a fait comparable. Cependant, au travers des situations de formation qu'il organise, ce dernier essaye d'optimiser les interactions entre les deux types d'adaptations - a-didactiques et didactiques - pour réaliser le meilleur équilibre possible.

Ces éléments nous amènent à dire que d'une certaine manière notre travail se réclame, d'un point de vue méthodologique, d'une démarche d'ingénierie didactique. Le cadre conceptuel qui organise ce travail joue le rôle d'analyse a priori et permet d'élaborer un certain nombre d'hypothèses concernant le mode de fonctionnement des stagiaires.

2 LE BAS A. (2005). Didactique professionnelle et formation des enseignants. *Recherche et formation*, n° 48, p. 47-60.

3 AMADE-ESCOT C., VERSCHEURE I. & DEVOS O. (2002). Milieu didactique et régulations comme outils d'analyse de l'activité du professeur en Éducation Physique. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, n° 8, p. 87-97, p. 89.

4 ARTIGUE M. (2002). Ingénierie didactique : quel rôle dans la recherche en didactique aujourd'hui ? *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, n° 8, p. 59-72, p. 61.

Notre travail relève aussi pour nous de la didactique professionnelle. Pour E. Plaisance et G. Vergnaud, *« la didactique peut être définie comme l'étude des processus d'apprentissage et d'enseignement relatifs à un domaine de connaissance particulier: d'une discipline ou d'un métier par exemple. Elle s'appuie sur la pédagogie, la psychologie et, bien entendu, les corps de savoir dont l'apprentissage est visé. Mais elle ne s'y réduit pas. »*[5] La didactique de la formation professionnelle s'intéresse donc aux conditions de transmission par les formateurs et d'appropriation par les sujets en formation des savoirs professionnels liés à l'exercice d'un métier ou d'une profession pour les rendre plus compétents.

Notre travail s'intéresse aux processus d'apprentissage et d'enseignement relatifs à la mise en œuvre d'un projet de formation qui s'appuie sur l'identification de classes de problèmes professionnels qu'il va falloir que les stagiaires prennent de mieux en mieux en charge et cela dans une certaine progressivité. A ces classes de problèmes professionnels et à leur obstacle respectif, sont associées des savoirs professionnels - « des savoirs enseigner » - à construire par les stagiaires que nous appelons des objets d'étude.

Nous avons donc ici les ingrédients d'une didactique de la formation professionnelle. Pour P. Pastré[6], *« la didactique professionnelle a pour but d'analyser le travail dans la perspective d'une formation à des compétences professionnelles »*. Elle s'inscrit donc dans une optique de transformation des pratiques professionnelles en vue de construire de nouvelles compétences qu'il faudra au préalable identifier. Cela passe par l'analyse du travail comme champ d'investigation pour nourrir la didactique professionnelle. Cette dernière ne peut exister et ne peut fonctionner que si elle a identifié les savoirs professionnels qui sont mis en œuvre dans des procédures expertes. On ne peut faire de la didactique sans savoirs professionnels clairement repérés. Dans ce travail nous parlerons du « savoir enseigner ». Ce « savoir enseigner » est formulé, nous l'avons vu, comme la gestion différenciée du couple enseigner / apprendre référée à une problématique de construction de sens. Il sera, dans la suite de ce travail, développé et décliné en trois objets d'étude constitutifs de ce qu'il va y avoir à apprendre et à construire pour mieux enseigner.

La didactique professionnelle ne s'intéresse pas pour autant à tous les métiers et à toutes les professions. Il semble que son champ d'investigation se porte désormais davantage sur les métiers et les professions qui présentent dans leur exercice une certaine autonomie du sujet quant aux décisions qu'il prend pour obtenir le résultat souhaité. Cette autonomie se concrétise par une certaine marge de manœuvre quant aux moyens et aux stratégies que le sujet peut utiliser pour réaliser en situation le travail qu'on lui demande. La complexité de certaines situations de travail rendent leur apprentissage difficile. Elles ne peuvent en aucun cas supporter des formes de transmission qui relèvent de modèles et / ou de procédures à exécuter. C'est sur ce genre de situations de travail que la didactique professionnelle prend toute sa pertinence.

---

5 PLAISANCE E. & VERGNAUD G. (1993). *Les sciences de l'éducation*. Paris : Éd. La Découverte.

6 PASTRÉ P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, n° 138, p. 9-17.

Autrement dit, la didactique professionnelle s'intéresse plus particulièrement aux situations professionnelles que l'on pourrait qualifier de « hors procédures ». Elle s'intéresse de fait aux situations où il y a de l'inédit et de l'aléatoire, c'est-à-dire des situations où il y a de la résolution de problèmes, là où les procédures traditionnellement utilisées atteignent leurs limites. Ces situations de résolution de problème sont de nature à mettre en exergue les compétences critiques des opérateurs.

Il nous semble que les activités didactiques d'enseignement-apprentissage relèvent de cette catégorie et méritent alors une didactique qui tienne compte de leurs spécificités : des activités, certes complexes, qui gèrent de l'incertitude mais qui se caractérisent aussi par l'action d'humains sur d'autres humains. Cela est sûrement de nature à rendre les choses encore plus complexes.

Nous constatons donc une certaine proximité entre la didactique professionnelle du courant de P. Pastré et celle que nous mobilisons. Certains concepts sont communs et partagés ou présentent une certaine proximité (schèmes et invariants, paliers, champs conceptuels, activité constructive, activité opérative ...), d'autres, nous sont plus spécifiques (problèmes professionnels, obstacles, objet d'étude ...).

Pour tenter de présenter au mieux ce que notre didactique professionnelle a d'original nous devons resituer d'où elle vient et par quels cheminements elle en est passée pour être en mesure de produire de telles formalisations de l'activité didactique de l'enseignant.

La didactique professionnelle[7] que nous mobilisons dans ce travail présente de fortes similitudes conceptuelles et méthodologiques avec la didactique disciplinaire que nous développons en Éducation Physique et Sportive[8] et qui lui est antérieure. Si l'objet de ces didactiques diffère, le cadre conceptuel qui organise ces analyses didactiques est le même, il repose sur les concepts de problème, d'obstacle, de transformation, de rupture. L'activité du pratiquant, quel qu'il soit, s'inscrit dans un système de contraintes lié à la nature même de l'activité et à ses finalités. Le sujet aborde et gère ces contraintes avec ses ressources.

Nous avons en effet d'un coté, une pratique des Activités Physiques, Sportives et Artistiques utilisées et donc transposées à des fins d'enseignement et d'éducation pour transformer la motricité des élèves, et de l'autre côté, une pratique professionnelle de stagiaire débutant que l'on veut aussi transformer. Il s'agit bien là de deux pratiques.

Si apprendre à nager consiste à résoudre des problèmes de nageur et d'adaptation au milieu, vécu comme un champ de contraintes pour le terrien, on est à même de penser qu'apprendre à enseigner, c'est apprendre à résoudre des problèmes professionnels.

En Éducation Physique et Sportive les problèmes[9] à résoudre par le pratiquant naissent de l'interaction entre les contraintes qu'imposent les conditions dans lesquelles se réalisent

7 Nous appuyons ici sur les travaux d'A. LE BAS qui ne manqueront pas d'être ultérieurement cités.

8 Cette didactique disciplinaire de l'Éducation Physique et Sportive est issue du courant de l'I.N.R.P. et plus particulièrement de l'époque où J. MARSENACH et R. MÉRAND étaient responsables de l'unité disciplinaire E.P.S, équipe à laquelle A. LE BAS a appartenu.

9 LE BAS A. (1996). La notion de problème en Éducation Physique et Sportive. Un exemple en didactique de la gymnastique sportive. *Les sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle*, vol. 29, n° 44.

l'activité physique, (conditions réglementaires et conditions liées à la spécificité du milieu) et les ressources du sujet (ressources liées aux systèmes informationnel, énergétique et loco-propulseur / loco-manipulateur). Pour pouvoir pratiquer une activité physique, le pratiquant quel que soit son niveau s'adapte avec ce qu'il sait, c'est-à dire avec ses ressources, aux contraintes des situations physiques et sportives. Il s'avère que l'expert s'adapte beaucoup mieux que le débutant et se trouve de ce fait plus performant puisqu'il a résolu de manière optimale les problèmes que lui pose cette pratique. Dans un cas comme dans l'autre, le débutant et l'expert produisent chacun à leur niveau une technique provisoire et non aboutie pour le premier et une technique performante et plus rationnelle pour le second.

Pour poursuivre sur l'exemple de la natation, c'est bien parce que le débutant est organisé par sa motricité de terrien, corps vertical, voies respiratoires libérées, vision organisatrice, qui lui est difficile de s'allonger dans l'eau, d'expirer dans l'eau et d'orienter son regard vers le fond de la piscine pour construire un profil de nage économique. Autrement dit, devenir un nageur performant, c'est abandonner ce qui nous organise dans la vie de tous les jours. Le nageur débutant se trouve confronté à des contradictions qu'une nécessaire réorganisation motrice lui permettra de dépasser. Ici la motricité usuelle fait obstacle aux transformations souhaitées.

Il va de soi que les problèmes professionnels mis à jour dans les pratiques d'enseignement ne sont pas de même nature que ceux auxquels est confronté le pratiquant d'Activités Physiques et Sportives. Cependant ils procèdent de la même logique ; une adaptation à des contraintes liées à la situation d'enseignement à partir de ressources que l'enseignant dispose. Ces ressources sont diverses et dépendent de ses expériences antérieures d'élève, de sa formation initiale, du rapport qu'il a entretenu et qu'il entretient avec sa discipline, des animations qu'il a pu mener dans d'autres contextes que l'école.

Ces ressources s'expriment à travers ce que P. Perrenoud[10] a appelé l'habitus[11] professionnel et constituent tout à la fois un point d'appui incontestable mais aussi un obstacle. Le stagiaire débutant, confronté à une situation d'enseignement, mobilise cet habitus pour gérer la situation dans laquelle il se trouve et résout les problèmes professionnels qui se présentent à lui de manière inconsciente et automatisée. Il produit aussi « une technique » d'enseignement, qui comme pour la situation de pratique physique et sportive lui permet de gérer au mieux la situation à partir de ce qu'il est effectivement capable de prendre en compte dans la complexité de la tâche.

La formation professionnelle vise donc la transformation guidée, accompagnée de cet habitus et une prise en charge plus performante, en terme d'apprentissage des élèves, des problèmes professionnels. La didactique de l'E.P.S et la didactique de la formation professionnelle ont donc en commun un certain nombre d'éléments. Elles analysent,

10 PERRENOUD P. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche et formation*, n° 36, p. 131-162.

11BOURDIEU P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Éd. de Minuit.

Habitus: « Systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurées disposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fin et la maîtrise des opérations nécessaires pour les atteindre ».

formalisent et questionnent des situations complexes amenant chez l'acteur qui y est confronté des prises de décision dans l'urgence et dans « le feu de l'action » qui prennent en compte une multitude de facteurs. Le concept de pratique[12] renvoie bien cette idée de complexité. Ces situations complexes sont organisées autour de fortes contraintes liées à la tâche à réaliser et à son contexte d'effectuation.

Que ce soit dans une pratique physique ou dans une pratique d'enseignement, ce qui nous intéresse, dans une logique de transformation ancrée sur certaines conceptions de l'apprentissage, c'est l'activité que les sujets déploient dans ces situations, activité qui est représentative de la manière dont les individus s'adaptent à ces situations complexes.

D'un côté, il y a une pratique scolaire d'Activités, Physiques, Sportives et Artistiques. De l'autre, il y a une pratique professionnelle qui s'exprime par une activité didactique porteuse d'intention d'enseignement et d'apprentissages.

La comparaison que nous venons d'effectuer présente une limite. Si dans le cas de la pratique des A.P.S.A. nous pouvons statuer sur le fait que l'issue de l'apprentissage se traduit par une résolution satisfaisante, une prestation concrète, il est plus difficile d'envisager tout à fait le même raisonnement pour nos problèmes professionnels. Pour ces derniers, il nous semble préférable alors de parler d'une meilleure prise en charge plutôt que d'une résolution. Il y aura effectivement pour chaque classe de problèmes une solution, mais celle-ci se joue de tant de paramètres qu'il est difficilement envisageable de la reproduire à l'identique dans un autre contexte. Ce qui est envisageable, c'est de reproduire davantage les conditions qui ont permis l'émergence de cette solution.

Le concept d'activité et de pratique sont communs à ces deux didactiques.

Nous avons vu aussi que les concepts de problème et d'obstacle sont aussi des références partagées et qu'ils invitent, à leur façon, un positionnement en terme de méthodologie d'apprentissage. L'idée même de transformation et de rupture appelle un certain nombre de référents théoriques liés à l'apprentissage que nous serons amenés à développer.

Notre approche des apprentissages professionnels des stagiaires mais aussi des apprentissages scolaires des élèves est auto-socio-constructiviste, interactionniste, cognitiviste. Ces référents s'opérationnalisent dans des démarches de problématisation qui constituent autant de mises à distance de la pratique nécessaires pour la comprendre et la transformer. L'activité de problématisation est au centre des différents dispositifs d'analyse de pratique qui organisent le travail de formation. Le développement de notre problématique veillera à préciser ce que ces concepts recèlent et à développer les théories de l'apprentissage sur lesquelles s'appuie ce travail.

12 Pratique: « Toute application de règles, de principes qui permet d'effectuer concrètement une activité, d'exécuter des opérations, de se plier à des prescriptions. La pratique ne renvoie pas uniquement au faire et aux gestes mais aux procédés pour faire. C'est à la fois la règle d'action et sa mise en œuvre. Les pratiques sont des objets sociaux abstraits et complexes et ne sont pas des données immédiatement perceptibles, ce qui suppose un travail d'analyse pour mieux les comprendre dans leur complexité. » BEILLEROT J. (1996). L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression ? *Les cahiers pédagogiques,* n° 346.

La définition même de la contradiction essentielle liée à la gestion du système didactique, gestion différenciée du couple enseigner/apprendre référée à une problématique de construction de sens nous invitera à préciser les concepts de sens, de signification et de projet pour nous situer plus globalement sur une conception de l'activité humaine. Des référents philosophique, anthropologique et psycho-sociologique, seront développés tour à tour.

Ce travail s'inscrit dans le cadre beaucoup plus large d'une formation des enseignants et des maîtres qui se veut ambitieuse et à la hauteur des enjeux scolaires liés aux nouveaux publics et aux nouveaux contextes scolaires qui se traduisent pour l'école par de nouvelles exigences.

Il s'agit donc bien de former désormais des enseignants professionnels concepteurs et non de simples applicateurs de procédures que l'on aurait préalablement construites pour eux. Ce nouveau paradigme de l'enseignant professionnel concepteur s'inscrit plus largement dans le paradigme de l'enseignant réflexif[13]. Ce paradigme postule que le praticien expert dispose de procédures d'adaptation et d'improvisation dans l'action qui lui permettent de faire face à des situations imprévues. Ces procédures reposent sur une capacité à traiter des informations en contexte que le praticien débutant n'est pas capable de faire. Il s'agit d'une réflexion dans l'action et sur l'action qui est en train de se dérouler et qui de fait assure une certaine souplesse de fonctionnement face aux aléas des situations complexes.

Compte tenu de ces éléments, il paraît cohérent que les projets de formation et les dispositifs qu'ils mettent en œuvre s'inscrivent dans ces problématiques et veillent à travailler effectivement la réflexivité des futurs enseignants pour en faire de vrais professionnels. Le développement de notre problématique visera à préciser ces paradigmes et à en cerner les implications concrètes.

Parler de système didactique, mobiliser des modélisations qui se veulent systémiques nous impose aussi un détour par le paradigme systémique et la pensée complexe. Notre modélisation du système didactique est certes originale pour les raisons que nous avons évoquées plus haut. Cependant d'autres auteurs parlent de système didactique et l'envisagent autrement que nous. D'autres recherches envisagent l'activité didactique des enseignants dans sa complexité en mobilisant d'autres cadres conceptuels. Nous les aborderons succinctement pour situer notre travail.

La première partie de ce travail va consister à en développer la problématique et plus particulièrement les différents référents théoriques qu'elle mobilise.

Une deuxième partie va aboutir à la présentation des cadres conceptuels qui organisent ce travail et qui le fondent. C'est ce que nous avons appelé plus haut la partie a-didactique de ce travail. Ces cadres conceptuels vont trouver leur opérationnalisation dans un projet de formation qui intègre la commande institutionnelle concernant la formation des maîtres. Il se décline en un certain nombre de dispositifs de formation.

Ces cadres conceptuels seront transposés dans des modèles de conception et d'action que

13 SCHÖN D.A. (1983/1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : les Éditions logiques.

nous présenterons. Ces derniers sont partagés par les stagiaires et constituent une référence que mobilisent les formateurs lorsqu'ils effectuent leurs comptes rendus de visites qui constituent les principales données de ce travail. Ces éléments définissent l'aspect curriculaire de la formation. Les analyses de pratique mobilisant la démarche de problématisation, qu'elles se fassent à « chaud » à l'issue d'une visite ou « à froid » collectivement lors d'un travail au centre de formation, constituent l'aspect méthodologique de la formation.

Les questions de recherches sont en lien avec le cadre conceptuel des problèmes professionnels et de leur obstacle.

Leur déclinaison en sous-questions de recherche prendra appui sur les modèles d'actions dans leur formulation et guideront l'analyse des données.

La troisième partie va consister dans un premier temps à présenter les aspects méthodologiques de ce travail. La nature des différentes données recueillis et plus généralement la manière dont elles seront mises en relation avec les questions de recherche par un traitement approprié. Le traitement des données autour d'étude de cas va représenter le deuxième temps de cette partie.

Une première phase de traitement des données va consister à faire un état de ce que sont les stagiaires en début d'année à l'issue de leur formation initiale. Ce traitement va permettre de répondre aux questions suivantes :

Comment les stagiaires fonctionnent-ils professionnellement, autrement dit, comment gèrent-ils le système didactique, comment prennent-ils en charge les problèmes professionnels inhérents à son fonctionnement[14] ?

A l'issue de cette première phase, une autre phase de traitement des données va être entreprise et va permettre de répondre aux autres questions de recherche.

Comment le fonctionnement des stagiaires se transforme-t-il, autrement dit, quelles transformations de la gestion du système didactique, quelles nouvelles prises en charge des problèmes professionnels en cours de formation et à l'issue de celle-ci ?

Les comptes-rendus de visite des formateurs institutionnels seront ici prioritairement pris en compte.

Cependant ces évolutions perçues de l'extérieur doivent aussi être questionnées du point de vue du sujet et de la perception qu'il en a. C'est ici qu'interviendront des données d'un autre type : un questionnaire et un entretien avec les stagiaires à l'issue de la formation. Ces questionnaires et ces entretiens individuels devraient nous permettre de répondre aux questions suivantes :

A quel moment, du point de vue des stagiaires, ces transformations se produisent-elles ? A quels éléments de la formation est-il possible de les rattacher ?

Le croisement de ces données de natures différentes devrait nous permettre d'identifier plus précisément la nature des transformations professionnelles réalisées et de les ancrer par rapport à des moments privilégiés de formation.

14 Les questions formulées ici sont à envisager comme un premier niveau de formulation des questions de recherche qui seront ultérieurement affinées.

Première partie : Développement de la problématique et des référents théoriques qu'elle mobilise.

1. Des référents sociologiques pour situer le champ de la formation et penser la formation professionnelle des enseignants :

1.1. Le champ de la formation :

1.1.1. Problématique générale :

Le concept de formation est soumis depuis un certain nombre d'année à une prolifération de ses usages. Tout est formation, la formation est partout. Le label ou l'appellation « formation » tend à se répandre et à se généraliser à des domaines d'intervention, qui jusque là, ignoraient ce concept.

Michel Fabre[15] parle d'impérialisme de la formation. L'omniprésence de la formation se traduit aussi bien dans le temps que dans l'espace. La dimension temporelle de la formation est définie par rapport aux moments auxquels celle-ci s'adresse aux individus dans leur histoire (formation initiale ou continue, formation permanente). La dimension spatiale renvoie, elle, à la nature de la formation et à ses objets et par voie de conséquence, aux lieux institutionnels qui la dispensent (formation scolaire, formation professionnelle, formation religieuse, formation militaire).

Cette mobilisation abusive du concept de formation nous fait entrevoir l'idée que d'une certaine façon, tout peut être formation et formateur. Aussi, si tout est formateur, la spécificité des actions de formation et des agents qui les mènent se trouve en question.

D'autres usages du mot la font apparaître comme quelque chose de très spécialisée et de très circonstanciée au "professionnel" : la formation professionnelle.

De fait, définir ce que former veut dire doit se faire par rapport à d'autres concepts comme celui d'instruction, d'éducation, d'enseignement, d'apprentissage. Il s'agit ici de dégager pour la formation une certaine lisibilité de ses pratiques actuelles et potentielles, et donc de sa spécificité.

1.1.2. Le triangle de la formation :

Dans l'usage strictement pédagogique[16] qui est effectué du concept de formation, M. Fabre[17] distingue trois registres significatifs :

- La formation comme le résultat ou le produit de l'intervention pédagogique visée : J'ai une formation S.T.A.P.S et j'ai un C.A.P.E.P.S.

15 FABRE M. (1994). *Penser la formation*. Paris : PUF. p. 10.

16.M. FABRE envisage la pédagogie comme *« une "théorie pratique", une activité théorique orientée vers l'action. Bref, la science est de l'ordre du savoir comprendre ou expliquer, l'art du savoir-faire et la pédagogie du savoir sur le faire qui est en même temps un savoir pour faire »*. FABRE M. (2001). Existe-t-il des savoirs pédagogiques ? Document interne, CREN, université de Nantes.

17 *Penser la formation.* op. cit. p. 21.

- La formation comme l'organisation de moyens pour l'intervention pédagogique visée. Le plan de formation des P.L.C.2 E.P.S. fait référence à des modules de formation de natures différentes.

- La formation comme le processus à faire vivre aux sujets en formation. La formation doit se traduire par une transformation des modes de fonctionnement des stagiaires.

Ces trois modalités courantes d'utilisation du concept de formation renvoient chacune à des désignations différentes de la formation.

La formation comme produit et comme qualification visée et socialement reconnue s'intéresse à la question du « former pour » en terme d'objectifs institutionnels ou de destinations sociales.

La formation comme un ensemble de moyens à mettre en œuvre s'intéresse à la question du « former à » en terme de contenus.

La formation comme processus s'intéresse à la question du "former par" et des effets escomptés sur les formés.

Pour M. Fabre[18], former, c'est donc « *toujours former quelqu'un à quelque chose, par quelque chose et toujours pour quelque chose* ».

Ces trois façons d'envisager la formation s'inscrivent dans trois logiques différentes.

Le **« former pour »** est en lien avec la logique socio-économique de l'adaptation aux contextes culturels et aux situations professionnelles.

Le **« former à »** est en lien avec la logique didactique, celle des contenus et des méthodes.

Le **« former par »** est en lien avec la logique psychologique de l'évolution du formé et de son développement personnel.

Une formation s'inscrit donc toujours dans un contexte institutionnel donné, elle s'appuie toujours sur des savoirs et elle concerne toujours des sujets en train d'apprendre.

Ces trois logiques mises en relation constituent le triangle de la formation.

M. Fabre situe les différentes formations à l'interface de ces trois logiques, sachant que chaque type de formation peut privilégier soit « le former pour », soit le « former à », soit le « former par ».

Une formation articule donc de manière privilégiée deux logiques de formation et marginalise la troisième.

A l'interface de la logique socio-économique et de la logique didactique nous trouvons la formation professionnelle qui relève de l'apprentissage et dont le problème est l'articulation entre les contenus et méthodes et l'adaptation socio-professionnelle. Il y a des objets de savoir désignés et reconnus par les experts du champ d'intervention, sont-ils pour autant pertinents

18 *Penser la formation.* op. Cit. p. 25.

dans l'exercice du métier ou de la profession ?

A l'interface de la logique socio-économique et de la logique psychologique nous trouvons la formation psycho-sociologique qui relève de l'éducation et dont le problème est l'articulation entre le développement personnel et l'adaptation socio-professionnelle. Les comportements et les attitudes du formé, « ses manières d'être » sont-elles compatibles avec ceux et celles qu'impose la situation professionnelle ?

A l'interface de la logique didactique et de la logique psychologique nous trouvons la formation didactique qui relève de l'instruction et dont le problème est l'articulation des contenus et des méthodes et du développement personnel.

Le formé est-il en mesure d'accepter et de gérer les remaniements conceptuels et identitaires que génère la logique didactique ?

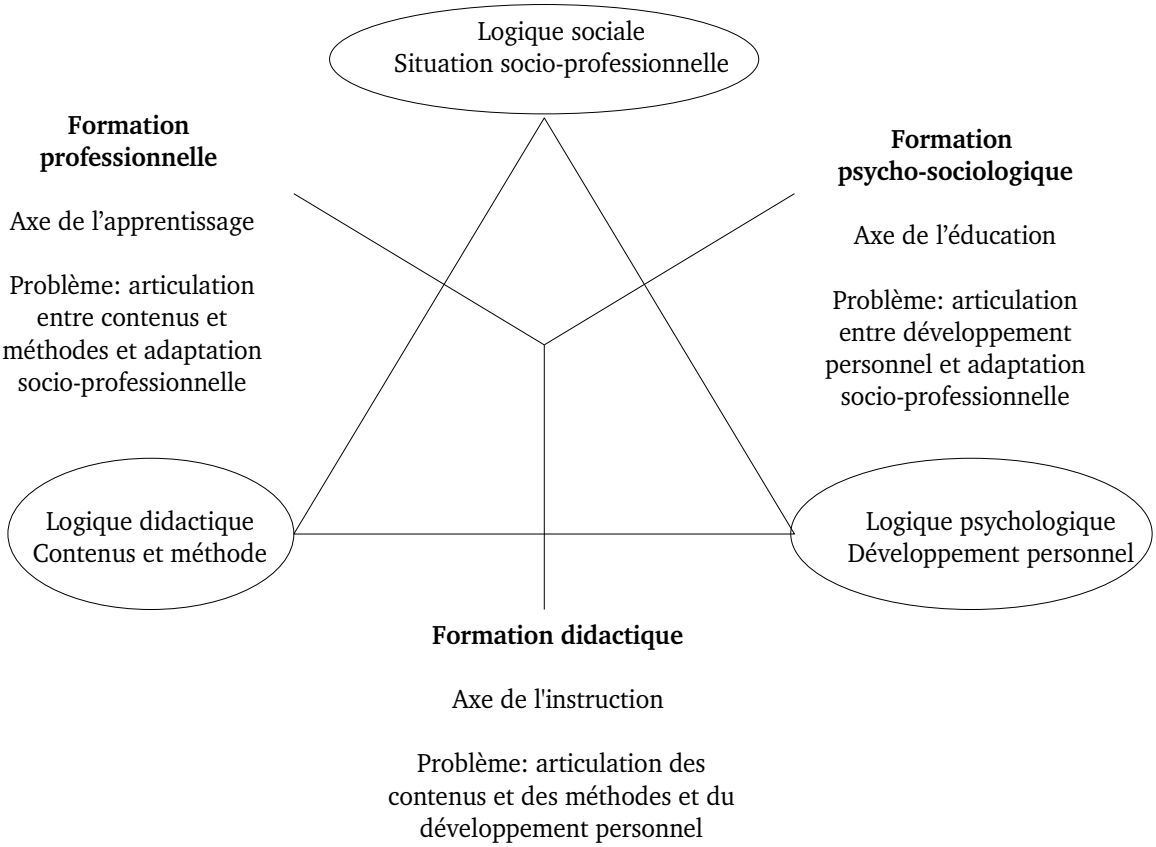


Figure 1 : Le triangle de la formation - Dynamique du champ pédagogique
M. Fabre 1994.

Nous avons ici les différents visages de la formation. Ils répondent chacun d'entre eux à des problématiques spécifiques dont les effets formatifs ne sont pas de même nature, mais ils se complètent. Ils participent ainsi à la réalisation d'un processus qui dépasse la simple transmission de contenus et un utilitarisme de court terme, pour viser autre chose de plus

ambitieux qui serait de l'ordre de la culture (personnelle, professionnelle ou générale).

Reprenant les concepts de la psychologie du travail, nous pourrions, peut être de manière abusive, attribuer à cette culture le statut de style personnel comme façon d'exister dans le genre[19] mais aussi de s'en démarquer et d'y apporter sa contribution. L'accès à la culture n'est-il pas « une mise en culture » ? Une formation de qualité, s'appuyant sur les trois visages de la formation, n'est-elle pas de nature à permettre à chacun l'émergence et la révélation de son propre style ? Nous aurons l'occasion d'y revenir.

1.1.3. Les traits spécifiques de la formation :

Le triangle de la formation met en avant plusieurs formations. Au-delà de cette pluralité existe t-il à l'ensemble de ces pratiques quelque chose de commun et qui serait propre aux activités de formation.

M. Fabre[20] propose de caractériser la ou les formation(s) au travers de quatre traits :

- La formation s'inscrit dans une logique de changement qui constitue une véritable transformation de la personne. Il s'agit d'une restructuration qualitative et non d'une modification par rajout ou par complément qui serait davantage quantitative ou juxtapositive.

- La formation se caractérise par une centration sur le formé et la situation de formation. L'idée est de tenir compte au maximum des besoins des formés et du contexte dans lequel ils se sont manifestés. La formation est donc contextualisée et conjoncturelle, elle s'inscrit dans une logique de réponse à une commande qui émane des situations vécues et desquelles émergent des problèmes.

- La formation articule les savoirs aux problèmes issus de la pratique. Dans la formation professionnelle et psycho-sociologique la théorie peut avoir une fonction instrumentale pour résoudre les problèmes de la pratique. Dans la formation didactique, la production de savoir est elle-même visée, ce qui ne l'empêche pas d'être le résultat d'un questionnement préalablement construit. Le processus de formation s'inscrit dans une dialectique théorème / problème qui va au-delà d'une simple articulation théorie /

19 CLOT Y. & FAÏTA D. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : Une méthode en clinique de l'activité. *Éducation permanente*, n° 146.
Le genre : « Les obligations auxquelles parviennent sans chercher à le faire mais sans pourtant pouvoir éviter de le faire, ceux qui travaillent pour arriver à travailler, souvent malgré tout, parfois malgré l'organisation prescrite du travail. C'est une sorte d'intercalaire social, un corps d'évaluations partagées qui règlent l'activité personnelle de façon tacite. En fait il s'agit d'une sorte de mémoire mobilisée dans l'action. »
Le style : « C'est ce travail d'ajustement du genre pour en faire un instrument de l'action que nous désignons le style de l'action. C'est une sorte d'affranchissement à l'égard de certaines contraintes génériques. D'une part affranchissement à l'égard de la mémoire impersonnelle ... D'autre part, affranchissement à l'égard de l'histoire personnelle. Ici, ce sont les schèmes personnels qui, mobilisés dans l'action, sont ajustés sous la double impulsion du sens de l'activité et de l'efficience des opérations.
20 *Penser la formation.* op. cit. p. 30.

pratique.

- La formation se réclame d'une certaine technicité et d'un certain professionnalisme. Ce quatrième trait est la conséquence des trois premiers. On assiste alors à une certaine rationalisation des démarches et des méthodes de la formation, qui ipso facto se traduit par un plus grand professionnalisme des acteurs de la formation. L'action de former ne peut s'appuyer uniquement sur le charisme de celui qui forme. Elle ne peut non plus se contenter exclusivement d'une centration sur les savoirs de la pratique, considérés comme des tours de main à livrer sur le mode de l'exemple et de la démonstration, ou des consignes d'exécution transmises oralement. Enfin elle ne peut non plus consister uniquement à tenir un discours théorique sur la pratique déconnecté des problèmes dont cette dernière est porteuse. La formation doit donc tenir ces trois orientations dans une conjonction appropriée qui ne privilégie ni l'une ni l'autre.

Cette juste conjonction, ce subtil assemblage constituent une professionnalité qui est le propre de la formation et que M. Fabre[21] définit ainsi :

« Le métier de formateur - s'il doit exister - se définira comme l'intervention dans la pratique de formation, d'une culture professionnelle issue de l'intégration / dépassement d'un ensemble de savoirs en usage (le métier, l'expérience, y compris l'expérience de la formation) et d'un ensemble de savoirs formalisés (théories, concepts), à utiliser tantôt comme objets d'enseignement et tantôt comme instruments régulateurs de la formation, dans des référentiels d'analyse ou des dispositifs ».

La formation et ses différentes dimensions mobilisent donc la théorie et la pratique dans une dialectique objet / moyen qui fonde la spécificité des actions de formation et par voie de conséquence la professionnalité des formateurs. En fonction du type de formation menée, le formateur "joue" effectivement avec cette dialectique. S'il souhaite envisager la formation d'une manière globale, en travaillant sur ces trois dimensions, il se doit d'organiser dans ses pratiques de formation une alternance de posture réflexive qui favorise cette dialectique.

Avançons dans notre tentative de dégager la spécificité du concept de formation en le situant par rapport à d'autres concepts en usage dans le champ pédagogique comme l'éducation, l'instruction, l'enseignement, l'apprentissage.

1.1.4. Éducation et formation :

Très largement, « l*'éducation est le processus culturel d'humanisation venant parachever le processus biologique ».*[22]

C'est un processus de transmission consciente d'un certain nombre de savoirs, de savoir-faire et de valeurs. Dans cette acception, la formation peut s'intégrer naturellement à

21 *Penser la formation.* op. cit. p. 34.
22 *Penser la formation.* op. cit. p. 40.

l'éducation dont elle est partie prenante.

De manière plus restreinte, l'éducation peut être entendue comme la transmission de valeurs affectives et sociales s'inscrivant dans un cadre relativement normé. Dans ces conditions, l'éducation peut devenir dogmatique et procéder de l'inculcation. La formation s'en distingue alors de par sa référence à un savoir et de par l'inscription de ses modes d'actions dans des techniques et des dispositifs. Lorsque l'éducation se rationalise et abandonne ses références philosophique et religieuse ou s'élève du crédo de l'opinion, et fait appel alors aux sciences humaines pour penser son action, elle devient formation pyscho-sociologique.

1.1.5. Instruction et formation :

Si instruire consiste à transmettre des connaissances et à solliciter l'activité cognitive des sujets pour se faire, il se peut que cette définition entre en contradiction avec l'idée d'éducation. Se révèle alors une opposition entre d'un côté les savoirs et de l'autre côté les savoir-être. Pour dépasser ce débat historique, M. Fabre[23] nous invite à envisager d'une part, une éducation de type familiale « *caractérisée par un éveil global de type affectif, social et moral* » et d'autre part une éducation scolaire « *à dominante intellectuelle et fondée précisément sur l'instruction: un éveil de la raison dans la personne*». Dans cette perspective l'instruction s'appuie sur des valeurs de rationalité qui implique la personne dans son rapport au monde et aux connaissances. La formation didactique va dans ce sens puisqu'elle s'intéresse aux implications affectives, sociales, morales d'une éducation intellectuelle qui vise l'élévation de l'esprit.

1.1.6. Enseignement, apprentissage, formation, pédagogie et didactique :

L'enseignement renvoie aux opérations et aux méthodes. Il est le fruit d'une éducation intentionnelle, institutionnellement située, dont les buts sont clairement affichés et les méthodes formalisées. Il fait appel à des professionnels qui s'inscrivent dans un champ d'intervention clairement délimité où les compétences sont référencées. L'enseignant est celui qui organise et met en œuvre les différents enseignements. Il conduit les choses et accompagne les élèves dans leurs apprentissages.

M. Altet définit « *l'enseignement comme un processus interpersonnel, intentionnel, qui utilise essentiellement la communication verbale, le discours dialogique finalisé comme moyens pour provoquer, favoriser, faire réussir l'apprentissage* ». Elle complète sa définition en précisant : « *Car enseigner, c'est faire apprendre et, sans sa finalité d'apprentissage, l'enseignement n'existe pas : l'enseignement-apprentissage forme un couple indissociable* ».[24]

L'enseignement s'apparente alors à la dynamique d'une relation en situation caractérisée par un apprentissage à réaliser.

Le couple enseigner/apprendre est fondateur de l'acte d'enseignement. Les élèves

23 *Penser la formation.* op. cit. p. 42.

24 ALTET M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF. p. 3.

apprennent, l'enseignant enseigne mais les deux s'inscrivent dans une dialectique moyens-buts qu'il est important d'avoir à l'esprit.

Le but de l'enseignement est donc l'apprentissage ou les apprentissages. Dans cette problématique, l'enseignement n'est qu'un moyen. Il est possible de se livrer à des activités d'enseignement sans que les sujets soumis à ces dernières n'apprennent réellement.

Aussi est-il nécessaire de se donner une définition (provisoire) de ce qu'est apprendre, car on voit bien que l'apprentissage comme processus n'est pas la même chose que l'apprentissage comme résultat, ou comme éléments définissants ce qu'il y a à apprendre. L'enseignement et ses modalités de mise en œuvre peuvent mobiliser différentes conceptions de l'apprentissage. Entre l'apprentissage d'un métier consistant à transmettre et à reproduire des techniques professionnelles ou des tours de mains acquis de l'expérience, et l'apprentissage d'un métier au travers de la construction d'une posture réflexive visant l'analyse de sa pratique, il est probable que l'autonomie du sujet en formation et ses compétences ne sont pas, au final, tout à fait de même nature.

On peut pour l'instant, se donner une définition minimale de l'apprentissage. Apprendre c'est se transformer, c'est changer de mode de fonctionnement, de conceptions ou de représentations. Apprendre c'est réussir, mais c'est aussi savoir pourquoi et comment on a réussi. C'est donc identifier et intérioriser les conditions de cette réussite au regard d'un problème rencontré, conditions que l'on pourra remobiliser dans des situations de même nature.

L'apprentissage par alternance, tel qu'il existe dans l'enseignement professionnel, ou la transmission des métiers par compagnonnage et par immersion dans le milieu professionnel, n'ont pas toujours mobilisé une telle conception de l'apprentissage.

Cependant les adaptations permanentes liées à l'évolution rapide des connaissances et des techniques et à la recherche d'une compétitivité accrue, ont imposé aux acteurs de « l'apprentissage » de penser autrement l'alternance et les liens entre la pratique du monde professionnel et la théorie du monde scolaire. Il en a été de même dans la formation des enseignants.

La formation professionnelle est devenue continue ou permanente. Les idées de « recyclage » et de « réactualisation » sont apparues. Des référentiels de compétences ont été produits dans l'enseignement professionnel, puis dans d'autres secteurs. Ils ont mis en avant des compétences professionnelles clairement identifiables dans l'exercice du métier ou de la profession, mais ils ont aussi valorisé des compétences plus générales d'adaptabilité, de diagnostique, de flexibilité, d'analyse ...

Il y a bien eu là un changement de paradigme, au moins dans les textes, peut-être moins dans les pratiques. La définition de compétences est une aide, elle statue sur le produit de l'apprentissage à obtenir mais, n'y a t-il pas un risque à enseigner la compétence indépendamment des conditions qui en permettent l'émergence ?

Dans ce champ de l'enseignement ou plus généralement de l'action éducative nous devons aussi situer les concepts de pédagogie et de didactique. Leur domaine de pertinence et la

délimitation de leurs usages s'inscrivent pleinement dans le cadre d'une réflexion sur l'action éducative. Cependant, ils s'appuient sur des objets différents et développent des problématiques qui leur sont propres.

Didactique et pédagogie se différencient parfois très concrètement mais elles n'en demeurent pas moins indissociables et complémentaires.

Elles relèvent d'une double articulation.

Pour M. Altet, la pédagogie porte sur l'articulation du processus enseignement-apprentissage au niveau de la relation fonctionnelle qui se développe entre l'enseignant et le ou les élèves et de l'activité déployée par l'enseignant en situation.

La didactique porte, elle, sur l'articulation du processus enseignement-apprentissage au niveau de la structuration du savoir et de son appropriation par l'apprenant.

Pour M. Altet[25] « *dans une didactique, l'apprenant comme sujet de l'apprentissage est l'objet central de la connaissance, dans une pédagogie l'enseignant, le pédagogue comme sujet de l'action pédagogique est l'objet central de la connaissance, dans ces comportements interactifs avec l'apprenant en situation pédagogique ».*

Nous serions tenté de compléter le début de cette définition en précisant que pour la didactique l'objet de connaissance et d'étude est tout à la fois l'apprenant comme sujet de l'apprentissage et le savoir comme objet de celui-ci.

Communément la didactique s'intéresse aux processus de transmission par l'enseignant (ou les formateurs) et d'acquisition par les élèves (ou les formés) des savoirs relatifs à une pratique scolaire. « *Les didactiques disciplinaires s'intéressent aux interactions entre les processus d'enseignement et les processus d'apprentissage des élèves; dans cette perspective, les didactiques des disciplines étudient également les transformations que subit le savoir pour devenir un objet d'enseignement, ensuite objet de connaissance ».*[26]

L'objet premier des recherches didactiques est la construction/déconstruction du rapport que les apprenants entretiennent entre leurs propres connaissances et les savoirs formalisés.

Ces dernières définitions peuvent apparaître en contradiction avec celles de M. Altet et plus particulièrement quand on retient que la didactique s'intéresse aux processus de transmission. Si on s'en tient aux définitions de M. Altet, on serait tenté de positionner les processus de transmission du côté de la pédagogie. Mais il nous semble ici qu'il faille voir dans les processus de transmission les dispositifs mis en œuvre par l'enseignant. Ces dispositifs portent la mise en scène du savoir et intègrent dans leur structure la logique de l'élève et ses modes de fonctionnement.

Cette conception de l'acte d'enseignement autour du couple enseigner - apprendre est un postulat éthique et politique qu'il ne convient pas de discuter. Ce postulat s'inscrit dans les conditions sociales, culturelles et politiques que nous avons précédemment rappelées. Ces éléments posés, voyons ce que recouvre alors la professionnalité des enseignants et ce qui en

25 Ibidem p. 19.

26 JONNAERT P. & VANDER BORGHT C. (2006). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck. p. 90.

fait sa spécificité. Envisageons le ou les processus de professionnalisation qui participent à son émergence.

1.1.7. Conclusion :

La formation est plurielle et multidimensionnelle. La formation psycho-sociologique renvoie davantage à l'éducation de par son action globale sur la personne comme remaniement identitaire et représentationnel.

La formation didactique renvoie davantage à l'instruction, puisqu'elle travaille sur les transformations cognitives que doit opérer un sujet pour s'approprier un objet de savoir. Enfin la formation professionnelle se tourne davantage du côté de l'apprentissage du métier ou de la profession, envisagé dans une perspective dynamique qui s'inscrit dans la durée.

Au terme de ce développement, on serait en droit de se demander si une formation de haut niveau ne devrait pas s'appuyer de manière équilibrée et interactive sur les trois visages de la formation. Est-ce que ce ne serait pas là la clef du professionnalisme, quel qu'il soit ?

1.2. La professionnalisation est un processus :

La professionnalisation des enseignants, envisagée comme un processus encore inachevé, s'inscrit dans un changement de leur professionnalité. Avant d'envisager une définition précise de la professionnalité des enseignants, il nous parait important de préciser dans un premier temps les éléments qui ont présidé à l'évolution de cette professionnalité et à l'émergence des nouveaux discours dont elle est l'objet.

1.2.1. Origines de l'évolution de la professionnalité des enseignants :

Les discours politiques sur la professionnalisation des enseignants et sur leur professionnalité, leurs évolutions souhaitables prennent appui sur les constats d'échecs relatifs du système scolaire dans ses ambitions de démocratisation et de réussite scolaire pour tous. Ces difficultés sont liées à des mutations sociales et culturelles qui ne permettent plus d'exercer le métier comme il se faisait auparavant. Sur ce point les acteurs sont unanimes. Les faits d'enseignement ne peuvent plus se penser comme avant. « *Le métier demande à être expérimenté, analysé, identifié, mis en relation avec un projet personnel; il ne saurait se réduire à la maîtrise intellectuelle d'une discipline, ni à un bon contact avec des jeunes ou des enfants, il n'y a plus de concordance a priori entre un champ professionnel et des qualités personnelles intellectuelles et relationnelles* ».[27]

Le poids des contextes et des conditions d'exercice a rendu aussi progressivement cette exigence de changement inéluctable. Elle s'est imposée d'elle-même aux enseignants.

Détaillons, ici rapidement les éléments de contexte qui ont participé à l'émergence de cette nouvelle manière de penser la professionnalité des enseignants.

27 LANG V. (1999). *La professionnalisation des enseignants. Éducation et formation*. Paris : PUF. p. 110.

- L'allongement de la scolarité et la massification de l'enseignement s'est traduit par l'accès d'un plus grand nombre d'élèves à des niveaux de scolarité jusque là réservés aux enfants des classes sociales aisées. Ce phénomène, politiquement souhaité, a favorisé une certaine mixité sociale qui s'est traduite pour les enseignants par une plus grande diversité et par une plus grande hétérogénéité de leurs élèves. Cette apparition de nouveaux publics scolaires, parfois en décalage par rapport à l'orthodoxie scolaire, a rendu l'exercice du métier plus difficile et plus déstabilisant.

- Parallèlement, cette massification s'est accompagnée d'un recrutement massif d'enseignants dans le second degré qui s'est effectué par intégration de remplaçants non formés ou par une certaine baisse d'exigences des concours de recrutement et/ou un certain formalisme académique. Ces recrutements « sauvages » au « rabais », basés essentiellement sur des compétences disciplinaires, ont laissé bien souvent les enseignants nouvellement recrutés se débrouiller dans la construction de leur professionnalité.

- Les évolutions techniques et technologiques se sont accélérées. La production de savoirs de plus en plus complexes s'est accrue. Ces changements ont sérieusement renouvelé les savoirs de référence de l'école et ont rendu de plus en plus difficile leur transmission. Ce renouvellement quasi permanent des savoirs scolaires, cette mutabilité leur a fait perdre leur statut de référence immuable. Ils ont perdu leur transcendance. De manière indirecte cela a eu des incidences sur le statut des enseignants.

- Les disparités dans les conditions sociales d'existence sont devenues plus criantes, la mixité sociale et le développement des médias en ont facilité la perception. Ces prises de conscience ont eu des conséquences en terme de demande de scolarité comme un moyen de contrecarrer les inégalités sociales. Les exigences vis à vis du système scolaire comme vecteur de promotion sociale sont alors devenues plus fortes. Les élèves et leurs familles s'inscrivent de fait dans une conception utilitariste et instrumentale de l'école[28] au détriment des apprentissages que l'on peut y réaliser et des bénéfices indirects que celle-ci procure : accès à la culture et à l'esprit critique...

C'est ce qui permet à V. Lang de dire que « *La dissociation entre le souci d'efficacité scolaire et l'intérêt intellectuel est fondamentalement nouvelle dans le système scolaire secondaire et pèse lourdement sur la relation pédagogique ».*[29]

Le rapport instrumental des élèves et des familles à l'école est renforcé « *par un couplage de l'institution scolaire*»[30] et des diplômes qu'elle délivre au marché de l'emploi. Ce couplage est plus ou moins direct et immédiat. Pour certaines filières la relation diplôme/emploi est direct et s'inscrit dans une temporalité courte. Pour d'autre diplôme ou concours le couplage

28 CHARLOT B., BEAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. (1992). *École et savoirs dans les banlieues… et ailleurs*. Paris : Armand Colin. Chapitre 3.
29 *La professionnalisation des enseignants.* op. cit. p. 132.
30 *La professionnalisation des enseignants.* op. cit. p. 131.

est plutôt de l'ordre du ou des passages obligés qui s'inscrivent dans une temporalité plus longue avec des gains différés. Ce couplage a abouti à une hiérarchisation des filières et des sections sociologiquement très marquée.

L'ère de l'information et de l'échange a aussi mis l'école en concurrence dans l'accès au savoir : elle n'est plus la seule sur « le marché » et se trouve remise en question dans son secteur de légitimité historique. Elle a perdu son autorité symbolique, il en est de même pour ses agents.

Au travers de ces deux éléments, c'est ici le rapport à l'école et au savoir qui s'est transformé et qui de fait affecte la relation éducative et pédagogique. Dans ces conditions, l'autorité pédagogique, traditionnellement acquise de droit et statutairement posée, se trouve être malmenée. Elle se mérite au quotidien et doit faire l'objet d'un travail permanent de reconquête.

Ce mouvement s'inscrit plus généralement dans l'émergence d'un individualisme contemporain[31] qui privilégie l'initiative et l'effort individuel dans l'acquisition des savoirs. Il postule aussi que la confrontation d'un sujet à un objet de connaissance s'inscrit dans une relation subjective plus dynamique et plus contradictoire entre ces deux éléments. De ce fait l'intérêt des élèves pour les savoirs scolaires n'est pas si simple et ne va pas forcément de soi.

- Les sciences humaines, et plus particulièrement la psychologie et la psychanalyse ont permis de repenser le statut de l'enfance et de l'adolescence et, par-là même, celui des élèves. Ces derniers sont alors reconnus comme des individus doués de sentiments avec lesquels il faut composer. Cette nouvelle manière de penser les élèves implique une relation éducative d'un autre type fondée sur la recherche d'une adhésion à construire et l'abandon d'une obéissance de droit. Elle se traduit par la reconnaissance d'une spécificité de l'enfance et de l'adolescence comme des processus spécifiques en construction. Enfance et adolescence se révèlent donc être des réalités autonomes qui ne sont plus envisagées comme des périodes transitoires obligées qu'il faut vite dépasser pour passer à quelque chose de plus sérieux et de plus positif. Les activités scolaires et les conditions de leur encadrement doivent donc prendre en compte ces changements de conceptions des élèves.

Parallèlement les Sciences de l'Éducation ont pris pour objet de recherche la complexité et la singularité des phénomènes éducatifs. Des méthodologies plus qualitatives sont apparues et ont permis progressivement d'étudier dans leur globalité les situations d'enseignements. Les champs constitutifs de ces sciences émergentes ont précisé leurs contours, didactique et pédagogie. Elles ont par exemple, éclairci leurs objets d'étude et gagné en scientificité et en pertinence dans la production de savoirs relatifs à l'acte éducatif.

Cet effort de délimitation et de clarification du champ d'étude de chacun a permis indirectement l'émergence de recherches sur les faits éducatifs de plus en plus efficientes du point de vue de la compréhension qu'elles permettent des phénomènes d'enseignement-apprentissage. Elles en ont révélé la grande complexité.

31 LIPOVETSKY G. (1983). *L'ère du vide. Essais sur l'individualisme contemporain*. Paris : Gallimard.

Les mutations de la professionnalité des enseignants s'inscrivent donc dans des politiques institutionnelles volontaristes et dans la transformation des contextes et des conditions d'exercice. Ces changements ont mis en échec les pédagogies traditionnelles et donc les anciennes professionnalités. Ils sont aussi à l'origine d'un malaise plus profond qui est révélateur d'une crise de l'école et des rapports que la société entretient avec celle-ci. L'école est en question. Le sens a priori de celle-ci ne va plus de soi, il est à reconstruire. La place de l'école dans la société est sujette à caution. Le sens que les usagers du système investissent dans le travail scolaire et ses apprentissages est aussi en quête d'un renouvellement de ses fondements.

La nouvelle complexité des situations d'enseignement-apprentissage implique donc des évolutions nécessaires dans la manière de les prendre en charge, de les concevoir et de les mettre en œuvre. Cette complexité repose sur la complexité du système didactique et des éléments qui le composent et qui interagissent entre eux. Le fonctionnement du système didactique s'inscrit dans une intention privilégiée qui fonde l'activité des enseignants, l'acte d'enseignement. Pour poursuivre notre développement, nous devons avancer sur une définition de ce phénomène intentionnel.

1.2.2. Métier, profession, professionnalisation, professionnalité et professionnisme :

Même si les choses se tramaient depuis un certain temps dans les milieux de la recherche scientifique en Éducation, c'est le rapport Bancel et la loi d'orientation de 1989 qui proposent explicitement une transformation du métier d'enseignant en profession. Si, dans l'opinion, l'usage des termes de métier et de profession se confond, il est nécessaire de les appréhender d'un point de vue plus sociologique et de voir plus précisément quelles sont les significations que porte ce changement d'appellation.

Pour P. Perrenoud[32] « *la professionnalisation s'accroît lorsque, dans le métier, la mise en œuvre de règles pré-établies cède la place à des stratégies orientées par des objectifs et une éthique* ».

Le métier relève de l'artisanat puisqu'on y applique des règles et des techniques qui sont en quelque sorte extérieures au sujet qui réalise l'activité professionnelle.

Par contre le professionnel, lui, se construit ses techniques et ses stratégies en situation à partir d'une analyse du contexte et il mobilise à cet effet des savoirs rationnels. De ce point de vue, le professionnel est autonome dans la réalisation de son activité.

Cette référence à des activités plus intellectuelles, plus décisionnelles, voire plus artistiques ajoute à la profession un certain prestige et une certaine légitimation sociale auxquels le métier ne peut accéder. Le métier lui est dans l'utile à très court terme, il est sujet à une rentabilité et à une efficacité quasiment immédiate. Les savoirs du métier ne sont pas très formalisés, le vecteur de leur enseignement est la démonstration, l'imitation, une transmission orale de consignes sur le terrain assortie d'exemple.

32 PERRENOUD P. (1991). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des Sciences de l'Éducation*. Montréal.

A l'opposé, les savoirs de la profession sont eux plus explicites et font l'objet d'écrits. Leur transmission se fait en dehors du contexte de leur utilisation, dans des écoles ou dans des universités où ils sont extrêmement bien formalisés. La profession, de par la complexité des tâches qu'elle met en œuvre et de par les nombreux paramètres qui interviennent dans les prises de décisions inhérentes à son activité, se trouve moins sujette à des exigences de rentabilité immédiate.

La professionnalisation d'un métier s'inscrit dans une dynamique positive.

R. Bourdoncle[33] considère « *qu'un mot qui désigne un processus conduisant à un état jugé meilleur a toute chance d'être lui-même employé de manière positive, ce qui favorise son usage* » et le conforte de l'aura d'un certain prestige intellectuel et social.

Ce même auteur, lorsqu'il s'intéresse à la professionnalisation comme processus l'envisage selon ses objets. Il distingue ainsi :

- La professionnalisation de l'activité :
  Elle est souvent liée à une transformation de l'activité qui est devenue plus complexe. Les savoirs de référence de l'activité sont alors plus élaborés et nécessitent des enseignements spécifiques. Les professions s'apprennent par les études et s'appuient sur des savoirs savants produits dans les universités. La professionnalisation d'une activité s'accompagne donc par une universitarisation de sa formation professionnelle et d'une rationalisation de sa pratique. Cette universitarisation ne suffit pas, elle doit s'inscrire dans une alternance avec la pratique et les stages qui l'organisent.

- La professionnalisation du groupe exerçant l'activité :
  Pour R. Bourdoncle[34] les professions sont aussi identifiables « *par les communautés que forment leurs membres* » et qui s'organisent pour se défendre et promouvoir leurs activités. Ce corporatisme s'accompagne souvent par la production de règles et d'un code déontologique qui régit l'éthique professionnelle de chacun des membres de la profession. Il permet de « *faire respecter les règles de la confraternité intérieure et de respectabilité extérieure* ».[35]
  Cette communauté s'inscrit aussi dans une logique de contrôle qui permet indirectement d'assurer une certaine reproduction des caractéristiques sociologiques des personnes qui la composent : le recrutement, la formation se fait par des pairs issus de la profession. Sous couvert de moral, d'honneur et de valeurs généreuses, la communauté s'assure de son positionnement par rapport à des concurrents potentiels mais elle se protège aussi contre les prétendants, les jeunes, qui pourraient remettre en cause l'ordre établi.

33 BOURDONCLE R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et Formation*, n° 35, p. 117-132.
34 BOURDONCLE R. Professionnalisation, formes et dispositifs. op. cit p. 121.
35 BOURDONCLE R. Professionnalisation, formes et dispositifs. op. Cit. p. 122.

- La professionnalisation des savoirs :
  Nous l'avons mentionné plus haut, la professionnalisation des savoirs passe par leur rationalisation, leur spécialisation et leur formalisation. Les savoirs prennent alors souvent la forme de principes généraux d'actions et de pensée qui présentent un caractère relativement abstrait et sophistiqué pour rendre difficile leur appropriation. Cependant, ils doivent malgré tout s'appliquer à des problèmes concrets et doivent s'inscrire dans une certaine efficacité théorique pour faire preuve d'une certaine crédibilité. C'est la profession elle-même, par le biais de ses universitaires qui est génératrice de ces savoirs.

- La professionnalisation des personnes exerçant l'activité :
  Cette professionnalisation renvoie pour R. Bourdoncle à la construction de l'identité et de la socialisation professionnelle. La socialisation professionnelle est alors pensée « *à la fois comme une initiation, au sens ethnologique, à la culture professionnelle et comme une conversion, au sens religieux, de l'individu à une nouvelle conception de soi et du monde, bref à une nouvelle identité* ».[36]

- La professionnalisation de la formation :
  Une formation qui se professionnalise vise prioritairement la construction de l'identité professionnelle correspondant à l'activité visée. Elle construit le sentiment d'appartenance nécessaire à la cohésion de la communauté.
  Une formation qui se professionnalise doit aussi impérativement prendre en compte la nature complexe de l'activité dont elle organise la formation.

La définition de la professionnalisation proposée par C. Lessard[37] semble pouvoir ramasser ce qui vient d'en être dit « *La professionnalisation est un processus historique au cours duquel un groupe occupationnel se constitue et se mobilise dans le but de faire reconnaître l'activité à laquelle il se consacre, ainsi que lui-même en tant qu'expert, maître d'un savoir et d'un savoir-faire et en tant que porteur des valeurs générales liées à cette activité* ».

Dans un article plus ancien[38] R. Bourdoncle envisage le processus de professionnalisation à partir d'une double dynamique, d'un double sens, qui articule la professionnalité et le professionnisme. L'une serait plutôt du côté des méthodes et des contenus du processus de professionnalisation, l'autre serait plutôt du côté des stratégies et des enjeux de ce processus pour les individus et le groupe professionnel sujet de l'activité. Professionnalité et professionnisme renvoient donc aux deux faces d'une même réalité. Ces deux problématiques

36 DUBAR C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin cité par BOURDONCLE R. Professionnalisation, formes et dispositifs. op. Cit. p. 125.
37 LESSARD C. (2000). Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'Éducation. *Recherche et Formation*, n° 35, p 93.
38 BOURDONCLE R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. La fascination des professions. *Revue française de pédagogie*, n° 94, p. 73-92.

sont constitutives d'un même phénomène et sont indissociables.

Le premier sens, la professionnalité, « *renvoie à l'idée de développement professionnel c'est-à-dire l'ensemble des processus de construction et d'approfondissement de compétences et de savoirs nécessaires à la pratique d'un métier* »[39].

Elle relève d'un procès de travail qui s'appuie sur l'articulation d'activités instrumentales et d'activités liées à des choix rationnels. Les premières renvoient à des règles techniques plus ou moins empiriques qui, à partir d'un objectif défini font correspondre un certain nombre de moyens. Elles peuvent aussi agir sur les conditions ou le contexte dans lequel se déroule l'action. Les secondes sont des conduites rationnelles qui s'appuient sur des savoirs analytiques et dont les stratégies déductives s'ancrent sur un système de valeurs et des principes généraux. L'activité stratégique se fonde sur la gestion d'alternatives possibles par rapport à l'atteinte d'un même but. La professionnalité s'appuie sur ces deux types d'activités pour se construire.

Ce développement professionnel aboutit à la construction de savoirs spécifiques propres à l'exercice de l'activité professionnelle. Il a comme but des agents plus efficaces et plus efficients qui acquièrent une véritable expertise. Cependant, cette professionnalité existe et n'est reconnue que s'il s'agit d'une expertise collective, celle d'un groupe professionnel. Enfin, les savoirs de ce groupe doivent être transmissibles, ce qui suppose qu'ils soient, a minima, objectivés et formalisés. Nous retrouvons ici les cinq objets de la professionnalisation décrits ci-dessus.

Le second sens, le professionnisme, renvoie « *à la place du groupe professionnel dans la division du travail et donc à la revendication-négociation d'un statut social plus prestigieux pour l'ensemble d'un corps* ».[40]

R. Bourdoncle préfère utiliser le terme de professionnisme que le terme de corporatisme qu'il trouve trop réducteur.

Le professionnisme caractérise pour cet auteur les stratégies collectives de transformation de l'activité en profession.

Pour V. Lang, le professionisme consiste pour un groupe donné, « *à valoriser sa professionnalité spécifique, non pas au sens d'en augmenter la valeur d'usage par une amélioration de son degré d'expertise, mais d'en négocier la valeur d'échange, pour en obtenir une plus forte plus-value : le professionnisme désigne les processus et stratégies par lesquels un groupe tente d'acquérir une position socialement désirable* ».[41]

Professionnalité et professionnisme ont des buts différents mais qui concourent à la réalisation d'un même phénomène : le processus de professionnalisation.

Dans le versant « accès à une professionnalité », la professionnalisation vise *« une maîtrise et un certain degré de rationalité du procès de travail »*. Dans son versant

39 *La professionnalisation des enseignants.* op. cit. p. 26.
40 *La professionnalisation des enseignants.* op. cit. p. 27.
41 *La professionnalisation des enseignants.* op. cit. p. 29.

« professionnisme », la professionnalisation « *relève de la sphère des interactions et d'une logique communicationnelle* ».[42] Le professionnisme s'apparente à une activité de communication. Cette communication s'accompagne de reconnaissances réciproques et d'attentes de comportements. Elle est porteuse d'intériorisation de normes et de socialisation qui permettent une construction identitaire.

Les caractéristiques du professionnisme et sa logique d'action ne sont pas dans une certaine mesure sans nous rappeler les propriétés constitutives des champs telles que la sociologie « bourdesienne »[43] les envisage.

Le processus de professionnalisation, lorsqu'il aboutit pleinement, « *mène à une reconnaissance officielle en tant qu'activité professionnelle et à une sorte de contrat entre le groupe professionnel, la société et l'état, à la fois garantissant, au moins formellement, la protection de la société contre le charlatanisme, l'incompétence ou l'exploitation - ces notions étant socialement construites, juridiquement formalisées et incorporées dans un code éthique explicite -, et aussi assurant une grande autonomie au groupe et un contrôle assez étendu sur la pratique professionnelle, ses conditions et son organisation* ».[44]

Professionnalité et professionnisme sont irréductibles. Leurs rapports peuvent s' envisager dans une dialectique entre un travail réalisé ou un service rendu, produit de la professionnalité et une reconnaissance ou un prestige social que les agents producteurs peuvent en retirer, résultat du professionnisme.

Sur cet axe "prestation experte - prestige escompté" les choses fonctionnent dans les deux sens : la reconnaissance sociale passe par la valorisation de ce qui est produit et inversement, le service rendu se doit d'être à la hauteur du prestige acquis et à préserver par les agents.

Cette stratégie de positionnement social est une quête permanente. La légitimité acquise est fragile et suppose une préoccupation de tous les instants qui s'inscrit dans une logique de domination et de distinction. Ce souci permanent d'existence est nécessaire car le statut de profession n'est jamais acquis définitivement. La déprofessionnalisation est possible. Certains auteurs parlent de prolétarisation. Une augmentation des effectifs, liée à un accès plus facile des concours, une ouverture à la concurrence sur le domaine de compétence considéré, une réorganisation de l'activité elle-même peuvent déprofessionnaliser un secteur d'activité.

Dans ce contexte le mouvement de professionnalisation met en exergue le professionnel expert, le spécialiste de sa discipline ou de son activité dont la pertinence et l'opportunité des compétences assurent sa légitimité d'exercice et de discours. Cette activité experte rassemblée dans et autour du groupe professionnel aboutit à une autonomie de plus en plus grande de ce dernier et de ses membres. Cette autonomie collective et individuelle, fondée sur une autorité de compétence, donne aux agents une pleine responsabilité de ce qu'ils font dans l'exercice de leur activité professionnelle. Individualisation de l'autonomie et de la responsabilité sont des éléments forts du processus de professionnalisation. Ce double phénomène permet en retour un contrôle de l'activité professionnelle qui est davantage lié aux pairs de la communauté

42 *La professionnalisation des enseignants.* op. cit. p. 29.
43 BOURDIEU P. (1984). *Questions de sociologie. Quelques propriétés des champs*. Paris : Éd. de Minuit.
44 *Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l' Éducation.* op. cit. p. 94.

professionnelle qu'à une quelconque hiérarchie institutionnelle ou administrative.

Nous pouvons représenter le processus de professionnalisation autour des deux axes qui le constituent et l'organisent : l'axe de la professionnalité et l'axe du professionnisme. Une distribution des métiers et des professions pourrait être envisagée autour de ces deux axes. Nous pouvons faire l'hypothèse que la position d'un métier et/ou d'une profession par rapport à ces deux axes est susceptible de varier en fonction des périodes de leur histoire.

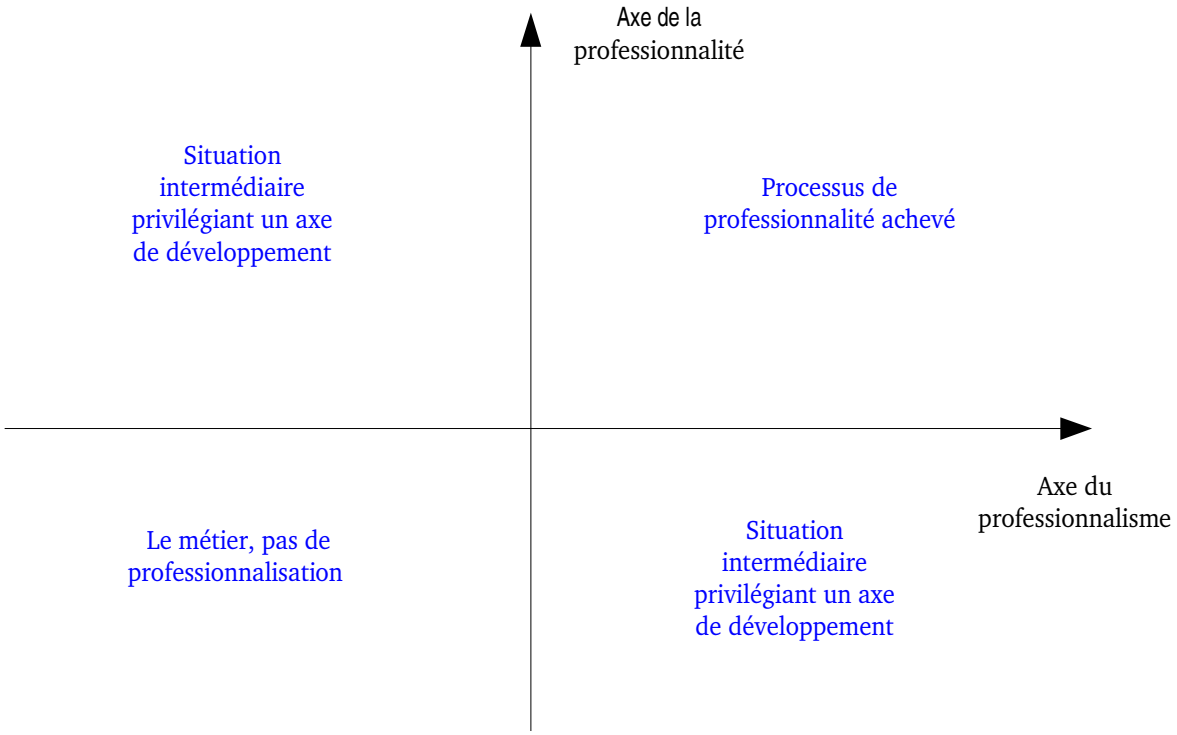


Figure 2 : Le processus de professionnalisation : entre professionnalité et professionnisme

1.3. La professionnalité enseignante, la professionnalisation de l'enseignement :

Le développement précédent nous a permis d'envisager le processus de professionnalisation d'une manière générale. Qu'en est-il du processus de professionnalisation des activités d'enseignement et de la spécificité de la professionnalité des enseignants ?

1.3.1. Les enseignants sont-ils des professionnels ?

Pour C. Lessard[45] « *la professionnalisation de l'enseignement peut donc être entendue comme le processus d'institutionnalisation et d'autonomisation d'un champ d'activité, de promotion d'un groupe de praticiens dans le système éducatif et dans la société en général, et de légitimation d'une expertise spécifique* ».

Il y a bien historiquement, de la part du groupe constitué des enseignants, à travers ses

45 *Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'Éducation.* op. cit. p. 97.

organisations syndicales et professionnelles une volonté affichée de se donner une définition spécifique et ambitieuse de la fonction enseignante et de la rattacher à des compétences identifiées. Cet effort de définition s'accompagne d'un souci de reconnaissance de cette expertise qui passe par un contrôle collégial qui s'apparente à une espèce d'auto-proclamation et de légitimation interne. Le but de cette reconnaissance est de positionner les activités d'enseignement comme quelque chose d'essentiel dont on ne peut se passer.

Les enseignants sont des spécialistes de l'intervention pédagogique. Nous serions tenté de compléter cette spécificité en y ajoutant le fait que cette intervention est une intervention collective qui se déroule dans un milieu spécifique qui est l'école. Ces deux derniers éléments, nous le verrons, ne sont pas neutres du point de vue de la nature des activités que les enseignants ont à mener dans leur classe. L'autre spécificité de l'intervention enseignante, et non la moindre, c'est qu'elle est un travail sur l'humain, avec l'humain et pour l'humain.

Reprenant les arguments de M. Altet nous pouvons être encore plus précis sur l'objet de cette intervention pédagogique collective et contextualisée. L'objet de cette intervention est bien finalisé par les apprentissages scolaires et M. Altet insiste bien sur l'idée qu'enseigner et apprendre constituent un couple que l'on ne peut dissocier. La professionnalité des enseignants, la spécificité de leur intervention est donc l'enseignement-apprentissage.

Cependant, en quoi les savoirs professionnels des enseignants et leurs compétences sont-ils spécifiques et peuvent-ils revendiquer une professionnalisation qui s'appuie sur une professionnalité réaffirmée ?

Pour V. Lang[46], le savoir-enseigner ou plus généralement les activités d'enseignement peuvent, dans leur revendication de professionnalisation, s'appuyer sur six éléments qui légitiment cette démarche :

- Les activités d'enseignement relèvent d'une pratique qui ne se confond pas avec l'objet enseigné. Il y a donc un espace spécifique de travail.

- Le savoir-enseigner n'est pas partagé et ne relève pas de l'évidence. Pour pouvoir l'exercer, on passe des concours et on s'y forme. L'espace d'intervention précédemment évoqué est un espace circonscrit.

- Ce savoir-enseigner n'est pas un art lié à des qualités personnelles. Il s'appuie sur une rationalité instrumentale qui permet de rendre plus efficaces les interventions de l'enseignant afin de dépasser les difficultés des élèves dans leurs apprentissages.

- Les activités d'enseignement sont des activités intellectuelles qui se déroulent dans une certaine autonomie et qui engagent pleinement la responsabilité des acteurs. La complexité et la singularité des situations d'enseignement et des problèmes que les acteurs sont susceptibles d'y rencontrer obligent à des prises de décisions dans

46 *La professionnalisation des enseignants.* op. cit. p. 36.

l'action, guidées par des objectifs et ancrées dans une éthique. L'application de règles et de procédures préalablement décidées ne peut être opérationnelle.

- L'espace de professionnalité doit organiser le contrôle du savoir-enseigner. Ce contrôle doit permettre une distribution non aléatoire du savoir-enseigner qui est le bien commun du groupe professionnel des enseignants. Ce dernier exerce lui-même un contrôle sur l'espace de professionnalité qui le rassemble afin de mettre en exergue son expertise et de construire son autonomie.

Nous avons défini ici très rapidement la professionnalité des enseignants et un certain nombre de conditions favorables au processus de professionnalisation des activités de l'enseignement. Un consensus semble se dégager.

La professionnalité des enseignants, ainsi définie, suffit-elle pour autant pour déclarer que le processus de professionnalisation de l'enseignement est abouti ? A quelles oppositions le professionnisme des enseignants s'expose t-il ? Quelles résistances, quelles attaques rencontre-t-il ?

1.3.2. Prolétarisation, déprofessionnalisation, reprofessionnalisation ?

Pour C. Lessard[47], des progrès réels ont été réalisés dans les dernières décennies. Le processus est en cours, il reste incomplet et fragile. Pour cet auteur, un certain nombre d'éléments objectifs permettent de penser que les enseignants développent pleinement des comportements typiquement professionnels. Pour lui, le scénario de la prolétarisation n'est pas envisageable pour l'enseignement. La grille d'analyse basée sur le couple professionnalisation- prolétarisation est insuffisante. Elle est intéressante car elle donne le mouvement de l'évolution et définit les éléments de la quête de professionnalisation. C. Lessard propose d'aller voir du côté des discours et des stratégies et donc davantage du côté du professionnisme.

Pour lui, ce qui se passe actuellement du côté du professionnisme des enseignants relève davantage « *d'une recomposition symbolique d'un métier dont on veut voir la légitimité renouvelée, ainsi que la position revalorisée* ».[48]

Cette reprofessionnalisation, en réaction, est engendrée par l'évolution des contextes. Pour étayer sa thèse l'auteur met en avant quatre changements qui interpellent actuellement les acteurs et les activités de l'enseignement et qui concrétisent des nouveaux modes de régulation de celui-ci.

- Le premier élément de changement renvoie aux politiques éducatives qui oscillent tour à tour entre des préoccupations strictement libérales où l'économique est le moteur des changements et des préoccupations plus humanistes, plus sociales et plus

47 *Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'Éducation.* op. cit.
48 *Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'Éducation.* op. cit. 100.

démocratiques où l'équité et la justice sociale sont mises en avant.

- Le deuxième élément de changement renvoie à un changement du rôle de l'état en ce qui concerne l'Éducation. Tout en gardant le contrôle de l'Éducation, l'état prend de la distance par rapport au fonctionnement quotidien qu'elle dévolue aux hiérarchies locales. L'échelon local du système récupère ainsi de l'initiative, de la responsabilité et de l'autonomie. Par contre, il est davantage redevable vis à vis de l'état en terme de résultats de son efficacité et de son efficience. L'état renforce son pouvoir de manière indirecte en instaurant une politique d'évaluation des résultats sur laquelle il s'appuie pour réguler le système éducatif et orienter systématiquement ses évolutions. On ne peut pas dire qu'il y a un désengagement de l'état mais plutôt un déplacement de ses prérogatives et de ses domaines d'intervention par un phénomène de décentralisation. Dans un cadrage national défini au travers de compétences à atteindre, les moyens pour atteindre les résultats sont laissés à l'initiative des acteurs locaux.

- Le troisième élément de changement est lié à un envahissement du modèle marchand dans le monde de l' Éducation. Le savoir, l'Éducation se voient attribuer des valeurs marchandes. Le marché s'en empare au même titre que d'autres services. L'offre et la demande deviennent alors progressivement les organisateurs du système. Dans cette logique le consommateur s'arroge le droit de définir ce qui est bon pour lui et ce qui lui convient. Nous rentrons ainsi dans une espèce de marchandisation de l'Éducation et dans l'ère de l'économie du savoir.

- Le dernier élément de changement renvoie lui à l'émergence puis à la systématisation des nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (T.I.C.) dans le champ scolaire et à leurs conséquences en terme de mondialisation des communications et de la culture. Cette entrée massive des T.I.C. dans la vie de tous les jours et dans la sphère éducative questionne le statut de l'école et de ses enseignants, et donc de leurs pouvoirs, en tant que détenteurs privilégiés des savoirs et des connaissances et du contrôle qu'ils exercent sur eux. Les T.I.C. ont permis, pour certaines catégories sociales, un accès à des domaines de connaissances et de savoirs de plus en plus étendus qui rentrent directement en concurrence avec ceux dispensés par et dans l'école.

Dans ce contexte le risque n'est-il pas de créer une école parallèle, une école à deux vitesses réservée à ceux qui disposent de « l'outil informatique » ? Le risque n'est-il pas dans une certaine mesure une déscolarisation ou délocalisation de l'éducation et de la formation ?

Les changements mis en avant ci-dessus ont, pour C. Lessard[49], catalysé des réactions dans le monde de l'enseignement. Plus qu'une prolétarisation qui aboutirait à une

49 *Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'Éducation.* op. cit.

déprofessionnalisation, C. Lessard se positionne davantage dans la perspective d'une recomposition symbolique et d'une réorganisation identitaire. Les nouveaux modes de régulation de l'Éducation sur le travail enseignant ont participé davantage à une reprofessionnalisation qu'à une déprofessionnalisation. Il s'agit donc d'une transformation de la professionnalisation. Elle est liée à l'évolution sociale, économique et culturelle et à l'évolution des attentes de la société vis à vis de l'école et de ses agents. Il semble qu'il en ait été toujours ainsi. Ce qui est différent actuellement, c'est la rapidité des évolutions et des phénomènes qui y participent.

« L'ancien professionnalisme fondé sur un éthos de service public, serait remplacé par un professionnalisme de type managérial, l'enseignant incorporant dans son identité les nouvelles réalités du marché et du management éducatif ».[50]

Nous pouvons penser à l'instar de V. Lang[51] qu'aujourd'hui cette reprofessionnalisation est en cours et que les recompositions symboliques et les réorganisations identitaires qui l'accompagnent ne sont pas encore inachevées et restent quelque peu en suspend.

1.4. La formation professionnelle des enseignants aujourd'hui :

1.4.1. Le contexte institutionnel :

La formation professionnelle des enseignants a progressivement pris en compte ces évolutions. Le maître, l'enseignant, est progressivement devenu un professeur. La création des I.U.F.M. est, à ce titre en France, significative d'une évolution somme toute, assez radicale. Elle se traduit par l'abandon des anciennes structures de formation qu'étaient les Écoles Normales pour les instituteurs et les anciens Centre Pédagogique Régional (C.P.R.) pour les Professeurs de Lycée et de Collège. (P.L.C).

Dans ce mouvement les instituteurs deviennent Professeur des Écoles (P.E.). La formation des enseignants, P.E. et P.L.C est alors institutionnellement regroupée dans un lieu unique que constituent les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres. Les ingrédients de la professionnalité et du processus de professionnalisation se mettent en place progressivement. L'universitarisation de la formation en est un élément central. L'obligation de posséder une licence pour pouvoir se présenter au Concours de Recrutement des Professeurs d' École (C.R.P.E.)participe à une élévation du niveau des diplômes requis. L'uniformisation des formations menant aux métiers de l'enseignement, quel que soit le niveau de scolarité, en est le résultat.

Parallèlement, il existe une tendance générale à une réduction des corps professionnels qui interviennent dans le cadre des activités d'enseignement. C'est à la fois une volonté institutionnelle, mais c'est aussi une revendication des acteurs et de leurs organisations professionnelles. Cette uniformisation tire plutôt le niveau de recrutement et la formation vers

50 *Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l' Éducation.* op. cit. p. 111.
51 *La professionnalisation des enseignants.* op. cit. p. 235.

le haut.

Les prémices d'une formation professionnelle existaient avant la création des I.U.F.M. Le mémoire professionnel était déjà un élément de formation des stagiaires C.P.R. Il semblerait que les I.U.F.M. aient pris un peu les choses « en route » et aient structuré des modalités de formations qui leur préexistaient.

La professionnalisation des formations était en marche depuis un certain temps. Un certain nombre d'éléments, antérieurs à la création des I.U.F.M., nous amènent à penser que la formation des enseignants était déjà engagée sur une perspective professionnalisante. Ses acteurs, sous le poids des contextes et de leurs exigences mais aussi sous l'influence des recherches en Sciences de l'éducation et plus généralement des Sciences sociales et humaines ont progressivement, dans leurs propositions, pris cette orientation. L'avènement des I.U.F.M. en est la concrétisation institutionnelle, une sorte de légitimation à rebours de pratiques de formation qui existaient déjà.

La circulaire J. Lang de 2002[52] semble marquer l'apogée de ces formations professionnalisantes. Elle met au cœur de la formation professionnelle des enseignants, deuxième année de formation des Professeurs d'École et des Professeurs de Lycée et de Collège, un dispositif qui repose sur l' Analyse de Pratique Professionnelle (A.P.P.). Ce dispositif s'appuie sur le paradigme de l'enseignant réflexif[53] et pose comme principe que les transformations professionnelles ne sont possibles qu'à l'aulne d'actions et de réflexions dans, par et pour l'action qui doivent être nécessairement en interaction. Cette conception rompt avec un applicationnisme et un prescriptisme et redonne toute sa place aux acteurs et au rôle qu'ils jouent dans l'occurrence de leurs propres transformations. Ce module d'Analyse de Pratique Professionnelle devient en quelque sorte la colonne vertébrale de la deuxième année de formation. Pour autant, l'analyse de pratiques n'était pas quelque chose de complètement nouveau. Le texte de 2002 ne fait dans certains cas qu'officialiser des pratiques existantes.

Cette évolution a consacré le passage du tutorat à l'analyse de pratique. Le changement de vocabulaire n'est pas neutre. Il indique bien un changement d'orientation. On pourrait presque parler d'un changement de paradigme. Nous ne sommes plus dans le conseil, dans l'accompagnement. Nous basculons dans l'analyse, dans la prise de distance, dans la compréhension de ce qui se joue dans une perspective de transformation des pratiques professionnelles.

Plus récemment, la formation des enseignants a pris le pas d'une entrée par les compétences professionnelles avec le nouveau cahier des charges de la formation des maîtres[54]. Dix compétences définissent ce qu'est un enseignant et permettent de l'évaluer. Ces compétences juxtaposées et de nature très différente, s'opposent à une approche globale et

52 Principes et modalités d'organisation de la deuxième année de formation des enseignants et des Conseillers Principaux d' Éducation stagiaires, plan de rénovation de la formation des enseignants du 27 Février 2001, B.O n° 15 du 11 Avril 2002.

53 SCHÖN D.A. (1983/1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : les Éditions logiques.

54 BO n°1 du 4 janvier 2007. Cahier des charges de la formation des maîtres en Institut Universitaire de Formation des Maîtres. A. du 19-12-2006 JO du 28-12-2006.

complexe de la prestation des stagiaires.

Enfin l'actualité récente laisse entrevoir une formation des maîtres « à bac + 5 » avec l'obtention d'un Master 2. Cette réforme se traduit surtout par l'abandon de la deuxième année de formation qui se concrétise par la nomination des néo-titulaires directement sur le terrain de la pratique professionnelle. Ils seront accompagnés par des enseignants chevronnés. Dans ces conditions, nous sommes en droit de nous demander si l'élan de professionnalisation des enseignants que nous mettions précédemment en avant avec un certain enthousiasme ne risque pas de retomber à terme !

1.4.2. Du triangle de la formation au système de formation professionnelle :

Nous allons développer ici un modèle général qui permet de penser la formation professionnelle dans l'ensemble de ses dimensions (praticienne, didactique et psycho-sociale).

Cette modélisation de la formation professionnelle nous permet de concevoir un projet de formation[55] cohérent qui participe à travailler de manière spécifique les trois dimensions de la formation tout en les envisageant de manière intégrée.

Le modèle de la formation professionnelle des enseignants présenté ici est un prolongement du triangle de la formation proposé par M. Fabre dans son ouvrage « Penser la formation[56].

A. Le Bas[57] a contextualisé l'analyse de M. Fabre pour envisager la formation professionnelle des enseignants. Il propose ainsi un modèle qui constitue le système de la formation professionnelle.

Ce modèle est organisé autour de trois pôles qui correspondent à trois logiques hétérogènes. Nous les rappelons ici rapidement :

- **Une logique sociale,** « former pour » en terme d'adaptation aux contextes. On est ici du côté de la fonction de la formation et des contingences de la situation professionnelle.

- **Une logique épistémique,** « former à **»** en terme d'acquisition de savoirs épistémologiques et psychologiques. On est ici du côté des contenus et des méthodes de la formation.

- **Une logique psychologique,** « former par **»** en terme de développement personnel du sujet. On est ici du côté des effets de la formation et de l'impact de celle-ci sur les formés.

55 Voir en annexe 1 le projet de formation des P.L.C.2 E.P.S I.U.F.M. de Basse Normandie dans sa dernière version en cohérence avec le nouveau cahier des charges de la formation des maîtres.
56 FABRE M. (1994). *Penser la formation*. Paris : PUF. p. 26.
57 LE BAS A. I.U.F.M. de Basse Normandie centre de Saint Lô. Document interne.

Ces trois logiques ont une certaine permanence et sont toujours associées « *puisqu'un processus de formation s'inscrit nécessairement dans un contexte économique et socioculturel, qu'il se réfère à des savoirs à acquérir et qu'il concerne des sujets en train d'apprendre. »*[58]

Ces logiques, compte tenu de leur hétérogénéité et des enjeux respectifs qui les organisent, s'inscrivent dans des rapports problématiques qui dessinent les différentes dimensions de la formation professionnelle. Ces dimensions s'expriment à l'interaction de ces logiques prises deux à deux. La formation professionnelle est donc composite. Abordons à présent ces trois dimensions :

1.4.2.1. Une dimension psycho-sociologique[59] :

Cette dimension émane de l'interaction entre la logique sociale et la logique psychologique.

Il s'agit de construire des attitudes et des comportements adaptés pour assumer sa place dans le système éducatif. Ces comportements reposent sur une certaine autorité, une capacité à contrôler les conflits et la violence. Ils supposent la gestion des relations partenariales qu'imposent les différentes situations de communication et d'intervention présentes à l'école. Ces comportements prennent appui sur un désir d'enseigner.

Cette dimension est relative à l'aspect psycho-sociologique du métier d'enseignant.

Elle est au croisement de deux logiques qui parfois s'affrontent.

Une logique sociale qui conduit à la formation de professionnels à qui la société donne mission d'enseigner pour faire apprendre tous les élèves. Les programmes, la structure de l'école, son environnement social et culturel déterminent un espace dans lequel le futur enseignant doit s'insérer pour y peser.

Cette nécessaire insertion peut buter de manière problématique sur la logique psychologique du stagiaire.

Sa personnalité, ses projets personnels, ce qu'il est, ses attitudes, ses convictions, constituent autant d'éléments en jeu dans le processus de formation.

« C'est dans ces rapports contradictoires qu'il s'agira de construire les attitudes, les comportements et une certaine éthique qui vont lui permettre d'assurer et d'assumer sa place dans le système éducatif. »[60]

Il en va ainsi par exemple des compétences, des attitudes qui vont lui permettre l'autorité, la gestion des conflits, le travail en équipe. Concernant les deux premières compétences, nous

58 *Penser la formation.* op. cit. p. 26.

59 Voir en annexe 2 la tentative de modélisation de cette dimension de la formation.

60 LE BAS A. (2001). Identification de quelques déterminants de l'action de l'enseignant débutant dans l'enseignement de l'Éducation Physique. Document interne non publié. I.U.F.M de Basse Normandie. C.R.E.N Université de Nantes.

pouvons dire qu'elles sont de nature à assurer les conditions de l'étude.

Cette dimension est peu prise en compte dans les formations professionnelles des enseignants. Elle est laissée en gestion autonome par le sujet, objet de la formation, et l'institution livre la construction de cette dimension au hasard des interactions avec le terrain, sachant que ces interactions peuvent être plus ou moins heureuses.

Nous nous situons ici du côté de ce que nous pourrions appeler l'hexis[61] professionnel en référence à P. Bourdieu et par extension de ce concept à notre champ d'investigation.

La dimension psychologique, l'accompagnement de la personne dans la construction de son identité professionnelle dans les instituts de formation professionnelle relève souvent de la formation "sur le tas".

Cette non-prise en compte peut, par moments, être source de difficultés pour les individus en formation et mettre à mal le processus de formation professionnelle.

Pour A. La Bas[62], le problème à résoudre ici pour l'enseignant débutant dans cette dimension de la formation professionnelle est **de gérer le conflit entre ouverture sociale et sécurité affective.**

Il s'agit ici, pour les formés, de subordonner leurs comportements psycho-sociologiques aux exigences du système dans lequel et pour lequel il exerce cette profession.

1.4.2.2. Une dimension didactique[63] :

Cette dimension émane de l'interaction entre la logique psychologique et la logique épistémologique.

Il s'agit d'une transformation de ses conceptions didactiques qui aboutit à un changement de valeur de l'identité disciplinaire. Cette identité disciplinaire renvoie au rapport à la culture, au rapport au savoir et aux conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage que l'individu mobilise spontanément.

Cette dimension de la formation professionnelle est relativement bien prise en compte dans les formations d'enseignants.

Cependant certaines formations de didactiques disciplinaires pour les Professeurs des Écoles (P.E.)comme pour les Professeurs de Lycée et de Collège (P.L.C.2) sont encore majoritairement organisées par la logique du savoir indépendamment de la logique des élèves, ce qui veut dire que le processus de transposition didactique est insuffisamment abouti.

Dans ce processus de transposition, il existe chez les individus en formation

61 BOURDIEU P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Éd. de Minuit.
Hexis corporelle : Port, prestance, maintien, tenue, diction et prononciation, manière de se présenter, de se comporter, usages du corps où s'exprime tout le rapport au monde social. Le détournement de ce concept sociologique me parait intéressant dans la mesure où il semble refléter de manière assez complète les différents éléments constitutifs de la dimension psycho-sociologique de la formation professionnelle. C'est une dimension de l'habitus professionnel.
62 *Identification de quelques déterminants.* op. cit.
63 Voir en annexe 3 la tentative de modélisation de cette dimension de la formation.

professionnelle des résistances à prendre de la distance par rapport aux savoirs épistémiques, disciplinaires et/ou par rapport aux pratiques sociales de référence. C'est ce qui fait effectivement problème.

Les rapports privilégiés que l'on a entretenus avec sa discipline de référence en formation initiale sont de nature à être questionnés dans le cadre de cette dimension de la formation. Cette dimension didactique suppose en effet l'interrogation, voir la remise en cause de ses conceptions de la discipline, de l'apprentissage et des savoirs en jeu. Deux éléments contradictoires sont à l' œuvre. Le premier vise le développement personnel du stagiaire et le second vise l'acquisition de savoirs et de compétences dans le champ des Activités Physiques, Sportives et Artistiques en E.P.S. *« L'articulation de ces deux aspects pose le problème de la définition de ce qui doit être enseigné et de la manière dont il doit l'être pour que réellement il y ait apprentissage. »*[64]

Pour nos stagiaires P.L.C.2, une formation centrée essentiellement sur une pratique sportive personnelle, pensée et organisée selon les modalités du haut niveau, ne peut pas être de nature à favoriser la compréhension de la manière dont ces pratiques sollicitent les élèves débutants.[65]

Le cadre d'analyse de ces pratiques et les conclusions d'interventions que l'on peut en tirer ne peut être celui d'un intervenant en milieu scolaire : les contextes d'apprentissage sont très différents (temps de travail, nombre d'élèves, ressources des élèves, obligation scolaire), leurs finalités aussi.

Pour A. Le Bas, le problème[66] à résoudre pour l'enseignant débutant dans cette dimension de la formation professionnelle est **de gérer le conflit entre pertinence du savoir et transposition didactique pour enseigner.**

Il s'agit ici, pour les formés, de subordonner les rapports qu'ils entretiennent ou qu'ils ont entretenus avec les pratiques sportives, objets et moyens de l'Éducation Physique, aux nécessaires transformations que ces pratiques doivent subir pour être enseignables et accessibles aux ressources des élèves.

1.4.2.3. Une dimension praticienne :

Cette dimension émane de l'interaction entre la logique épistémique et la logique sociale.

Il s'agit d'une acquisition et d'une mise en synergie d'un ensemble "d'outils" pour gérer le couple enseigner/apprendre. Cela repose sur une démarche d'enseignement, sur la maîtrise des contenus, le sens du travail proposé, en relation avec une organisation conçue pour faire apprendre.

Cette dimension praticienne suppose pour le futur enseignant la construction et l'utilisation d'outils pertinents pour gérer efficacement la mise en œuvre de scénarios

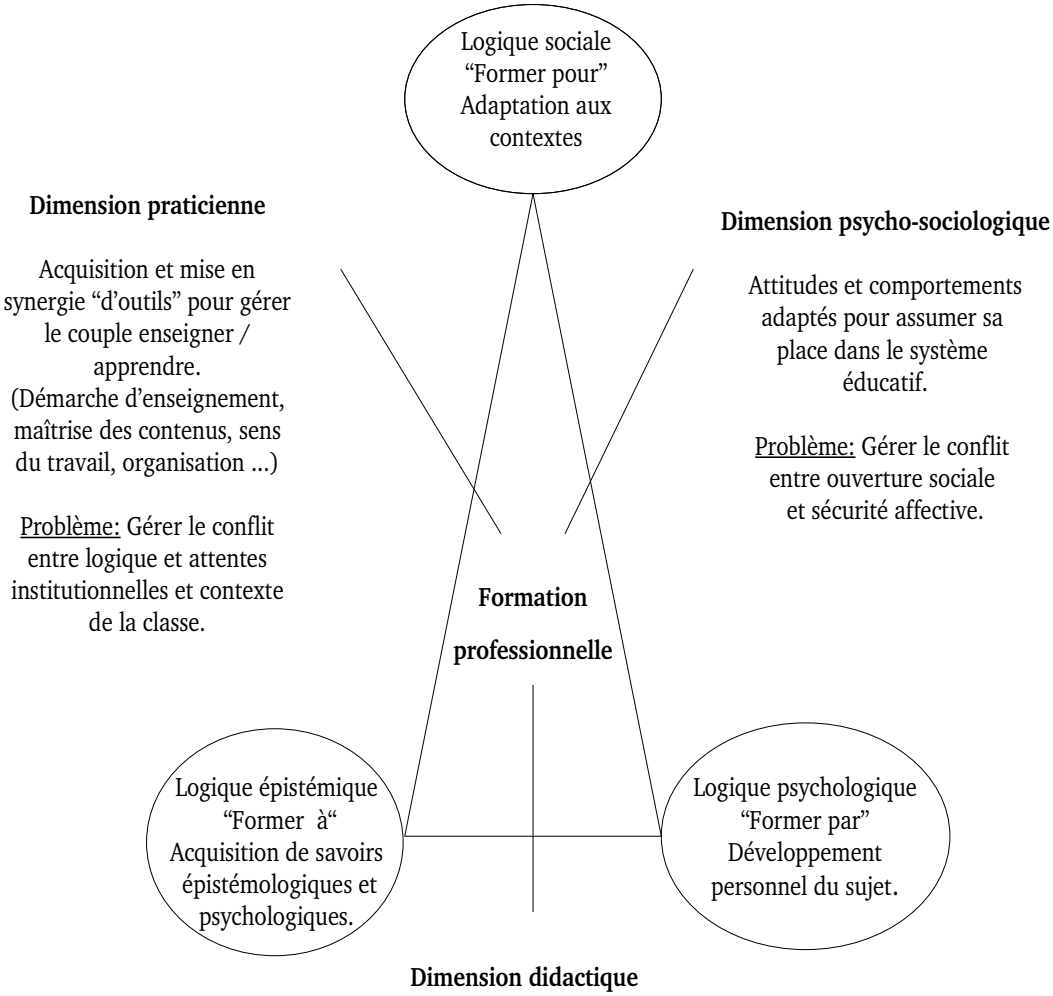
64 *Identification de quelques déterminants ...* op. cit.
65 Cela ne veut pas dire que ce type de pratiques soit inutile mais il est insuffisant pour penser les apprentissages scolaires.
66 *Identification de quelques déterminants.* op. cit.

d'enseignement-apprentissage.

« Leur construction passe par la résolution de problèmes spécifiques liés aux tensions existantes entre la nécessité institutionnelle de faire apprendre et réussir tous les élèves et un contexte de classe où les élèves sont différents tant dans leurs attentes que dans leurs compétences. Cette approche renvoie à la construction de sens par l'élève des savoirs en jeu au regard des projets d'enseignement développés. »[67]

Pour A. Le Bas, le problème[68] à résoudre est **de gérer le conflit entre logique et attentes institutionnelles et contexte de la classe.**

Il s'agit, pour les formés, de subordonner ici les orientations générales de travail telles qu'elles sont définies par les textes aux apprentissages réels des élèves pris dans leur singularité.



67 I*dentification de quelques déterminants.* op. cit.
68 *Identification de quelques déterminants.* op. cit.

Figure 3 : Modèle général de formation professionnelle des enseignants
A. Le Bas (2002) à partir de M. Fabre 1994, Penser la formation, Paris, P.U.F.

1.4.3. La nécessité de construire une didactique professionnelle pour mettre en œuvre une telle conception de la formation professionnelle :

Cette formation professionnelle renouvelée et pensée dans le cadre que nous venons de présenter, doit s'appuyer, pour asseoir son action, sur des modèles de formation différenciés autour des trois dimensions de la formation professionnelle et de leurs enjeux réciproques. Ces modèles de formation, rattachés à chacune des dimensions de la formation professionnelle, constituent en quelque sorte trois modèles de formation didactique qui participent à une didactique plus générale de la formation professionnelle.

La dimension didactique de la formation professionnelle renvoie à une formation à et par la didactique disciplinaire dont les contenus de formation sont relativement bien identifiés. Nous en proposons une modélisation en annexe.[69]

La dimension psycho-sociologique de la formation professionnelle est une formation du professionnel qu'est l'enseignant du point de vue de son positionnement dans l'institution et des relations sociales qu'il est amené à développer et à entretenir pour exercer sa fonction. Les contenus de cette formation ne sont pas toujours bien définis. Elle consiste souvent à des interventions par thématiques juxtaposées et décontextualisées qui ne s'ancrent pas ou peu dans les pratiques des stagiaires. Nous en proposons une modélisation en annexe[70].

La dimension praticienne de la formation professionnelle renvoie, elle, à une formation à et par la didactique professionnelle.

Le cadre conceptuel, que nous présenterons à l'issue des développements théoriques que nous allons mener, est un modèle de formation qui va préciser cette didactique professionnelle. Comme il est difficile de faire de la didactique sans un savoir réellement identifié nous aurons à cœur de définir ce qu'est dans notre problématique « le savoir enseigner ».

Nous voyons ici que la formation professionnelle nécessite en quelque sorte trois didactiques professionnelles différenciées, elles-mêmes porteuses de savoir spécifiques. Nous sommes bien conscient que c'est l'action conjointe de ces trois didactiques qui est en mesure de construire l'enseignant professionnel attendu.

69 Voir annexe 2.
70 Voir annexe 3.

Ce deuxième chapitre nous a permis de préciser le paradigme de la professionnalisation des enseignants et ses enjeux. Nos travaux s'inscrivent dans ce paradigme. Le processus de professionnalisation des enseignants est fragile. Il est soumis aux aléas des politiques sur la formation des maîtres. Il nous semble, cependant, qu'il est à encourager. La formation des enseignants doit s'inscrire dans une telle perspective si elle souhaite permettre aux enseignants de relever les défis, présents et à venir, de l'école et des apprentissages scolaires.

Ce chapitre nous a aussi permis d'envisager les différentes dimensions de la formation professionnelle. Nous retenons plus particulièrement la dimension praticienne de cette formation. En effet, le modèle de formation praticienne, et les problèmes professionnels qu'il met en avant, constitue le cadre conceptuel de ce travail. Il sera développé ultérieurement.

.

2. Des référents psychologiques, psychosociologiques et anthropologiques pour penser l'activité humaine et ses ressorts :

2.1. Théorie de l'activité et sens :

2.1.1. La psychologie historico-culturelle et la théorie de l'activité :

La théorie de l'activité développée par la psychologie historico-culturelle nous donne une lecture des opérations de construction de sens du point de vue du sujet.

L'activité est envisagée par cette psychologie comme l'unité de base du développement humain et elle *« permet de penser les rapports entre caractéristiques sociales, interpsychiques et caractéristiques individuelles intrapsychiques, des conduites spécifiquement humaines, les rapports entre leurs versants objectif et subjectif, et donc les processus qui médiatisent les relations des hommes avec le monde qui les entoure »* [71].

La théorie de l'activité propose une analyse systémique de l'activité humaine. Elle en pense la genèse et le développement au travers des éléments qui la définissent et des relations dynamiques qu'ils entretiennent. Pour A. N. Léontiev, cette analyse *« permet de surmonter l'opposition entre le physiologique, le psychologique et le social ou leur réduction l'un à l'autre*[72] *»*

Cette approche met en avant l'idée que les processus psychiques supérieurs liés à l'apprentissage et au développement, en relation avec les systèmes de signes et les conduites sémiotiques, vont toujours de l'activité extérieure, intersubjective vers l'activité intérieure intrasubjective.

Il y a une transformation du langage socialisé comme outil de communication et d'influence sur autrui vers un langage intérieur, instrument de la pensée qui permet alors au sujet de contrôler son activité. L'espace discursif dans lequel se déroule ce dialogue intérieur prend alors le statut d'espace mental.

Il y existe donc toujours un écart entre la genèse sociale, interpsychique et la genèse interne, intrapsychique, de la pensée, des activités et des processus cognitifs. Ce décalage est pensé dans le cadre d'une intériorisation progressive qui se veut être une transformation des lois qui pilotent l'activité du sujet.

Cet écart constitue deux niveaux de développement que Vygotski a caractérisés au travers de la zone proximal de développement. La borne inférieure de celle-ci, correspond à ce que l'individu est capable de faire de manière autonome en remobilisant ce qu'il sait déjà faire, c'est-à-dire ce qu'il a déjà intériorisé : c'est le niveau de développement actuel. La borne supérieure de cette zone, correspond à des activités que l'individu ne peut mener seul mais qui peuvent l'être s'il est accompagné par un adulte ou par des pairs : c'est le niveau de

71 ROCHEX J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF.
72 LÉONTIEV A. (1975/1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Éditions du progrès.

développement potentiel. C'est dans cette zone que peuvent se déployer les activités d'enseignement-apprentissage. Il est alors considéré que les apprentissages précèdent le développement et en constituent le principal moteur.

Autrement dit, c'est l'enseignement qui pilote le développement et non l'inverse. Dans ce contexte, il est judicieux que les activités de l'école demandent aux élèves plus que ce qu'ils sont capables de faire dans l'idée de le dépasser. Le travail d'apprentissage des élèves et le travail d'enseignement des maîtres dans la zone proximale de développement doit s'accompagner d'une réflexion (didactique) sur les conditions permettant de franchir le guet de la zone proximale de développement. Ces conditions sont à rechercher tant du point de vue de celui qui apprend que de celui qui enseigne. Nous serions tentés de dire qu'enseigner, c'est prioritairement intervenir dans l'espace-temps de la zone proximale de développement.

Nous avons jusqu'ici présenté rapidement la manière dont la psychologie historico-culturelle aborde l'activité humaine et pense les relations qu'un sujet entretient avec son environnement, et plus particulièrement son environnement social. Ce positionnement général est insuffisant. Il nous faut avancer pour appréhender ce que la célèbre « troïka »[73], à l'origine de la psychologie historico-culturelle, entend par structure de l'activité et la manière dont elle y envisage le sens dans cette analyse.

2.1.2. La structure de l'activité :

A. N. Léontiev[74]. distingue trois étages au concept d'activité. Ces trois dimensions constitutives de l'activité sont trois faces indissociables d'une même réalité. Les rapports plus ou moins harmonieux qu'elles entretiennent entre elles sont à l'origine de la dynamique de l'activité et de son développement.

2.1.2.1. Première dimension :

Au départ de toute activité, il y a un mobile. A. N. Léontiev parle de motif mais nous préférons, comme le fait J.Y Rochex[75] parler de mobile. Nous reviendrons plus loin sur cette différenciation.

Le mobile renvoie à l'objet de l'activité. C'est celui-ci qui lui confère son orientation et il peut être aussi bien réel qu'idéel. Il relève alors, soit du domaine de la perception, soit du domaine de la pensée. L'objet est rattaché à l'idée de besoin. Il est de l'ordre de ce qui motive. Il ne peut pas y avoir d'activité sans mobile. Ce qui fait qu'une activité n'est pas motivée, c'est que le sujet en ignore le mobile. Les mobiles incitent donc les sujets à agir et ont donc une fonction d'orientation. Les mobiles représentent la face subjective de l'activité et renvoient à

73 ROCHEX J.-Y. (1997). L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle. *Revue française de pédagogie*, n° 120, p. 105-147.
VYGOTSKY L.S, LÉONTIEV A. N. et LURIA A. forment cette fameuse « troïka » qui a donné naissance à la théorie de l'activité dans le cadre de la psychologie historico-culturelle.
74 *Activité, conscience, personnalité.* op.cit. p.111.
75 *Le sens de l'expérience scolaire.* op. cit. p. 43.

l'énergétique de l'activité.

Les mobiles se situent donc du côté des enjeux de l'activité.

2.1.2.2. Deuxième dimension :

L'ensemble du processus inhérent à une activité est lié à un but conscient qui exerce une fonction d'orientation et de direction de l'activité. Ce but conscient est rattaché à des actions potentielles. Il n'y a pas d'action sans représentation du résultat visé. Un résultat visé s'exprime systématiquement dans un but à atteindre.

Dans les activités complexes, les individus sont souvent amenés à se fixer des résultats intermédiaires et y font correspondre des sous-buts qui concourent à la réalisation de l'activité. C'est subjectivement, c'est-à-dire sous forme de représentation que l'individu distingue ces buts ou ces sous-buts.

Les actions ont une dimension programmatique et présentent de fait une certaine rationalité.

Concernant la formation des buts, A. N. Léontiev met en avant l'idée qu'ils ne s'inventent pas et qu'ils prennent leur ancrage dans des circonstances objectives.

Mieux, les buts se forment par l'action et dans l'action. L'auteur parle d'approbation des buts par l'action. L'autre aspect de la formation des buts est à renvoyer à leur concrétisation en opérations. Les opérations constituent le troisième étage de l'activité humaine.

2.1.2.3. Troisième dimension :

Les actions et leur but ne peuvent être atteints que par la mobilisation d'opérations qui sont des moyens et des procédés. Si les actions sont à mettre en relation avec les buts, les opérations sont à renvoyer aux conditions. Les opérations sont les moyens d'accomplissement de l'action. Les actions s'accomplissent dans des modes opératoires.

Les opérations ont une dimension matérielle. Elles relèvent aussi d'une certaine rationalité en prenant appui sur l'analyse des conditions de déroulement de l'activité.

L'opération n'est jamais coupée de l'action. Même lorsqu'elle est médiée par une machine, le fonctionnement de cette dernière est soumis au contrôle de l'homme qui en a décidé l'usage. Il ne peut donc y avoir d'opérations qui ne soient pas orientées par un but, sauf à penser, nous dit A. N. Léontiev, au dérèglement d'une machine qui devient folle et dont l'homme aurait perdu le contrôle.

Ces trois dimensions de l'activité humaine constituent sa macrostructure. L'activité humaine est à comprendre non dans l'isolement de ses trois dimensions mais dans les relations qu'elles entretiennent entre elles.

Comprendre le déroulement de l'activité humaine, c'est voir en quoi mobile, action et opération ne se confondent pas. C'est envisager les liaisons systémiques qui relient ces trois dimensions. Ce sont ces rapports intérieurs qui caractérisent l'activité humaine et sont à l'origine des ses transformations et de sa dynamique. Voyons dans un premier temps comment

ces dimensions se différencient les unes des autres.

2.1.3. Mobile, action et opération, trois entités distinctes :

2.1.3.1. Activité et action :

Ici nous pouvons faire le constat qu'une même action ou une même chaîne d'actions peuvent servir des activités de natures différentes. Inversement, une même activité, peut se concrétiser dans des buts différents. La représentation du résultat n'étant pas la même, les actions programmées divergeront.

On peut observer aussi qu'une même action peut passer d'une activité à une autre.

2.1.3.2. Mobile initial et actions en cours :

Les actions et les buts auxquels elles sont soumises, sont sous l'influence directe du mobile initiale. Cependant, il y a souvent un décalage entre la finalité globale de l'activité et les buts des différentes actions qui la composent.

Prenons un exemple : pour gagner un match de hand-ball, c'est cela qui nous motive, il faut que motre équipe marque des buts. Cette action peut se concrétiser par des configurations de jeu de nature différente, elles-mêmes porteuses d'actions dont les buts sont différents. Il faudra éventuellement passer sa balle à un partenaire, dribbler, contourner un adversaire ou des adversaires, ressortir la balle de la zone des 9 mètres, tirer au but ... Autant d'actions qui au final, permettront de marquer un but et peut être de gagner le match.

Mais dans le déroulement de l'activité, on peut, en première analyse, voir que certaines actions peuvent même apparaître en contradiction avec le projet initial que nous nous sommes fixé. Passer ma balle à un partenaire, c'est prendre le risque que je ne marque pas le but et qu'on ne remporte pas le match parce que celui-ci peut se faire prendre la balle. Reculer devant la défense adverse ou ressortir la balle de la zone adverse, si difficilement atteinte, peuvent aussi nous éloigner de ce que nous visons. Au travers de cet exemple, nous voyons que les buts des actions déployées dans le cours de l'activité ne coïncident pas souvent avec ce qui a initialement motivé celles-ci. Cela ne semble pas empêcher le déroulement de l'activité, bien au contraire.

Les activités complexes impliquent, nous l'avons vu, des séries de buts concrets à atteindre qui se traduisent par des actions diverses. Dans ce cas, les buts particuliers diffèrent du but général. Pour ces activités relevant d'un certain niveau de développement, le mobile conscientisé prend alors le statut de but général. A. N. Léontiev[76] parle de motif-but. Cette opération est rendue possible par le passage du mobile dans la sphère de la conscience.

2.1.3.3. Actions et opérations :

76 *Activité, conscience, personnalité.* op. cit. p. 116.

Ici aussi nous pouvons constater qu'une même action peut s'opérationnaliser dans des opérations différentes. Inversement des opérations semblables peuvent servir des actions de natures différentes. Autrement dit, un même but peut être atteint par des procédures différentes et un même mode opératoire peut permettre d'atteindre des buts multiples.

Les actions et les opérations, même si elles entretiennent des liens directs ne peuvent se confondre. L'exemple des activités instrumentales qui utilisent des outils permet d'illustrer cela facilement. L'outil matériel est un excellent représentant de la catégorie « moyen et opération » que retient pour son analyse la théorie de l'activité. En condensé, il représente un mode opératoire à lui tout seul. Plusieurs outils peuvent réaliser la même action. Ce qui détermine l'usage d'un outil par rapport à un autre, ce sont les conditions de la situation dans laquelle on se trouve.

Si on prend l'exemple du découpage d'un matériau, il va de soi que la nature de celui-ci va déterminer le type d'outil que l'on va utiliser : une paire de ciseau, un cutter ou une scie. Mais, pour le même matériau, les conditions dans lesquelles s'effectue ce bricolage, peuvent influencer le choix de l'outil pour scier. Dans l'atelier, près d'une source d'électricité, il sera possible d'utiliser la scie sauteuse. A l'extérieur, faute d'alimentation électrique, on lui préférera l'égoïne.

Entre les actions et les opérations, il est important de faire la différence dans la manière dont chacune d'elles se constitue. Dans notre exemple l'opération de sciage avec l'égoïne ou avec la scie circulaire peut constituer à elle seule un apprentissage. Mais que cette opération soit maîtrisée ou non, elle est indépendante de la genèse des buts et donc des actions liées à l'activité initiale de découpage. Il s'agit de deux choses distinctes.

2.1.4. Les trois niveaux de régulation de l'activité :

L'analyse des rapports que les trois instances de l'activité humaine entretiennent entre elles révèle trois niveaux de régulation de l'activité.

2.1.4.1. L'efficacité de l'activité :

Le premier niveau renvoie à l'efficacité de l'activité. Il est défini par J. Y. Rochex[77] comme le rapport du ou des résultats obtenus, objectivement appréhendés, avec le ou les buts visés, subjectivement déterminés. L'efficacité repose sur une évaluation de ce rapport par le sujet. S'opère ici une comparaison entre le but visé, représentation consciente du résultat à atteindre, avec le but réellement atteint ou qui est en train de se concrétiser. Cette évaluation peut s'effectuer a posteriori, lorsque l'activité est terminée, mais elle fonctionne aussi pendant le déroulement de l'activité et en permet la régulation et l'ajustement. Ce qui est réalisé correspond-il à ce qui était attendu ? Le résultat anticipé, concrétisé par le but, est-il conforme au résultat atteint ?

2.1.4.2. L'efficience de l'activité :

77 *Le sens de l'expérience scolaire.* op. cit. p. 45.

Le deuxième niveau de régulation de l'activité renvoie à l'efficience. Il est défini par ce même auteur comme le rapport entre actions et opérations ou entre but et moyens. Il s'agit d'évaluer ici la pertinence du mode opératoire mobilisé en terme d'économie de moyen pour atteindre le but fixé. Il est possible de parvenir au même but en mobilisant des modes opératoires de natures différentes, cependant ces derniers n'ont pas tous la même valeur en terme d'effort à fournir, de coût temporel ou de coût financier. Les moyens mis en œuvre sont-ils les plus économiques pour atteindre le but visé ?

2.1.4.3. Le sens de l'activité :

Le troisième niveau de régulation de l'activité est le sens. Le sens est créé par le rapport entre ce qui incite le sujet à agir, le mobile de l'activité, et ce vers quoi l'action est orientée, le but immédiat. Le sens exprime le rapport entre ce pourquoi on agit, ce qui nous pousse à agir et ce que l'on fait réellement.

Pour J. Y Rochex *« le sens est donc à l'interface entre l'ici et maintenant de l'activité, son versant objectif, qui se donne à voir en termes d'actions et d'opérations, évaluables du point de vue de leur efficacité et de leur efficience, et son versant subjectif qui, lui, se dérobe non seulement au regard de l'observateur, mais bien souvent à la conscience même du sujet et renvoie à tout ce qui est constitutif de son rapport au monde, aux autres et à lui-même, aux processus subjectifs de genèse et de transformation de ce complexe de mobiles qu'est sa personnalité »*[78].

Comme interface entre le versant objectif et le versant subjectif de l'activité, le sens est à la fois interne à l'activité, puisqu'il est créé par le rapport qui existe entre deux de ces instances, mais il est aussi extérieur à l'activité puisqu'il renvoie cette dernière dans l'histoire singulière de l'individu.

L'analyse de la structure de l'activité telle que nous venons de la présenter montre de toute évidence qu'il n'y a pas d'activité sans sujet de cette activité. Ce sujet n'est cependant pas un sujet épistémique. C'est un sujet concret qui se révèle dans une personnalité réelle. A. N. Léontiev définit cette personnalité comme « *le moment intérieur de l'activité »*[79]. En retour cette activité ou ces expériences d'activité ne sont pas sans transformer le psychisme du sujet.

Les trois régulations entrevues ci-dessus interfèrent entre elles. Le sens par son ancrage dans les aspects objectifs de l'activité englobe l'efficacité et l'efficience. On voit bien que l'évaluation positive de ces deux rapports est de nature à conforter et à encourager la poursuite de l'activité. Mais le sens, par ses attaches aux aspects subjectifs de l'activité, intègre les éléments relatifs à la personnalité du sujet et à l'ensemble de ses activités antérieures constitutives de son histoire. De plus, ce patrimoine expérentiel d'activités est constitué en réseau qui facilite la récontextualisation des activités en cours.

Les dialectiques résultats atteints et buts visés ou moyens mis en œuvre et buts atteints, liées respectivement à l'efficacité et à l'efficience, renvoient à des questions sur le comment. Comment faut-il s'y prendre pour mener cette activité ? Par quoi commencer ? Qu'est-ce qui

78 *Le sens de l'expérience scolaire.* op. cit. p. 47.
79 *Activité, conscience, personnalité.* op. cit. p. 176.

est premier ?

La dialectique « buts visés et mobiles », liée à la question du sens, renvoie davantage à des questions sur le pourquoi. Quelles raisons les individus ont-ils de s'engager dans cette activité ? Pourquoi s'y engagent-ils ?

Les mobiles sont autant liés à la situation en cours qu'aux processus sociaux et subjectifs de production, à la trajectoire de chacun et à sa personnalité. Les mobiles sont cependant susceptibles d'être modifiés par l'activité en cours. Loin de préexister à l'activité, les mobiles, et plus largement le sens, s'actualisent dans l'activité qui se déroule, s'y développent, s'y perdent ou se transforment.

Nous avons tenté dans la figure ci-dessous de modéliser à notre façon la structure de l'activité.

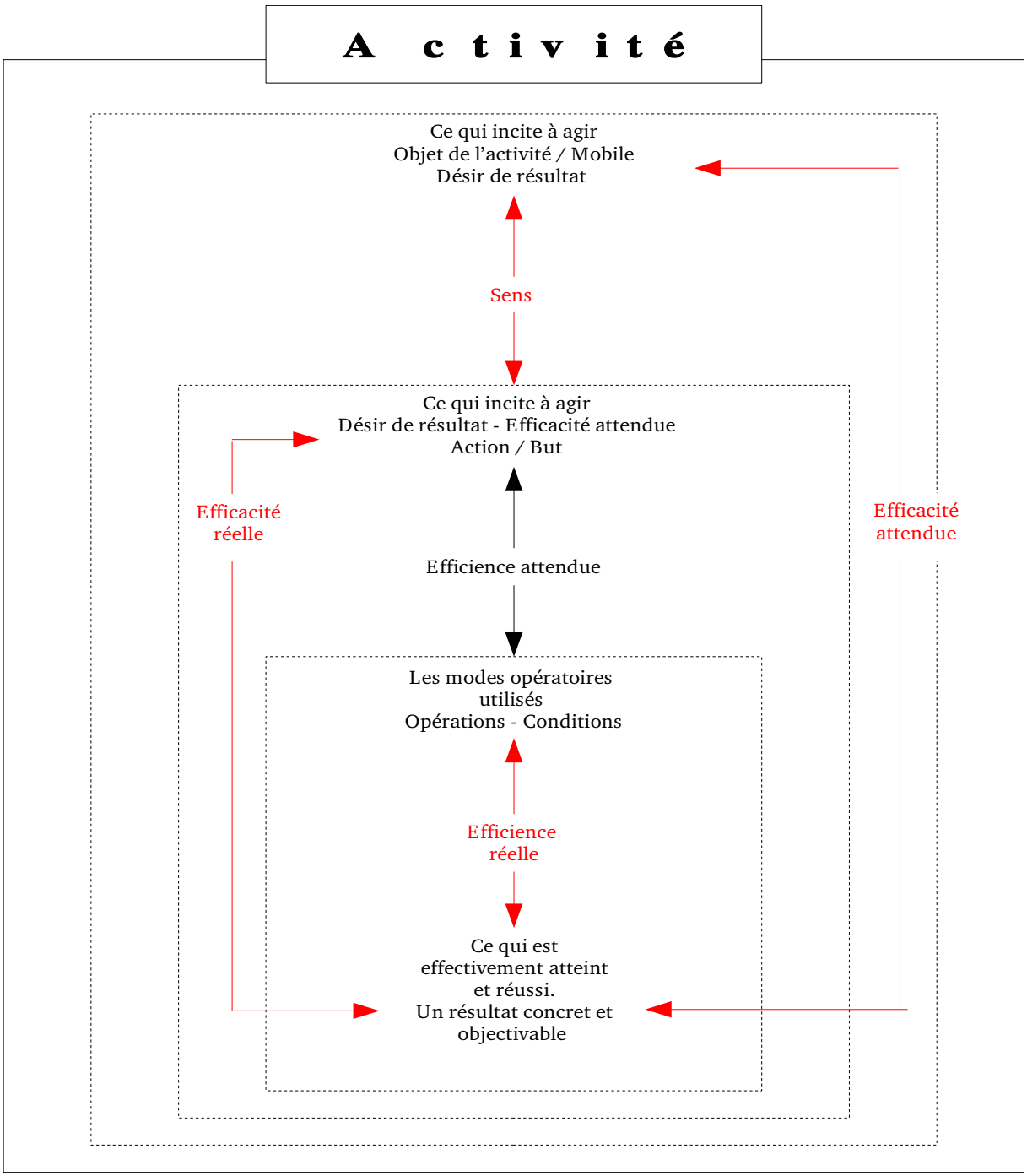


Figure 4 : Tentative de modélisation de la structure de l'activité.

2.1.5. Transformation et développement de l'activité :

Nous l'avons précisé plus haut, les transformations et le développement de l'activité sont liées à la non-coïncidence des éléments qui la constitue et aux relations plus ou moins discordantes que ces derniers entretiennent.

Analysons à présent les transformations de l'activité au travers des tensions qui la traversent.

2.1.5.1. La première voie de développement de l'activité :

Une première voie de développement de l'activité est liée aux relations qui existent entre actions et opérations.

La réalisation d'un but avec le maximum d'efficience suppose que les modes opératoires soient appris. Cet apprentissage est rendu possible lorsque les opérations sont apprises en tant qu'actions. De fait, toute opération est, à l'origine une action, organisée par un but. Dans l'évolution de l'activité, les actions prennent presque systématiquement le statut de moyen et s'affranchissent des buts qui les orientent. Elles s'en détachent progressivement. La programmation de l'action n'a plus besoin de passer par une représentation consciente du but. Il y a alors la construction d'un automatisme. La routinisation des actions premières asservies initialement à leur but, les transforme en opérations ou en conditions requises pour de nouveaux buts de niveaux supérieurs.

Ce phénomène de transformation permet de traiter des activités de plus en plus complexes. Il permet aussi, nous l'avons dit, de gagner en efficience en supprimant le passage par les voies de la conscience. Cette opération est cependant réversible. Il est envisageable que des opérations (re)fassent l'objet d'un éclairage conscient lorsque les actions qui les contiennent rencontrent des difficultés et se trouvent dans une impasse.

C'est la conquête de nouveaux moyens par la transformation d'actions en opérations qui permet le développement de l'activité et la formation de nouveaux buts.

Cette première voie de développement peut trouver cependant ses limites lorsque la relation entre actions et opérations n'est plus optimale. Les moyens disponibles peuvent s'avérer insuffisants pour le but fixé. Ils peuvent être aussi jugés trop coûteux. Dans ce cas il y a une régression de l'activité qui peut se traduire par son abandon. Mais l'activité peut aussi être réorientée et réorganisée. Elle délaisse provisoirement le but initial et se donne d'autres buts visant à s'approprier les modes opératoires qui font défaut en passant par des processus cognitifs conscients.

2.1.5.2. La deuxième voie de développement de l'activité :

Le deuxième niveau de développement de l'activité est lié aux relations que les mobiles entretiennent avec les actions.

On peut observer des activités qui changent de mobile. Elles se transforment et deviennent alors d'autres activités.

La formation de nouveaux mobiles est un facteur de développement de l'activité humaine. Cette formation de nouveaux mobiles est liée à un changement d'état de la relation entre le couple but-résultat de l'action et mobile de l'activité.

Pour J.Y Rochex[80], *« il y a possibilité de formation de nouveaux mobiles lorsque le résultat atteint excède, déborde, non seulement le but visé mais les mobiles initiaux qui ont incité le sujet à l'action, autrement dit lorsque le résultat de l'action compte plus que le mobile*

80 *Le sens de l'expérience scolaire.* op. cit. p. 51.

initial qui l'a suscitée ».

Il s'agit d'activités où un sujet, poussé par un mobile initial, finit par effectuer ces activités pour elles-mêmes et ce qu'elles lui rapportent dans l'immédiat. Les buts ou leurs résultats acquièrent dans cette évolution de l'activité une fonction incitatrice propre. L'action, son but et ses résultats deviennent alors une force motivante autonome selon A. N. Léontiev[81]. On parle d'un processus de formation de nouveaux mobiles par excès des buts atteints sur les mobiles initiaux. Ce processus de mobiles en ricochet peut être un puissant moteur de l'apprentissage et de développement. La maîtrise de certaines actions élémentaires nécessaires à des activités plus complexes, et leur accession à une certaine efficience, peuvent être en quelque sorte libératrices de nouveaux mobiles liés à la réalisation même de cette activité. L'activité devient alors auto-gratifiante et se suffit à elle-même. L'exemple de la lecture est de ce point de vue éclairant.

Mais une activité, efficace et efficiente, peut perdre en cours de route le mobile qui l'a fait naître. Elle peut ainsi devenir une activité qui n'a plus de sens pour celui qui en est le sujet et aboutir à un abandon. On voit ce phénomène dans les activités au mobile ambitieux qui s'incarne dans des buts qui ne sont pas à la hauteur ou dans des actions inappropriées.

2.2. Le sens de la situation pour la psychologie cognitive:

2.2.1. Attribution de signification et construction de sens :

La situation dans laquelle se trouve un sujet ne lui préexiste pas. Elle est le fruit d'une interaction entre un environnement et un sujet. Elle n'est donc pas a priori définie, ces limites spatiales et temporelles ne sont que le résultat de l'activité du sujet et de la manière dont il interprète la situation. C'est l'activité qui construit la situation comme significative.

Une situation, quelle qu'elle soit, présente de nombreuses caractéristiques. Rien dans l'environnement n'indique à celui qui agit que cette situation appelle tel ou tel comportement. Il est donc nécessaire que le sujet lise la situation et en reconnaisse les traits pertinents qui vont lui permettre de choisir la bonne procédure. C'est ce que fait, lorsqu'il est compétent, un individu qui a déjà été confronté à une situation où il a construit des réponses appropriées. Il est encore plus compétent, lorsqu'il est capable de produire une procédure pour un ensemble de situations présentant des caractéristiques identiques ou lorsqu'il est capable de produire pour une même situation des procédures variées. Les situations complexes, dont les situations professionnelles, exigent ce genre de compétences.

Cette action de reconnaissance des caractéristiques de la situation est une attribution de significations à certains éléments de la situation. Cette attribution exclut un certain nombre de paramètres de la situation que le sujet tient pour négligeables. Il ne retient que les éléments saillants au regard du projet qui l'anime. L'ensemble de ces significations est mis en relation et constitue un système de significations qui donne alors à la situation le sens de la procédure à mobiliser.

81 *Activité, conscience, personnalité.* op. cit. p.121.

Pour un novice, les choses ne se passent pas de la même façon. L'environnement est peu « significatif » ou, plus exactement, le sujet n'attribue pas de significations aux éléments du milieu lorsqu'il est en quête de réaliser ce qu'on lui demande. La situation se confond avec *« le continuum spatio-temporel du monde environnant »*[82] dans lequel doit se déployer l'activité. Il y a là une continuité indistincte qu'il faut rompre. Il faut créer de la singularité dans le flot continu des événements, faire des pauses, prendre des repères dans le chaos du milieu qui nous assaille. Dans ces conditions, il est vraisemblable qu'une activité si peu organisée soit peu efficace.

B. Rey parle pour cette phase d'attributions de significations de cadrage de la situation[83]. Il s'agit d'un véritable processus de marquage de l'environnement en relation avec la nature de l'activité que mène le sujet.

La psychologie écologique puis la psychologie ergonomique mettent en avant, elles, le concept d'affordance pour rendre compte de l'adaptation sophistiquée et rapide de tout individu à son environnement. Les affordances sont des perceptions non symboliques. Elles sont liées à des propriétés de l'environnement et correspondent à une sollicitation de celui-ci. Elles déclenchent une activité adaptative.

Dans le cadre d'activités complexes, on est en droit de penser que les affordances qui organisent ces activités sont acquises et non innées comme peuvent l'être les affordances liées à la survie de l'espèce.

2.2.2. Un premier exemple pour illustrer : La course d'orientation :

Lorsqu'un individu se trouve pour la première fois confronté à la réalisation d'un parcours de course d'orientation dans une forêt, il est vraisemblable que les significations qu'il attribue aux éléments du paysage ne lui sont pas très utiles pour progresser dans son parcours. Ce qui est en cause, c'est la manière dont il regarde ce paysage, ou plus exactement l'interprétation qu'il en fait à travers le cadre d'analyse qu'il se donne. La forêt est abordée avec un cadre d'analyse relevant du sens commun. Une forêt c'est des arbres, des chemins, des parkings. C'est sombre, humide, il y a des bêtes. Cela peut faire peur et en plus on peut s'y perdre.

Dans ce contexte, on se doute bien que la lecture de l'environnement que fait le sujet est partielle et partiale au regard de l'activité à mener. Elle ne peut pas être très opérationnelle pour se situer et s'orienter. La carte ne peut être ici d'un grand secours puisque ce qu'elle représente n'est pas effectivement perçu dans le milieu.

Pour un sujet expert, il en est autrement. Son cadre d'analyse est différent. D'autres éléments du milieu sont pris en charge et se voient attribuer d'autres significations. L'expert a élargi le champ des significations qu'il donne aux éléments de l'environnement. Leur lecture peut être plus ou moins fine. Les allers-retours entre le terrain et la carte puis entre la carte et le terrain sont fonctionnels. Le perçu est identifié sur la carte. Inversement le représenté guide

82 REY B. (2000). Un apprentissage du sens est-il possible ? In J.-M. Barbier & O. Gatalanu (éd.). *Signification, sens, formation*. Paris : PUF, p. 107-126.
83 REY B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.

la recherche de ce qui doit être identifié dans le milieu. Ainsi, un talus, un fossé, un layon deviennent des éléments qui orientent le paysage et le quadrillent. Un trou de bombe (résidu de la seconde guerre mondiale), une dépression deviennent aussi des points remarquables. Ces éléments de situation et d'orientation font l'objet d'une recherche.

L'expert n'a donc pas le même cadre d'interprétation, la même grille de lecture que le néophyte. Il n'attribue donc pas les mêmes significations aux éléments qu'il rencontre sur son chemin. Il est probable que le résultat de l'activité de ces deux individus ne sera pas le même.

L'attribution de nouvelles significations aux éléments du paysage, en relation avec leur représentation-positionnement-orientation sur la carte, est une première étape pour se situer et s'orienter mais elles n'est pas suffisante.

Comment, à partir de ces éléments épars, donner un sens et donc une direction à son chemin pour se rendre là on le souhaite ? Comment construire son cheminement ?

La prise d'indices et leur attribution de significations ne suffisent pas. Ce qui permet de s'orienter et de faire son chemin vers un point souhaité, c'est la mise en relation de ces indices entre eux. C'est le croisement de ces indices qui donne le sens du chemin à suivre.

Restons sur le même exemple. Pour aller d'une balise à une autre, il est plus rapide de couper à travers la forêt que de faire le tour par les sentiers. Cependant, je ne peux effectuer cette manœuvre à l'aveuglette, sans aucun repère. Le risque est grand de m'égarer et de perdre du temps. Il s'agit d'une course. Je peux m'engager dans l'épaisseur de la forêt en suivant un talus. Sur la carte ce talus fait un angle à un moment donné. Si je longe le talus, je suis dans l'attente de ce changement de direction qui me permet de me situer précisément au milieu de nulle part. Le poste que je cherche, matérialisé par une balise, est une dépression.

La carte me donne plusieurs informations :

- La dépression se situe à 200 m (distance évaluée sur la carte) dans le prolongement fictif du talus que je quitte à partir de l'angle qu'il réalise.
- La dépression est de grande superficie, la balise se trouve posée dans son renfoncement le plus à l'est. Le talus que je quitte est orienté nord-sud.
- La dépression est à la limite de végétation à partir de laquelle la forêt devient difficilement pénétrable.
- Les courbes de niveau à l'approche de la dépression se resserrent et les points d'altitude me confirment que je vais « descendre ». La dépression est globalement dans le sens de la pente.

Si je regarde la forêt avec ces éléments en tête, il est probable que je les observe effectivement. Ces éléments ne prennent pas forcément le même statut et ne vont pas forcément tous avoir le même poids dans la construction et la régulation de mon itinéraire.

La limite de végétation va constituer pour moi une nouvelle ligne, non plus à suivre mais à atteindre. Si je tiens mal mon cap pour aller vers la dépression, plutôt que de retourner à mon point de départ, je pourrais longer cette ligne de végétation dans un sens comme dans un autre

pour retrouver ce que je cherche. L'axe de la pente confirme la direction de ma course. L'augmentation de la pente à l'approche de la dépression me conforte dans l'idée que j'approche du poste que je cherche.

Dans le doute, je consulterai à nouveau la carte pour voir si elle ne m'offre pas d'autres éléments susceptibles de me situer et de redonner du sens à mon déplacement.

Pour construire le sens de mon déplacement, il faut donc que je construise un réseau de significations qui dans le cadre de cette activité particulière repose sur un aller-retour fonctionnel entre le paysage et la carte. Ce système de significations est ce qui donne du sens à mon déplacement, ce qui l'organise. On peut parler alors de construction de sens.

Cette construction de sens passe donc dans un premier temps par l'interprétation de la situation et de l'environnement au regard de l'activité qui est ou doit être développée. Cette interprétation ne se fait pas à vide. Son cadre d'analyse est la carte et ce qu'elle représente avec ses codes et ses conventions. C'est bien l'appropriation fonctionnelle de ce cadre d'analyse qui fait que l'expert est plus rapide dans sa course que le débutant. Les affordances du débutant ne sont pas de même nature que les affordances de l'expert. Celles du novice sont hasardeuses, anecdotiques. Elles n'ont pas forcément de liens entre elles. Celles de l'expert sont anticipées. Leurs recherches sont organisées et planifiées. Elles sont hiérarchisées et ne prennent pas le même statut en fonction de la nature de l'information qu'elles fournissent. Les significations attribuées aux éléments du milieu sont d'autant plus significatives que l'expert anticipe sa stratégie de course.

Au travers de cet exemple, nous voyons bien que cette construction de sens relève d'un certain libre arbitre de la part de celui qui l'exécute. Le sujet est actif dans l'opération de cadrage de la situation. Le choix des attributions de significations est, lui aussi, assez libre. Cependant, il ne se fait pas au hasard. Nous avons précisé plus haut que les attributions étaient déterminées par le but de l'activité en cours et la stratégie que se donne le sujet, mais aussi par le cadre d'interprétation ou d'analyse de la situation que le sujet possède.

Ce cadre, constitué en système de significations, lui préexiste, même s'il est construit par le sujet. Il peut être le résultat d'un apprentissage intentionnel ou d'un apprentissage incident. Dans notre exemple, la carte préexiste au sujet qui l'utilise. La procédure d'utilisation de la carte pour s'orienter et construire son cheminement, hormis quelques variantes de procédures, est assez semblable d'un pratiquant à l'autre. Les procédures se ressemblent, les mêmes éléments sont privilégiés. Ces procédures dans le cadre d'une activité experte sont optimales. Dans le cas de notre exemple, elles peuvent être modélisées et/ou appréhendées sous forme de techniques. La technique est pensée ici comme une adaptation entre les contraintes d'une activité et les ressources d'un sujet.

Même si on est en droit de penser qu'il y a autant de techniques que d'individus, puisque cette dernière consiste toujours à optimiser les réponses d'un sujet au regard des contraintes d'une activité, on constate malgré tout que toutes les techniques produites se ressemblent et relèvent de la même logique.

2.2.3. Un deuxième exemple pour illustrer : Les médecins[84] :

L'exemple des médecins dans leurs procédures de diagnostic est aussi éclairante. L'auscultation consiste à prélever sur le patient des données cliniques objectives qui représentent des symptômes. Le choix de ces données est à l'initiative du médecin. Certaines s'imposent à lui par l'observation directe et concrète. Elles peuvent constituer des premiers signaux et permettent de construire ainsi un début de cadre d'interprétation, autrement dit une première piste concernant une pathologie particulière. Ce premier niveau d'examen peut permettre de conclure le diagnostic et dans ce cas là, il sera décidé d'un traitement. Ce diagnostic s'avérer insuffisant et ne permettre que l'élaboration d'hypothèses. Ces dernières peuvent orienter vers de nouveaux examens nécessitant des technologies que le médecin ne possèdent pas lors de sa visite : analyse de sang, radiologie, scanner ... Ils viendront confirmer ou infirmer les hypothèses et permettront ou pas de valider le diagnostic. Les données cliniques sont des attributions de significations. Ces significations ont valeur pour le médecin de symptômes. Elles sont la manifestation concrète d'une ou de plusieurs pathologies. Le croisement de ces symptômes, leur localisation, leur contexte d'apparition sont de nature à asseoir le diagnostic et à opter pour une pathologie plus qu'une autre. Il y a donc ici donation de sens. L'identification de la maladie en est le résultat. Les attributions de significations ne sont pas effectuées au hasard. Elles sont référées au cadre d'analyse ou d'interprétation que le médecin a construit au cours de ses longues années d'étude. Ce cadre composite fait fonctionner des connaissances et des savoirs en médecine. Ici aussi, les attributions de significations qu'effectuent le médecin ne sont pas complètement libres. Elles se réfèrent obligatoirement au cadre d'analyse que nous mentionnons ci-dessus. La médecine et ses connaissances préexistent à l'activité du médecin. Le cadre d'interprétation qu'on se donne ou que l'on a construit est donc primordial pour cet exercice de cadrage de la situation.

2.2.4. Et pour les situations d'enseignement-apprentissage :

Dans le cadre de l'activité d'enseignement-apprentissage qui nous intéresse dans ce travail, nous pouvons penser que les attributions de significations liées au déroulement de la classe et aux événements qui s'y produisent seront différentes en fonction du cadre d'interprétation qu'a l'enseignant. Les attributions de significations ne seront pas, par exemple, les mêmes pour un enseignant qui mobilise une conception béhavioriste de l'apprentissage et une conception descendante de l'enseignement que pour celui qui mobilise une conception constructiviste et organise son enseignement pour que ses élèves soient acteurs. Les événements ne prendront pas la même valeur. A déroulement identique, le sens de la situation pour l'enseignant (et sûrement pour les élèves) ne sera bien évidemment pas le même.

Le cadrage de la situation permet donc, à partir des attributions de significations et en lien avec les caractéristiques de l'activité, la construction du sens de la situation.

Pour l'instant notre approche du sens, est assez « intellectualiste ». Les aspects cognitifs

84 Nous empruntons cet exemple à B. REY et le développons. REY B. (2000). Un apprentissage du sens est-il possible ? In J.-M. Barbier & O. Gatalanu (éd.). *Signification, sens, formation*. Paris : PUF, p. 107-126.

sont privilégiés. Les attributions de significations sont renvoyées à un cadre d'interprétation construit, théoriquement fondé, voire explicite pour celui qui y fait référence. Il est courant que ce cadre reste implicite et que le sujet qui le mobilise n'en soit pas véritablement conscient. Aussi, compte tenu de cela, quel est le poids des expériences antérieures et des représentations dans la construction et le maintien du sens dans une activité humaine ?

2.2.5. Sens, expériences et représentations :

J.M. Barbier[85] met en avant un usage de la notion de sens qui désigne les *« phénomènes mentaux qui se caractérisent par la mise en place chez un sujet donné d'associations entre des représentations liées à des expériences en cours et des représentations issues d'expériences antérieures »*. Le sens est donc un travail mental spécifique qui procède, en situation, au rapprochement entre une expérience en cours et des expériences passées.

Cet auteur qualifie ce phénomène d'opérations de construction de sens. Il en distingue plusieurs caractéristiques.

- C'est avant tout une opération mentale de transformation de représentations[86]. Elle s'effectue sur le mode de la prise de conscience. Le sujet se l'adresse à lui-même.

- Ce travail mental consiste à mettre en relation des représentations préalables avec de nouvelles représentations. Ces représentations préalables représentent ce que certains auteurs appellent dans le cadre de l'interprétation d'énoncés « l'environnement cognitif ». Cet environnement cognitif est composé de nombreuses représentations qui ne sont pas systématiquement toutes activées lors de la réalisation d'une activité. Il existe donc un filtre, une discrimination permettant la valorisation de certaines représentations au détriment d'autres. Cet environnement cognitif qui favorise la sélection des représentations pertinentes en fonction du contexte peut être rapproché des phénomènes d'attribution de signification[87] que nous avons définis plus haut. Ces environnements cognitifs fonctionnent comme des espaces de référence et permettent les opérations de constructions de sens.

- L'existence de cette opération mentale ne se pose pas en terme de réussite ou d'erreur mais davantage en terme de rationalité ou d'irrationalité. La perte de sens pour un individu qui ne comprend pas ce qui lui arrive est un autre sens. Par ailleurs, on dit d'une action ou d'une phrase qu'elles sont sensées quand elles présentent une certaine rationalité

85 BARBIER J.-M. (2000). Rapport établi, sens construit, signification donnée. In J.-M. Barbier & O. Gatalanu (éd.). *Signification, sens, formation*. Paris : PUF.
86 J.M. BARBIER définit les représentations comme « des entités susceptibles de tenir lieu d'autres entités et de pouvoir survenir en leur absence ».
87 Dans l'article de J.M. BARBIER cité ci-dessus, l'auteur inscrit les significations dans une toute autre logique que nous n'avons pas le temps ici de développée.

- Ce travail de mise en relation des représentations par le croisement des expériences sur lequel il s'appuie, s'accompagne de remaniements identitaires et d'affects qui ne peuvent être négligés.

J.M. Barbier envisage ici une autre manière de penser les opérations de construction de sens dans un cadre cognitiviste.

Il intègre aussi à sa réflexion les phénomènes identitaires et affectifs liés à l'implication de l'individu dans la situation à laquelle il est confronté.

Ces phénomènes identitaires, ces réactions affectives sont inhérents à l'histoire de l'individu et à sa biographie. Des déterminismes sociaux rentrent aussi en jeu et ne peuvent être évacués.

On voit donc qu'il ne suffit pas d'être armé de quelques significations, de quelques « savoirs sur » ou de quelques représentations et expériences pour accéder au sens.

2.3. Habitus et sens :

2.3.1. L'habitus : La force de la pratique dans la construction du sens :

Le concept d'habitus[88] permet de penser les choses plus globalement en envisageant la construction du sens comme une construction éminemment sociale liée aux usages et à la pratique.

Les deux auteurs que nous avons cités ci-dessus, dans leur logique plutôt cognitiviste, renvoient le sens et sa construction à des activités opératoires, c'est-à-dire des activités de transformation du réel, que celui-ci soit matériel ou symbolique. Les opérations de construction de sens passent donc par la pratique et l'action.

Pour B. Rey la pratique est *« un des premiers moyens, et peut être le plus efficace, pour faire entrer un sujet humain dans un univers de significations nouvelles attribuées aux actions et aux choses[89] ».*

L'immersion dans la pratique et la finalisation de l'action sont des déclencheurs et des catalyseurs de l'activité. C'est l'émergence du sens dans l'action finalisée. Force est de constater que de nombreux apprentissages se réalisent sous cette forme. Nous les qualifions d'apprentissages sur le tas ou d'apprentissages incidents. La transmission de ces derniers ne fait pas explicitement appel à une méthode. Ils ne sont formalisés par aucun savoir. Ils peuvent se faire dans le cadre d'une expérience solitaire ou dans le cadre d'un compagnonnage. Dans ce dernier cas, l'apprenti - c'est ainsi qu'on le désigne le plus souvent - procède par mimétisme ou par essais et erreurs. Le compagnon procède au mieux par démonstration ou par consignes orales.

---

88 BOURDIEU P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Éd. de Minuit.
Habitus: Structure structurante, qui organise les pratiques et la perception des pratiques, l'habitus est aussi structure structurée: le principe de division en classes logiques qui organise la perception du monde social est lui-même le produit de l'incorporation de la division en classes sociales.

89 *Un apprentissage du sens est-il possible ?* Op. cit. p. 118.

Mais cette pratique est porteuse de beaucoup plus de choses qu'il n'y semble. On pourrait dire qu'il en existe une face obscure, au moins pour l'acteur, et socialement connotée. Le concept d'habitus de P. Bourdieu est approprié pour rendre compte de ces aspects qui montrent de toute évidence qu'un individu n'agit pas systématiquement en fonction de règles ou de raisons objectivement identifiées.

Autrement dit, l'adhésion d'un individu à une activité, contrairement à ce que laisseraient supposer les approches cognitivistes, n'est pas toujours consentie dans l'exercice d'une pleine liberté.

Les caractéristiques de la situation et les ressources du sujet sont des éléments déterminants dans la construction des opérations de sens, mais le concept d'habitus et son corréla l'éthos[90] mettent en avant des ressorts de l'activité plus puissants et plus retors à l'analyse. L'assentiment rationnel, tel que nous l'avons analysé plus haut, devient alors insuffisant pour penser les opérations de sens.

L'habitus concrétise un ensemble de dispositions pour percevoir, concevoir et décider. L'habitus oriente donc socialement en quelque sorte la lecture que le sujet se fait de la réalité et des actes qu'il y réalise. Cette lecture pour construire le sens n'est donc pas complètement objective et rationnelle. Les attributions de significations et les conséquences stratégiques et décisionnelles qu'elles engendrent sont doublées d'un autre filtre qu'est l'habitus. Le sens est donc l'effet d'une pratique. Il n'est pas un conditionnement mais il n'est pas non plus un acte complètement libre. Il y a donc ici l'effet de ce que P. Bourdieu appelle un sens pratique. De ce point de vue, l'habitus fonctionne comme un ensemble de règles implicites, socialement marquées, qui déterminent à l'insu du sujet les actions qui sont possibles et celles qui ne le sont pas. L'habitus fonctionne en quelque sorte comme une autorisation intériorisée pour percevoir, penser et agir.

2.3.2. L'habitus comme principe générateur de pratique :

Cependant, on est en droit de se demander comment cet habitus, compte tenu des normes sociales qu'il pose, est susceptible de favoriser l'émergence de pratiques nouvelles ? Comment peut-il être créateur d'actions nouvelles ?

Le poids de l'habitus n'est-il pas de nature à engendrer uniquement des pratiques utilitaires et conventionnelles ?

Dans ces conditions, le sens risque de n'être qu'un sens de survie, un sens de circonstance, un sens pour faire, pour appliquer et non pas un sens pour penser et comprendre le monde en accédant au conceptuel.

Mais l'habitus, ne relève pas de la procédure automatique, il est *« un principe générateur de pratiques objectivement classables et système de classement de ces pratiques »*[91].

C'est dans cette acception qu'il a, malgré tout, la capacité de générer et donc de créer. Il ne dicte pas ce qu'il y a à faire mais définit un ensemble de propriétés socialement construites et

90 Éthos de classe ou éthos pédagogique: (terme de Bourdieu et Passeron) : Interprétation normative du monde et de son ordre par un groupe.

91 *La distinction. Critique sociale du jugement.* op. cit. p. 190.

tellement incorporées qu'elles semblent innées. Ces propriétés sont à l'origine de toutes les pratiques et de tous les jugements qu'un groupe social effectue. L'habitus est un positionnement social. Il procède par distinction et par différenciation d'un groupe social à un autre. Ce sont ces positionnements qui sont créateurs de nouvelles pratiques qui, elles-mêmes, réorganisent l'espace social. L'habitus, par ce jeu de la distinction, est un promoteur de pratiques. Certaines pratiques sont abandonnées ou se voient reprises par d'autres groupes sociaux qui les transforment et les mettent à leurs mains (on pourrait dire à leur habitus). D'autres sont créées dans l'idée de faire différent pour se démarquer.

P. Bourdieu parle encore « *d'une nécessité incorporée, convertie en dispositions génératrices de pratiques sensées et de perceptions capables de données sens aux pratiques ainsi engendrés, l'habitus, en tant que disposition générale et transposable, réalise une application systématique et universelle, étendue au-delà des limites de ce qui a été directement acquis, de la nécessité inhérente aux conditions d'apprentissage.* »

L'habitus fonctionne en mobilisant des schèmes de perception et d'appréciation qui permettent au sujet d'évaluer la situation. Ils orientent les perceptions et constituent de fait un autre cadre d'interprétation de la situation. Ce cadre complète et interfère avec celui que nous avons vu plus haut et qui permettait de réaliser les attributions de la situation au regard des caractéristiques objectives de l'activité.

L'avènement du sens pour le sujet semble se jouer de ces deux cadres et des éléments qu'ils mettent en valeur. Leur agencement réciproque et leur ordre d'apparition dans le déroulement de la pratique semblent déterminants quant au sens que prendront les événements.

2.4. L'approche psychanalytique du sens par Michel Develay :

Une autre approche complémentaire du sens est effectuée par Michel Develay[92]. Son ancrage est plutôt psychanalytique. Nous y ferons ici rapidement référence. L'auteur parle de pédagogie du sens et pense ce dernier à partir de deux concepts voisins que sont les concepts de désir et d'intérêt.

Le désir relève de la pulsion et d'un rapport plus ou moins fou avec ce qui est l'objet de l'engagement. On y voit ici quelque chose qui ne serait pas complètement rationnel, quelque chose qui pourrait relever de l'inconscient et d'une symbolique interne, voire d'une énergétique interne. Pour M. Develay, le désir « pousse à » davantage qu'il ne « tire vers ».

Faisant référence à la psychanalyse, M. Develay nous précise que le désir, comme énergie psychique, est le produit d'une libido narcissique et d'une libido objectale. La première renvoie à la manière dont chacun de nous se considère et que l'on pourrait qualifier, pour faire vite, d'estime de soi. La deuxième renvoie au plaisir et à la volonté que chacun de nous a à maîtriser les objets du monde qui nous entourent. Lorsque ces deux libidos convergent et se rencontrent, il semble que le désir soit à son apogée et que le sujet atteigne une certaine complétude.

Du côté de l'intérêt, les choses ne sont pas tout à fait pareil. L'intérêt « tire vers ». Il se

92 DEVELAY M. (1991). Pour une pédagogie du sens. *Revue Spirales*, n° 4, p. 45-50.

trouve du côté de l'anticipation. L'intérêt anticipe les résultats de l'action et les bénéfices potentiels que l'on peut en retirer. L'intérêt est donc une mise à distance de l'action et s'accompagne d'une certaine rationalité, c'est un calcul conscient par anticipation.

Pour M. Develay, le sens a à voir avec ces deux notions. Il se joue des deux dans un rapport dialectique où le désir serait davantage du côté du sujet et l'intérêt davantage du côté de l'objet. Plus précisément le sens est pour l'auteur *« le regard distancié sur la relation qui lie un sujet à un objet, un individu à une situation »*[93]. L'émergence du sens passe donc pour un individu par l'analyse conjointe qu'il effectue du désir qu'il éprouve à maîtriser une situation, et de l'intérêt que cette maîtrise et la réussite qui l'accompagne, lui procurent. Le sens est donc du côté de la mise à distance et de la prise de distance vis-à-vis du rapport qui me lie à la situation et à ce que j'ai à y maîtriser.

Le sens est donc prise de conscience du rapport que le sujet entretient avec l'objet avec lequel il est en relation. C'est une prise de recul où le sujet, confronté à un objet, croise dans une même analyse l'investissement qui est le sien ou qui peut l'être, et les bénéfices qu'il peut en retirer. Le sens procède d'une confrontation entre investissement concédé et bénéfices escomptés. C'est en quelque sorte une intériorisation de l'action qui ne rentre pas en contradiction avec ce que nous avons évoqué précédemment.

2.5. Retour sur quelques distinctions à opérer :

2.5.1. Entre mobile et motif :

J. Y. Rochex[94] dans son développement sur la théorie de l'activité préfère parler de mobiles que de motifs pour décrire ce qui pousse et incite les sujets à agir. Nous avons aussi procédé à cette distinction. Il s'en explique dans une note de bas de page en expliquant, outre des problèmes possibles de traduction, que les motifs sont trop attachés aux théories de la motivation qui les envisagent sur le mode du préalable et du renforcement extérieur. Cette conception dominante du motif comme agent extérieur lui semble contradictoire avec la théorie de l'activité qui y voit une composante interne.

E. Bourgeois[95] nous donne d'autres arguments pour effectuer cette distinction. Se penchant sur la question des motifs de l'entrée en formation de publics adultes, il fait le constat que l'étude de ces motifs est souvent une expression a posteriori d'une ou de plusieurs raisons d'agir. Cette expression, comme rationalisation a posteriori d'un comportement, renvoie pour l'auteur à deux dimensions du sens de l'action qui ont pour le sujet deux fonctions principales.

La première fonction est une fonction d'intelligibilité. On pourrait dire une fonction de compréhension. Le sujet tente de rendre clair pour soi et pour les autres ce qu'il fait ou ce qu'il

93 *Pour une pédagogie du sens.* op. cit. p. 46.
94 *Le sens de l'expérience scolaire.* op. cit. p.43.
95 BOURGEOIS E. (2000). Le sens de l'engagement en formation. In J.-M. Barbier & O. Gatalanu (éd.). *Signification, sens, formation*. Paris : PUF, p. 85-106.

a fait en référence à des significations socialement partagées. L'enjeu de l'activité de construction de sens dans sa fonction d'intelligibilité est double. Il est psychologique, le sujet en expliquant le sens de son engagement pour lui-même ou à destination de quelqu'un d'autre s'affirme comme sujet existant et voulant prouver la jouissance de son libre arbitre.

Il est aussi social, le sujet en expliquant le pourquoi de ce qu'il fait peut maintenir ou rétablir une relation sociale en justifiant, par exemple, une décision qui pouvait être désapprouvée.

La deuxième fonction est une fonction de légitimation et/ou de justification qui a pour but de rendre acceptable son engagement en référence à des normes et à des valeurs socialement partagées. Cette fonction de légitimation est convoquée pour réduire les états de dissonance que subit un sujet lorsqu'il est soumis à de fortes contraintes situationnelles où son autonomie de décision est mise à mal. Soit les contraintes sont prises par le sujet comme l'occasion d'un nouveau défi et d'une découverte de soi même dans un tel contexte, soit le sujet se soumet à ces contraintes et précise que s'il avait eu le choix, il n'aurait pas agi de la sorte. Dans le premier cas, le sujet rétablit une consonance normative externe : je n'ai pas le choix, ce qui m'est imposé se relève être très contraignant et ne me plaît pas, mais je saisis cette occasion pour voir de quoi je suis capable et le montrer aux autres.

Dans le deuxième cas, le sujet se rassure psychologiquement et rétablit une consonance normative interne : je fais quelque chose qui ne me plaît pas parce que je n'ai pas le choix, il faut que je m'y soumette, mais si j'en avais la possibilité je ferai tout autre chose. Ici aussi nous retrouvons l'aspect social et psychologique que nous avons vu pour la fonction d'intelligibilité.

Les fonctions d'intelligibilité et de légitimation du sens s'inscrivent dans un processus de communication et d'échange de significations ou de valeurs, soit en direction du sujet lui-même, soit en direction des autres.

Pour E. Bourgeois[96], faisant référence à la théorie de l'activité et aux travaux de J. Y. Rochex, le mobile correspond à des enjeux plus profonds et donc plus difficile d'accès que les motifs.

Si le motif se situe du côté des raisons et peut faire l'objet d'une expression a posteriori comme rationalisation, le mobile est davantage du côté des causes, se situe en amont de l'activité et échappe bien souvent à la conscience. Les mobiles s'enracinent dans la sphère subjective du sujet, en relation avec son histoire et sa personnalité. Ils se fixent sur des objets spécifiques qui constituent des rencontres toujours singulières et hasardeuses mais qui peuvent être aussi provoquées. Les mobiles, en accord avec la théorie de l'activité, représentent pour E. Bourgeois l'aspect incitateur de la construction du sens. Si cette construction passe par la concrétisation des mobiles en actions et en buts concrets qui orientent alors l'activité, la construction du sens n'est pas, pour l'auteur, qu'une affaire de représentation et de cognition. La dimension conative du mobile et plus globalement du sens est à rattacher à l'idée de désir et aux valeurs qui lui sont attribuées par le sujet.

96 *Le sens de l'engagement en formation.* op. cit. p. 101.

Sans entrer dans le détail des fondements psychiques du désir, E. Bourgeois met en avant l'idée qu'il existe un véritable travail permettant de passer du désir à son expression socialisée dans des buts et des projets d'actions.

Reprenant à son compte les propos de J. M. Barbier, construire le sens de l'engagement pour E. Bourgeois correspond à *« mentaliser un désir »*[97]. Il s'agit de procéder à des allers-retours sur l'axe qui va des désirs au mobile et au projet d'actions, qui lui-même va se concrétiser dans des actions et des buts assortis auxquels leur seront associés des modes opératoires. Il s'agit bien d'un aller-retour car le maintien du sens peut nécessiter de faire le chemin à l'envers et de revenir jusqu'au mobile et au désir pour conforter ce qui est entrepris.

Cependant E. Bourgeois nous prévient, en guise de conclusion, que dans certaines situations, il se peut que certains sujets soient atteints d'une impossibilité à se projeter dans le futur, voire plus radicalement, soient emprunts à « des pannes de désir ».

2.5.2. Entre sens et signification :

Les développements que nous avons effectués ici concernant les processus de construction du sens mobilisent les concepts de sens et de signification et les mettent en relation de manière plus ou moins explicite.

Si le sens se construit, la signification semble donnée. Telle est la distinction qu'opèrent traditionnellement les sciences du langage entre sens et signification.

Ces sciences mettent en avant l'idée que les significations relèvent des conventions sociales et qu'elles ne sont pas le fruit d'une construction. Elles présentent une certaine stabilité et sont plutôt acquises ou transmises. Les significations présentent un certain degré de généralité et d'abstraction et ont une existence indépendante des sujets qui les rencontrent. Dépersonnalisation et décontextualixation caractérisent les significations.

A l'inverse, le sens se situe du côté des usages. Le sens est alors contextualisé et circonscrit au sujet qui le construit. Il est lié aux individus et aux événements et donne à chaque sujet la possibilité de se différencier.

Une telle définition semble faire des significations des éléments qui préexistent à la réalité. Elle les réifie et en fait des entités autonomes.

Dans un cadre constructiviste et interactionniste, il nous paraît difficile d'envisager les significations ainsi. Il nous paraît plus approprié de les penser dans le cadre des interactions nombreuses et variées qu'un sujet est susceptible d'entretenir avec elles, tant dans leur construction que dans leur utilisation.

Pouvons-nous dire pour autant qu'il n'existe pas des moments de relative stabilité pour les significations ? Fluctuent-elles en permanence ? Quelles relations entretiennent-elles avec le sens ?

C'est du statut des significations que nous voulons traiter ici.

97 BARBIER J.-M. (1991). Sémantique de l'action et sémantique de l'intelligibilité des actions. Le cas de la formation. in B. Maggi (éd.). *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. Paris : PUF. cité par E. BOURGEOIS. op. cit. p. 100.

Lors de notre développement sur la théorie de l'activité, nous n'avons pas fait allusion à la manière dont cette théorie envisageait les significations et les relations que celles-ci entretenaient avec le sens.

Dans le sens de l'expérience scolaire, J. Y. Rochex[98] parle bien de significations sociales et de sens personnels. Il rattache cette distinction aux fonctions communicative et suggestive du langage[99].

A l'instar de R. Barthes[100], il incite à une prise en compte plus importante de la fonction suggestive du langage pour mieux prendre en compte le travail de signifiance qui est à l'œuvre dans toute communication.

Cette distinction est de nature à ré-interroger le statut des significations et les relations qu'elles entretiennent avec le sens. La fonction communicative a avant tout un rôle social d'unification des individus qui parlent le même langage. Elle est à rattacher aux significations. La fonction suggestive qui fait dire au langage et à celui qui le manipule plus que ce qu'il dit en apparence, a un rôle de différenciation. Elle est à rattacher au sens. Ces deux dimensions ne sont pas dans un rapport d'exclusion mais sont à envisager dans une relation dialectique. La fonction communicative utilise et interpelle la fonction suggestive, et inversement.

A. N. Léontiev[101] fait aussi cette différenciation et l'élargit à l'ensemble des activités humaines. Il définit alors la signification comme *« la forme idéelle, spirituelle de la cristallisation de l'expérience et de la pratique sociale de l'humanité. La sphère des représentations d'une société, sa science, sa langue même – tout cela constitue les systèmes de significations. La signification appartient donc avant tout au monde des phénomènes objectivement historiques. »* Il poursuit son développement en précisant que *« L'homme trouve un système de significations tout prêt, élaboré historiquement, et il se l'approprie tout comme il s'approprie l'outil, ce vecteur matériel de la signification »*[102].

J. Y Rochex[103] met bien en évidence qu'il s'agit d'un véritable processus d'appropriation qui fait que *« les significations deviennent objet de la conscience et de l'activité psychique individuelle, soumis aux lois spécifiques de celle-ci, mais elles n'en perdent pas pour autant leur contenu objectif »*. Les significations font donc l'objet d'une double existence, une existence sociale et une existence psychique où les significations se personnalisent et se subjectivisent. Elles se soumettent alors au fonctionnement psychique et aux différents processus subjectifs. Elles prennent ainsi un sens personnel.

Prenant l'exemple des résultats scolaires obtenus en classe A.N. Léontiev[104] met en avant

98 *Le sens de l'expérience scolaire.* op. cit. p.37.
99 Cette différenciation est due à PAULHAM F. (1929). *La double fonction du langage*. Paris : Librairie Félix Alcan. cité par J.Y. ROCHEX. op. cit.p. 36. La référence initiale à cet auteur est de L. S. VYGOTSKI.
100 BARTHES R. (1980). Théorie du texte. In *Encyclopœdia Universalis,* tome 15. Paris : Encyclopœdia Universalis, p. 1013-1015. cité par J. Y. ROCHEX. op. cit.
101 LÉONTIEV A. (1975/1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Éditions du progrès. p. 306 et 307.
102 *Activité, conscience, personnalité.* op. Cit. p. 309.
103 *Le sens de l'expérience scolaire.* op. cit. p.43.
104 *Activité, conscience, personnalité.* Op. cit. p. 160 et 161.

l'idée que tous les élèves peuvent comprendre de manière assez claire la signification de la note qu'ils obtiennent et de ses conséquences. Autrement dit, la signification objective consciente que les élèves ont de cette note est la même. Par contre chacun d'eux peut considérer cette note de manière différente et l'envisager comme un obstacle à une orientation professionnelle souhaitée si elle n'est pas bonne ou comme un moyen de prouver à son entourage sa compétence si elle est correcte ou tout autre chose. Ici on est du côté de la signification que cette note revêt pour le sujet. C'est dans ce sens que l'auteur préfère parler, pour les secondes, de sens personnel afind'éviter le double usage des significations.

Cette manière d'envisager les significations nous semble plus cohérente au regard du paradigme socio-constructiviste dans lequel nous nous inscrivons.

Envisageons, pour terminer, le statut des significations dans le processus d'apprentissage.

Au départ de tout apprentissage, les significations socialement établies et singulièrement appropriées, celles qui résultent de l'apprentissage précédent, qu'il soit volontaire ou incident, prennent le statut d'obstacle. Elles sont donc à dissoudre, à déconstruire. Il est donc difficile dans ce contexte de penser les significations comme des acquis définitifs et hors contexte. Elles présentent, certes une certaine stabilité conjoncturelle, mais elles ne peuvent être pensées indépendamment de leur histoire. Il est aussi nécessaire de les envisager au regard de l'histoire des sujets qui les manipulent et les mobilisent et du contexte dans lequel elles sont effectivement mobilisées. Obsolètes dans certaines situations ou pour certains sujets, des significations peuvent s'avérer plus que pertinentes dans d'autres situations ou pour d'autres acteurs. Un même individu peut par exemple dans une même situation mobiliser des significations différentes en fonction du but qu'il donne à son activité ou en fonction du niveau d'efficacité qu'il s'est défini. Il pourra par exemple mobiliser des pseudo-concepts fonctionnels dans le cadre d'une activité de tous les jours alors que confronté à la même situation dans le cadre de son activité professionnelle, des significations de rationalité plus élevée et des concepts scientifiques lui seront nécessaires.

La phase de l'apprentissage que l'on qualifie souvent de phase d'institutionnalisation correspond de ce point de vue à une bascule des significations de leur existence intra-psychique vers leur existence sociale. Ce passage est communément appelé la socialisation du savoir et correspond à sa reconnaissance comme savoir commun et validé par la communauté scolaire. Elle participe souvent à l'émergence de règles d'actions.

Pour conclure, il nous semble que les allers-retours qui ne manquent pas de s'établir entre les deux formes d'existence des significations font partie intégrante des processus d'apprentissage et des opérations liées à la construction de sens.

2.5.3. **Entre activité et pratique :**

Ces deux concepts sont employés parfois de manière indifférenciée. Tour à tour dans le monde de la formation des enseignants nous pouvons faire de l'analyse de pratiques ou analyser l'activité enseignante liée à son travail. Nous parlons de l'activité didactique de

l'enseignant et des élèves ou des pratiques d'enseignement-apprentissage de l'enseignant.

Essayons de préciser rapidement ces concepts :

L'activité, pour le courant de la psychologie du travail, désigne ce que fait précisément un sujet dans un contexte de travail dans lequel celui-ci accomplit une tâche. L'activité didactique ne peut être pensée indépendamment de la tâche qui lui donne naissance tant du point de vue de l'élève qui l'a faite que de l'enseignant qui la propose et l'anime. L'activité est donc très contextualisée au travail qui se réalise, à la tâche qui s'exécute.

L'activité concerne l'ensemble de ce qu'un sujet est susceptible de mobiliser et de mettre en œuvre pour réaliser une tâche. Ces éléments sont de nature différente :

- La tâche à réaliser est appréhendée par le sujet à partir d'un certain nombre de conceptions liées au rapport que le sujet entretient avec le contenu de savoir en jeu et plus généralement, la discipline scolaire concernée.
- Le sujet peut ou ne peut pas comprendre le sens du travail qu'on lui demande ainsi que son intérêt.
- Il peut ne pas avoir envie de se mettre au travail et ne pas supporter qu'on lui ordonne de le faire.
- Dans ce travail, le sujet met en œuvre un certain nombre d'opérations cognitives pour accomplir ce qu'il a à faire.
- La réalisation de la tâche peut l'amener à engager des interactions avec d'autres personnes.
- Enfin, l'accomplissement de la tâche s'accompagne d'un certain nombre d'actions physiques.

L'ensemble de ces éléments est révélateur de l'activité que le sujet mène. L'accès à ces éléments caractéristiques de l'activité n'est pas toujours facile. Si la tâche donnée représente ce qui est à faire, ce qui est prescrit, l'activité renvoie à ce qui est mis en jeu pour réaliser ce qui est à faire. L'activité renvoie à ce qui se fait. L'activité a donc une phase objective et une phase subjective qui en rend difficile l'accès.

Les travaux en psychologie du travail, ont mis en évidence que l'activité était triplement dirigée ou adressée. L'activité est simultanément tournée vers et pour elle-même, c'est-à-dire vers l'objet du travail. Elle est tournée aussi vers celui qui l'exécute, le sujet au travail. Elle est alors dirigée par la conduite du sujet. Elle est enfin tournée vers l'activité des autres portant sur l'objet du travail. L'activité prend place parmi d'autres activités effectuées par d'autres et s'inscrit plus globalement dans le genre.

Ce concept d'activité triplement dirigée représente pour Y. Clot l'unité élémentaire d'analyse de la psychologie du travail.

Il considère que la dynamique de l'activité et son développement résultent des conflits qui naissent entre ces trois directions de l'activité. Il précise que *« cette activité dirigée est une arène, ou plutôt le théâtre d'une lutte, et toute unification au profit de l'une de ces*

configurations et un leurre »[105].

L'activité réelle, le travail qui se fait, consiste alors à dépasser les différentes contradictions entre ces trois instances ou trois pôles constitutifs de l'action dirigée. Y. Clot envisage cette dynamique conflictuelle comme quelque chose de positif dans la mesure où ces discordances et ces embarras ont des vertus créatrices. Le sujet se sort de ces conflits en s'appuyant plus particulièrement sur un pôle de l'activité et en s'affranchissant éventuellement des deux autres.

Pour l'auteur *« Agir c'est, tout autant, s'empêcher de faire ce que réclament isolément les préoccupations personnelles, la tâche ou autrui. L'action consiste à se dépendre de ces présupposés de l'activité en se séparant de certains au moment même où l'on se saisit d'autres comme ressources »*[106].

Pour un enseignant, le pôle de l'activité dirigée sur l'objet est en lien direct avec ce qui est prescrit et renvoie à ses missions définies dans un cadre institutionnel. L'objet de l'activité de l'enseignant est de mobiliser des procédures d'enseignement pour faire apprendre les élèves. Cela est de nature à orienter son activité.

L'activité dirigée vers l'enseignant qui fait son travail peut contrecarrer ou transformer ce projet initial. Celui-ci peut investir sa tâche de différentes manières. Ses préoccupations personnelles peuvent entrer en concurrence avec l'objet de son activité. Son engagement personnel est variable. Ses différentes conceptions (du savoir, de l'apprentissage, de l'enseignement) ont aussi une influence sur son activité didactique. La prescription institutionnelle indique le but de l'activité mais ne précise pas toujours les moyens pour y parvenir. La prescription existe mais elle est, somme toute, peu contrôlée et peu insistante.

Dans la dimension de l'activité dirigée vers les autres, on connaît dans l'enseignement le poids du genre sur la définition des pratiques professionnelles légitimes au sein d'un établissement mais aussi au sein d'une même discipline. Les élèves le rappellent régulièrement aux enseignants. Les collègues se régulent d'eux-mêmes pour mieux se fondre dans les usages et ne pas « sortir du rang ».

Certains, au contraire, peuvent se démarquer et endosser le statut de celui qui « innove » ou tout simplement qui ne fait pas comme les autres.

Les trois instances de l'activité dirigée peuvent, en fonction des sujets et des circonstances, prendre à certains moments le statut de contraintes et/ou de ressources. Compte tenu de tous ces éléments et de la manière dont ils interfèrent, il n'y a pas une activité possible mais des activités.

Il n'y a donc pas de causalité directe entre l'objet du travail et la manière dont le sujet se l'approprie. Ce qui est déterminant, ce sont les contradictions qui naissent entre les différentes activités qui se côtoient et se télescopent.

L'action du sujet trouve sa source dans des activités inhibées qui peuvent être soit les siennes, soit celles des autres. Il n'est donc pas envisageable de penser l'activité d'un sujet sans la rattacher « *à l'univers des activités d'autrui »*[107]. Le sujet fait partie de cet univers et son

105 CLOT Y. (1999/2006). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF. p. 100.
106 Ibidem p. 101.
107 Ibidem p. 102.

travail consiste à s'y diriger et à y exister. Il est donc impossible de comprendre l'activité d'un sujet à partir d'elle-même : « *on ne peut expliquer l'activité par l'activité »*[108].

L'activité dirigée fait donc valoir la complexité de ce qui se joue de par les trois vies auxquelles elle donne naissance et participe. Ces trois vies, celle de l'objet, celle du sujet et celle des autres, constituent un tout qui fonctionne en système.

Le courant de l'action ou de la cognition située, proche de celui de la psychologie du travail par les objets d'observation qu'il se donne, repose sur trois présupposés essentiels qui précise en d'autre terme ce que peut être l'activité.

L'activité est toujours couplée à une situation. L'activité et la situation sont en constante évolution et cette évolution se fait conjointement. Pour le sujet, le sens de la situation est en perpétuelle reconstruction.

L'accès à la compréhension d'une situation ne peut se faire sans avoir identifié la signification que le sujet attribue lui-même à la situation.

A l'opposé, si l'activité est toujours personnalisée et contextualisée, elle s'inscrit toujours dans un contexte social plus large : un héritage culturel et une communauté d'appartenance. Chaque acteur au travers de son activité doit se réappppropier cet héritage culturel et participe à sa façon à le perpétuer et à l'entretenir.

Pour les pratiques, les choses sont un peu différentes, elles renvoient à des activités prises dans un contexte plus large et moins circonscrit à la situation de travail ou à ce qu'il y a à réaliser.

Dans le champ de la formation professionnelle, les pratiques sont souvent associées à l'idée d'analyse de(s) pratiques. Cette association très prolifique dans les dix dernières années met indirectement en avant l'idée que s'il est nécessaire de les analyser c'est que les pratiques ne se révèlent pas d'elles-mêmes. Il est donc nécessaire de les passer au crible de l'analyse, de les interpréter, de les disséquer, si l'on souhaite y avoir pleinement accès.

Autrement dit, si on analyse la pratique de quelqu'un, c'est qu'a priori celle-ci lui échappe partiellement et qu'il est donc nécessaire de l'aider à l'appréhender dans sa globalité et surtout dans son sens.

Certains auteurs[109] parlant des pratiques comme objet d'analyse mettent en avant une certaine confusion dans la terminologie utilisée où se côtoient les termes d'action(s), d'activités(s), de pratique(s), de travail. Ces termes sont parfois mobilisés comme des synonymes. Ils peuvent être aussi définis plus distinctement mais ne sont pas toujours rattachés à leur paradigme d'émergence.

Plus généralement nous pouvons dire que les pratiques intègrent les déterminations sociales et personnelles dont sont tributaires les activités elles-mêmes. L'étude des pratiques nous permet de comprendre comment l'activité d'un sujet est tributaire de ces déterminations.

A l'instar d'Y. Reuter[110] nous pouvons envisager la pratique comme *« une activité en tant*

108 Ibidem p. 102.

109 MARCEL J.-F., ORLY P., ROTHIER-BAUTZER É. & SONNTAG M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie*, n° 138.

110 REUTER Y. (2005). Analyser le faire des élèves dans une perspective didactique. *Cahiers Théophile*, n° 6,

qu'elle est située institutionnellement, spatialement et temporellement, qu'elle est structurée par de multiples dimensions en interaction, qu'elle est formatée par des dispositifs, des outils et des supports, qu'elle est inscrite dans des histoires sociales, familiales, individuelles. »

Pour J. Beillerot[111] *« dans le sens le plus courant est pratique toute application de règles, de principes qui permet d'effectuer concrètement une activité, qui permet donc d'exécuter des opérations, de se plier à des prescriptions »*

La pratique inclut l'idée d'application mais ne se limite pas à l'effectuation et à la réalisation des choses. Elle ne peut donc se réduire à des éléments observables. Elle est plus que ce qui se voit. Elle renvoie de fait aux procédés et aux procédures que le sujet mobilise dans l'action et qui déterminent sa logique de fonctionnement et/ou ses modes de penser. « *Il y a d'un côté les gestes, les langages, de l'autre, à travers les règles, ce sont les objectifs, les stratégies qui sont invoqués. »*[112] La pratique est donc porteuse de beaucoup plus de choses qu'on pourrait le penser. La pratique est tout à la fois une réalité sociale et une réalité psychique. Elle transforme en effet les choses ou agit sur des hommes mais l'auteur de cette pratique est lui-même un sujet psycho-sociologiquement agissant. Cette dimension ne peut donc être évincée.

Les pratiques sont des objets sociaux abstraits et complexes dont la compréhension ne relève pas de l'évidence. Les pratiques ont leur part d'ombre. Elles sont comme nous l'avons dit une réalité sociale mais celle-ci n'est pas théorisée.

P. Bourdieu[113] a mis très tôt en avant cet aspect non rationalisé et non formalisé des pratiques. Pour lui, les pratiques sont conçues avant tout comme une maîtrise pratique. Elles sont à rattacher à des groupes sociaux et sont à considérer comme des schémas de conduite, de perception et de jugements implicites liés à leur position sociale. Pour fonctionner, ces pratiques n'ont pas besoin d'être l'objet au préalable d'une réflexion ni d'être explicitement communiquées. Elles sont de fait incorporées et intériorisées, ce qui fait dire à P. Bourdieu qu'elles fonctionnent et s'expriment dans le cadre d'un béhaviorisme pratique. Les pratiques relèvent d'un fonctionnement inconscient et automatique. *« C'est parce que les sujets ne savent pas, à proprement parler, ce qu'ils font, que ce qu'ils font a plus de sens qu'ils ne le savent. »*[114] Cela ne veut pas dire qu'il n'est pas possible par l'analyse que les sujets explicitent les règles qui les gouvernent et les jugements qu'elles impliquent.

Plus généralement, on aurait tendance à dire que les pratiques concernent ou caractérisent un ensemble d'activités. Les activités sont, nous l'avons dit, davantage contextualisées à des situations particulières qui surdéterminent les relations que l'acteur entretient avec le milieu représenté par la situation mais aussi par le contexte institutionnel ou professionnel dans lequel l'activité se déroule.

Pour l'enseignement, on analysera des pratiques au travers de différentes activités

---

p. 33-40.

111 BEILLEROT J. (1996). L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression ? *Les cahiers pédagogiques,* n° 346.

112 Ibidem. *L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression ?*

113 BOURDIEU P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : Librairie Droz.

114 Ibidem p. 182.

didactiques dont elles seront révélatrices et emblématiques.

Pour conclure, s'intéresser aux activités et aux pratiques dans une perspective didactique c'est tenter de comprendre ce qui se passe effectivement au-delà des différentes prescriptions et recommandations. L'activité prescrite est rarement ce qui se fait. L'analyse des activités et des pratiques des différents protagonistes est de nature à nous aider à comprendre leur logique de fonctionnement. La faible prescription de la tâche des enseignants et le poids indéniable de l'histoire du sujet font en sorte que l'activité didactique ne peut être que plurielle.

2.6. Rapports à l'école et rapports aux savoirs :

2.6.1. Histoire du concept « de rapport à » et tentative de définition :

Dans le prolongement de notre développement autour du « sens », d'autres concepts tels que le rapport à l'école et le rapport au savoir sont susceptibles de nourrir notre problématique et les modèles dans lesquels elle se concrétise.

Le concept de rapport au savoir[115] s'inscrit dans une perspective plus large qui est celle du rapport à l'école et à la scolarité. Il en est constitutif. Ces rapports s'autodéterminent et se nourrissent l'un de l'autre.

Le concept de rapport à l'école désigne des manières propres à chaque individu de rentrer en relation avec l'école, ses pratiques et ses agents.

Le concept de rapport au savoir spécifie cette relation en précisant la façon dont l'élève, dans sa confrontation aux savoirs scolaires, les envisage.

Dans les deux cas, il est possible de parler d'une relation de sens qui se construit entre un sujet scolarisé à propos de l'institution qui l'accueille et des savoirs qu'on y dispense. L'élève est amené à accorder à l'école et à ses contenus d'enseignement une certaine valeur. Cette valeur attribuée se concrétise au travers de la reconnaissance d'une certaine utilité sociale de l'école et de ce qu'on y apprend. Elle s'appuie aussi sur la perception que les élèves ont de la légitimité de ce qu'ils font à l'école au regard de leur projet d'orientation ou en relation directe avec la situation d'apprentissage qu'ils vivent.

Enfin, cette valeur s'ancre aussi sur un jugement de pertinence de ce qui est fait et/ou enseigné par rapport à la discipline envisagée.

Il est donc difficile de ne pas envisager ce ou ces rapports lorsque l'on parle d'apprentissage. Le concept de rapport au savoir est au cœur des questions didactiques, puisqu'il n'est pas envisageable de parler de didactique sans parler du savoir et de ses processus d'appropriation par l'élève et de transmission par l'enseignant. Nous y reviendrons.

L'apparition du concept de « rapport à » s'inscrit dans une volonté de nuancer certaines analyses sociologiques[116] dont les résultats mettaient en évidence que « la carrière scolaire »

115 CHARLOT B., BEAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. (1992). *École et savoirs dans les banlieues… et ailleurs*. Paris : Armand Colin.

116 Par exemple, BOURDIEU P. & PASSERON C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éd. de Minuit.

des élèves, en terme de contenus, de durée et de résultats est en lien direct avec leur milieu d'origine.

Ces analyses sociologiques avaient tendance à mettre en évidence que tout se joue par avance, et qu'il est difficile, en tant qu'élève, d'échapper aux déterminismes sociaux. Ces travaux ont aussi clairement mis en évidence les processus de reproduction que l'école met en œuvre et entretient. De ce point de vue, elles ont permis à l'époque une réelle prise de conscience.

Aussi intéressantes que soient ces analyses, statistiquement fondées, certains travaux[117] ont souhaité introduire plus de nuances dans la compréhension des mécanismes de l'échec scolaire au regard de certaines trajectoires individuelles d'élèves. Les choses semblent plus complexes qu'il n'y paraît et les explications macroscopiques de la sociologie traditionnelle semblent décalées pour comprendre les cas d'élèves, qui normalement condamnés par leur position sociale, s'en sortent dans l'école et y réussissent.

La prise en compte du sujet dans son rapport à l'école et au savoir, sans omettre les déterminismes sociaux, est de nature à mieux comprendre ce qui se joue dans les processus de réussite et/ou d'échec scolaire.

Ces travaux ont mis en évidence chez des élèves d'un même établissement scolaire, issus donc d'un même contexte d'étude, des processus différenciateurs[118] entre les bons élèves et les élèves en difficulté liés à leurs rapports à la scolarité et aux savoirs.

Un premier niveau de différenciation entre bons élèves et élèves en difficulté provient de la manière dont ces élèves pensent le rapport à la scolarité et le rapport aux savoirs.

Les élèves en difficulté envisagent l'école dans une logique utilitariste. L'école, c'est pour avoir un bon métier et une bonne situation plus tard. Dans cette optique, les savoirs, les disciplines n'ont aucune valeur intrinsèque. Ce qui est premier, c'est de passer dans la classe supérieure pour aller le plus loin possible dans sa scolarité et atteindre un certain niveau. Ce niveau est mis en relation avec un projet professionnel flou, peu réaliste, idéalisé. Les apprentissages ne sont pas vécus comme quelque chose qui enrichit mais davantage comme quelque chose dont il faut s'affranchir le plus vite possible. La scolarité est un moyen, un passage obligé, un sacerdoce.

A l'opposé, les bons élèves sont capables d'identifier dans les savoirs scolaires des éléments de développement personnel. Les activités d'apprentissage sont perçues comme intéressantes et importantes pour elles-mêmes en dehors de toutes préoccupations utilitaires. Ce qui donne sens à un éventuel projet professionnel, ce sont bien les activités et les apprentissages scolaires du moment.

Le second processus de différenciation est lié à la manière dont les élèves évoquent d'un point de vue langagier ce qu'ils font à l'école et ce qu'ils y apprennent. Pour les bons élèves, la

117 Entre autres, CHARLOT B., BEAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. (1992). *École et savoirs dans les banlieues… et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
118 ROCHEX J.-Y. (1995). Rapports à l'école - Rapports aux savoirs. *Revue Spirales n° 8*.

façon de parler des apprentissages réalisés renvoie à des procédures langagières qui mettent en avant une objectivation et une décontextualisation de ce qui est appris. Les bons élèves sont en quelque sorte capables d'une certaine mise à distance de ce qu'ils ont appris. Ils accèdent facilement à la généricité des apprentissages. Leur façon d'en parler l'atteste.

Pour les élèves en difficulté, les apprentissages scolaires restent très ancrés à la situation dans laquelle ils ont été mis en scène et au contexte dans lequel ils sont construits. Tout se passe comme si pour ces élèves les apprentissages scolaires n'avaient aucune portée en dehors de l'école. Les savoirs sont réifiés, chosifiés, leur recontextualisation en dehors de l'école ne peut être envisagée.

Le troisième processus différenciateur est toujours en relation avec la manière dont les élèves parlent de ce qu'ils ont fait ou appris en classe. Pour les élèves en difficulté, deux tendances de discours se dégagent. La première fait état de considérations générales quant à la manière dont ils envisagent l'utilité des savoirs abordés : « C'est important pour plus tard ».

Cette importance reconnue n'est cependant pas mise en relation avec la spécificité de ce qui vient d'être appris ou ce qui est en train de s'étudier. Ce commentaire vaste et généreux est valable quel que soit le savoir en jeu.

La deuxième tendance renvoie au fait que les élèves en difficulté rattachent dans leurs discours, ce qui est travaillé en classe à des lieux, à des adultes référents, à des moments de la journée et cela toujours sans aucune référence au contenu visé dans l'apprentissage : « C'est ce que l'on fait après la récréation » ou « C'est ce qu'on l'on fait avec Monsieur Martin »

Les bons élèves sont au contraire capables de déceler les spécificités disciplinaires et d'y rattacher (dans leurs mots et sûrement de manière intuitive) des modes de raisonnement et de sollicitations cognitives. Ils sont par exemple capables de penser la grammaire comme une observation de la langue qui leur permet de mieux en cerner les contraintes. Ils sont capables aussi de faire la différence entre les activités spécifiques d'une discipline, le calcul et les problèmes par exemple en mathématiques.

Le quatrième processus de différenciation met en avant pour les élèves en difficulté une espèce de dépendance à l'égard de l'enseignant et à l'image qu'ils s'en font. Cette dépendance se traduit par une survalorisation du relationnel, une fois de plus au détriment des objets d'apprentissage. L'affectif de la relation enseignant/enseigné est très forte et sur-détermine beaucoup de choses. Cela se traduit par des formulations du type : « C'était sympa ! ». Dans cette optique le bon enseignant, le « bon prof » est celui qui fait « bien apprendre ». Tout se passe comme si les élèves n'avaient aucune responsabilité dans l'acte d'apprendre et qu'ils renvoyaient celle-ci sur l'enseignant.

A contrario, les élèves en réussite, envisagent très clairement les éléments de savoir comme un intermédiaire entre eux et l'enseignant. De plus, ils ont pleinement intégré le fait que leur attitude d'écoute et de bonne conduite est déterminante dans les chances d'occurrence de ses apprentissages.

Le cinquième processus différenciateur repose sur la manière dont les élèves parlent de leurs apprentissages. Leurs propos ne sont jamais nuancés et obéissent à la loi du tout ou rien. Les élèves ont su ou n'ont pas su, peuvent ou ne peuvent pas. Les jugements sur leurs activités sont péremptoires et définitifs. Il n'y a pas d'intermédiaires possibles.

Pour les bons élèves, les choses se passent différemment. Ils font preuve de beaucoup plus de subtilités lorsqu'ils parlent de ce qu'ils ont fait ou de ce qu'ils ont appris. Ils sont capables de dire ce qu'ils savent faire, ce qu'ils ne savent pas faire, ce qu'ils peuvent faire et ce qu'ils ne peuvent pas faire.

Pour les élèves en difficulté, cette tendance à la dichotomie dans le jugement est à interpréter comme une façon de nier le processus d'apprentissage. Entre ne pas savoir et savoir, il y a apprendre. Entre ne pas pouvoir et pouvoir, il y a essayer. Entre ne pas aimer et aimer, il y a goûter.

Pour J.Y. Rochex[119], auquel nous empruntons ces formulations, « *ce qu'il y a de commun entre apprendre, essayer et goûter, c'est se risquer* ».

Cette prise de risque consiste à accepter la position inconfortable et déstabilisante de ne pas savoir. Ici se joue le renoncement d'une position d'immédiateté du rapport au monde et plus spécifiquement du rapport aux questions de connaissances et de savoirs que l'école pose. Il s'agit, dans ce jeu des apprentissages scolaires, d'accepter le différé des réponses et des solutions. Il s'agit aussi de reconnaître (dans les deux sens du terme, identifier ce qu'il y a à faire et lui accorder de la valeur) le travail qui va devoir être réalisé et au final de l'accepter comme un effort à consentir pour devenir « meilleur ».

L'attitude des élèves en difficulté est révélatrice d'un refus de rentrer dans une réelle activité de pensée qui de par sa nature est une activité dont les buts sont différés dans le temps. Cette impossibilité d'accepter cette activité de pensée et de s'y astreindre fait état de difficultés cognitives mais aussi de difficultés subjectives.

Ces processus de différenciation entre bons élèves et entre élèves en difficulté font état de rapports à l'école et au savoir qui ne sont aucunement comparables et qui de toute évidence n'aboutiront pas au même engagement scolaire.

Dans ces conditions le sens du travail scolaire ne peut avoir la même teneur, ni la même saveur. On voit bien que la construction du sens du travail scolaire passe inéluctablement par la construction d'un rapport à la scolarité et de rapports au savoir sans lesquels l'idée d'apprentissage reste une douce utopie. Les comportements des élèves ainsi identifiés permettent de dégager des profils d'élèves. Ces profils et les rapports à la scolarité et aux savoirs dont ils sont porteurs sont de nature à nous aider à comprendre comment les déterminismes initiaux liés à la position sociale des élèves peuvent être soit contrecarrés, soit accentués. À milieu d'origine identique et pour un même contexte de scolarisation, les trajectoires scolaires peuvent nettement diverger au regard des rapports à l'école et des rapports aux savoirs que les élèves se sont constitués dans leur histoire scolaire. Le souhait d'un devenir scolaire ambitieux pour tous passe inéluctablement par la transformation de ces

119 Ibidem. *Rapports à l'école. Rapports aux savoirs.*

rapports.

Même si les études que nous relatons s'appuient sur le cas d'élèves scolarisés dans des établissements dits « sensibles », il nous semble que nous pouvons étendre cette analyse à l'ensemble des sujets scolarisés qui de par leur posture d'élèves entretiennent un rapport à l'école et des rapports aux savoirs. Comment pourrait-il en être autrement puisque systématiquement se jouent des effets de sens entre la phase objective de l'activité du sujet, relative à ce qu'il a à faire et à ce qu'il y a à apprendre, et la phase subjective de son activité, qui renvoie aux conséquences que la scolarité et ses exigences ont sur son histoire singulière ?

Il nous paraît donc légitime que toute intervention didactique ait pour souci premier de prendre en charge, à son niveau et dans la mesure de ses possibilités, la construction de ces rapports porteurs du sens de l'école et du travail qu'on est censé y réaliser.

Le concept de « rapport à » est porteur d'un double mouvement de généralisation et de spécification. Il s'inscrit dans une généralisation dans le sens où il est l'expression d'un rapport au monde, à la vie et au langage. Il s'inscrit aussi dans une spécification parce que ce(s) rapport(s) s'exprime(nt) toujours en contexte et à propos d'un contenu.

Nous retiendrons comme définition du rapport au savoir celle de B. Charlot qui nous semble bien mettre en avant cette double logique de généralisation et de spécification :

« Le rapport au savoir est l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec un objet, un contenu de pensée, une activité, une relation interpersonnelle, un lieu, une personne, une situation, une occasion, une obligation, etc., liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir – par-là même il est aussi rapport au langage, rapport au temps, rapport à l'activité dans le monde et sur le monde, rapport aux autres, et rapport à soi-même comme plus ou moins capable d'apprendre telle chose, dans telle situation. »[120]

2.6.2. Rapports au(x) savoir(s) et préoccupations didactiques :

Le concept de rapports au savoir est constitutif de la relation didactique. Celle-ci s'inscrit dans une série de rapports au savoir. Ces rapports ne sont pas figés, ils sont dynamiques et s'inscrivent dans une certaine mouvance au cours de la relation didactique.

P. Jonnaert et C. Vander Borght[121] font le constat que les rapports au savoir que l'élève construit et développe sont complexes et que l'enseignant en a un accès difficile. Pourtant, dans une perspective socio-constructiviste et interactive, c'est sur ces rapports que prend appui tout apprentissage.

Ces auteurs envisagent plusieurs rapports au savoir. Pour les définir, ils s'appuient sur une différenciation entre savoir et connaissance. Les savoirs relèvent d'éléments constitués extérieurs au sujet et sont les objets d'apprentissage que définissent à leur façon les programmes. Les savoirs sont à l'origine de la rencontre des élèves et des enseignants. La transposition didactique s'intéresse aux transformations des savoirs en vue de les enseigner.

120 CHARLOT B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

121 JONNAERT P. & VANDER BORGHT C. (2006). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck. Nous appuierons sur cet ouvrage de référence pour la rédaction de cette partie.

De ce point de vue, il s'agit d'un processus externe au sujet qui apprend.

Les connaissances se situent, elles, du côté du sujet. Elles ne sont pas directement accessibles mais certaines de leurs manifestations, telles que les conceptions et/ou les représentations, peuvent en être significatives. L'apprentissage s'intéresse aux transformations des connaissances. Il est un processus interne et individuel de transformation des savoirs en connaissances.

Les différents rapports au savoir que ces deux auteurs envisagent sont liés de leur point de vue aux dialectiques qui naissent entre la logique du savoir et la logique de connaissances.

Ces dialectiques, constitutives de la relation didactique, ne sont pas spontanées et réclament un travail spécifique de l'enseignant pour qu'elles s'instaurent et participent ainsi à la dynamique de l'activité didactique. La simple présentation des savoirs aux élèves ne les transformet pas en connaissances chez les élèves.

P. Jonnaert et C. Vander Borght envisagent une série de rapports au savoir au sein desquels se créent des tensions qui vont provoquer des conflits de savoirs et des conflits de connaissances. Nous les présentons ici rapidement.

2.6.3. Du côté de l'enseignant :

2.6.3.1. L'enseignant et ses rapports au savoir :

Ce premier rapport met en avant la nécessité pour l'enseignant de prendre en considération les connaissances des élèves pour adapter le savoir codifié et spécialisé en vue de son enseignement. Il faut qu'il rompe avec sa position de spécialiste et adopte une nouvelle posture vis à vis des savoirs appartenant à sa discipline « mère », c'est-à-dire, celle qui correspond le plus souvent à son cursus de formation universitaire. Cette nouvelle posture relève souvent, pour les enseignants en formation, d'une véritable rupture épistémologique tant la prise de distance avec les savoirs « académiques » peut se révéler douloureuse.

Nous renvoyons ici le lecteur à ce que nous avons écrit plus haut sur la formation didactique envisagée d'un point de vue problématique.

2.6.3.2. L'enseignant tiraillé dans un rapport de savoir à savoir :

Ce rapport de savoir à savoir est constitutif du processus de transposition didactique qu'il représente. Tentons rapidement d'évoquer ce processus en nous appuyant sur les travaux d'Y. Chevallard.

« Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement ; Le travail qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique ».[122]

122 CHEVALLARD Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : Éd. La pensée sauvage.

Le processus d'identification et de désignation de contenus de savoirs comme contenus à enseigner oscille pour cet auteur entre l'explicite et l'implicite.

Les programmes, de ce point de vue, représentent l'aspect explicite de ce processus. Mais il est difficile d'ignorer les effets implicites de l'interprétation de la commande institutionnelle dans la redéfinition des objets à enseigner. Ces transformations peuvent être porteuses d'une véritable inventivité didactique.

Plus généralement, pour Y. Chevallard la transposition didactique se définit par le mouvement qui permet de passer d'un objet de savoir à un objet à enseigner puis à un objet d'enseignement.

D'autres auteurs comme J.P. Astolfi[123] envisagent une transposition didactique externe qui permet le passage du savoir savant au savoir « à enseigner » et une transposition didactique interne qui décrit le passage du savoir « à enseigner » au savoir réellement enseigné.

Pour Y. Chevallard *« le savoir tel-qu'il-est-enseigné, le savoir enseigné, est nécessairement autre que le savoir-initialement-désigné-comme-devant-être-enseigné, le savoir à enseigner »* et nous pouvons ajouter, lui-même différent du savoir savant.

La transposition didactique est donc constituée d'une série de rapports de savoir au savoir.

Mais ainsi définie, la transposition didactique ne peut satisfaire les disciplines scolaires qui ne peuvent réellement se réclamer d'un champ scientifique de référence et donc, d'un véritable savoir savant.

Pour autant, ces disciplines désignent des savoirs à enseigner qui s'opérationnalisent dans des savoirs enseignés.

Le concept de pratique sociale de référence[124] vient compléter et enrichir celui de transposition didactique. Il en élargit le schéma en envisageant le rapport qui peut être établi entre un contenu de formation et ce qui se passe dans les activités professionnelles. Ce concept peut être mobilisé pour toutes les formations, techniques, technologiques et professionnelle. En ce sens, il élargit le potentiel des savoirs à enseigner.

Le concept de pratiques sociales de référence, complément de la transposition didactique, permet de questionner les références que l'école se donne. Il permet aussi de mettre à jour les relations, souvent peu explicites, qui existent entre les pratiques scolaires et les pratiques extra-scolaires. Cette interrogation permet d'identifier un certain nombre de savoirs experts liés à des pratiques et à des rôles sociaux du monde professionnel auxquels on ne reconnaît pas le statut de savoirs savants. Ces savoirs peuvent être pour l'école des références. Il y a potentiellement plusieurs références possibles. L'école et ses enseignants doivent donc faire le choix d'une référence parmi d'autres.

Au bout du compte l'enseignement et les enseignants gagnent en cohérence puisqu'ils revendiquent une référence qui organise alors les choix de contenus à enseigner et les activités que les élèves vont devoir conduire.

Ce concept apparaît en réaction à un constat sur le fonctionnement de l'école dont l'enseignement et les savoirs sont coupés du monde et peu ancrés dans les réalités

123 ASTOLFI J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
124 MARTINAND J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.

professionnelles et sociales.

Michel Caillot[125] caractérise ce phénomène en parlant tour à tour de déshistorisation, de déconstextualisation et de désocialisation de l'enseignement et de ces procédures.

Le premier phénomène veut rendre compte du fait que les programmes et les enseignants ne s'attachent que très rarement à la dimension historique de la production des connaissances comme si les savoirs scolaires étaient découplés de l'histoire des hommes et des problèmes auxquels ces connaissances ont répondu à un moment donné.

La décontextualisation veut mettre en avant l'idée que les situations didactiques sont trop souvent coupées de l'activité réelle, globale et complexe qui a permis de les produire.

La désocialisation renvoie à l'idée que les pratiques et les activités scolaires sont souvent pensées indépendamment des acteurs qui les produisent en dehors de l'école, indépendamment de ce qui les animent, de leur culture, des contextes où ils travaillent et qui sur-déterminent leurs activités. Nous aurons l'occasion de revenir sur ces mécanismes au chapitre quatre de cette première partie.

Le concept de pratiques scolaires participe à sa manière à la construction de sens autour des activités scolaires. '

2.6.4. Du côté de l'élève et des élèves :

2.6.4.1. Un rapport entre connaissances déjà là et savoir enseigné :

Ce rapport est un rapport de connaissances, constituées par les conceptions et les théories dont les élèves sont déjà porteurs, avec les savoirs auxquels ils vont être confrontés et qui sont les objets de la relation didactique.

C'est à partir de ces connaissances que les élèves vont questionner et s'approprier les propositions de l'enseignant. Ces connaissances constituent le filtre que les élèves vont mobiliser prioritairement pour analyser ce qu'on leur demande. Ce filtre, constitué d'un réseau de connaissances enchevêtrées, est dynamique.

À l'opposé, les savoirs présentés par l'enseignant relèvent d'une position plus statique. C'est ce qui leur confèrent le statut d'objet d'enseignement digne d'être un objet d'apprentissage. Ils sont alors relativement standardisés et font plutôt consensus. Ils sont extérieurs au sujet qui apprend puisqu'il ne les a pas encore intériorisés dans le champ de ses propres connaissances.

Le didacticien et l'enseignant ne peuvent ignorer la dynamique d'interpellation des connaissances des élèves en direction du savoir, objet de la relation didactique. Cette interpellation est indispensable pour comprendre les comportements spontanés des élèves et leurs productions initiales. Dans cette optique, les connaissances préalables des élèves sont un point de départ sur lequel on s'appuie. C'est sur la base de ce rapport au savoir que l'intervention didactique s'élabore. Dans une perspective bachelardienne, ces connaissances représentent la dimension épistémologique de l'obstacle.

125 CAILLOT M. (1993). Sens et situations didactiques en sciences expérimentales. In P. Jonnaert & Y. Lenoir (éd.). *Sens des didactiques et didactique du sens.* Sherbrooke : Éditions du CRP, p. 157-174.

Ce premier type de rapport de connaissances à savoir représente dans notre perspective socio-constructiviste et interactive la dimension «constructiviste ».

2.6.4.2. Un rapport de connaissances à connaissances :

La perspective socio-constructiviste a mis en avant l'idée de conflit socio-cognitifs. La mise en confrontation des élèves à propos de ce qu'ils pensent du savoir en jeu ou de la solution qu'ils proposent à un problème est une procédure d'enseignement qui a pour fonction de faire en sorte qu'émergent des désaccords sur la façon d'expliquer un phénomène et/ou de se le représenter.

Le débat guidé et organisé par l'enseignant est révélateur d'un rapport de connaissances à connaissances. Ce sont les connaissances de certains élèves qui s'opposent et interpellent celles d'autres élèves. Ce procédé est de nature à ébranler les certitudes des uns et des autres et, par la même occasion, à créer le besoin d'avoir une explication plus concordante.

Ce deuxième type de rapport de connaissances à connaissances représente, dans notre perspective socio-constructiviste et interactive, l'aspect « socio ».

2.6.4.3. Un rapport de savoir à connaissances :

Le troisième type de rapport est constitutif du processus d'apprentissage qui vise pour les élèves le passage de rapports de connaissances divers et variés vers des rapports au savoir. L'activité didactique a cette finalité. Elle déconstruit des rapports aux connaissances pour reconstruire un ou des rapports au savoir. C'est dans l'espace de ce rapport que l'enseignant joue son rôle de médiateur. Il joue ce rôle par l'intermédiaire de ses interventions mais aussi par les dispositifs qu'il propose. Ces éléments visent à remettre en cause la viabilité des connaissances dont l'élève dispose. Ces connaissances résistent, l'enseignant doit faire la preuve de leur obsolescence. C'est une des conditions pour engager les élèves dans un réel processus d'apprentissage.

Ce troisième type de rapport de savoir à connaissances représente dans notre perspective socio-constructiviste et interactive l'aspect « interactif ».

Les trois rapports que nous venons d'entrevoir du point de vue de l'élève et qui sont constitutifs de ce que nous appelons génériquement « le rapport au savoir » s'inscrivent dans des dynamiques complexes qu'il n'est pas toujours facile de contrôler. Ceci est d'autant plus important pour le didacticien et pour l'enseignant que la maîtrise de l'évolution de ces rapports est inhérente à tout apprentissage.

Ces rapports sont dynamiques et sont en constante évolution. La situation et ses contraintes, l'ambiance de la classe, les événements contingents et aléatoires qu'y s'y produisent et le cadre spatio-temporel de l'activité didactique peuvent influencer très fortement les rapports que nous venons d'évoquer. Cette influence peut être provoquée par l'enseignant mais elle peut aussi être subie et non contrôlée par lui. Gérer le système didactique, c'est gérer la dynamique de ces rapports.

2.6.5. La notion de conscience disciplinaire :

Cette notion récente (Reuter 2003)[126] peut être définie comme la manière dont les élèves construisent ou reconstruisent une discipline scolaire. La conscience disciplinaire est en quelque sorte le résultat des attributions de significations et de cohérences qu'un élève effectue à propos d'une discipline scolaire. Il va de soi qu'il y a autant de consciences disciplinaires que d'élèves.

Ici aussi nous pouvons assister à des différenciations très fortes entre les bons élèves et les élèves en difficulté. Ces derniers éprouvent souvent des difficultés à faire du lien entre les différents domaines d'une même discipline. Les différentes activités de cette discipline sont alors envisagées comme juxtaposées et s'avèrent alors peu porteuses de sens. On s'aperçoit qu'il peut exister de gros clivages entre la conscience disciplinaire qui organise certains élèves et celle d'autres élèves qui parait plus légitime et plus en phase avec celle de l'enseignant.

Les travaux sur cette notion mettent aussi en avant que les consciences disciplinaires sont très claires pour certaines disciplines et qu'elles le sont moins pour d'autres. Les clivages entre bons élèves et élèves en difficulté sont plus marqués pour certaines disciplines que pour d'autres dans la construction des consciences disciplinaires.

Il nous paraît important de mentionner que les consciences disciplinaires des élèves se télescopent avec celles des enseignants mais aussi avec celles des parents.

La notion de conscience disciplinaire ne s'oppose pas au concept de rapport au savoir, ni à celui de représentations ou de contrat didactique. Elle les englobe. Elle renvoie à la discipline dans sa configuration globale dans ce que les élèves en pensent, en disent, se la représentent du point de vue de ce qu'on y fait et de la manière dont on peut s'y comporter. Si nous la mobilisons dans ce travail, c'est qu'il nous semble qu'il existe en Éducation Physique et Sportive, tant chez les élèves que chez les enseignants des consciences disciplinaires assez différenciées chez les uns comme chez les autres.

2.7. Le projet comme conduite d'anticipation :

2.7.1. Projet et culture, culture du projet :

J.P Boutinet[127] considère que le projet est plus qu'un concept. C'est une figure emblématique de notre modernité. Le projet a une valeur symbolique et culturelle, c'est ce qui en justifie une approche anthropologique. Cette dernière aboutit au final à questionner la manière dont les individus, les groupes et les cultures vivent le temps. Quel rapport au temps entretiennent-ils ?

Le projet est délibérément orienté vers le futur et il semble que cette projection permanente soit un symptôme de nos civilisations modernes technico-scientifiques. La culture

126 REUTER Y. (2003). La représentation de la discipline ou la conscience disciplinaire. *La lettre de la DFLM*, n° 32. p. 18-22.
127 BOUTINET J.-P. (1990). *Anthropologie du projet*. Paris : PUF.

du projet exprime à sa façon une crise du futur. Devant l'impossibilité de prévoir le futur et devant son peu de crédibilité, les hommes sont contraints de se l'inventer au travers de projets qui prennent corps dans le présent. Le temps vécu abandonne en quelque sorte sa dimension existentielle au profit de sa dimension opératoire et prospective. Le présent et l'actualité sont pensés et vécus « la tête et les yeux » dans le futur.

Le projet procède donc d'un changement de paradigme lié à l'évolution de nos sociétés. Les sociétés traditionnelles régies par une certaine précarité dans leurs modes d'existence sont des sociétés sans projet ou hors projet. Les incertitudes de la vie et les caprices de la nature impliquent une attitude et un rapport au temps qui empêchent toutes anticipations, toutes projections. Tout se passe comme si le temps devait être posé afin de mieux le maîtriser. Les modes de vie traditionnels sont intimement liés aux phénomènes qui les dépassent.

A l'opposé, les sociétés techniques puis les sociétés technologiques s'inscrivent davantage dans une exploration du futur qui vise à le domestiquer. L'idée est de savoir de quoi sera fait demain pour prévoir et donc orienter ce que l'on fait aujourd'hui. Cette emprise du futur et donc, cette volonté de mieux maîtriser le temps, trouve son pendant dans la volonté que l'homme manifeste aussi à façonner et à dompter l'espace. Ces deux éléments sont caractéristiques de notre modernité.

Rationalisation du temps et excroissance du futur participent à une nouvelle façon de vivre le temps et donc à l'élargissement de notre horizon temporel. Parce que le temps nous échappe, parce que l'avenir est incertain nous demandons énormément au futur sur lequel nous portons beaucoup d'espoir.

Nous voyons donc ici que le concept de projet est « *un concept instable chargé des présupposés de la culture ambiante* »[128]. Le temps et la manière de le découper et de l'organiser sont des données fondamentalement culturelles dont le projet est un avatar. Chaque culture découpe le temps à sa propre façon et l'organise de telle sorte que cela lui convienne au mieux.

2.7.2. Le projet comme une anticipation opératoire parmi d'autres :

Nous connaissons l'importance du but comme base d'orientation de l'activité du sujet au regard des mobiles d'action qu'il se donne.

Dans la typologie qu'il effectue des conduites d'anticipation J. P. Boutinet[129], positionne le but, l'objectif, le plan, le vœu, le souhait, la promesse et le projet dans ce qu'il appelle les anticipations opératoires[130]. Dans ce type de conduites, celui qui anticipe fait référence à un futur personnel qu'il va chercher de par ses actions concrètes à faire advenir.

Le but, l'objectif et le plan sont des anticipations de type rationnel ou déterministe. Ces

128 BOUTINET J.-P. (1990). *Anthropologie du projet*. Paris : PUF. p. 72.

129 *Anthropologie du projet.* p. 66.

130 Parmi les autres formes d'anticipation J. P. BOUTINET distingue aussi les anticipations adaptatives (prévoyance, prévention, prévision), les anticipations cognitives (de type occulte, de type religieux ou de type scientifique) et les anticipations imaginaires (utopie ou science-fiction).

trois figures d'anticipation sont fortement opératoires puisqu'elles ne peuvent se faire sans la prise en compte de l'action projetée qui va se réaliser ou qui est en cours de réalisation.

Le vœu et le souhait sont des anticipations de type volitif formel. Ces figures d'anticipation sont faiblement opératoires. La promesse qui est à classer dans cette catégorie est davantage opératoire car celui qui promet s'engage à agir et à faire ce qu'il a annoncé.

Le projet, lui, appartient à la catégorie des anticipations de type floues ou partiellement déterminées. Ici l'auteur du projet cherche à faire advenir pour lui-même un futur désiré, c'est-à-dire un futur possible parmi d'autres possibles. Il y a donc ici un choix a priori, l'expression d'un désir.

D'un point de vue opératoire, le projet se situe à mi-chemin entre l'opératoire probable et incertain du long terme et l'opératoire fermé et défini du court terme. C'est en ce sens qu'il est partiellement déterminé. L'horizon temporel du projet est donc davantage le moyen terme. Dans cet horizon temporel, le projet est susceptible d'évoluer et de se réorienter. L'existence de l'acteur et son rôle y sont prépondérants. Par rapport à l'idée de prévision, il semble que le projet soit moins rationnel. Même s'il s'appuie sur les données prévisionnelles, il est capable de contrarier le prévu et d'infléchir les orientations premières.

La prévision anticipe le futur vraisemblable de manière probabiliste, alors que le projet cherche à positionner les acteurs et leurs actions par rapport à cet état. Ce qui fait dire à J.P Boutinet[131] que la normativité de la prévision la place dans une logique de connaissance des choses, alors que la volonté d'efficacité du projet la place dans une logique de compréhension des choses.

Le projet est une figure d'anticipation volontariste, valorisée et valorisante. Le projet est positif. Le projet est global. Il s'inscrit dans une histoire, celle de l'individu ou du groupe d'individus qui le portent et qui le réalisent. Le projet est autant processus que produit à la différence de la prévision ou du programme.

2.7.3. Les présupposés d'une méthodologie de projet :

Nous nous appuyons ici sur les analyses de J.P. Boutinet[132]. Il distingue cinq présupposés constitutifs de la démarche de projet.

2.7.3.1. Premier présupposé :

La méthodologie du projet présuppose une exigence de globalité et refuse la dichotomie traditionnelle entre ceux qui conçoivent et ceux qui réalisent ou exécutent.

Autrement dit, le but visé intègre à la fois et continuellement la visée à poursuivre et la programmation à réaliser. Le projet visé et le projet programmé sont indissociables. L'instance qui élabore et l'instance qui exécute ne font qu'un et la dynamique du projet repose sur la gestion par un seul et même acteur de l'écart entre ce qui est conçu et ce qui se réalise. Être en projet, c'est tenir tout à la fois l'élaboration de celui-ci et sa réalisation. On ne peut donc être

131 *Anthropologie du projet.* op. cit. p. 76.
132 *Anthropologie du projet*. op. cit. p. 253.

en projet à la place de quelqu'un d'autre et inversement, quelqu'un ne peut se mobiliser à notre place sur un projet. Le projet se décline donc à la première personne.

2.7.3.2. *Deuxième présupposé :*

La méthodologie du projet renvoie aussi à l'idée de singulier et ne peut accéder à l'universel. Il s'agit toujours d'un projet dans une situation singulière avec un acteur singulier. Le projet est donc une rencontre entre un acteur singulier et particulier avec une situation et un contexte de même statut. De cette rencontre unique, qui peut se jouer sur le mode de l'affrontement, va naître une réponse originale que l'on peut apparenter à une véritable création.

2.7.3.3. *Troisième présupposé :*

La méthodologie du projet s'inscrit aussi dans le cadre d'une gestion de la complexité et de l'incertitude puisqu'elle opère dans des environnements complexes. Les situations simples ou les actions dont on connaît préalablement l'issue ne nécessitent pas l'utilisation d'une telle démarche. La méthodologie du projet s'impose pour des situations problématiques où il règne une certaine indétermination liée au croisement de plusieurs paramètres qu'il est impossible d'isoler.

2.7.3.4. *Quatrième présupposé :*

La méthodologie du projet est une démarche d'exploration d'opportunités dans un environnement ouvert. Cela suppose que l'on conçoive cet environnement comme transformable par ses propres actions et que l'on fasse fi des déterminismes qui y pèsent. La mise en projet suppose que l'on estime que des réalisations nouvelles sont possibles et potentiellement réalistes. C'est une démarche optimiste. L'auteur du projet suppose donc que son environnement est ouvert et lui laisse des possibles d'actions que personne, pour l'instant, ne peut faire à sa place.

2.7.3.5. *Cinquième présupposé :*

La méthodologie du projet présuppose enfin l'implication d'auteurs et d'acteurs. Il n'y a pas de projet sans auteur, auteur individuel ou collectif. Nous avons vu dans le premier présupposé qu'auteurs et acteurs sont à envisager dans l'unicité d'une seule et même intention.

2.7.4. La méthodologie de l'élaboration du projet :

J.P Boutinet distingue quatre étapes dans cette élaboration:

Une première phase renvoie à l'analyse et au diagnostic de situation. Il s'agit ici d'interroger la situation tant du point de vue de son environnement (ressources et contraintes,

problèmes rencontrés, dysfonctionnements), que du point de vue de l'auteur du projet (son histoire, ses désirs, ses aspirations). Ici, se croisent un diagnostic interne lié à l'auteur avec un diagnostic externe lié à l'environnement. Ce diagnostic a pour but d'identifier les opportunités à partir desquelles le projet va pouvoir se construire. Il s'agit donc de détecter l'inédit parmi l'évident et le déjà constitué. Cela suppose une certaine curiosité cognitive.

La deuxième phase relève de l'esquisse du compromis entre le possible de la situation et le souhaitable des finalités. A partir des différentes opportunités va émerger un projet possible qui est un choix parmi plusieurs scénarios plausibles. Il y a ici une contradiction plus ou moins prononcée entre les finalités et les valeurs de l'acteur ou de l'organisation qui commanditent le projet et l'analyse qui est effectuée de la situation. De cette confrontation va naître un nouveau sens pour la situation, de nouvelles inspirations et inversement, les finalités vont s'opérationnaliser de manière plus opératoire et abandonner leur forme idéologique.

Se joue ici une double négociation. Une négociation interne est à l'œuvre entre les différents auteurs/acteurs impliqués à des niveaux différents dans le projet. Une négociation externe apparaît aussi entre les auteurs/acteurs du projet et les autres instances concurrentielles, parallèles ou supérieures qui de leur côté mènent aussi des projets.

La troisième phase consiste en la détermination des choix stratégiques qui visent, à partir du projet précédemment explicité, à transformer la situation initiale dans le sens des objectifs formulés. La stratégie se doit de définir une orientation d'action, une démarche particulière en relation avec l'identification des obstacles potentiels.

Toujours pour J.P Boutinet[133] « *La stratégie constitue l'ensemble des décisions conditionnelles définissant les actes à accomplir en fonction de toutes les circonstances susceptibles de se présenter dans le futur. La stratégie évitera donc de se laisser subordonner à des éléments tactiques, si attrayants soient-ils.* »

La stratégie doit donc se positionner dans une double référence entre le projet entrevu et la situation analysée. D'un côté la stratégie se soumettrait aux contingences et aux échéances liées au déroulement même du projet. De l'autre côté elle prendrait appui sur les éléments externes du projet liés à son environnement. Dans une perspective systémique, il nous semble que ces deux aspects - interne et externe de la conduite de projet - sont obligatoirement à envisager de manière complémentaire.

La dernière phase correspond à l'épreuve de la validation du projet qui s'apparente à une reconnaissance sociale qui elle aussi se joue à deux niveaux. Au niveau interne, J.P Boutinet parle de reconnaissance informelle faite de réactions plus ou moins spontanées et qui se traduisent par un certain enthousiasme de la part des différents acteurs. Au niveau externe, c'est une reconnaissance plus formelle de la part de l'institution commanditaire qui accepte en quelque sorte de cautionner le projet.

Ici aussi se joue une contradiction entre des auteurs / acteurs de projets porteurs d'une

133 *Anthropologie du projet*. op. cit. p. 259.

certaine créativité et une institution qui peut vouloir la juguler. La validation par reconnaissance sociale est indispensable au bon déroulement du projet et elle doit se faire pour éviter les conflits selon les deux points de vue internes et externes. Un excès de validation externe peut amener à inhiber toute velléité de création et d'initiative. Son absence peut aboutir à des orientations de travail débridées et insuffisamment cadrées.

2.7.5. La mise en œuvre du projet :

J.P. Boutinet en distingue aussi quatre étapes:

La première étape est caractérisée par l'inventaire des moyens escomptés et leur mobilisation. Ces moyens doivent être en cohérence avec ce qui a été prévu dans le premier temps de conception, mais ils doivent éventuellement anticiper des moyens complémentaires pour permettre de gérer les incertitudes propres à la démarche de projet.

La deuxième étape consiste en la planification des différentes activités nécessaires à la réalisation du projet. Il s'agit ici de programmer les différentes phases de l'action à mener.

La troisième étape renvoie à la gestion des écarts comme mode de régulation des différentes actions inhérentes au projet. Cette gestion est une mise en pratique du projet et des étapes planifiées qui le composent. Elle s'appuie sur une mesure de l'écart entre ce qui est projeté et ce qui est réalisé. Cette gestion intègre l'imprévu et réagit aux incertitudes de la réalisation par des décisions opportunes qui permettent à la pratique de garder une certaine autonomie tout en restant assujettie à la théorie du projet. L'idée n'est pas d'anéantir les écarts mais de faire en sorte de rester dans des écarts tolérables qu'il faut définir. Des écarts trop conséquents risquent de remettre en cause le projet, soit à court terme d'en changer, soit d'infléchir la pratique et de lui donner une autre orientation.

De ce point de vue la démarche de projet se nourrit d'allers-retours continus et entretenus entre une implication et une mise à distance qui permettent à celui-ci de se réaliser et de se réguler.

La dernière étape est relative à l'évaluation qui ne se contente pas d'être uniquement terminale mais qui peut aussi être intermédiaire. L'évaluation permet aux acteurs de prendre conscience de ce que à la pratique produit. Elle est un contrôle de l'écart existant entre les règles que le projet se donne et les réalisations qu'il actualise. Ces indicateurs renvoient à l'efficacité du projet, à son efficience, à sa cohérence et sa pertinence.

2.7.6. Les limites, les écueils et les équivoques des pratiques de projet :

Nous allons mettre ici en avant les différentes équivoques dont le projet et son utilisation outrancière sont porteurs. De ce point de vue, il serait préjudiciable que les pratiques de projet s'apparentent à une nouvelle doxa entachée de ses mythes et de ses croyances, des pratiques

dont on systématiserait l'usage en les idéalisant sans en questionner l'efficacité réelle.

Un premier niveau d'équivoque est lié aux aspects symboliques dont les pratiques de projet sont porteuses.

Les pratiques de projet sont souvent pour les individus porteuses de fortes charges symboliques. Elles puisent souvent leur énergie dans un imaginaire créateur qui a pour volonté de reconstruire une réalité transformée et souvent idéalisée. La validation sociale du projet aboutit à sa reconnaissance et le fait souvent accéder à une dimension symbolique collectivement partagée. Les pratiques de projet s'inscrivent de ce point de vue dans des conduites de quête identitaire individuelle et collective.

Les pratiques de projet sont aussi régénératrices de lien social puisqu'elles favorisent des coopérations et des participations diverses autour de réalisations partagées.

J.P. Boutinet[134] voit enfin dans la figure du projet l'expression d'une reconquête d'idéaux qui ne sont plus donnés mais que chacun doit se forger dans une démarche individuelle de projet. Celui-ci envisage le recours au projet comme « *le symptôme d'une pathologie des conduites d'idéalisation* » qui s'exprime par un engagement des auteurs / acteurs sur des idéaux de natures diverses comme l'innovation technique, l'humanitaire ou l'associatif.

Ces trois dimensions psychologiques et sociales des pratiques de projet sont de toute évidence des mobiles d'agir pour les individus qui s'y engagent. Elles peuvent cependant, lorsqu'elles font l'objet d'un sur-investissement ou lorsqu'elles sont mal gérées par les commanditaires de projets, avoir des effets négatifs qui risquent de remettre en cause la réalisation du projet. Les projections ne peuvent en aucune manière être en phase avec la réalité de celui à qui on demande de les formuler.

La mise en projet comme injonction paradoxale en est un exemple. Ce phénomène se rencontre le plus souvent chez des personnes en précarité ou hors-projet. Il consiste en l'obligation pour eux de formuler un projet dans un contexte où la probabilité que celui-ci se réalise est faible. L'avenir idéalisé ainsi projeté a donc peu de chance d'advenir créant ainsi une illusion qui va très rapidement se transformer en désillusion.

La fuite en avant dans de multiples projets et leur cumul sous caution de nouveauté, d'immédiateté, de mobilité et d'esprit d'entreprise peut être une source d'échec pour les pratiques de projet. L'activisme qui les entoure peut amener à dévaloriser l'action.

Les pratiques de projet peuvent souffrir aussi de formalisme. Elles deviennent alors des pastiches, des projets réifiés qui n'en ont que la forme mais pas la fonctionnalité. Dans ce type de projet, la phase de diagnostic où sont décelées les opportunités est réduite à son minimum. Les opportunités viennent de l'extérieur et sont imposées aux acteurs sans que ceux-ci aient de réelles initiatives. Dans ce contexte, le projet ne peut plus être un véritable projet, il n'en est qu'une pâle imitation.

Les auteurs / acteurs du projet peuvent aussi sombrer dans un narcissisme exacerbé, de par les aspects valorisants du projet. Ils revendiquent ainsi une autosuffisance et proclament alors une autonomie absolue qui, à court terme, les conduit vers un isolement. La cohabitation avec

134 *Anthropologie du projet.* op. cit. p. 297.

d'autres projets et leurs autres acteurs est vécue sur le mode du protectionnisme.

La surenchère procédurale est aussi un écueil que les pratiques de projet se doivent d'éviter si elles veulent garder leur authenticité. Cette dérive techniciste et pointilleuse fait que le projet est piloté exclusivement par les moyens. Les incertitudes inhérentes à la démarche de projet sont alors anéanties ce qui a pour conséquence d'en geler les aspects créatifs. J.P. Boutinet[135] assimile cette dérive à un aveu de dénégation. L'idéalisation des procédures est liée pour lui à une panne de finalité, à un manque de perspectives.

Les pratiques de projet sont sujettes enfin à deux autres dérives.

Dans un cas, elles peuvent devenir totalitaires. Elles refusent les incertitudes que ces démarches génèrent afin de minimiser leurs impacts psychologiques. Elles s'arrangent pour que la réalisation soit l'exact pendant de la conception et qu'aucun écart n'advienne. Ici, le principe du zéro défaut ou de la qualité totale est mis en avant. Tout doit être absolument maîtrisé et les auteurs/acteurs deviennent alors des esclaves du projet et des contingences.

Dans l'autre cas et à l'opposé, les pratiques de projet peuvent se sacraliser et basculer dans une espèce d'incantation. Le projet s'appuie alors sur un discours idéologique qui ne fait pas toujours le poids lorsqu'il se soumet à l'épreuve des faits.

Un deuxième niveau d'équivoque des pratiques de projet est lié à la reconnaissance quasi exclusive de celle-ci comme acte de création. Si cet acte peut être apparenté au surgissement de l'inédit au niveau du réel, il semble que les pratiques de projet aient acquis dans ce domaine une exclusivité frôlant l'orthodoxie. Ce monopole est pour J.P. Boutinet[136] le signe d'une crise de l'inventivité qui laisse pour compte d'autres formes de créativité comme l'intuition, le mimétisme, le bricolage, l'improvisation. Cette crise de l'inventivité est pourtant paradoxale puisque les pratiques de projet sont a priori les figures emblématiques de la création. Ce qui est le plus prompt à renouveler la création et l'inventivité se voit contraint à l'échec. Cet échec est du à un usage quasiment exclusif d'une forme de projet qu'est le projet-innovation au détriment d'autres formes de projet plus ouvertes, plus dynamiques. Le projet-innovation bloque le processus de création et l'inventivité dans la mesure où il répond à des injonctions extérieures que les auteurs / acteurs se voient imposer et qui ont pour conséquence de réduire très fortement les opportunités possibles. Le projet-innovation est un projet créatif, il ne peut s'apparenter à un projet créateur.

Une troisième équivoque entoure les pratiques de projet. Elle est relative à la gestion de temporalités paradoxales qui est tout à la fois une contrainte forte mais aussi une source de créativité. J.P. Boutinet[137] parle de polyphonie de temporalités qu'il convient de concilier dans le compromis et dans une relative harmonie. Les différentes étapes de l'élaboration et de la mise en œuvre du projet doivent s'appuyer sur des temporalités qui présentent une certaine compatibilité entre elles mais qui en même temps sont en tension et en décalage.

135 *Anthropologie du projet.* op. cit. p. 305.
136 *Anthropologie du projet.* op. cit. p. 323.
137 *Anthropologie du projet.* op. cit. p. 334.

La mise en projet de soi-même suppose de convoquer simultanément différentes temporalités : celle de la mémoire et donc du passé, celle de l'anticipation et donc du futur et celle de l'instant. Nous pouvons dire que ces différentes temporalités se conjuguent aussi d'un double point de vue. Le point de vue objectif est lié à l'analyse qui est effectuée de la situation dans ce qu'elle a de plus réel. Le deuxième point de vue est lui plus subjectif. Il est gros des questionnements que l'individu se pose sur lui-même qui font appel à son expérience et à son histoire. Ceux-ci lui permettent au bout du compte d'évaluer ses possibilités d'actions par rapport au projet qu'il va tenter de réaliser.

Le risque d'une telle gestion est que le compromis souhaité entre ses différentes temporalités se traduise par l'émergence d'une temporalité qui dominerait les autres et qui pourrait introduire un hiatus par exemple entre les temporalités propres aux acteurs et les temporalités liées à des objectifs à atteindre fixés par une instance extérieure. Les pratiques de projet peuvent être mises à mal par les effets d'immédiateté et les effets d'urgence. La démarche de projet nécessite au contraire une démarche médiate qui suppose dans son cheminement des intermédiaires, des allers-retours, des hésitations, des errements ponctuels. De même les pratiques de projet ne peuvent fonctionner dans le registre de l'urgence qui nécessite du répétable et de l'automaticité. Ce mode de fonctionnement est incompatible avec l'idée de projet.

Au bout du compte, les temporalités des pratiques de projet sont en cohérence avec la prise en compte de la complexité qui les caractérise. D'un temps continu ou séquentiel, le projet s'inscrit dans des temporalités moins linéaires, plus instables et à mobilité incessante.

Deux figures nouvelles de la temporalité semblent pour J.P Boutinet[138] contemporaine des pratiques de projet et les accompagnent de manière récurrente.

La première fait du projet une temporalité transitionnelle qui permet d'atténuer les effets déstabilisants de toute démarche de projet. Cette transition se veut être structurante pour les individus qui la vivent puisqu'elle est une forme d'expérimentation individuelle et/ou sociale, une expérience autonome à intégrer à l'histoire personnelle de l'auteur / acteur du projet.

La deuxième fait du projet une temporalité de l'alternance qui met en tension et en décalage des temps individuels et sociaux aux préoccupations radicalement différentes. Dans le projet, il existe par exemple une alternance entre le temps du non-projet et le temps du projet, une alternance entre le travail de conception et le travail lié à la mise en œuvre.

Les pratiques de projet souffrent donc de l'immédiateté et de l'urgence mais s'émancipent des temporalités transitionnelles et d'alternances.

2.7.7. Les dimensions fondatrices et unificatrices des pratiques de projet :

Pour conclure sur le concept et/ou le paradigme de projet nous pouvons mettre en avant avec J.P. Boutinet quatre dimensions fondatrices et unificatrices des pratiques du projet.

Ces quatre dimensions semblent résumer ce qu'il y a d'essentiel à retenir pour comprendre

138 *Anthropologie du projet.* op. cit. p. 344.

les raisons et les conditions de l'usage du projet. Elles se révèlent être des préoccupations organisatrices des activités de projet.

- La première dimension est d'inspiration vitale et s'inscrit dans la logique du vivant qui pousse toujours les organismes à se diriger vers l'extérieur, vers ce qui n'est pas encore. On se situe ici dans le domaine de la biologie.

- La deuxième dimension est à connotation culturelle. Le projet dans sa connotation culturelle se surajoute au projet vital. C'est une opportunité culturelle à saisir pour les individus et les groupes qui ont comme volonté première d'être en phase avec leur environnement socio-technique. Dans cette perspective, le projet est entrevu pour les sociétés technologiques qui le survalorisent comme un moyen d'asseoir leur propre légitimité et d'assurer leur développement. Elles ont ainsi pour volonté d'augmenter leur emprise sur le réel au travers des anticipations qui vont leur permettre d'innover et d'aller de l'avant. On se situe ici dans le registre de l'opportunité culturelle et de l'ethnologie.

- La troisième dimension est de nature psychologique et existentielle. Le projet est porteur d'enjeux symboliques qui vont au-delà des enjeux de ce qui est concrètement réalisé et qui peuvent en retour valoriser l'auteur / acteur du projet. Si le projet « *entend donner une orientation et une signification au hasard et à la gratuité* »[139], ce n'est plus un jeté là par hasard sans la moindre nécessité. Il convient de s'interroger psychologiquement sur ce que l'individu fait de son projet et comment il s'arrange pour concilier au mieux les impulsions anticipatrices à l'origine du projet, les significations qu'il y investit, les profits symboliques qu'il espère en retirer. On se situe ici dans le registre de la phénoménologie.

- La quatrième dimension est de nature méthodologique à référence pragmatique. De ce point de vue le projet s'inscrit dans une forte orientation opératoire et peut ainsi se rattacher à une théorie de l'action. Cet aspect opératoire du projet renvoie au fait que celui-ci peut être à l'origine de réussite mais il peut être aussi générateur d'échec. C'est ce qui en fait sa fragilité. Le projet est donc à la fois la marque de la puissance que l'homme possède au travers de ses actions mais il est aussi révélateur de la fragilité potentielle de la condition humaine. Le projet vise une transformation mais celle-ci n'est jamais complètement celle que l'on a souhaitée et elle est souvent moins ambitieuse que ce qui était initialement visé. L'expérience pragmatique du projet met donc plus que jamais en avant les limites spécifiques de toutes actions humaines.

Les pratiques de projet se jouent de ces quatre dimensions et articulent les quatre pôles qu'elles représentent. Certains projets ne jouent que sur une seule dimension. D'autres en

139 *Anthropologie du projet.* op. cit. p. 359.

valorisent plusieurs mais laissent en marge le ou les pôles qui restent. Rares sont les pratiques de projet qui mobilisent en même temps ces quatre dimensions et les intègrent de manière harmonieuse.

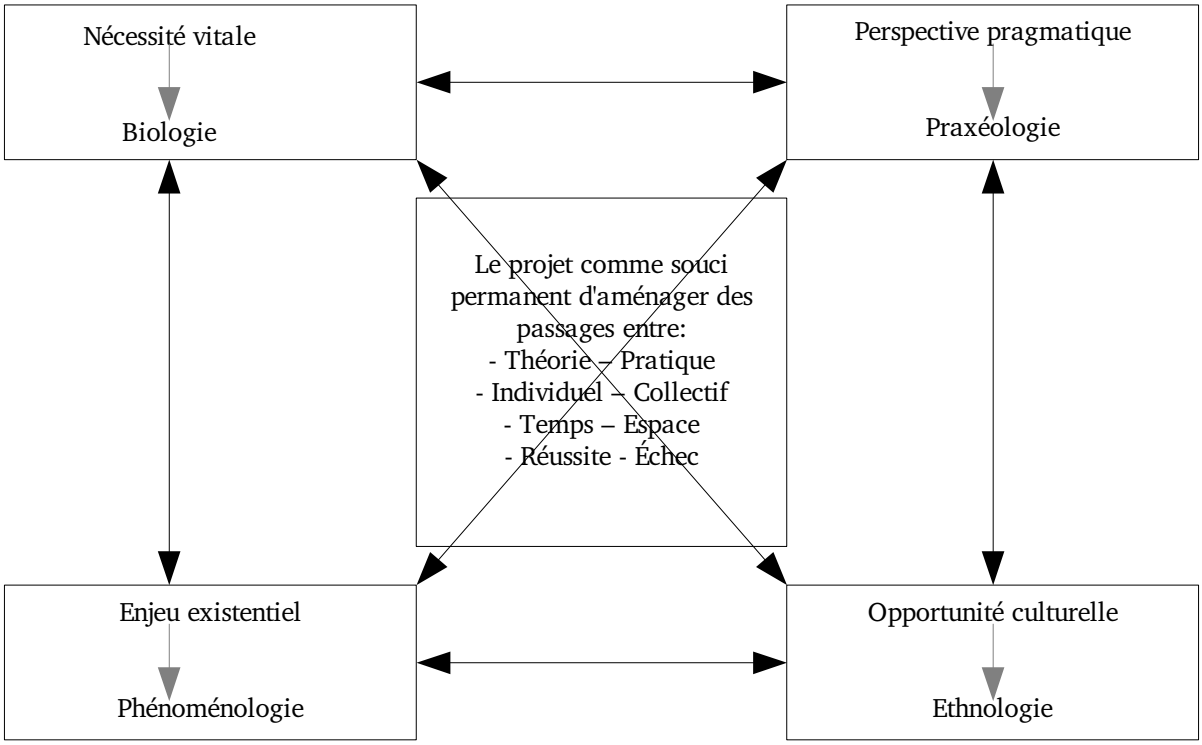


Figure 5 : Les dimensions constitutives de la figure du projet d'après J.P. Boutinet

J.P Boutinet confère à ces dimensions le statut de propriétés du projet. Leur légitimité est liée au fait qu'elles sont ce qui assure la pérennité du projet puisqu'elles prennent chacune dans leur spécificité le statut d'antidote et le protège ainsi de ce qui continuellement le menace.

L'inédit vital pousse le vivant vers l'innovation pour le sortir de la répétition et éviter la mort.

L'anticipation méthodologique revendique l'action efficace et limite ainsi l'impulsivité et l'improvisation.

L'innovation en culture technologique veut toujours plus de contrôle et plus de progrès pour dépasser les risques d'une régression liée à une non-maîtrise des éléments et des événements naturels.

La recherche de sens de l'existence a pour fonction de symboliser celle-ci dans l'optique de

s'affranchir du hasard et d'éviter l'absurde.

L'axe biologie-ethnologie met en avant l'opposition classique entre la nature et la culture.

L'axe praxéologie-phénoménologie met en avant l'opposition entre l'opératoire et le symbolique.

Ces deux oppositions complémentaires sont constitutives de toute réflexion anthropologique. Les différentes figures du projet se jouent de celles-ci et s'apparentent toujours à une synthèse asymétrique et déséquilibrée entre ces différentes propriétés.

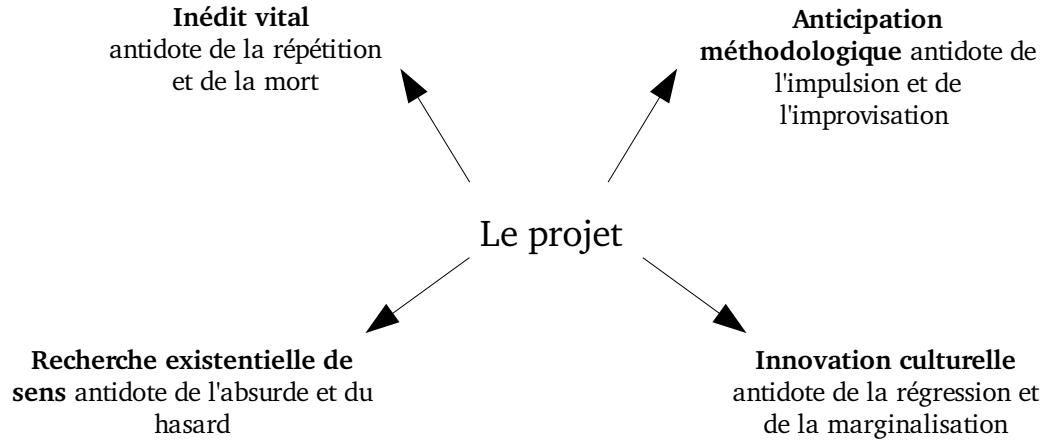


Figure 6 : Le projet comme antidote d'après J.P Boutinet.

2.7.8. Projet et pédagogie, pédagogie de – du - par – projet :

Le projet et ses différents avatars n'ont pas manqué de contaminer le champ éducatif et le champ pédagogique. Cette référence incontournable et obligatoire au projet s'est effectuée dans un souci de rationalisation des pratiques éducatives précédemment entamée avec la pédagogie par objectifs. Mais ce qui est dominant dans ce mouvement, c'est surtout l'idée de redonner toute leur place et toute leur autonomie aux acteurs afin qu'ils puissent s'exprimer au mieux avec les particularités de leur environnement.

La pédagogie de projet apparaît aussi très rapidement comme un moyen de contrecarrer la pédagogie dite traditionnelle et le carcan des programmes dans lequel elle s'enferme. La pédagogie de projet se veut être une pédagogie de la créativité qui a pour volonté explicite de faire évoluer les conditions d'apprentissage à l'école, ce qui a pour conséquence de reconsidérer le rôle de l'apprenant dans ses apprentissages. On passe donc du programme au projet. Les programmes sont directement interpellés par les projets, ce qui suppose une lecture différente de ces premiers.

Comme les autres secteurs de la vie sociale et économique, le projet a envahi la sphère éducative et on a assisté, et on assiste encore, à une multitude d'appellation. On parle tour à

tour de projet éducatif, de projet pédagogique ou de projet d'enseignement de l'enseignant, de projet d'action ou de projet d'apprentissages de l'élève. Ces différents projets sont structurellement emboîtés et interfèrent entre eux dans la mesure où ils doivent s'inscrire dans une même synergie. Leur degré d'opérationnalisation ainsi que l'acteur privilégié de leur formulation les différencient.

Cependant, concernant ce dernier point, force est de constater qu'il n'y aura pas par exemple de projet d'enseignement sans enseignant mais que ce premier ne se justifie que par la présence des élèves.

De la même façon, si le projet d'apprentissages se situe davantage du côté de l'élève, il paraît judicieux que celui-ci ne soit pas complètement divergeant par rapport au projet d'enseignement que vise l'enseignant.

La pédagogie de projet se différencie de la pédagogie par objectifs dans la mesure où la première prend réellement en compte le contexte et le réel à partir duquel et sur lequel elle envisage une transformation.

Ce qui fait dire à P. Boutinet[140] que *« la pédagogie des objectifs est une pédagogie de détermination »* alors que *« la pédagogie du projet se veut être une pédagogie de l'incertitude »*.

Dans ses travers, la pédagogie des objectifs a sur-valorisé l'atteinte des buts qu'elle fixait de manière idéaliste sans forcément pleinement prendre en compte le contexte. La pédagogie des objectifs s'est avérée trop décontextualisante et trop dépersonnalisante.

A l'opposé, la pédagogie de projet s'appuie sur un diagnostic qui nécessite un inventaire des contraintes et des ressources relatives aux possibilités d'action. Ce diagnostic, point de départ du projet, se doit d'être a minima partagé pour engager une négociation entre les différents partenaires. Dans le cadre scolaire, nous pouvons admettre malgré tout que cette négociation est relativement orientée. La phase initiale du projet doit donc aboutir à la formulation d'objectifs pertinents et réalisables que l'ensemble des acteurs impliqués doit partager.

L'empan temporel du projet dans le cadre scolaire est un temps aménagé qui se donne des échéances, des dates buttoirs. Le projet s'inscrit dans un horizon temporel de l'ordre du moyen terme. Dans une ampleur temporelle trop courte, le projet se transforme en un champ de contraintes qui ne laisse pas de place à l'incertitude, aux errements propres à ce type de démarche et à la variété des cheminements qu'elle engendre. Dans une ampleur temporelle trop longue, la gestion du temps s'avère plus difficile et la concrétisation finale trop éloignée.

L'ampleur d'un projet est à considérer à l'aulne de l'âge des élèves concernés. Plus les élèves sont jeunes, plus leur horizon temporel est proche. Il convient donc de mettre en phase la durée des projets au regard de l'horizon temporel des élèves et de leur âge psychologique.

Afin d'assurer sa régulation, le projet pédagogique ou le projet d'enseignement est soumis à des procédures d'évaluation. Des indicateurs de fins de projet doivent attester de l'atteinte ou de la non-atteinte des buts fixés. Il est aussi indispensable que des indicateurs d'évaluation soient prélevés en cours de route afin d'ajuster le projet au cours de sa réalisation ; évaluations

140 *Anthropologie du projet.* op. cit. p. 204.

des différentes stratégies et pérégrinations, de leur coût ou des gains qui leur sont associés

A l'issue de cette présentation des conditions d'existence du projet dans le champ de l'éducation, nous pouvons nous interroger sur la possibilité pour tout un chacun d'être en permanence en projet. Ce qui est mis en exergue ici, c'est l'idée du vieillissement du projet, l'idée que le processus de réalisation du projet, ses égarements, les efforts qu'il demande, ses échecs relatifs et les déceptions qu'il occasionne, épuisent en quelque sorte la dynamique que celui-ci a initialement créée.

Dans ce contexte, tout ne peut être projet, tout ne doit pas être projet en permanence. Les incertitudes liées à cette démarche, si elles relèvent de l'exclusivité, peuvent être contre-productives. Il conviendra donc de ménager entre les différents projets ou mieux, en leur sein, des phases de consolidation et de stabilisation des apprentissages qui servent le projet global. Ces phases sont nécessaires et permettent ainsi de statuer sur des résultats intermédiaires. Elles statuent sur des progrès réalisés ce qui sont indispensables pour que le projet ne s'essouffle pas.

Nous avons vu précédemment qu'il existait dans le champ de l'éducation plusieurs niveaux de projet. Ces projets sont plus ou moins opératoires.

Le projet éducatif dépasse largement le cadre scolaire et s'inscrit dans le cadre de valeurs à défendre ou à promouvoir. Il est dans cette optique le moins opératoire.

Le projet d'établissement vient ensuite pour opérationnaliser localement ce projet éducatif au sein d'un établissement scolaire. Il a pour fonction de contextualiser le projet éducatif. Il vise surtout à fédérer un collectif composé de différents partenaires autour d'une politique commune qu'il faut partager et mener à bien ensemble.

Le projet pédagogique ou le projet d'enseignement est lui encore plus opératoire dans la mesure où il concrétise les autres projets dans des interventions effectives. En formation pour adultes ce projet pédagogique de formation est un projet dit andragogique. Ces projets ont pour fonction de stimuler des apprenants et de négocier avec eux des apprentissages concrets représentatifs de ce qu'ils ont besoin pour progresser et se développer. Cette démarche vise l'efficacité de la formation envisagée.

Dans ce dédale et dans cet emboîtement de projet il y a la pédagogie du / de / par projet. La pédagogie du / de / par projet ne peut se réduire à l'une ou l'autre des figures du projet que nous venons succinctement de décrire. Plus qu'à une figure du projet, elle s'apparente davantage à une méthodologie basée sur l'utilisation du projet. Elle est donc plus que la simple description opératoire d'une intention et des moyens qui l'accompagnent comme c'est le cas, par exemple, dans le projet d'enseignement ou le projet pédagogique.

Ce travail de différenciation entre projet d'enseignement et pédagogie du / de / par projet nous invite toujours à l'instar de J.P. Boutinet[141] à distinguer le projet-objet, celui qu'il faut faire advenir et le projet- méthode celui qui s'apparente à un cheminement qu'il faut poursuivre. La pédagogie du / de / par projet est une mise effective des apprenants en projet. C'est une pédagogie de l'appropriation qui a pour but que les élèves et les stagiaires

141 *Anthropologie du projet.* op. cit. p. 210.

deviennent des acteurs sociaux de leurs apprentissages. Elle s'appuie sur une philosophie de l'expérience qui refuse de dissocier la théorie et la pratique et envisage ces deux instances dans une relation de complémentarité. La pédagogie du / de / par projet nécessite la mise en place d'un projet-objet tel que le projet pédagogique ou le projet d'enseignement. Par contre de tels projets n'impliquent pas obligatoirement une pédagogie du / de / par projet. On peut facilement identifier des projets d'enseignement ou des projets pédagogiques qui se déroulent sans une véritable négociation avec les élèves et relèvent de la seule initiative de l'enseignant.

Nous voyons bien ici que la mise en projet réel des élèves ou des formés ne peut se faire sans envisager l'interdépendance qui existe entre le projet-objet et le projet-méthode si nous voulons réellement s'inscrire dans une pédagogie où l'apprenant est acteur.

Les différentes figures du projet dans le champ de l'éducation oscillent régulièrement entre projet-objet et projet-méthode.

D'un côté, il y a une valorisation de l'objet qu'il porte avec une mise en exergue des produits attendus : objectifs, buts, production, finalisation. De l'autre côté, il y a une accentuation de la méthode avec une mise en exergue du processus et de la démarche par lesquels le formé doit passer pour se transformer. Plus que d'opposer objet et méthode, il nous semble pertinent d'envisager ces deux figures du projet dans une relation dialectique afin d'éviter les travers propres à la survalorisation de l'une ou de l'autre. Un juste équilibre entre ces deux éléments nous paraît donc nécessaire pour conduire une pédagogie de type socio-constructivisme, où la rationalité de l'activité de l'enseignant s'impose pour conduire les apprentissages des élèves et où l'implication des élèves se doit d'être authentique afin que ces derniers se réalisent.

2.7.9. **Projet, progrès et sens :**

Projet et progrès sont souvent associés, ce qui fait dire à G. Gosselin[142] que *« tout se passe comme si nos sociétés avaient besoin de s'aider de leurs projections pour progresser. Pas de progression sans projection, pas de progrès sans projet »*

Ceci est lié au fait que le projet s'inscrit dans une double alternative.

D'un côté, de par les anticipations dont il procède et de par son esprit positif et volontariste, il vise une amélioration, un progrès. Il est la volonté d'une transformation et d'une amélioration du réel visant une plus grande maîtrise de celui-ci. Il est ici l'objet d'un investissement qui peut en lui-même être porteur de sens.

C'est dans ce sens qu'il procède d'une démarche intentionnelle et qu'il est « *émission d'une intention et conception des moyens de réalisation, de régulation et d'évaluation de cette intention »*[143].

D'un autre côté, le projet peut être entrevu comme un palliatif, comme quelque chose qui est susceptible de redonner du sens et de lutter contre l'absurdité des situations vécues. Il est alors l'instrument d'une recherche de sens.

142 GOSSELIN G. (1974). *Changer le progrès*. Paris : Éd. du Seuil. cité par BOUTINET J.-P. (1990).
143 SARTHOU J.-J. (2003). *Enseigner l'EPS : de la réflexion didactique à l'action pédagogique*. Les cahiers Actio. p. 203.

Projet et progrès sont donc dans une relation contradictoire. Le projet est sensé garantir des progrès et paradoxalement, cette croissance effrénée peut être source de malaise et de déstabilisation. C'est alors que le projet apparaît comme un moyen de réduire cet état et de reconquérir les enthousiasmes.

La figure du projet est donc doublement porteuse de sens. Le sens peut advenir de l'intuition créatrice et prospective qui caractérise le projet. Mais il peut aussi advenir de la recherche de cohérence et d'intelligibilité qu'il met en œuvre.

Dans le premier cas on serait tenté de dire que c'est la démarche et les moyens progressivement dévoilés qu'elle met en œuvre qui sont porteurs de sens. Dans le deuxième cas, il semble que ce sont davantage les buts et les objectifs du projet qui soient porteurs de sens. Nous retrouvons ici indirectement les propriétés des pratiques de projet liées à leurs enjeux existentiels et leurs perspectives pragmatiques.

Le projet est un catalyseur de sens pour le sujet qui se met en projet. Il s'agit en effet, toujours du *« projet d'un sujet qui établit une relation préférentielle signifiante avec certains objets, sur le mode du rejet »*[144]. Ce projet s'appuie sur un trajet du sujet - son histoire son expérience - qui préexiste au projet mais que ce dernier s'approprie et modifie. Mais un tel trajet n'est jamais une entreprise solitaire et il nécessite des sujets pour se concrétiser en un projet possible. Sujet, objet, rejet, trajet et surjet définissent ce qu'est « être en projet ».

Le sens du projet se situe à deux niveaux psychologiques.

Le premier niveau renvoie aux motifs que se donne l'acteur et aux raisons qu'il invoque pour agir. Trois impératifs semblent guider ces motifs d'agir. L'histoire personnelle du sujet et les mobiles inconscients qu'elle véhicule constituent un premier impératif. Le deuxième impératif renvoie à la psychologie momentanée du sujet qui peut lui permettre de formuler explicitement les raisons qu'il a de s'engager dans tel ou tel projet. Enfin, des facteurs sociologiques peuvent influencer la détermination des motifs d'agir qui peuvent être sous l'influence de modes ou de modèles culturels. Le projet de l'acteur puise sa signification dans ces trois registres qui constituent les enjeux symboliques du projet.

Le deuxième niveau psychologique est celui des aspirations du sujet qui mène le projet, de ce que compte faire l'acteur, de ses préférences et des relations privilégiées qu'il entend tisser avec les objets de son environnement.

La motivation fondatrice de tout projet correspond à la manière dont l'acteur articule ses motifs et ses aspirations. Les premiers renvoient à l'aspect énergétique et symbolique du projet alors que les secondes orientent et dirigent cette énergie en permettant de matérialiser le symbolisme des motifs. C'est dans cet entrelacs existentiel entre motifs et aspirations que nous pouvons entrevoir, sans complètement la saisir, la rationalité du projet.

Après avoir envisagé quelques conditions susceptibles de faire en sorte qu'un sujet donne du sens à ce qu'il fait et s'inscrive dans des conditions favorables pour apprendre, nous devons

144 *Anthropologie du projet.* p. 359.

à présent poursuivre notre développement et nous centrer sur le processus même de l'apprentissage.

Ce deuxième chapitre nous a permis de présenter la conception de l'activité humaine sur laquelle nous nous appuyons dans ce travail. Il nous semblait important de préciser cette conception, puisque dans le cadre de notre problématique, nous sommes amené à penser l'activité des stagiaires mais aussi l'activité des élèves et les interactions qui peuvent exister entre ces deux activités. Nous avons été particulièrement insistant sur les aspects liés au sens et à aux attributions de significations. Nous avons tenté d'explorer de manière assez large les différentes manières de penser le sens du point de vue du sujet et tenter d'en comprendre les liens avec les significations. Notre cadre conceptuel mobilise ce concept de sens, ainsi que les modèles d'actions et d'interventions qui sont les outils de la formation. Nous avons souhaité développer le concept de projet et nous nous sommes intéressés à la pédagogie de projet parce que nous l'envisageons comme une façon de construire et d'opérationnaliser le sens.

Plus globalement ce chapitre s'attache, par ses développements théoriques, à définir un certain nombre de conditions psycho-sociologiques qu'il est nécessaire de prendre en compte pour penser l'entrée en apprentissage des élèves et créer les conditions d'une implication durable.

3. Des référents théoriques sur l'apprentissage pour transformer l'activité et ses pratiques :

3.1. Un cadre de référence socio-constructiviste, interactionniste et cognitiviste pour la gestion des apprentissages des élèves et des stagiaires :

Les didactiques, qu'elles soient disciplinaires ou professionnelles, s'intéressent d'une façon générale au processus de transmission par l'enseignant et d'acquisition des connaissances par l'élève[145]. Elles ont pour champ d'étude les processus d'enseignement-apprentissage relatifs à des contenus scolaires ou à des contenus de formation. Les didactiques ont donc quelque chose à voir avec la construction des connaissances, savoirs ou savoir-faire chez des élèves ou des professionnels en formation. Dans cette optique, il est difficile de faire de la didactique sans se questionner sur les mécanismes qui sont à l'origine de ces constructions. Il est donc nécessaire de préciser le rapport que tout apprenant entretient avec les objets de connaissance que nous envisageons qu'il acquiert et construise.

D'un point de vue plus général, ce qui est à préciser ici c'est la nature des rapports que tout individu entretient avec son environnement et le monde dans lequel il évolue.

Nous nous inscrivons délibérément dans un paradigme socio-constructiviste et interactionniste pour penser ces relations à l'environnement dans le cadre des activités d'apprentissage et plus globalement du développement.

Ce paradigme se définit par trois dimensions[146] indissociables:

- Une dimension constructiviste.
- Une dimension liée aux interactions sociales.
- Une dimension liée aux interactions avec l'environnement.

Nous ajoutons à ces trois dimensions deux autres dimensions qui complètent les premières et qui précisent nos options :

- Une dimension problématique ou une dimension méthodologique liée à la problématisation.

145 Les connaissances sont envisagées ici au sens large.

146 Nous empruntons ces trois premières dimensions à JONNAERT P. & VANDER BORGHT C. (2006). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck. Nous nous appuierons sur cet ouvrage de référence pour la rédaction de cette partie.

- Une dimension cognitiviste liée à la gestion des opérations mentales mises en œuvre dans tout apprentissage.

Développons à présent ces cinq dimensions, une à une :

3.1.1. La dimension constructiviste de l'apprentissage :

L'option constructiviste met en avant l'idée essentielle qu'il n'existe pas de réalité indépendamment de celui qui la saisit, la perçoit et la pense. Autrement dit l'environnement perçu est une invention propre à chacun. Ce qui veut dire que chaque sujet se construit lui-même sa propre réalité.

Il n'y aurait donc pas de réalité ontologique qui ferait des connaissances des copies à l'identique de la réalité.

Il y a donc des lectures plurielles de la réalité en fonction de ce que les individus mobilisent comme grille ou comme références pour appréhender cette réalité. Ces références sont constitutives de leur histoire personnelle et de leurs expériences.

Si on se place maintenant du point de vue de l'apprentissage et du développement, cette dimension s'appuie sur un double postulat.

Le premier pose comme principe que le sujet construit ses connaissances à travers sa propre activité. Cette activité est une activité d'adaptation qui procède par assimilation et accommodation. Nous devons ces concepts et la théorie de l'adaptation à J. Piaget que l'on peut considérer comme le fondateur du constructivisme. Il ne peut donc y avoir une réception passive des objets de connaissance. Le sujet apprend donc par son activité dans et sur le monde en l'organisant tout en s'organisant lui-même pour s'y adapter au mieux et y vivre dans une certaine harmonie.

Le second met en avant l'idée que l'objet manipulé au cours de cette activité n'est autre, pour le sujet que sa propre connaissance. Le sujet apprend et construit ses nouvelles connaissances à partir de ses anciennes connaissances. Il s'agit d'un remaniement, d'une réorganisation des connaissances antérieures dans une relation dialectique avec les nouvelles.

Dans cette optique le sujet est d'abord confronté à ce qu'il sait déjà avant de se confronter à ce qu'il va devoir savoir.

Ce double postulat pose pour celui qui apprend la nécessité d'une activité réflexive sur ces propres connaissances pour les adapter aux exigences de la situation à laquelle il est confronté.

3.1.2. La dimension de l'apprentissage liée aux interactions sociales :

Cette dimension renvoie au préfixe « socio » que l'on positionne devant constructivisme. Les apprentissages scolaires sont souvent des apprentissages collectifs où s'effectuent de nombreuses interactions sociales. Celles-ci sont à entrevoir d'un double point de vue.

Il existe des interactions sociales entre les apprenants. Mais il existe aussi des interactions sociales entre l'enseignant et l'apprenant. C'est dans les interactions avec les autres, pairs et enseignant, que l'apprenant construit personnellement ses connaissances. Cette dimension

sociale des apprentissages n'est pas prise en compte dans le constructivisme de J. Piaget.

C'est l'école de la psychologie soviétique, représentée par des auteurs comme L. S. Vygotski ou A. N. Léontiev, qui met en valeur ces aspects sociaux des apprentissages.

Cette approche s'insère dans la conception de l'activité humaine que nous avons abordée précédemment. Elle met en avant l'idée que les processus psychiques supérieurs liés à l'apprentissage et au développement, en relation avec les systèmes de signes et les conduites sémiotiques, vont toujours de l'activité extérieure, intersubjective vers l'activité intérieure, intrasubjective. Le social prime en quelque sorte sur l'individuel.

Il y a une transformation du langage socialisé comme outil de communication et d'influence sur autrui, vers un langage intérieur, instrument de la pensée qui permet alors au sujet de contrôler son activité. L'espace discursif dans lequel se déroule ce dialogue intérieur prend alors le statut d'espace mental.

Il y existe donc toujours un écart entre la genèse sociale, interpsychique et la genèse interne, intrapsychique, de la pensée, des activités et des processus cognitifs. Ce décalage est pensé dans le cadre d'une intériorisation progressive qui se veut être une transformation des lois qui pilotent l'activité du sujet.

Cet écart constitue deux niveaux de développement que L. S. Vygotski a caractérisé au travers de la zone proximale de développement.

La borne inférieure de celle-ci, correspond à ce que l'individu est capable de faire de manière autonome en remobilisant ce qu'il sait déjà faire, c'est-à-dire ce qu'il a déjà intériorisé : c'est le niveau de développement actuel. La borne supérieure de cette zone, correspond à des activités que l'individu ne peut mener seul, mais qui peuvent l'être s'il est accompagné par un adulte ou par des pairs : c'est le niveau de développement potentiel. C'est dans cette zone que peuvent se déployer les activités d'enseignement-apprentissage nécessitant des transformations. Dans cette optique, les apprentissages précèdent et dopent le développement. Ils en constituent le principal moteur.

Autrement dit, c'est l'enseignement-apprentissage qui devance le développement et ce premier qui reste en phase et accompagne ce second. Dans ce contexte, il est judicieux que les activités de l'école demandent aux élèves plus que ce qu'ils sont capables de faire pour que ceux-ci dépassent ce qu'ils sont déjà en mesure de réaliser.

Le travail d'apprentissage des élèves et le travail d'enseignement des maîtres dans la zone proximale de développement doit s'accompagner d'une réflexion (didactique) sur les conditions permettant de franchir le guet de la zone proximale de développement. Ces conditions sont à rechercher tant du point de vue de celui qui apprend que de celui qui enseigne.

Dans la perspective Piagétienne, l'actualisation du développement par l'atteinte des différents stades de pensée et de conceptualisation est une condition préalable à la confrontation des apprenants aux apprentissages envisagés.

De manière caricaturale, nous pourrions dire que dans le constructivisme de Piaget, les apprentissages accompagnent le développement mais ne peuvent le précéder. C'est en cela que le constructivisme de l'école soviétique se démarque du constructivisme de J. Piaget. Cette

différence n'est pas neutre en terme de conséquences sur la gestion des apprentissages scolaires.

3.1.3. La dimension de l'apprentissage liée aux interactions avec l'environnement :

Cette dimension met en évidence la nécessité que les apprentissages se passent en situation. C'est de la situation que naît la nécessité d'apprendre pour se transformer. La situation, de par ses exigences et ses contraintes, oblige à l'adaptation et questionne les connaissances et les représentations que l'apprenant possède déjà. La situation et les relations privilégiées qu'elle oblige avec l'environnement sont sources d'apprentissage. Elles sont aussi le « critère » de l'apprentissage puisqu'elles permettent d'en voir l'efficacité et de juger, en contexte, de la pertinence de ce qui a été construit. La construction de situations dans un cadre scolaire doit donc être pensée pour que les élèves établissent une relation privilégiée à l'environnement et les oblige aux d'adaptations souhaitées tout en questionnant leurs savoirs initiaux.

Tout l'art consiste à définir les conditions de cette relation privilégiée pour que les interactions avec l'environnement soient le plus fertiles possible.

Cette dernière dimension interactive (ou interactionniste) permet, au travers des situations et des savoirs dont elles sont potentiellement porteuses, de penser un socio-constructivisme qui ne met pas entre parenthèses le savoir. Elle lui concède toute la place qu'il mérite.

Cela nous paraît essentiel dans la mesure où nous nous situons dans des perspectives didactiques (disciplinaires et professionnelle) dans lesquelles il ne serait pas cohérent d'évacuer toute référence au savoir.

Pour Jonnaert P. et Vander Borght C.[147], ces trois premières dimensions constituent le triptyque du paradigme socio-constructiviste et interactif qui, nous l'avons dit, semble être adapté aux apprentissages scolaires et plus généralement aux apprentissages où les savoirs sont relativement bien identifiés et peuvent faire l'objet d'une codification.

Pour ces auteurs, trois processus de régulation sont constitutifs de ce paradigme.

La première régulation est une régulation individuelle liée. C'est la prise de conscience, par le sujet, de l'obsolescence de ses connaissances actuelles ou de leur non-fonctionnalité qui engage le changement vers des connaissances plus élaborées ou plus appropriées et lui permet de se réaliser.

La deuxième régulation est une régulation par les situations et le milieu qui obligent, de par les contraintes dont ils sont porteurs, à la transformation des comportements ou des modes de penser. Ici c'est le milieu qui régule. La situation est alors à la fois source et critère d'apprentissage. Elle est source par les nécessaires adaptations qu'elle provoque. Elle est critère par la validation qu'elle permet en terme de pertinence et d'efficacité de ce qui est construit.

Enfin, la troisième régulation est une régulation par les autres, les pairs et/ou l'enseignant,

147 *Créer des conditions d'apprentissage.* op. cit. p. 32.

par les conflits « socio-cognitifs » qu'ils ne manquent pas de provoquer chacun à leur façon et qui, de fait, déclenchent le processus de transformation.

Nous proposons ci-dessous une modélisation de ce triptyque que nous effectuons en nous inspirant des propositions des deux auteurs cités ci-dessus.

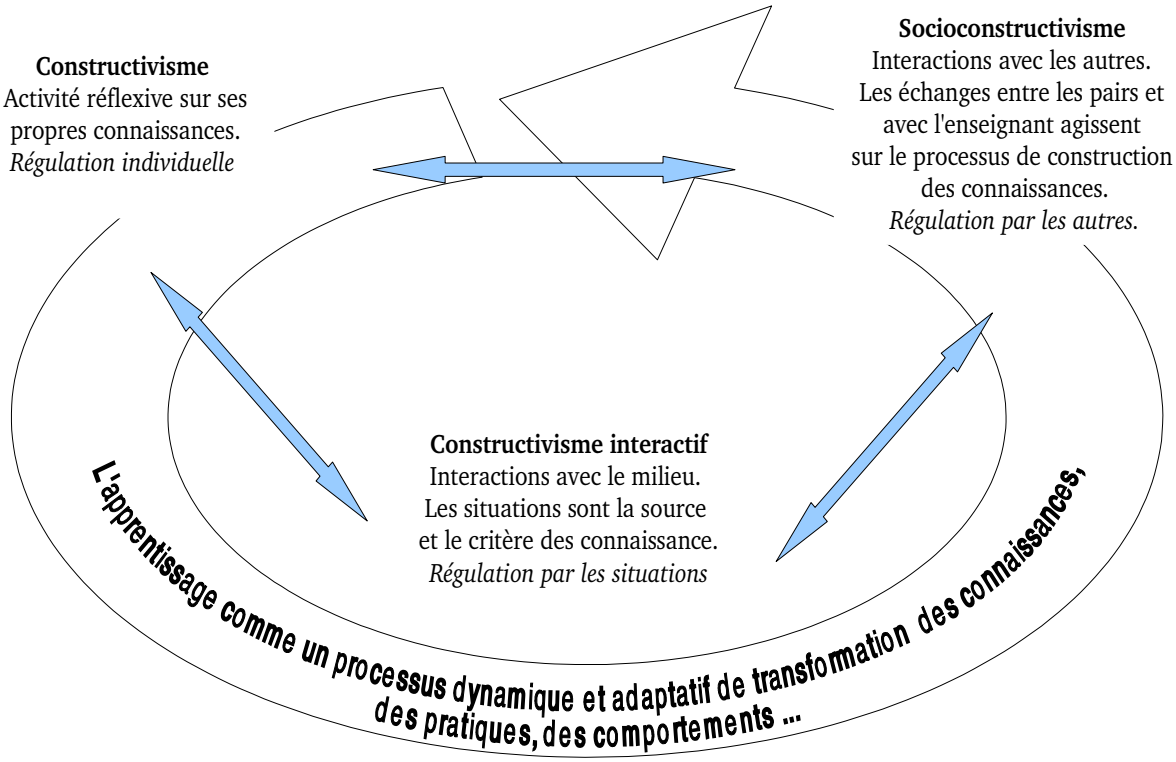


Figure 7 : Le triptyque du paradigme socio-constructiviste et interactif
A partir de JONNAERT P. & VANDER BORGHT C. (2006). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.

3.1.4. La dimension cognitiviste de l'apprentissage :

Nous nous appuierons pour ce développement sur le travail de J.F Richard[148] qui travaille sur l'identification et la caractérisation des activités mentales finalisées. L'auteur considère que celle-ci sont liées *« à la réalisation de tâches complexes en ce sens qu'elles ne sont pas immédiatement exécutables mais exigent de reformuler le but, de le décomposer, et aussi en général d'interpréter la situation. Elles sont donc orientées par des objectifs et reposent sur une représentation de la situation »*[149] Les activités mentales sont aussi contextualisées et dépendent donc du contexte dans lequel la situation se déroule. Elles sont enfin transversales puisqu'elles sollicitent la perception, la mémoire, le langage.

148 RICHARD J.F. (1995, 2e édition). *Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions*. Paris : Armand Colin et RICHARD J.-F. (2005, 4e édition). *Les activités mentales. De l'interprétation de l'information à l'action*. Paris : Armand Colin.
149 RICHARD J.-F. (2005, 4e édition). *Les activités mentales. De l'interprétation de l'information à l'action*. Paris : Armand Colin.

Les activités mentales sont une partie des activités cognitives. Pour J.F. Richard, *« elles sont en aval du traitement des informations sensorielles, d'origine environnementale ou langagière, et sont en amont de la programmation motrice, de l'exécution et du contrôle des mouvements. Elles constituent donc l'entre-deux qui intègre à la fois des informations d'origine diverses et élabore les décisions d'actions. »*[150]

Toujours pour cet auteur, nous pouvons retenir que *« la caractéristique des activités mentales est qu'elles construisent des représentations et qu'elles opèrent sur ces représentations. Ce sont essentiellement des interprétations qui utilisent des connaissances pour donner une signification d'ensemble aux éléments issus de l'analyse perceptive »*[151].

En référence à la troisième édition de son ouvrage J.F Richard met en avant trois activités mentales :

La première activité mentale est une activité de **compréhension**. Elle consiste à construire des interprétations. Il s'agit là d'une recherche de cohérence. Au dépar**t,** le sujet élabore une représentation mentale provisoire constituant une interprétation du réel et qui représente la base informationnelle à partir de laquelle se développeront les opérations ultérieures : construction de connaissances, élaboration d'hypothèses d'action, prise de décision. Les modifications de cette représentation passent par l'activité de compréhension.

La deuxième activité mentale est une activité de **raisonnement**. Elle consiste à produire des inférences avec des raisonnements qui utilisent des règles, définissant les conditions de passage des informations connues aux conclusions ou qui utilisent des connaissances en mémoire concernant des schémas pragmatiques. Deux types de raisonnement sont ainsi identifié**s:** des raisonnements épistémiques « utilisés pour construire des interprétations (diagnostic, recherche de causes, identification de responsabilité) et des raisonnements pragmatiques dont les résultats sont utilisé**s** pour engendrer des objectifs d'action, définir des plans d'actions, produire des séquences d'actions. »

La troisième activité mentale est une activité **d'évaluation** dont « les produits sont des jugements qui expriment comment se situent un objet, une situation, sur une échelle ou par rapport à une norme »

Dans la quatrième version de son ouvrage, J.F. Richard ne parle plus d'évaluation mais de catégorisation. Elle constitue pour lui *« une première assignation de signification aux éléments de la situation et fournit la première description des objets et événements en sélectionnant les propriétés les plus pertinentes »*[152]. La catégorisation consiste à mobiliser des catégories et des propriétés en contexte. Le jugement est une forme de catégorisation. La catégorisation a pour objectif premier *« la communication conçue sous l'angle de la prise d'information pour soi-même et de l'apport d'information à un interlocuteur »*[153]. Dans ce

150 Ibidem p. 8.
151 Ibidem p.9.
152 Ibidem p. 5.
153 Ibidem p. 79.

dernier cas nous sommes dans le jugement.

Cette perspective cognitive pourrait nous emmener dans des développements longs et peu utiles à ce travail. Nous retenons dans ce travail ces trois activités mentales comme constitutives d'un processus d'apprentissage qui souhaitent impliquer « cognitivement » les élèves. Si apprendre c'est conceptualiser, si apprendre, comme nous le verrons, c'est problématiser, nous voyons bien que la mobilisation de ces activités mentales se révèle être une nécessité. Dans l'optique de « piloter » au mieux les activités intellectuelles des élèves (leurs mobilisations cognitives), il nous semble que la connaissance des activités mentales présentes dans toutes activités complexes est un préalable à l'intervention. Charge ensuite à l'enseignant de solliciter ces activités mentales au bon moment en fonction de l'impact qu'il souhaite avoir sur les élèves. Il va de soi que toute ces activités ne peuvent se jouer en même temps. Il faudra bien hiérarchiser / organiser les interventions et les questionnements qui les permettront. Nous verrons dans un prochain développement comment il est possible d'envisager (humblement et empiriquement) les différentes phases de la démarche de problématisation avec ces activités mentales.

3.1.5. Spécificité des apprentissages moteurs :

Il ne fait pas de doute que les apprentissages moteurs sont des apprentissages comme les autres et qu'ils requièrent pour se réaliser des opérations mentales telles que nous venons de les définir dans le cadre d'activités complexes. La théorie de la conceptualisation dans l'action que nous allons étudier dans le chapitre suivant ne fera que nous conforter dans cette optique. Il nous semble cependant que la caractéristique de ces apprentissages nécessite un détour rapide par la neurobiologie et un auteur comme J. Paillard.

Les travaux de cet auteur, en neurobiologie des comportements moteurs, nous éclairent de manière plus spécifique sur ces activités que nous pouvons qualifier « de cognitives conscientes », ce que J.F. Richard nomme les activités mentales finalisées.

Pour J. Paillard l'apprentissage moteur résulte d'un processus d'adaptation qui est soumis à deux modes de gestion de la motricité, l'un réactif et l'autre prédictif[154]. Ces deux modes de gestion peuvent s'apparenter indirectement à deux niveaux de contrôle de l'action.

J.P. Paillard définit ces deux niveaux de contrôle de la manière suivante :

Le premier niveau est représenté par *« le compartiment sensori-moteur où le jeu des circuits génétiquement précablés assure le dialogue direct de l'organisme et son environnement à la fois sur un mode réactif de mobilisation directe des montages moteurs de ce niveau par les stimulations de l'environnement, mais aussi sur un mode interrogatif où c'est l'activité motrice elle-même qui est génératrice d'une modification du champ des afférences recueillies par les organes sensoriels, modification qui, en retour, vient influencer le déroulement de l'action. »*[155]

Le deuxième niveau est représenté par *« le compartiment cognitif est alimenté par les*

154 PAILLARD J. (1990). *Réactif et prédictif : deux modes de gestion de la motricité.* In V. Nougier & J.P. Blanchi (éd.). Pratiques sportives et modélisation du geste. Grenoble : Collection Grenoble Sciences.
155 Ibidem p. 16.

informations collectées et prétraitées par les instruments sensori-moteurs. Ce compartiment assure, par le jeu des contrôles attentionnel et intentionnel une gestion indirecte des instruments sensori-moteurs sur un mode principalement « prédictif ». Il contribue aussi par le jeu des apprentissages associatifs à enrichir le répertoire des activités motrices automatiquement mobilisables par les sollicitations directes du monde extérieur »[156] .

L'organisme peut donc réagir directement aux sollicitations du monde extérieur en utilisant des montages prêts à fonctionner. J. Paillard parle alors *« de prédispositions relativement permanentes et stables »* dont l'origine est variée. Elles peuvent provenir du *« répertoire des réactions génétiquement prédéterminées, éventuellement épigénétiquement révélées, et qui résulte des processus de sélection évolutive* ». Elles peuvent aussi être *« la conséquence des ajustements automatiques de la circuiterie sensori-motrice »*. Ces derniers relevant *« de processus adaptatifs d'origine cérébelleuse n'impliquant pas l'intervention du compartiment cognitif »*[157].

Les apprentissages perceptifs et moteurs, au contraire, *« mobilisent les ressources attentionnelles et prédictives dans leur mise en œuvre jusqu'à ce qu'un nouveau montage se consolide dans la circuiterie. »*

Le schéma ci-dessous nous permet de visualiser les différents éléments en jeu dans la modélisation de J. Paillard. Les observations neurobiologiques récentes semblent donner du crédit à cette modélisation.

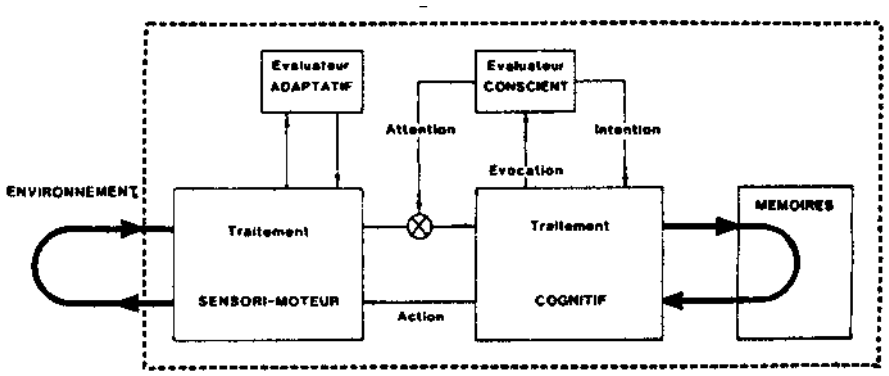


Figure 8 : Les niveaux sensori-moteur et cognitif de l'action de J. Paillard (1985)

« Le traitement sensori-moteur est alimenté par les boucles motosensorielles qui se ferment sur l'environnement. Les informations sensorielles sont sélectionnées par les questions motrices que pose le système à l'environnement. Les processus adaptatifs réalisent un remaniement de la logique cablée et constituent les mémoires de ce niveau.

Le traitement cognitif est alimenté par les boucles internes qui se ferment sur les mémoires du système. Il reçoit du compartiment sensori-moteur des informations sélectionnées par les processus attentionnels. Il comprend deux sorties fonctionnelles : celle des programmes d'actions dirigée sur le compartiment sensori-moteur, celle des programmes

156 Ibidem p. 17.
157 Ibidem p. 19.

d'évocations dirigées sur l'évaluateur « conscient ». Ce dernier est l'instrument de la prise de conscience, des contrôles attentionnels et intentionnels du fonctionnement de l'appareil cognitif »[158].

Dans ce modèle, la distinction entre processus conscient et processus cognitif est clairement effectuée. Les processus cognitifs sont pris ici au sens large du terme, c'est à dire, dans une logique de traitement de l'information. Pour J. Paillard, ce traitement de l'information peut se faire aussi bien de manière consciente que de manière inconsciente.

L'évaluateur conscient est en relation avec la mémoire de travail que J. Paillard appelle la mémoire représentationnelle en opposition à la mémoire dispositionnelle. Cette mémoire *« va constituer la matière d'œuvre des opérations mentales qui sont le substratum de l'activité psychique contrôlée activement par le sujet »*[159] et est assujettie aux processus d'attention et d'intention.

Toujours pour J. Paillard *« si l'on cherche à caractériser une modalité prédictive par rapport à une modalité réactive de gestion de la motricité, il est clair que la première semble devoir impliquer la dynamique d'un opérateur psychique d'inférences tel que le définissent les cognitivistes, alors que la seconde présuppose la disponibilité d'un répertoire stabilisé de prédispositions »*[160].

L'automatisation des actions motrices au niveau sensori-moteur est souhaitable dans la mesure où la mobilisation du système cognitif est coûteuse. L'efficacité de l'action motrice passe par un contrôle de celle-ci le plus grand possible par le système sensori-moteur. L'automatisation des processus est en quelque sorte un gage d'efficacité et d'économie. Les processus cognitifs ne sont utilisés que dans la perspective d'une recherche de solution motrice efficace et pertinente dans le contexte de situations inconnues. Cette solution doit être consciemment construite mais dans le cas des apprentissages moteurs, l'action doit précéder la réflexion et la mise à distance de l'action. Autrement dit, un apprentissage ne sera vraiment effectif que lorsque l'élève aura compris les stratégies qu'il utilise pour organiser les variables de son action concrète. Cependant il est vraisemblable que tous les apprentissages moteurs ne nécessitent pas une mobilisation cognitive et que la mise en œuvre de l'habileté se fait en grande partie hors du contrôle conscient de l'individu.

J. Paillard nous donne ici un éclairage du point de vue de la neurobiologie qui ne rentre pas en contradiction avec les apports de la psychologie cognitive développée par J. F. Richard. Nous allons dans la partie suivante poursuivre notre réflexion du point de vue de la théorie de la conceptualisation dans l'action. D'une certaine manière nous restons sur l'action et l'activité.

3.2. La théorie de la conceptualisation dans l'action ou comment apprend-on de l'action et par l'action ?

158 PAILLARD J. (1985). *Les niveaux sensori-moteur et cognitif de l'action.* In LAURENT M. et THERME P. Recherche en Activités Physiques et Sportives. Publication du Centre de Recherches de l'U.E.R.E.P.S., Université Aix-Marseille II. pp. 147-163.
159 Ibidem p.20.
160 Ibidem p.20.

3.2.1. **Introduc**tion :

Nombreux sont les auteurs qui, en psychologie de l'apprentissage et du développement, se sont astreints à produire une théorie de l'action et de la connaissance dans l'action pour tenter de comprendre l'activité déployée par les acteurs lorsqu'ils sont dans l'action.

La théorie de la conceptualisation dans l'action s'inscrit dans le prolongement des travaux de J. Piaget. Elle a été particulièrement développée par G. Vergnaud[161] qui a le double statut de didacticien et de psychologue.

La théorie de la conceptualisation dans l'action propose une articulation entre ce qui relève dans l'action de la dimension théorique et ce qui relève de la dimension opératoire. Autrement dit, la psychologie cognitive éprouve le besoin de se donner un cadre théorique qui permette de penser les relations qui existent entre les savoirs d'action qui permettent d'agir et les savoirs théoriques.

Ces deux dimensions ne sont pas a priori d'une grande compatibilité. Cependant elles sont liées l'une à l'autre et sont donc indissociables. Il s'agit tout autant de penser les liens qu'elles entretiennent que les différences qui les séparent.

Si l'on s'attache uniquement à l'aspect opérationnel des choses, le risque est de rester dans l'empirisme et de ne pas maîtriser le fondement des actions. Ce qui reviendrait à réussir sans comprendre pourquoi on réussit et sans être capable de sortir des procédures qui « marchent ». Dans ce cas l'aléatoire des situations dynamiques n'est pas gérable.

Si l'on en reste à l'aspect théorique des choses indépendamment de l'action, on peut émettre des doutes quant à l'efficacité des actions basées sur l'application de théories et la mobilisation de concepts construits sans référence à une pratique.

Dans une logique d'apprentissage et de développement, il faut donc tenir les deux bouts. Nous nous situons ici dans une dialectique de l'action et de la réflexion dans l'action et sur l'action. Les savoirs d'action ne sont pas les savoirs théoriques dans la mesure où certains champs d'intervention peuvent se passer pour exister de savoirs théoriques formalisés et transmissibles. Cependant, ces savoirs sont en relation puisque, sous certaines conditions, la théorie peut faire avancer la pratique et inversement on peut construire du théorique à partir de l'action.

La théorie de la conceptualisation dans l'action mobilise les concepts de schème et d'invariant opératoire que ce premier englobe. Ils permettent de comprendre comment peut se développer une intelligence de l'action. Il y a du cognitif dans l'action et dans le travail, mais il convient d'en définir le contenu. L'idée est que l'action s'accompagne de facto d'une conceptualisation.

Après cette présentation générale, reprenons les concepts clefs que mobilise la théorie de la conceptualisation dans l'action et voyons la manière dont cette théorie envisage l'activité humaine.

3.2.2. **Compétences et schèmes :**

161 VERGNAUD G. (1996). Au fond de l'action la conceptualisation. In J.-M. Barbier (éd.). *Savoirs théoriques, savoirs d'action*. Paris : PUF.

Il y a plusieurs manières de penser les compétences. La plus courante envisage les compétences en terme de performance. Comme il est plus compétent, il est plus performant dans son travail. Ici on ne s'intéresse qu'au résultat de l'action indépendamment du processus mis en œuvre pour l'obtenir. Ce qui revient à dire qu'on ne se préoccupe pas de l'activité qui est menée et de la manière dont le résultat est obtenu. On peut donc envisager aussi les compétences par le biais du travail fourni et des moyens mis en œuvre. On s'intéresse alors à l'organisation de l'activité, à son déroulement et c'est à ce niveau que le concept de schème peut nous intéresser.

Pour poursuivre sur l'idée de compétence, on serait tenté de dire que la vraie compétence relève davantage de la pertinence des acteurs face à des situations nouvelles. Ces situations inédites ne peuvent pas être prises en charge par des pratiques conventionnelles basées sur l'application de procédures définies à l'avance. Elles ne peuvent l'être encore moins par des machines. Autrement dit, les vraies connaissances, les vraies compétences sont à mettre en relation avec des situations complexes dans lesquelles les sujets n'ont pas immédiatement de réponses appropriées.

G. Vergnaud[162] parle de compétences critiques qui correspondent à l'expertise dans des situations problématiques. Ces situations problématiques nécessitent de la part du sujet une adaptation et des conduites nouvelles qui permettent la construction de nouvelles connaissances.

Outre cette caractéristique liée à des situations complexes, l'aspect critique d'une compétence est aussi à renvoyer à la difficulté de son apprentissage.

Le concept de schème veut rendre compte de l'organisation de l'activité alors que les compétences ont, nous l'avons vu, une fâcheuse tendance à se centrer sur le résultat de l'activité.

Le concept de schème, s'il est historiquement attaché à celui de sensori-motricité, est généralisable à l'action toute entière en y intégrant les opérations intellectuelles.J. Piaget voyait dans la pensée comme une action intériorisée.

Nous pouvons définir, en accord avec G. Vergnaud[163], *« le schème comme une totalité dynamique fonctionnelle, et une organisation invariante de l'activité pour une classe définie de situations ».*

Reprenons les trois éléments de cette définition et essayons de préciser les choses.

- Le schème est une totalité dynamique fonctionnelle.

Cela veut dire qu'il représente une unité identifiable de l'activité d'un individu. Cette activité se déroule dans le temps et présente une certaine fonctionnalité, ce qui suppose des relations de cohérence entre les différents éléments qui composent le schème. Cette caractéristique met en avant l'idée que l'espace des informations disponibles pour le sujet et l'espace des actions possibles est en évolution permanente dans la réalisation de l'activité. Cela suppose un contrôle de l'action qui permette des ajustements, voire des changements de

162 Ibidem. p. 282.
163 Ibidem. p. 283.

stratégies et donc de schèmes en cours d'action.

- Le schème est une organisation invariante de la conduite pour une classe de situations.

Ce qui est important de préciser ici, c'est que ce n'est pas la conduite qui est invariante mais son organisation. Cela veut dire très concrètement que le schème n'est pas un stéréotype et qu'il a un véritable pouvoir d'adaptabilité. Un même schème peut aboutir à des conduites différentes. C'est la singularité des situations et des contextes qui détermine les conduites. Cependant, si un même schème est valable pour un certain nombre de conduites, il y a malgré tout une certaine proximité des situations qui requièrent son usage. Le schème est donc affilié à une classe de situations dans laquelle sa mobilisation s'avère pertinente. C'est l'aspect universel du schème.

Tous les domaines de l'activité humaine sont régis par des schèmes. Les schèmes sont hiérarchisés et organisés entre eux dans une logique d'intégration. Des schèmes élémentaires s'intègrent à des schèmes d'un niveau supérieur pour permettre de gérer des activités de plus en plus complexes.

En ce qui concerne le développement des schèmes on peut dire qu'ils se développent en interaction les uns avec les autres et qu'ils se combinent pour atteindre un certain niveau de pertinence dans un domaine d'activité donné. Le développement des schèmes s'inscrit aussi dans le cumul d'expériences du sujet. L'élaboration des schèmes est fortement assujettie à l'histoire des sujets et s'inscrit donc dans un certain empan temporel.

- Le schème est une totalité composite.

Il est formé d'un but, de sous-buts, d'anticipations, de règles d'actions, d'invariants opératoires (concepts-en-acte et théorèmes-en-acte) et de possibilités d'inférence.

Le but, les sous-buts et les anticipations renvoient à ce qu'il y a à faire et donc à la finalisation de l'action.

Les règles d'actions sont davantage du côté des opérations puisqu'elles permettent que l'action se produise, que les prises d'informations se fassent et que le contrôle de l'action s'instaure.

Les invariants opératoires renvoient eux aux concepts-en-acte et aux théorèmes-en-acte. Ils représentent le versant cognitif des schèmes et fonctionnent comme des filtres permettant de sélectionner et d'interpréter les informations pour pouvoir les traiter.

Les invariants opératoires dans le versant « concepts en acte » ont une fonction d'interprétation de la situation. Ils permettent de fait ce que J.F Richard[164] appelle la catégorisation qui constitue *« une première assignation de signification aux éléments de la situation et fournit la première description des objets et événements en sélectionnant les propriétés les plus pertinentes »*. La catégorisation est une activité mentale. La catégorisation correspondant à l'utilisation des catégories et des propriétés en contexte. En mobilisant une catégorie sur un objet on lui réfère un ensemble de propriétés sans avoir besoin de toutes les

164 RICHARD J.-F. (2005, 4e édition). *Les activités mentales. De l'interprétation de l'information à l'action*. Paris : Armand Colin. p. 5 et chap. 3.

énumérer. Cependant, en fonction du contexte et de la singularité de la situation toutes les propriétés de la catégorie ne sont pas nécessairement mobilisées. Le contexte filtre donc les propriétés à prendre en compte et par voie de conséquences les invariants opératoires à mobiliser.

Cette assignation de propriétés aux objets présents dans la situation et aux relations qu'ils entretiennent entre eux déclenche la convocation des règles d'actions pertinentes en fonction du ou des buts assignés.

Cela ne veut pas dire pour autant que les concepts ou théorèmes en-acte sont circonstanciés à un schème donné. Ils sont partagés entre plusieurs schèmes et c'est cela qui garantit la flexibilité des conduites et ce plus particulièrement dans les situations nouvelles où il n'existe pas de schème disponible.

Dans ce cas, le sujet explore dans les ressources dont il dispose et convoque plusieurs schèmes de réponse qui peuvent s'avérer inefficaces. Il est alors obligé de combiner et de recombiner les éléments constitutifs des schèmes déjà existants. Il fait donc des inférences sur des combinaisons possibles. Ce jeu avec les composantes des schèmes, porte principalement avec les invariants opératoires et les règles d'actions. Le sujet invente de nouvelles règles d'action, se construit de nouveaux invariants opératoires, opérationnalise de nouveaux schèmes. Se traduit ici la dimension créative et opportuniste de la pensée.

3.2.3. Schème, théorisation et conceptualisation :

L'amélioration du schème passe par une théorisation au moins partielle des éléments qui le composent. Mais la mise en mots des invariants opératoires, connaissances, concepts et théorèmes-en-actes, se révèle difficile. Leur concrétisation dans des systèmes théoriques formalisés peut être laborieuse.

Dans une perspective de généralisation, la production de la théorie est indispensable puisqu'elle permet de dépasser le cas particulier pour aller vers l'universel. La théorie est de ce point de vue plus économique, mais ses formalisations sont par contre moins accessibles.

La théorisation, même si elle est difficile, s'appuie sur une pratique qui passe par l'utilisation du langage. Cette pratique langagière permet l'énonciation des choses. L'identification des invariants nécessite l'utilisation du langage et l'utilisation de systèmes de symboles. Leur mise en mots et les discussions dont ils font l'objet les font changer de statut. Ils se constituent progressivement en systèmes théoriques de plus en plus élaborés. Le discours théorique s'apparente alors à un discours de représentation.

Pour G. Vergnaud, la théorie est la forme prédicative de la connaissance alors que le schème en est la forme opératoire. Entre les deux, il y a les invariants opératoires qui permettent de penser dans une même entité les deux formes de la connaissance.

Nous aurons l'occasion de revenir plus loin sur cette distinction.

3.2.4. Activité productive et activité constructive :

La distinction entre activité productive et activité constructive[165] nous paraît aussi intéressante. Le sujet qui agit et transforme ainsi le réel, qu'il soit matériel ou symbolique, est dans une activité productive. En agissant sur le réel le sujet se transforme lui-même, il est alors dans une activité constructive.

Ces deux types d'activité sont indissociables et on ne peut pas envisager une activité productive qui ne soit pas constructive, et inversement une activité constructive peut se réinvestir dans l'action et à son tour devenir productive.

Ce qui différencie ces deux activités, c'est la manière dont elles s'inscrivent dans le temps. L'activité productive s'éteint lorsque l'action se termine. L'activité constructive, elle s'inscrit dans une temporalité plus longue. Elle peut être encouragée et systématisée par des procédures d'analyse de l'action a posteriori. Il peut se passer un temps assez long pour qu'elle soit réinvestie dans l'activité productive.

Enfin, dans le cas des apprentissages incidents, ceux que l'on pourrait qualifier d'apprentissages « sur le tas » l'activité productive est le but, et l'activité constructive n'est qu'une conséquence. Elle n'est pas forcément souhaitée et / ou exploitée.

Dans le cas des apprentissages intentionnels, que l'école revendique prioritairement, l'activité constructive est le but recherché. L'activité productive ne disparaît pas pour autant mais elle n'est pas ou peu valorisée. L'activité constructive est visée pour elle-même, elle ne s'ancre pas dans une activité productive.

3.2.5. Apprentissages incidents et apprentissages intentionnels :

Cette différenciation entre apprentissage incident et apprentissage intentionnel, en lien avec les aspects productifs ou constructifs de l'activité, se traduit très concrètement par deux conséquences :

- La première est que les apprentissages intentionnels, davantage centrés sur l'activité constructive, sont plus rapides que les apprentissages incidents. Ils auraient de fait tendances à accélérer l'apprentissage et à doper le développement.

- La deuxième conséquence renvoie à ce que permet de construire l'activité constructive. L'activité productive pour se réaliser s'appuie sur un certain nombre de ressources dont le sujet dispose et qui lui permettent de fonctionner. Certains auteurs parlent de connaissances. Par un processus de réorganisation, l'activité constructive permet à ces connaissances d'acquérir progressivement le statut de savoir. Ces savoirs représentent alors des ensembles d'énoncés cohérents et reconnus valides par une communauté scientifique ou professionnelle. De ce fait, ils deviennent plus facilement transmissibles. Les savoirs sont donc au cœur des apprentissages intentionnels et des

165 RABARDEL P. & SAMURÇAY R. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences. In R. Samurçay & P. Pastré (éd.). *Recherches en didactique professionnelle.* Toulouse : Octarès. cité PASTRÉ P., MAYEN P. & VERGNAUD G. (2006). La didactique professionnelle. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, n° 154, p. 145-198.

activités constructives qui les accompagnent.

Pour poursuivre sur l'idée de développement inhérent à l'activité constructive, P. Pastré considère que celui ci est envisageable sous trois conditions :

- La première renvoie au fait que ce développement n'est possible que s'il existe une certaine réflexivité, un certain retour du sujet sur ses actions. Ce retour doit être encouragé, voire provoqué. *« L'apprentissage par l'action est alors relayé par l'apprentissage par l'analyse réflexive et retrospective de son action »*[166] Pour cet auteur, l'activité constructive n'est source de développement que si elle s'accompagne d'une activité réflexive et que celle-ci s'exprime en cours d'action ou après l'action. *« Cela veut dire qu'il y a développement quand un sujet en vient à s'attribuer le sens de l'épisode qu'il vient de vivre »*[167].

- La deuxième condition renvoie à l'idée que le développement n'est possible que si le sujet arrive à désingulariser la situation dans laquelle l'apprentissage s'est construit. Autrement dit, il doit s'opérer en quelque sorte une décontextualisation pour visée une généralisation. *« L'activité constructive permet de conceptualiser et d'universaliser au sein même du singulier »*

- La troisième condition du développement est liée à la capacité que l'individu a à réorganiser ses ressources face à de nouvelles situations.

3.2.6. **Registre épistémique et registre pragmatique de la conceptualisation :**

La théorie de la conceptualisation dans l'action procède à une autre distinction. En effet, elle différencie deux formes de connaissances : une forme opératoire et une forme prédicative.

Toute connaissance porte en elle ces deux formes. En effet on peut vouloir connaître pour mieux comprendre les choses mais on peut aussi vouloir connaître pour mieux agir. Dans le premier cas nous sommes du côté de la connaissance des objets, de leurs propriétés et des relations que ces objets et leurs propriétés entretiennent entre eux. Dans le deuxième cas, cette connaissance nous permet de mieux prélever l'information qui va nous permettre d'agir avec plus d'efficacité.

Ces deux formes font partie d'un même processus cognitif et l'apprentissage s'apparente à une circulation entre ces deux formes de connaissances.

Aussi, une même connaissance peut-elle servir de support à l'action et en constituer un point de départ, puis une orientation. Elle peut aussi s'instituer en savoir et devenir alors un élément du patrimoine. Elle sera alors transmissible.

Ces deux formes de connaissances s'expriment dans deux registres de conceptualisation :

166 *La didactique professionnelle.* N*ote de synthèse.* p.157.
167 Ibidem. p. 157.

un registre épistémique et un registre pragmatique. Le registre épistémique est orienté par la compréhension et s'interroge sur les tenants et les aboutissants du fonctionnement des choses. La conceptualisation du registre épistémique permet de penser la dépendance fonctionnelle des éléments en présence dans la situation.

Le registre pragmatique est orienté lui par la réussite de l'action et s'interroge sur les procédures efficaces à mettre en œuvre. La conceptualisation du registre pragmatique se traduit par la construction d'une sémantique de l'action. Cette sémantique prend appui sur un certain nombre d'indicateurs qu'elle doit évaluer pour effectuer le diagnostic de la situation. Ces indicateurs sont alors mis en relation. Le sujet attribue alors une certaine signification à la situation à laquelle il est capable de rattacher un certain nombre de procédures d'actions, d'invariants opératoires de l'action qui lui permettront d'envisager une stratégie de réponse possible.

La didactique professionnelle se réclame aussi du courant de l'ergonomie qui introduit une différence entre tâche et activité.

Dans le registre pragmatique, la tâche renvoie à la face objective des choses, dans le sens où elle décrit, très concrètement, ce qu'il y a à faire pour que l'action aboutisse. Elle annonce en quelque sorte des conditions de réussite de l'action.

Dans ce même registre, l'activité renvoie, elle, à la face subjective des choses, dans le sens où l'on s'intéresse à la manière dont un sujet s'approprie à sa façon la tâche qu'on lui demande d'exécuter. Une même tâche peut être effectuée en utilisant des moyens de natures différentes et ce pour un même résultat.

Du point de vue de la tâche et en relation avec une situation donnée, le registre pragmatique est en lien avec ce que P. Pastré appelle la structure conceptuelle de la situation qui correspond à l'ensemble des concepts qui organisent l'action et permettent de la guider. Ceux-ci peuvent être pragmatiques ou scientifiques.

La structure conceptuelle d'une situation de travail n'est pas directement accessible par l'analyse de la tâche. Sa mise à jour passe par l'analyse de l'activité des travailleurs pour identifier l'ensemble *« des éléments invariants qu'on retrouve mobilisés chez tous les sujets ayant une action efficace »*[168].

Toujours du point de vue de la tâche, le registre épistémique oppose le ou les savoirs propres du domaine à la structure conceptuelle de la situation. Le savoir, contrairement aux connaissances envisagées comme des ressources du sujet, constitue un ensemble d'énoncés cohérents, présentant une certaine validité et reconnus par les experts ou les professionnels du domaine.

Si les connaissances sont en quelque sorte engluées chez celui qui les possède, le savoir est dans une position d'extériorité par rapport au sujet. Le savoir est propositionnel, il se met en texte, il est donc de l'ordre de l'objectivité.

3.2.7. **Modèle opératif et modèle cognitif :**

168 PASTRÉ P. (1999). Apprendre des situations. *Éducation permanente*, n° 139. p. 13-35.

En lien avec les registres pragmatique et épistémique de la conceptualisation de l'action, la didactique professionnelle active les concepts de modèle opératif et de modèle cognitif.. Le modèle opératif, versant activité, renvoie, versant tâche, à la structure conceptuelle de la situation. Le modèle cognitif, versant activité renvoie lui, versant tâche, au savoir. Ces modèles sont en lien direct

Pour Ochanine[169], le modèle cognitif renvoie à *« la représentation qu'un sujet se fait d'un domaine en termes d'objets, de propriétés et de relation, indépendamment de toute action de transformation portant sur ce domaine »*. Le modèle opératif, « désigne la représentation que se fait un sujet d'une situation dans laquelle il est engagé pour la transformer ».

Le modèle opératif repose sur des connaissances scientifiques ou professionnelles de haut niveau.

La distinction entre ces deux modèles intéresse la didactique professionnelle par rapport aux échanges que ces derniers effectuent entre eux, échanges à penser dans une perspective d'apprentissage et de développement.

L'idée est que modèle opératif et modèle cognitif fonctionnent ensemble mais que leur développement ne se fait pas forcément à la même vitesse.

Tout modèle opératif s'appuie sur un modèle cognitif sachant que celui-ci peut être plus ou moins explicite et plus ou moins élaboré.

Le modèle cognitif peut être constitué antérieurement au modèle opératif. C'est un cas de figure assez courant que l'on retrouve dans un certain nombre de formation où, pour le dire vite, on apprend d'abord la théorie puis on la met en pratique.

On voit bien les limites d'une telle position. On sait très bien que la théorie est nécessaire voire indispensable à une entrée dans l'action pour certaines situations. Mais elle ne peut être suffisante pour mener à l'efficacité et à l'efficience.

Un autre cas de figure est envisageable. C'est celui de la formation par la pratique où le modèle opératif et le modèle cognitif se construise en même temps et qu'ils sont même parfois difficiles à différencier l'un de l'autre. Cette différenciation est d'autant plus difficile que le modèle opératif construit dans et par l'action existe au travers d'éléments empiriques. Il est de ce fait difficilement objectivable, et reste à l'état de connaissances éparses non décontextualisées.

Dans ces conditions, encapsulées dans l'action et difficilement formulables par le sujet qui les porte, ces connaissances ne peuvent accéder au statut de savoir. Elles ne sont donc pas directement transmissibles et ne peuvent dans l'état être un support à l'apprentissage et une référence pour la formation.

En terme de formation et d'apprentissage pratique, la construction d'un modèle opératif efficace à partir d'un modèle cognitif de haut niveau conceptuel est d'autant plus pertinente qu'elle s'appuie sur des analyses rétrospectives de l'activité. Dans ce cas, le modèle opératif rattrape le modèle cognitif et peu le dépasser. Les nouveaux décalages qui se créent sont alors des sources de développement. Le modèle opératif peut alors obliger en quelque sorte le

169 OCHANINE D.A. (1981). cité par PASTRÉ P., MAYEN P. & VERGNAUD G. (2006). La didactique professionnelle. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, n° 154, p. 145-198.

modèle cognitif à préciser ses fondements ou à les renouveler.

3.2.8. Concepts pragmatiques :

La didactique professionnelle issue du courant de la conceptualisation dans l'action prend appui sur un certain nombre de recherches qu'elle a menées dans le secteur industriel et agricole. Les recherches dans le secteur des activités de travail qui s'accomplissent avec d'autres humains sont moins nombreuses. L'analyse du travail inhérente à ces activités professionnelles est complexe. Les interactions langagières et les différentes médiations qui s'y déroulent compliquent sérieusement la lecture des phénomènes. Les activités d'enseignement font partie de ces activités. Elles commencent à devenir des préoccupations de la didactique professionnelle.

Dans les recherches relatives au pilotage de machine industrielle, l'analyse du travail met en avant l'idée de concepts pragmatiques[170]. Cette orientation de travail nous paraît intéressante. Nous ne pouvons pour l'instant directement la mobiliser dans le cadre des activités d'enseignement-apprentissage. Cependant nous pressentons qu'un transfert de cette idée au champ de l'enseignement pourrait être fécond pour comprendre la manière dont les enseignants pilotent leurs activités didactiques.

L'analyse de la structure conceptuelle de la situation (versant tâche prescrite) en lien avec l'analyse de l'activité des sujets qui effectuent le travail demandé (versant tâche effective) est de nature à mettre à jour les concepts pragmatiques organisateurs de l'action efficace.

Ces concepts pragmatiques, sont des événements ou des indicateurs de la situation, que les agents au travail identifient dans le déroulement de l'action. Ces éléments se voient alors attribuer une signification particulière qui est déterminante dans le contrôle du bon déroulement du procès de fabrication. Ces indicateurs et leurs variations fonctionnent alors comme une sonnette d'alarme et leur repérage déclenche des stratégies adaptatives visant à rétablir une certaine normalité dans le fonctionnement du système.

Les experts se centrent exclusivement sur ces indicateurs et y sont très attentifs. Les débutants se concentrent sur tout autre chose et collent en quelque sorte aux procédures classiques qui ne leur permettent pas de gérer les incidents. On peut penser aussi que plus la situation de travail est complexe, plus les concepts pragmatiques sont subtils et/ou nombreux. Dans ce cas l'action efficace résulte de leur interprétation qui doit être convergente. Dans ce contexte, il est probable que les stratégies de résolution soient plus nombreuses.

Les concepts pragmatiques même s'ils sont organisateurs de l'action ne sont pas les concepts organisateurs. Les concepts pragmatiques sont construits dans l'action alors que les concepts organisateurs se rattachent plus facilement au modèle cognitif et relèvent davantage du théorique et du scientifique. En ce sens, les concepts pragmatiques sont à renvoyer au modèle opératif pensé comme la représentation que se fait un opérateur de la structure conceptuelle de la situation.

Cependant la mobilisation dans la pratique et pour l'action des concepts organisateurs,

170 *La didactique professionnelle. Note de synthèse*. Op cit. p.163.

connus et construits indépendamment de la pratique, a tendance pour certaines professions à les pragmatiser. Par contre, dans les formations sur le terrain, fautes de formation théorique préalable, les concepts pragmatiques font office de concepts organisateurs.

Les concepts pragmatiques ont aussi une dimension sociale dans le sens où ils sont à l'origine de nombreux échanges dans la communauté professionnelle. Les concepts pragmatiques sont communiqués aux jeunes qui arrivent. Les choses sont montrées, mais il est difficile pour les acteurs de donner une définition précise de ce que les concepts pragmatiques représentent réellement. Ils sont à l'évidence empiriques et non explicites.

Dans le pilotage des systèmes techniques dynamiques, les choses se compliquent car les variables qui permettent d'assurer le bon fonctionnement du système ne sont pas toujours accessibles. Ces variables sont reconstruites alors à partir d'inférences sur d'autres indicateurs plus accessibles mais qui ne sont pas pour autant de simples observables. En effet leur lecture et leur interprétation impliquent déjà des connaissances théoriques.

La dynamique de construction et de mobilisation des concepts pragmatiques illustre bien en terme d'apprentissage et de développement les échanges qui existent entre modèle opératif et modèle cognitif. Ce sont les interactions entre ces deux modèles qui sont sources d'apprentissages et de développement pour les individus au travail.

Nous avons vu plus haut, que le modèle cognitif et le modèle opératif se développent au fil des progrès réalisés dans l'action. Cependant leur développement n'est pas linéaire et synchrone. Pour envisager celui-ci, il faut intégrer le contexte dans lequel se déroule la formation professionnelle et l'histoire des sujets en formation.

Lorsque le modèle cognitif est antérieur au modèle opératif, les expériences de la pratique, nous l'avons vu plus haut, ré-interroge le modèle cognitif, en même temps que le modèle opératif s'actualise. C'est dans ce cas de figure que les concepts organisateurs ont tendance à se pragmatiser, à défaut de concepts pragmatiques construits ou fonctionnels. L'élaboration d'un modèle opératif par des novices possédant un modèle cognitif très poussé, est souvent circonstanciée aux conditions qui en ont permis l'émergence.

De ce fait il est souvent difficile pour ces débutants d'élargir les choses, et de rendre fonctionnel le modèle opératif à des classes de situations différentes de la situation initiale. Dans ce cas de figures on peut dire que l'étroitesse du modèle opératif rend difficile l'élargissement du champ de compétence. La délocalisation et la décontextualisation de leur modèle opératif est alors une réelle difficulté et peut être un obstacle. P. Pastré[171] parle de genèse opérative.

Lorsque le modèle opératif ne s'appuie pas sur un modèle cognitif explicite ou que celui-ci est pauvre, le modèle opératif peut être relativement puissant et efficace. Dans cette configuration, la transmission de l'expérience et des procédures risque de se cantonner à une simple transmission par imitation. Les concepts pragmatiques restent englués dans la pratique et dans l'expérience et ont peu de chance de s'en dégager pour aller vers les concepts organisateurs.

D'une façon plus générale, on est amené à penser que l'apprentissage est à son comble

171 La didactique professionnelle, note de synthèse . Op. cit. p. 167.

lorsque modèle opératif et modèle cognitif s'étayent et s'enrichissent.

3.3. La démarche de problématisation ; une méthodologie d'apprentissage.

3.3.1. Introduction :

Faisant le constat d'une récente injonction à problématiser dans le cadre scolaire, et ce même dans des disciplines qui jusqu'à présent se réclamaient d'apprentissages par la mémoire, M. Fabre constate qu'il s'agit bien là de *« l'avènement d'un nouveau paradigme épistémologique et didactique »*[172].

Dans le champ de la formation professionnelle, M. Fabre fait aussi le constat d'une pénétration progressive du cadre de la problématisation à travers des dispositifs comme les modules d'Analyses de Pratique ou le mémoire professionnel. Cette tendance s'inscrit dans la perspective plus large du praticien réflexif. Il semble désormais acquis que la théorie ne peut fonder de manière directe l'action et la pratique. La pratique ne peut pas être l'application de la théorie puisque cette première est plus que ce qu'elle donne à voir. « *On découvre que la pratique n'est pas aveugle, qu'elle est pétrie d'intelligence et de réflexion »*[173].

Cependant cette euphorie autour de la problématisation doit nous inviter à la prudence. Tout ne peut pas être problématisation. Il convient donc de définir les contours de la problématisation et d'en cerner les caractéristiques pour éviter les confusions et faire en sorte que ce processus, si prometteur, ne soit pas galvaudé.

3.3.2. Les caractéristiques de la problématisation selon M. Fabre :

Michel Fabre, en référence à des auteurs comme J. Dewey ou G. Bachelard, parle de conditions de la problématisation qu'il résume en cinq caractéristiques :

3.3.2.1. Première caractéristique :

La problématisation est « un processus multidimensionnel impliquant position, reconstruction et résolution de problèmes ».

Ce processus multidimensionnel, pour assurer la pertinence de sa réflexion et son efficacité ne doit pas faire l'économie de l'une de ses dimensions. Une centration exclusive sur la résolution dans un processus où le problème serait posé et reconstruit par l'initiateur de la démarche pourrait écourter la réflexion menée et la rendre beaucoup moins puissante. Dans ce cas, il est probable que la reconnaissance du problème ou d'un problème de même nature n'est pas rendue possible s'il émerge dans un autre contexte. La solution donnée ou reconstruite n'est pas transférable et ne peut faire alors l'objet d'une généralisation. De ce point de vue, la problématisation ne fait pas apprendre.

172 FABRE M. (2005). Éditorial. *Recherche et Formation*, n° 48.
173 FABRE M. (2005). op. cit. p. 6.

Un autre risque se profile sur cette première caractéristique. Le problème est posé, il est identifié, cependant la phase de construction ou de reconstruction est évincée du processus. On fait l'impasse en quelque sorte sur cette phase de construction du problème qui s'avère être essentielle.

Dans son livre « Situations-problèmes et savoir scolaire », M. Fabre met en avant l'idée que la littérature pédagogique ou didactique sur la situation-problème minimise cette phase de construction des problèmes. *« Elle semble focalisée sur la résolution, comme si la valeur des solutions ne dépendait pas de la manière de définir les problèmes et comme si le plus important, dans la pensée et dans l'apprendre, n'était pas de construire de « bons » problèmes, ainsi que ne cesse de le répéter Bachelard ».*[174]

Les deux premières « phases » de cette démarche ne sont pas les plus faciles, ni les plus évidentes. Il est toujours tentant par souci d'efficacité immédiate et par pression de l'environnement d'aller directement vers les solutions. Cependant, la réussite de ces deux premiers temps de la problématisation fonde la pertinence et l'opérationalité des solutions.

Aussi, M. Fabre[175] souhaite-t-il dépasser une épistémologie de la résolution du problème pour aller vers une épistémologie de la problématisation. Pour lui, *« la phase de construction des problèmes est déterminante »*, *« elle dessine une image de la pensée et de l'apprendre qui ne valorise plus naïvement, la question ou la réponse, mais véritablement cette fois leur interaction ».*

Les solutions n'ont de sens que par rapport aux problèmes dont elles découlent, mais inversement les problèmes ont les solutions que la pertinence de leur formulation permet.

« Le plus important et le plus difficile c'est de savoir construire les problèmes, lesquels ne sont jamais donnés mais doivent être conquis de haute lutte sur les préjugés ou les faux problèmes »[176]. L'activité de détermination des problèmes est donc première.

Sur cette dimension construction du problème si importante, il convient de se poser la question de sa teneur : Suffit-il de se poser des questions pour problématiser ? En quoi consiste cette phase de construction ou de reconstruction ? La problématisation s'inscrit certes dans un processus de questionnements mais ce dernier est ciblé et cadré. Autrement dit, problématiser ce n'est pas questionner n'importe comment ou dans n'importe quelle direction, mais c'est construire un réseau de questions, des questions qui se nouent entre elles. On va ensuite essayer de traiter ces questions enchevêtrées en prenant appui sur un certain nombre de certitudes, qui constituent des points d'appui et des leviers pour cheminer vers la résolution. Nous basculons alors vers la deuxième caractéristique de la problématisation.

3.3.2.2. Deuxième caractéristique :

La problématisation est « une recherche de l'inconnu à partir du connu, c'est-à-dire l'édification d'un certain nombre d'appuis à partir desquels questionner ».

174 FABRE M. (1999). *Situations problèmes et savoir scolaire*. Paris : PUF.
175 FABRE M. (1989). De la résolution de problème à la problématisation. *Les Sciences de l'Éducation - Pour l'Ère nouvelle*, n° 4-5. p. 21.
176 FABRE M. (2005). Éditorial. *Recherche et Formation*, n° 48.

M. Fabre pense la problématisation en prenant appui sur un auteur comme J. Dewey[177] et sa théorie de l'enquête. Pour cet auteur traiter des problèmes s'apparente plus globalement à la démarche de l'enquête. Cité par M. Fabre, J. Dewey définit l'enquête de la manière suivante. *« L'enquête est la transformation contrôlée et dirigée d'une situation indéterminée en une situation qui est si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié »*. Cette définition nous paraît bien illustrer l'idée d'une recherche de l'inconnu à partir du connu.

Si nous avançons sur ce terrain du connu et de l'inconnu, nous pouvons distinguer ce qui relève des conditions du problème et ce qui relève des données du problème.

Les conditions renvoient aux nécessités qu'il faut impérativement prendre en compte dans la construction du problème. Sans ces conditions la solution n'est pas envisageable. Les conditions permettent une anticipation de la forme et non du contenu que devra prendre la solution.

Dans la problématisation en sciences, nous nous inscrivons ici dans le registre des modèles, dans ce qui relève des nécessités, des raisons et des idées.

D'un point de vue plus général, il semble ici que l'on se situe du côté de ce qui permet de faire des inférences et donc de formuler des hypothèses en s'appuyant sur un monde de signification qui préexiste à la situation. Dans la métaphore du levier et des points d'appui, les conditions sont les leviers de la résolution. Elles donnent des pistes pour la résolution, elles en dessinent les contours. Les conditions, quelle que soit leur forme, relèvent du connu ou tout du moins du formulé.

Cependant, les conditions ne se révèlent comme telles pour un sujet qui problématise que si elles sont explicitement rattachées à un cadre théorique précis entendu comme un réseau de significations organisé et cohérent.

« Les inférences exigent la familiarité d'un monde »[178]. Elles s'appuient sur des connaissances en chaîne qui guident le raisonnement inférentiel. Ce sont des connaissances a priori du monde qui se nourrissent de nos expériences passées. Elles nous permettent d'anticiper un certain nombre de comportements et de connaissances sur la situation dans laquelle nous nous trouvons. Elles nous permettent ainsi de nous inscrire dans une logique de projet. Ces connaissances fonctionnent alors comme un ensemble de règles conditionnelles dont la formulation est de ce type : si on peut dire / observer telle ou telle chose alors on doit pouvoir en conclure que ...

Toujours en référence à J. Dewey, M. Fabre[179] parle, pour les conditions, d'inférences. Elles renvoient de son point de vue : *« à ce qui est encore à venir, ce qui n'est pas réellement dans la situation, à ce qui a statut de possible ou encore à ce qui est inconnu mais qui peut être*

177 DEWEY, J. (1938/1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : PUF. cité par FABRE M. (2006). Qu'est-ce que problématiser ? L'apport de John Dewey. In M. FABRE & E. VELLAS (éd.). *Situations de formation et problématisation.* Bruxelles : De Boeck, p. 18-30.

178 *Qu'est-ce que problématiser ? L'apport de John Dewey.* op. cit. p. 21.

179 FABRE M. (2006). Qu'est-ce que problématiser ? L'apport de John Dewey. In M. FABRE & E. VELLAS (éd.). *Situations de formation et problématisation.* Bruxelles : De Boeck, p. 18-30. p. 20.

inféré à partir du connu ».

Les données correspondent aux éléments que prend en compte le sujet pour construire son problème. Ces dernières ne sont pas sélectionnées au hasard. Il s'agit bien pour l'acteur de choisir ces données en fonction de leur pertinence à faire avancer le problème et de leur adéquation / articulation avec les conditions de celui-ci. La difficulté ici est bien de sélectionner les bonnes données pour traiter le problème identifié.

Les données ne se révèlent pas d'elles-mêmes à celui qui s'engage dans une réflexion par problématisation. Elles se construisent donc à partir de la compréhension du problème et du questionnement qui en émane.

Dans la problématisation en sciences, nous nous inscrivons ici dans le registre empirique du côté des faits et des observables qui apparaissent alors comme des contraintes qu'il est nécessaire de prendre en compte pour raisonner.

D'un point de vue plus général, il semble ici que l'on se situe du côté de la référence au monde qui permet de déterminer la situation.

Dans la métaphore du levier et des points d'appui, les données sont les points d'appui de la résolution, ce sur quoi on peut s'appuyer. De ce point de vue, les données sont de l'ordre de l'inconnu puisqu'elles sont bien recherchées en fonction de l'hypothèse que l'on se donne au départ. C'est bien l'hypothèse initiale qui oriente les investigations à mener et donc les données que l'on va choisir ou la manière dont on va les combiner pour (re)définir la situation.

Pour les données, M. Fabre[180] parle de références et les caractérise de trois manières différentes. Pour lui, elles désignent : *« ce qui est présent, réellement présent dans la situation, ce qui a le statut de contraintes, ce que je me vois obligé de prendre en compte, et ce qui s'avère connu ».*

Prenons quelques exemples[181] et raisonnons-les du point de vue de la fonction des conditions et de la fonction des données.

Les conditions nécessaires pour envisager quelqu'un coupable d'un assassinat, sont le contact qu'il a eu avec la victime peu avant sa mort et un mobile particulier pour le tuer. Sans ces deux conditions, il est impensable de porter une accusation. Mais il ne s'agit là que d'une hypothèse qui ne détermine pas ce qui s'est réellement passé et qui ne peut faire la preuve de la culpabilité de celui qui est accusé. Il faudra donc mener l'enquête : chercher des témoignages et les recouper, rechercher des indices confortant et précisant la présence du suspect, analyser les examens du médecin légiste, et à l'occasion obtenir des aveux.

Dans un autre registre, l'énoncé d'un problème mathématique scolaire spécifie toujours de manière plus ou moins directe les conditions de la résolution et ce qu'il va falloir mobiliser comme procédures pour le faire. Les problèmes d'addition, en précisant dans leur énoncé « en tout », indiquent qu'il faudra mettre en œuvre une somme et dessine ainsi les contours de la solution. De même la question, « combien en restent-ils ? » est de nature à orienter la résolution vers la mise en jeu d'une procédure de soustraction.

180 *Qu'est-ce que problématiser ? L'apport de John Dewey.* op. cit. p. 20.
181 Certains de ces exemples sont développés par M. Fabre dans différents écrits.

Ces mêmes problèmes contiennent aussi leurs données. Ces dernières peuvent prendre différentes formes (une donnée formulée par écrit et une autre donnée « noyée » dans une figure). Elles peuvent être réparties dans l'énoncé de manières différentes de telle sorte que leur identification et à plus forte raison leur mise en relation ne soient pas si évidente, (une donnée en début d'énoncé et une donnée en fin d'énoncé avec, entre les deux, des détails sans grande importance).

Dans le cadre d'un diagnostic médical, l'association de plusieurs symptômes peut amener à faire l'hypothèse a priori d'une certaine pathologie qui ne dispense pas pour autant d'un examen plus approfondi pour conforter cette dernière. En cas de doute, d'autres données sont possibles : existe t-il en cette période d'autres manifestations de cette maladie chez d'autres patients ? Des analyses de sang sont-elles en mesure de donner d'autres informations ?

Dans le cadre de la pratique d'une activité physique telle que le volley-ball, il nous semble que les nécessités sont de l'ordre de ce qui définit l'activité en tant que telle au travers de son but et de ces contraintes réglementaires qui en définissent sa contradiction essentielle : deux collectifs qui s'affrontent sur un terrain séparé en deux par un filet qu'on ne peut franchir et toucher. Cet affrontement est médié par un ballon que l'on ne peut pas bloquer (ballon frappé) à partir du moment où il est mis en jeu. On marque des points en faisant faire une faute à l'adversaire ou en mettant le ballon au sol dans son camp. Cette situation de jeu est contraignante et fait problème à ceux qui s'y confrontent : les autres nous empêchent d'atteindre ce que nous visons, ils veulent la même chose que nous et nous n'avons pas le droit de faire n'importe quoi pour l'obtenir.

Il est vraisemblable que ces éléments déterminent des hypothèses de résolutions de ce « maxi » problème organiser par le but du jeu qui est de gagner le match.

Les données du problème sont alors de l'ordre des informations que les joueurs vont prendre sur le terrain pour penser leurs actions en fonction de l'action de leurs partenaires et de leurs adversaires. Cependant, ces actions et cette manière de penser le jeu n'est pas complètement indépendante des ressources des sujets et de leur mode d'organisation dans le jeu. Aussi, pour un même but, les données de la situation prise en charge par un joueur débutant ne peuvent pas être les mêmes que celles que prend un joueur expert. Par conséquent, la réponse apportée, donc, la manière de résoudre le problème lié à la contradiction essentielle que pose l'activité, ne peut être la même.

3.3.2.3. Troisième caractéristique :

La problématisation est « une dialectique de faits et d'idées, d'expériences et de théories », c'est un dialogue entre la construction des faits et leur rattachement aux conditions du problème.

Comme nous venons de le dire, les conditions (nécessités / inférences) renvoient aux idées et aux théories et les données (contraintes / références) renvoient aux faits et aux expériences.

La problématisation consiste à articuler la dimension des conditions avec celles des

données. Par conséquent, construire le problème revient à identifier les conditions du problème, à les transposer dans une hypothèse de solution et à déterminer les données pertinentes à prendre dans la situation pour cheminer vers la résolution.

Pour M. Fabre[182] *« construire un problème c'est donc articuler un certain nombre de références (les données du problème) et un certain nombre d'inférences (les suggestions, les hypothèses)».*

Ce dialogue entre conditions et données, entre nécessités et contraintes, entre inférences et références n'est pas pour autant figé. Il est même évolutif dans le cheminement de la pensée par problématisation. Certaines conditions / inférences lorsqu'elles sont acceptées peuvent en effet acquérir au cours du processus de problématisation, le statut de données / références. Les inférences basculent alors dans le registre des références, ce qui progressivement participe à la détermination de la situation. A l'opposé, des inférences peuvent être rejetées et abandonnées.

Le traitement du problème évolue parce que le sujet se donne des références et qu'il imagine en cours de route des inférences ou des suggestions.

Cette articulation entre conditions et données est à resituer dans le registre / régime de pensée ou d'action dans lequel la problématisation se déroule.

Pour M. Fabre[183] ce *« régime de pensée correspond à l'ensemble des présupposés "métaphysiques" qui sous-tendent les conceptions de l'action et de la pensée dans un problème donné ».*

Dans la problématisation en sciences, cela renvoie au système explicatif qui sous tend la conception. En Éducation Physique, il nous semble que cela renvoie au palier défini comme un mode d'organisation entre un sujet et ses ressources et les contraintes de la situation qui s'imposent à lui. Le régime ou le registre de pensée ou d'action s'apparente en quelque sorte à un paradigme.

3.3.2.4. Quatrième caractéristique :

La problématisation est « une pensée contrôlée par des normes (intellectuelles, éthiques, techniques, pragmatiques ...), ces normes étant elles-mêmes tantôt prédéfinies et tantôt à construire ».

Cette quatrième caractéristique renvoie à l'idée que le processus de problématisation doit s'effectuer sous contrôle et qu'il est assujetti à des normes que la pensée se donne.

G. Bachelard[184] parle « d'une surveillance intellectuelle de soi » qui s'effectue à plusieurs niveaux.

Le premier niveau (surveillance 1) relève pour G. Bachelard[185] d'une attitude empiriste où il s'agit de se situer dans l'attente d'un phénomène clairement identifié. Cette anticipation doit

182 *Qu'est-ce que problématiser ? L'apport de John Dewey*. op. cit. p. 20.
183 FABRE M. (2003). Petit lexique de la problématisation. *Séminaire Problématisation. Travaux 2002-2003*. Document interne, CREN, université de Nantes.
184 BACHELARD G. (1949). *Le rationalisme appliqué*. Paris : PUF. cité par M. FABRE *Séminaire Problématisation. Travaux 2002-2003*. Document interne, CREN, université de Nantes.
185 Nous empruntons cette « lecture » de BACHELARD à M. FABRE. voir note précédente.

permettre d'évacuer l'accessoire pour se centrer sur l'essentiel. Dans ce cas, les conditions contrôlent le processus de résolution, elles sont des outils. On est alors dans le cadre d'une problémation. Il n'est pas nécessaire ici de travailler explicitement sur les conditions. Elles peuvent être manipulées et questionnées sans forcément faire l'objet d'une rationalisation. On est dans la procédure automatique ou routinière, du côté des automatismes. Il s'agit d'un contrôle pragmatique.

Le deuxième niveau (surveillance 2 ou surveillance de la surveillance) envisage les conditions comme des règles d'action. Il s'agit ici d'appliquer une méthode. L'apparition de certains faits et l'anticipation de phénomènes imposent la mobilisation de conditions auxquelles on ne peut déroger et qui s'inscrivent dans une certaine rationalité liée au paradigme dans lequel la situation se déploie. Les conditions sont alors des normes. Pour M. Fabre on est ici dans la pensée scientifique dite « normale »[186] qui oblige au minimum de rendre raison. On est ci dans des procédures qui ne relèvent plus de la routine. Il est nécessaire de porter attention à une bonne application des règles d'actions qu'impose l'identification des conditions. Ces conditions peuvent être plus ou moins accessibles mais en aucun cas il est nécessaire de les interpeller du point de vue de leur bien-fondé. On est encore ici dans la problémation. Il s'agit ici d'un contrôle plutôt méthodologique.

Le troisième niveau de contrôle (surveillance 3 ou surveillance de la méthode) correspond à la critique ou à la mise en question de la rationalité constituée. Il est alors ici nécessaire de travailler sur les conditions. Ces dernières peuvent ne pas être directement applicables ou peuvent ne pas être connues. Elles peuvent se concurrencer entre elles, des conflits d'interprétation sont possibles et il peut alors être nécessaire de les hiérarchiser. Il sera nécessaire à certains moments d'en inventer de nouvelles. On se situe alors dans la pensée scientifique « extraordinaire »[187] qui correspond à un état de crise. Les règles que la raison s'est donnée sont ici ré-interroger. Le paradigme ou le registre est mis en question. Dans une perspective didactique, ce sont les conceptions / représentations des élèves qui sont remises en cause, leur raison constituée. Il s'agit ici d'un contrôle de type épistémologique.

Ces trois niveaux de contrôle nous permettent de distinguer clairement une différence entre un contrôle du processus de problémation / problématisation par l'attention aux conditions et un travail sur les conditions.

De son côté, J. Dewey[188] envisage le contrôle du processus de traitement des problèmes selon deux modalités :

La première est de l'ordre de la convenance opérationnelle et fonctionnelle contrôle pragmatique). On est alors dans le « ça marche » mais on ne sait pas pour autant pourquoi. On n'a pas forcément accédé aux raisons de cette réussite.

186 KUHN T.S. (1962/1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.
187 La structure des révolutions scientifiques, op. cit.
188 DEWEY, J. (1938/1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : PUF. cité par FABRE M. (2006). Qu'est-ce que problématiser ? L'apport de John Dewey. In M. FABRE & E. VELLAS (éd.). *Situations de formation et problématisation.* Bruxelles : De Boeck, p. 18-30.

La deuxième est de l'ordre de l'intégration dans un système de significations qui préexiste à la situation (contrôle méthodologique et épistémologique).

Cette double modalité permet le changement de statut de l'inférence qui de simple suggestion passe au statut d'idée. C'est parce que la suggestion s'ancre dans un système de significations qu'elle devient rationnelle et donc davantage fondée. Ce système de significations peut être plus ou moins complexe et reposé sur des significations plus ou moins abstraites. C'est le cas, plus particulièrement, du traitement des problèmes scientifiques.

Ces deux éléments du processus de contrôle du traitement des problèmes ne peuvent être envisagés l'un sans l'autre. Ils sont les deux faces d'un même processus. L'idée peut être bonne, l'idée peut fonctionnellement convenir et faire « l'affaire » mais pour autant cette adéquation à la situation peut ne pas être très rationnelle et manquer de fondement. Il faut fonder l'idée en raison, dépasser les impressions premières subjectivement et affectivement surdéterminés pour aller vers plus de raisons. Ces raisons sont à chercher et/ou à construire dans un ou plusieurs systèmes de significations qui, en fonction de la nature des problèmes, seront à mobiliser conjointement et à mettre en relation.

Il nous semble que ces deux modalités du contrôle du traitement des problèmes selon J. Dewey rejoignent en partie les deux premiers niveaux « de surveillance de soi » identifiés par G. Bachelard.

A défaut de contrôle, le processus de traitement des problèmes ne peut produire que des solutions hasardeuses, sans véritables fondements et qui fonctionnent potentiellement en aveugle.

3.3.2.5. Cinquième caractéristique:

La problématisation est « une schématisation fonctionnelle du réel qui renonce à tout embrasser et à reproduire la réalité mais vise plutôt à construire des outils pour penser et pour agir ».

Le processus de problématisation se veut donc délibérément réducteur afin d'affiner sa compréhension du réel et mieux peser sur ses transformations.

Méthodologiquement, il recourt à la schématisation et à la modélisation comme moyen d'appréhender la complexité sans s'y « noyer ». Le processus de problématisation et la construction du problème qui l'accompagnent nécessite de borner la démarche pour en délimiter l'étendue. Tout ne pourra être traité, tout ne pourra pas être appréhendé. Si l'approche se veut complexe, elle ne se veut pas exhaustive. La problématique, envisagée comme l'issue de la construction du problème, lorsque données et conditions ont été identifiées et mises en relation, privilégie certaines conditions en fonction du registre mobilisé, elle évince un certain nombre de données et elle favorise certaines mises en relation. Il s'agit bien d'un travail de deuil et de renoncement qui peut s'avérer douloureux mais qui assure à la démarche sa faisabilité et son aboutissement probable, c'est-à-dire au final, sa capacité à traiter le problème et donc à le prendre en charge.

Cette cinquième caractéristique nous renvoie aussi à l'idée que tout n'est pas problème et que tout ne nécessite pas la mise en œuvre de la modalité du problématique. Il y des problèmes inconsistants, des problèmes qui ne méritent pas qu'on s'y intéresse.

La mise en doute et la quête de sens spécifiques à cette modalité du jugement ne peut être permanente au risque d'être trop déstabilisante. Le problème relève de l'énigme et de la controverse, c'est une épreuve qui oblige à chercher et à inventer. Il est en cela potentiellement mobilisateur à condition que tout ne se joue pas selon cette modalité. Il faut alors distinguer les problèmes des activités de routines qui, elles, relèvent davantage de la difficulté passagère. Il y a des vrais problèmes et des faux problèmes.

Pour M. Fabre, le problématique est la modalité de l'examen et du sens. Le sens est le milieu dans lequel la construction du problème doit se déployer et cela doit se faire selon les trois dimensions du sens. Ces trois dimensions du sens doivent être questionnées dans la construction du problème. Autrement dit, l'examen et la mise en doute permettant la construction du problème doivent s'effectuer selon les trois dimensions du sens et dans leur interaction.

La signification qui est de l'ordre du rapport au concept est en mesure de questionner la pertinence des conditions.

La référence qui est de l'ordre du rapport au monde est en mesure de questionner la pertinence des données.

La manifestation qui est de l'ordre du rapport au sujet est en ne mesure de questionner les enjeux que le sujet investi dans le processus de problématisation.

Le sens du problème construit ou reconstruit, que l'on s'inscrive dans l'optique d'une résolution (problématisation descendante) ou que l'on s'inscrive dans l'optique d'un questionnement de validité de solutions déjà construites (problématisation après coup ou à rebours) oblige à une cohérence et à une pertinence selon ces trois dimensions. L'authenticité de ces trois dimensions est de nature à distinguer les vrais problèmes des faux problèmes.

Problématiser, c'est prendre le risque du sens. Les impasses du processus de problématisation se trouvent, nous en avons parlé précédemment[189], sur l'une ou l'autre des dimensions du sens dont les errements sont de nature à faire émerger de faux problèmes ou des problèmes sans consistance.

Ces cinq conditions de la problématisation présentées ici de manière linéaire ne sont pas indépendantes les unes des autres et sont donc à envisager en interaction. Nous avons tenté dans la figure suivante de les mettre en relation.

189 Nous renvoyons le lecteur à notre développement sur le sens.

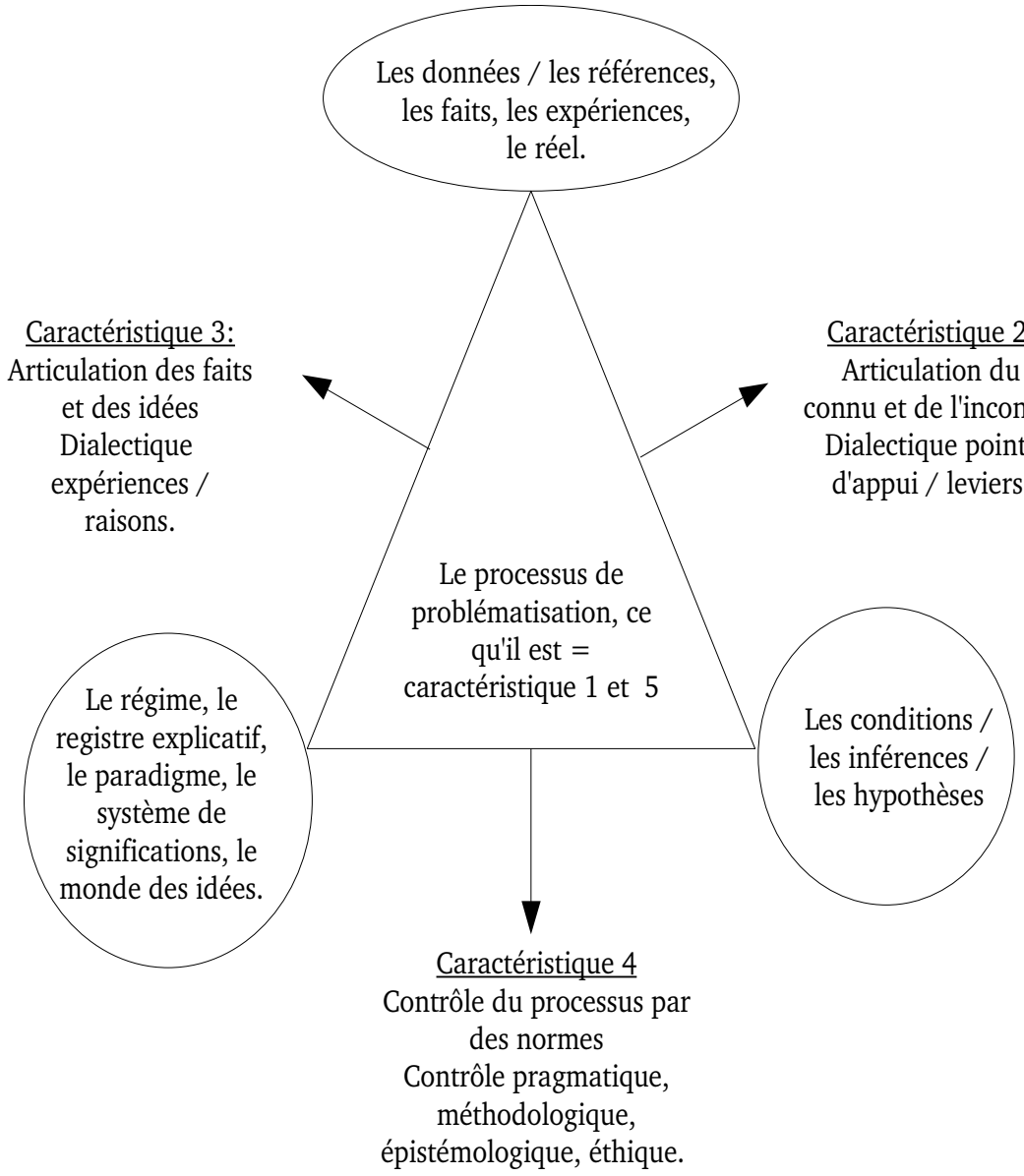


Figure 9 : Les cinq caractéristiques de la problématisation

3.3.3. Les obstacles à la problématisation :

3.3.3.1. Généralités :

Il s'agit ici de traiter du statut de l'obstacle en général et plus particulièrement dans les apprentissages.

Les référents théoriques mobilisés autour des théories de l'apprentissage mettent en évidence qu'apprendre n'est pas quelque chose de forcément agréable puisque cela place l'élève dans une situation relative d'inconfort que celui-ci peut chercher à éviter.

La tendance naturelle est donc à contourner l'objet de l'apprentissage puisque

qu'apprendre est souvent la solution la plus coûteuse. Ceci peut expliquer ces stratégies de contournement. Il est donc nécessaire d'un point de vue didactique d'analyser sur quoi reposent ces stratégies de contournement et ses résistances à entrer en apprentissage afin de comprendre ce qui les motive et les organise d'un point de vue psychologique mais aussi d'un point de vue épistémologique.

Sur ce dernier point, on voit bien que certains éléments de connaissance font obstacle à de nouveaux apprentissages. Ces connaissances sont cependant à envisager aussi comme un point d'appui, un déjà là qu'il ne faut pas ignorer qui constitue un état de relation au monde et plus particulièrement à la connaissance visée. G. Bachelard, s'étonnant de l'absence de réflexions des enseignants des matières scientifiques, nous rappelle cet état des choses. *« Les professeurs de sciences imaginent que l'esprit commence comme une leçon, qu'on peut toujours refaire une culture nonchalante en redoublant une classe, qu'on peut faire comprendre une démonstration en la répétant point pour point. Ils n'ont pas réfléchi au fait que l'adolescent arrive dans la classe de Physique avec des connaissances empiriques déjà constituées : il s'agit alors, non pas d'acquérir une culture expérimentale, mais bien de changer de culture expérimentale, de renverser les obstacles déjà amoncelés de la vie quotidienne. »*[190]

Apprendre consiste donc à remettre en cause ses conceptions / représentations. L'élève apprend à partir de la prise de conscience d'une certaine obsolescence de ses savoirs. La mise en situation de l'élève doit permettre cette prise de conscience. Le dépassement de cette crise souhaitée et organisée par l'enseignant passe par une rupture. Résoudre les problèmes inhérents à cette crise ne passe pas par une simple adaptation à « bon marché » mais par une adaptation qui est de l'ordre d'une réorganisation et d'une restructuration. Nous nous inscrivons alors dans une conception discontinue de l'apprentissage qui valorise les ruptures épistémologiques et psychologiques et qui s'oppose à une conception « continuiste » de l'apprentissage.

Dans les didactiques, et plus particulièrement dans la didactique des sciences, les représentations renvoient principalement aux conceptions des apprenants et aux modèles implicites ou explicites auxquels elles se réfèrent pour décrire, expliquer, comprendre un événement perceptif ou une situation. La représentation est donc un savoir préalable de l'apprenant, des paquets de connaissances vraies ou fausses, que l'enseignant doit évaluer. Ces connaissances sont souvent liées à l'expérience première. Ce qui fait dire à G. Bachelard que *« l'esprit scientifique doit se former contre la Nature, contre ce qui est, en nous et hors de nous, l'impulsion et l'instruction de la Nature, contre l'entraînement naturel,, contre le fait coloré et divers »*[191].

Pour M. Fabre l'obstacle est toujours l'envers d'un outil, un outil usé en quelque sorte. L'obstacle n'est pas l'ignorance, c'est une connaissance qui dans un autre contexte peut parfaitement fonctionner. Si l'obstacle est erreur, sa récurrence en font quelque chose de normal et banal. L'obstacle n'est pas de l'ordre du cas particulier, il est de l'ordre de la banalité. Ses signes psychologiques (fréquences, résistances et récurrences) « *renvoient à des modes de*

190 BACHELARD G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin. p. 18.
191 Ibidem p. 23.

pensée "naturels" du sens commun, et par-là même aux structures de l'imaginaire, aux archétypes. L'obstacle est sous le signe du « on », de la généralité : bref, tout le monde se trompe ainsi »[192].

Par ailleurs, l'obstacle n'est pas extérieur au sujet. Il y a une intériorité de l'obstacle. *« Penser l'obstacle exige au contraire d'imaginer un empêchement intérieur au mouvement de connaître, au cœur même de la pensée. Ce ne sont pas les choses qui sont malaisées à saisir, c'est penser qui est difficile. »*[193]

Si *« apprendre c'est problématiser »*, comme nous invite à le penser M. Fabre[194], on voit bien dans cette optique que les obstacles empêchent le processus de problématisation de se dérouler et en conséquence, ils sont susceptibles de bloquer l'apprentissage.

M. Fabre [195]en référence à G. Bachelard[196] distingue un certain nombre d'obstacles :

- Les obstacles (Obstacle 1) liés au contenu de la pensée et au sujet lui-même, ceux qui sont travaillés lors du processus de problématisation et les obstacles liés à la pensée en train de problématiser, ceux qui concernent la logique du processus de problématisation. Les premiers renvoient aux obstacles épistémologiques. Tout savoir existant constitue un obstacle à la construction d'un nouveau savoir. C'est la dimension épistémologique du savoir qui côtoie la dimension psychologique (affective) et la dimension sociale[197].

- Les obstacles liés aux modalités de la pensée, c'est-à-dire à la modalité du jugement problématique lui-même.
  Deux obstacles sont alors envisageables :
  La pensée plate « à une seule dimension » constitue un premier obstacle (Obstacle 2). Dans cette pensée, les faits et les raisons, les données et les conditions sont traités sur le même plan et cette pensée unidimensionnelle privilégie les solutions au détriment de la construction du problème. Le processus de problématisation s'aplatit alors et devient un processus linéaire.
  La pensée « à trois dimensions » représente le deuxième obstacle (Obstacle 3) lié aux modalités du jugement problématique. Cette pensée se caractérise par un refus de restreindre le réel et de délimiter le champ de l'étude. Dans ce cas, il est difficile, voir impossible d'identifier des conditions et des données pertinentes. Le processus de problématisation n'est alors plus possible. Tout se vaut, tout a alors le même statut,

192 FABRE M. (1995). *Bachelard éducateur*. Paris : PUF. p. 84
193 Ibidem p. 83.
194 FABRE M. (1999). *Situations problèmes et savoir scolaire*. Paris : PUF.
195 FABRE M & MUSQUER A. (2007). Comment aider l'élève à problématiser ? les inducteurs de problématisation. *Séminaire Problématisation*. Document interne, CREN, université de Nantes.
196 BACHELARD G. (1949). *Le rationalisme appliqué*. Paris : PUF. et BACHELARD G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin cité par M. FABRE et A. MUSQUER (2007).
197 FABRE M. (1999). *Situations problèmes et savoir scolaire*. Paris : P.U.F. Chap. 9.

c'est la totale indistinction.

Ces trois obstacles ne sont pas de même nature. Le premier (Obstacle 1) est épistémologique. Les seconds (Obstacle 2 et obstacle 3) sont peut-être de nature plus méthodologique. Il nous semble aussi que nous pouvons rattacher l'obstacle 2 à la troisième caractéristique du processus de problématisation et l'obstacle 3 à la cinquième caractéristique.

Nous avons aussi mis en avant deux autres dimensions liées au contenu de la pensée et au sujet lui-même : la dimension psychologique et la dimension sociale.

Dans la figure suivante, nous nous proposons de positionner les différents obstacles à la problématisation que peut rencontrer tout individu qui se livre à cette modalité du jugement.

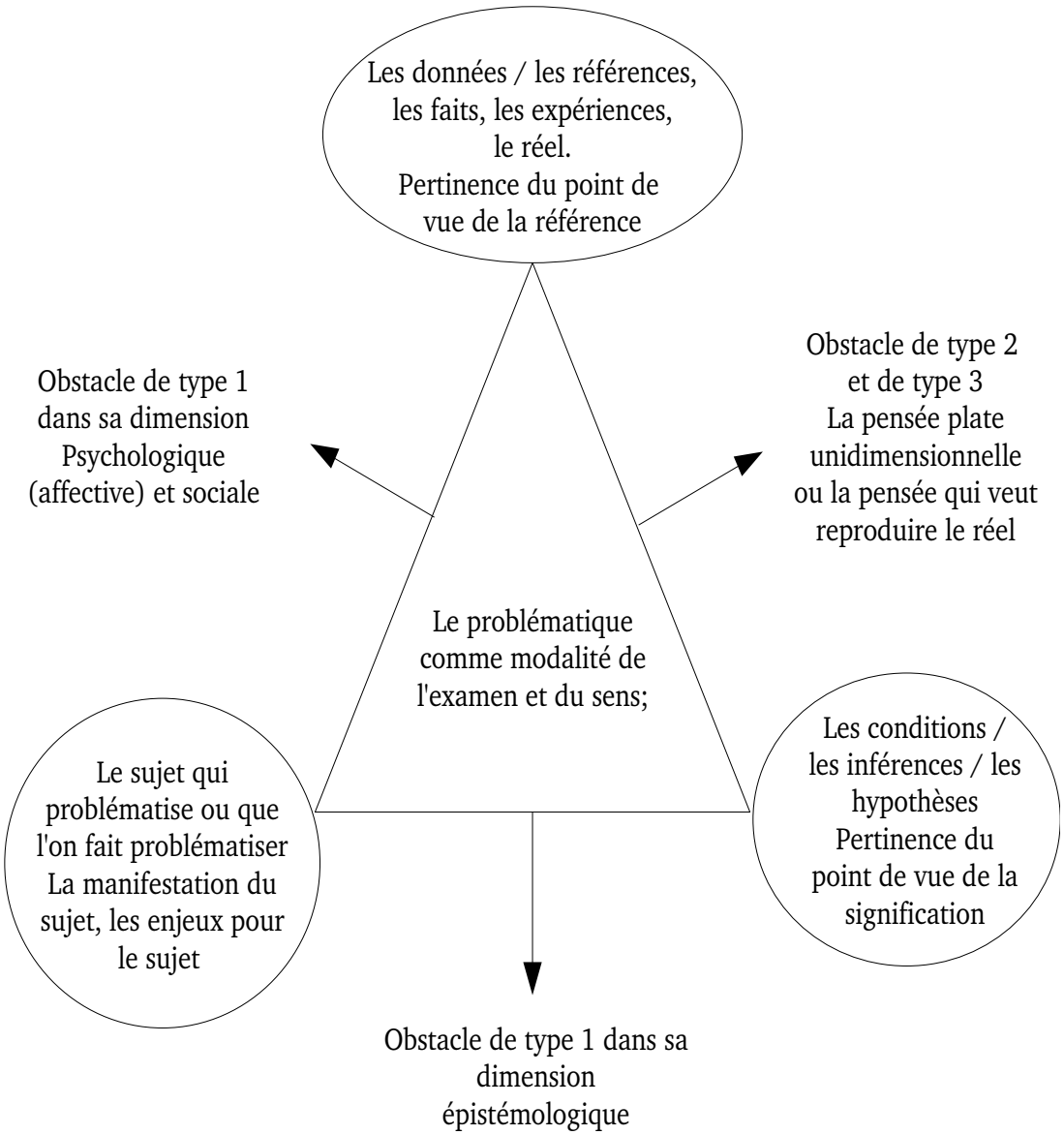


Figure 10 : Les obstacles au processus de problématisation

Il nous semble que nous pouvons regrouper ces obstacles de différentes natures autour de trois dimensions qui nous paraissent incontournables pour penser l'activité d'apprentissage :

La première dimension est sociale : elle renvoie à la valeur que l'individu attribue à l'activité qu'il est en train d'effectuer et correspond à ce que les psychosociologues appellent les représentations sociales.

De ce point de vue les Activités Physiques et Sportives en tant que pratiques sociales sont porteuses de valeurs et de connotations qui ne sont pas neutres. Le rugby pour les garçons et la danse pour les filles sont des exemples qui illustrent cette dimension de l'obstacle et qui organisent fortement les mentalités.

La deuxième dimension est psychologique : elle est à mettre en relation avec les émotions et les processus affectifs que génère toute activité. Dans le champ de l'E.P.S., nous retrouvons ici la dimension émotionnelle des Activités Physiques et Sportives et les relations d'affectivité dont elles sont porteuses par les mises « en jeu et en risque » du corps qu'elles autorisent. L'élève seul, en forêt avec sa carte, dans l'activité course d'orientation, est confronté à cette dimension de l'obstacle, un milieu qu'il ne connaît pas et qui peut faire peur, et des compétences qu'il sait ne pas avoir.

La troisième dimension est épistémologique : elle renvoie à la nature et la structure des savoirs antérieurement construits.

3.4. Analyse de pratique et démarche de problématisation :

3.4.1. Qu'est-ce que l'analyse de pratique et pourquoi analyser les pratiques ?

Nous ne reviendrons pas ici sur ce que nous avons pu dire sur le processus de professionnalisation qui touche les métiers de l'enseignement depuis maintenant une vingtaine d'années. Ce processus s'inscrit, nous l'avons dit dans le paradigme beaucoup plus large du praticien réflexif initié par D. Schön[198]. Ce paradigme donne à la pratique, liée aux actions professionnelles complexes, un nouveau statut. La pratique n'est pas faite que d'automatismes, elle se pense, se juge et se réfléchit dans l'action.

Comme le précise P. Perrenoud[199] la référence à la pratique réflexive est devenue en quelques années un leitmotiv des réflexions sur l'enseignement et sur la formation des enseignants.

Cette nouvelle épistémologie de la pratique vise à généraliser chez les enseignants une

198 SCHÖN D.A. (1983/1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : les Éditions logiques.

199 PERRENOUD P. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Les cahiers pédagogiques*, n° 390.

posture du doute et de réflexivité en vue de réguler leurs actions et de se développer professionnellement. L'enseignant mène de manière articulée une réflexion dans l'action et sur l'action qui est de nature à favoriser des adaptations professionnelles. Mais ces activités de réflexion peuvent lui échapper. Elles ne sont pas conscientes. L'enseignant doit être capable de se prendre pour objet de sa propre réflexion. Ce n'est pas chose facile et cela suppose un apprentissage que l'analyse de pratique peut prendre en charge.

La pratique ne se révèle pas d'elle-même à celui qui en est l'auteur. La pratique, nous l'avons dit, même si elle est porteuse d'une certaine intelligence, présente pour celui qui l'a conduit ou celui qui la regarde pour l'analyser une certaine opacité. C'est cette opacité qu'il faut débusquer en mobilisant des analyses de pratique.

Toujours pour P. Perrenoud, l'analyse de pratique permet « *d'accéder aux coulisses de l'action, aux doutes, aux échecs, aux rêves, aux ambivalences, aux raisonnements intimes du praticien »*[200]. En précisant que l'analyse de pratique vise à faire en sorte que le praticien réflexif se prenne pour l'objet de sa propre réflexion, cet auteur précise que *« le praticien réfléchit à sa propre manière d'agir, de façon à la fois critique et constructive. Critique, car il rompt avec la tentation de la justification et de l'autosatisfaction, pour mettre à distance , objectiver, comprendre. Constructive, car son but n'est pas de se flageller, mais d'apprendre de l'expérience, de construire des savoirs qui pourront être réinvestis dans les situations et les actions à venir »*[201].

Se dégage aussi l'idée qu'il n'y a pas une analyse de pratiques mais des analyses de pratiques. La spécificité de chacune d'elle repose sur les cadres d'analyse qu'elles mobilisent. Très rapidement nous pouvons distinguer trois types d'analyse de pratiques :

- Des analyses de pratiques pédagogiques ou psycho-pédagogiques centrées sur la relation enseignant-enseigné ou plus globalement sur les procédures d'enseignement déployées en contexte pour organiser le travail des élèves dans la classe.

- Des analyses de pratique centrée sur la personne de celui qui enseigne. On s'intéresse ici au sujet en situation professionnelle dans une perspective clinique, psychanalytique.

- Des analyses de pratique à orientation didactique. Pour C. Orange une analyse de pratique est didactique *« si la question des savoirs et de leur apprentissage par les élèves est centrale dans l'analyse faite du travail de la classe; ce sont donc les pratiques de savoir du maître et des élèves, liées nécessairement, qui sont analysées »*[202].

200 *Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation.* op. cit. p. 44.
201 *Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation*. op. cit.p. 43.
202 ORANGE C. (2006). Analyse de pratique et formation des enseignants. Un point de vue didactique. *Recherche et formation*, n° 51, p. 119-131.

A l'instar de M. Altet[203] nous pouvons convenir que ces modalités d'analyse référées à des outils conceptuels différents, présentent une certaine complémentarité.

Plus globalement, l'analyse de pratique à connotation psychanalytique peut être renvoyée à la dimension psychosociale de la formation. Les deux autres analyses de pratiques sont à envisager de manière complémentaire et participent à la formation praticienne et à la formation didactique[204].

C. Orange[205] émet des réserves sur le concept d'analyse de pratique qui recouvre une telle diversité de pratiques que l'on est en droit de douter de son efficience.

L'analyse de pratiques permet donc dans le cadre d'une activité réflexive, de prendre de la distance par rapport à la pratique et d'y porter un autre regard que celui que l'on y pose spontanément. L'analyse de pratique permet ainsi d'accéder à une plus grande lisibilité des pratiques et à une plus grande compréhension des tenants et des aboutissants qui la déterminent.

Par l'identification de ces éléments, l'analyse de pratique vise la transformation de l'activité professionnelle. Elle ne se veut pas être une simple révélation ou une simple prise de conscience. Elle vise l'identification des modes de fonctionnement et des conditions d'une autre pratique.

3.4.2. Analyse de pratique et théorie de la problématisation :

Notre travail a mobilisé des entretiens de problématisation que les formateurs institutionnels ont effectués, comme outil et moyen des analyses de pratiques . Les comptes-rendus servant de données principales à ce travail de recherche sont le résultat indirect des ces analyses de pratique problématisantes. Nous associons donc volontairement l'analyse de pratique et la problématisation. Il nous faut ici travailler sur l'association de ces deux cadres.

Les analyses de pratique menées lors des visites dont les comptes-rendus servent de support à ce travail sont des analyses de pratiques didactiques.

C. Orange s'inscrit dans ce courant des analyses de pratiques centrées sur la dimension didactique. Il pense aussi l'analyse de pratiques à partir du cadre théorique de la problématisation. Il s'inscrit dans la perspective d'une formation par problématisation. *« Problématiser la pratique consiste alors à explorer le champ des possibles et à étudier les contraintes qui l'organisent »*. [206]

L'analyse didactique doit permettre de rendre raison des choix de l'enseignant pour que des nécessités se dégagent. Il s'agit de repérer ce qui rend possible ces choix et d'identifier la nature des contraintes qu'ils posent.

Pour C. Orange, l'analyse de pratique didactique doit dans son cheminement prendre en compte et mettre en relation trois éléments : une situation d'apprentissage, un savoir visé et

203 ALTET M. (2006). L'analyse de pratiques. Rétrospective et questions actuelles. *Recherche et formation*, n° 51, p. 11-25.
204 Voir les trois dimensions de la formation praticienne développées précédemment. Figure 3.
205 *Analyse de pratique et formation des enseignants. Un point de vue didactique.* p. 119.
206 *Analyse de pratique et formation des enseignants. Un point de vue didactique.* p 128.

une activité intellectuelle des élèves. Cette activité intellectuelle n'est cependant pas directement accessible. Pour en rendre compte, il faut donc passer par les productions des élèves. Nous avons là le quatrième élément sur lequel s'appuie l'analyse de pratique didactique. On s'intéresse alors à l'activité réelle d'apprentissage des élèves. Les productions des élèves ont de grande chance d'être significatives de l'activité intellectuelle qu'ils ont menée. Mais elles sont aussi révélatrices de la manière dont les élèves se sont appropriés la situation d'apprentissage. Elles sont enfin porteuses des relations que les élèves entretiennent avec le savoir. Il est donc difficile de les ignorer. Elles paraissent déterminantes.

Par rapport aux autres courants d'analyse de pratiques, *« les analyses de pratiques didactiques ne relèvent pas directement d'un processus de subjectivation, mais d'abord d'un travail d'objectivation de la pratique »*[207]. Cependant la construction d'outils théoriques fonctionnels, permettant d'analyser sa pratique pour mieux y revenir, est de nature à participer à l'émancipation du sujet objet de l'analyse. Le processus de subjectivation est alors indirect. Il est une conséquence.

Dans un premier temps, l'analyse de pratique doit s'affranchir de la question de la valeur des choix de l'enseignant que révèle la pratique. Elle doit aussi s'affranchir des solutions et des réponses pour remonter vers le problème.

Pour M. Fabre *« l'analyse des pratiques - quel qu'en soit le modèle - commence lorsqu'on renonce à opposer d'autres solutions à la solution choisie par l'enseignant et qu'on tente de remonter avec lui au problème qui la fonde »*[208]. Pour autant, il est possible et peut être souhaitable qu'une autre pratique se substitue ultérieurement à celle qui a été analysée. Mais cette substitution est à renvoyer à la fin du processus de problématisation. Elle s'apparente alors à une reconstruction.

Pour ce même auteur, la pratique ne peut pas se comprendre si on en reste au niveau de ce qu'elle montre à voir. Il faut aller plus loin et l'envisager comme une solution à un problème dont l'acteur n'a pas forcément conscience. Analyser la pratique consiste donc (ici dans un cadre didactique) à construire le problème qui fonde la solution qui est mise sous la sellette de l'analyse. *« Une pratique est la solution à un problème. Son inintelligibilité exige l'élucidation du problème dont elle est la solution »*.[209]

L'analyse vise alors à repérer comment l'acteur fonctionne et à identifier ce qui l'organise. Ces organisateurs représentent les conditions du problème, c'est-à-dire les règles qui organisent l'acteur et qui représentent son habitus professionnel. Elles sont porteuses et riches de conceptions diverses : conception de l'apprentissage, conception du savoir et conception de l'enseignement. Pour M. Fabre[210], la problématisation après coup ou la reproblématisation peut permettre de dévoiler les décalages entre les données du problème et ses conditions. Elle peut aussi mettre à jour des conflits entre les conditions. Au bout du compte, il s'agit bien de dévoiler à l'acteur son mode de fonctionnement et de le situer parmi des possibles dont le

207 *Analyse de pratique et formation des enseignants. Un point de vue didactique.* p. 130.
208 FABRE M. (2006). Analyse de pratique et problématisation. Quelques remarques épistémologiques. *Recherche et formation*, n° 51, p. 133-145.
209 *Analyse de pratique et problématisation. Quelques remarques épistémologiques.* p. 134.
210 Ibidem p. 138.

praticien ignorait jusqu'à présent l'existence.

Lorsque l'analyse de pratique se veut interventionniste, elle *« déplacera ou même déconstruira les problématiques qui organisent les pratiques »*. Le praticien sera invité *« à construire son problème autrement, avec d'autres conditions »*[211]. Si ce travail de déconstruction est conduit correctement, s'il participe au dévoilement des décalages entre conditions et données, s'il permet l'identification des contradictions entre les conditions, il est alors probable que le praticien se construise un nouveau problème et y trouve une nouvelle solution.

Se pose ici la question de la normativité. L'analyse de pratique refuse la prescription et l'applicationnisme. Au contraire, dans l'analyse de pratique l'analysé *« devient un partenaire dans une co-construction de sens »*[212].

Il est cependant difficile de penser que les activités humaines se déroulent sans aucune norme. L'activité (comme la problématisation qui est elle-même une activité) suppose pour fonctionner des normes. *« La normativité – affichée ou non, revendiquée ou non – oscille ici entre une normativité psychologique, orientée vers les valeurs du sujet (cohérence, authenticité, prise de risque, écoute ... aptitude au dialogue), une normativité professionnelle centrée sur le rapport de ce sujet aux tâches professionnelles prescrites ou encore une normativité épistémique centrée sur le rapport du sujet au savoir »*[213].

Dans le champ des pratiques professionnelles d'enseignement, on peut faire le constat que la prescription est assez faible en ce qui concerne les moyens et les méthodes. À l'opposé l'éthique d'intervention qui caractérise l'école de la république et l'injonction à faire apprendre tous les élèves s'avèrent constituer pour les enseignants un cadre très structurant et des normes peu discutées. Dans ce contexte, M. Fabre[214] se demande si l'analyse de pratique peut s'affranchir de telles exigences et de telles normes.

L'analyse de pratique didactique problématisante que nous venons de développer est une analyse de pratique qui vise à déconstruire pour reconstruire. On l'aura compris, nous référant nous-mêmes à M. Fabre et à C. Orange, nous nous inscrivons pleinement dans une épistémologie du problème et de la rupture. Le développement professionnel passe alors par la remise en question des modes de fonctionnement du praticien. Ce développement se fera inexorablement par des ruptures visant à dépasser les expériences premières. L'habitus professionnel spontané générant une certaine technicité d'enseignement prend alors le statut d'obstacle. L'analyse de pratiques professionnelles et la problématisation sont de nature à permettre le dépassement de ces obstacles et à ouvrir pour la pratique de nouveaux possibles.

211 Ibidem p. 138.
212 Ibidem p. 141.
213 Ibidem p. 141.
214 Ibidem p. 141.

Ce troisième chapitre tente de préciser les conceptions de l'apprentissage sur lesquelles s'appuie ce travail. Ces conceptions nous permettent d'envisager la manière dont les stagiaires P.L.C. 2 apprennent leur « métier ». Elles nous permettent aussi de penser les modalités d'apprentissage des élèves en E.P.S. Nous nous situons dans la perspective d'apprentissages de tâches complexes telles que J.F. Richard les définit. Nous nous positionnons sur une conception socio-costructiviste, interactionniste et cognitiviste de l'apprentissage. Dans ce contexte, nous envisageons la démarche de problématisation comme un moyen d'opérationnaliser cette conception qui est pleinement compatible avec la conception problématique du savoir à laquelle nous sommes attaché. L'analyse de pratique « problématisante » s'avère dans cette optique un moyen de revenir sur l'activité déployée par les stagiaires au cours des visites. Par ces analyses, les stagiaires accèdent à la compréhension de leur mode de fonctionnement. Pour les élèves, la démarche de problématisation permet de les engager dans des activités cognitives « de haut niveau » qui favorisent la construction de compétences durables et transférables.

Ces référents théoriques sont majoritairement à renvoyer à la logique de l'élève/apprenant de notre système didactique.

4. Des référents épistémologiques pour penser les savoirs scolaires :

4.1. La vraie nature des savoirs scolaires :

4.1.1. Une conception de l'école et de la culture pour penser les savoirs scolaires :

Le questionnement sur la pertinence des savoirs scolaires ne peut faire l'impasse d'un positionnement plus global autour de la fonction de l'école et du statut de la culture scolaire qu'on y transmet.

Pour E. Prairat[215], si une discipline scolaire vise à confronter les élèves à un ensemble de significations constitutives d'une culture, elle vise surtout l'émergence d'un sujet libre.

Cet auteur s'appuyant sur les travaux d'O. Reboul[216] et d'Henri Pena-Ruiz[217] définit le sujet libre comme un sujet rationnel, moral et politique.

Le sujet rationnel est *« un sujet qui est maître de ses jugements et pense par lui-même »*.

Le sujet moral est un sujet *« capable de se donner à lui-même sa propre loi (autonomie) et sait agir par devoir, c'est-à-dire selon le principe d'action d'un être qui se comprend comme un être raisonnable et comme membre d'une humanité accomplie »*.

Le sujet politique est *« un sujet qui est capable d'exercer la souveraineté qui est la sienne au sein d'une logique de la réciprocité et exclut tout détournement de l'instance médiatrice à des fins privées (domination et exploitation ...) »*

L'homme libre est celui qui gère de façon harmonieuse ces trois dimensions. L'homme libre et épanoui est en quelque sorte un triple sujet.

C'est à partir de ce cadre qu'E. Prairat nous invite à penser les savoirs scolaires et les contenus d'enseignement. L'école et ses enseignements doivent effectivement permettre l'avènement de cet homme libre. En cela elle soit s'affranchir de commandes qui lui seraient extérieures en terme de besoins sociaux ou en terme de demandes économiques. Une école et des savoirs scolaires pensés en dehors de cette option philosophique ne pourraient revendiquer leur fonction éducative.

Autrement dit, s'il est évident que les élèves doivent être confrontés aux œuvres constitutives de la culture, ces significations n'en restent pas moins des moyens au service de la construction d'un individu que nous souhaitons résolument libre ; Un citoyen cultivé et émancipé, un individu qui s'approprie la culture et sur laquelle à son tour il peut peser, un citoyen lucide et autonome.

Trop souvent ces œuvres instituées représentent une fin en soi et ne sont pas questionnées

215 PRAIRAT E. (1995). Critiques de l'école, critiques des savoirs scolaires. In J.-P. Astolfi (éd.). *L'Éducation en question*. Nancy : CRDP de Lorraine.
216 REBOUL O. (1999/2006). *La philosophie de l'éducation*. Paris : PUF.
217 PENA-RUIZ H. (1987). Les notions d'autorité et d'obéissances. *Les amis de Sèvres*, n° 4, p. 5-14. cité par E. PRAIRAT op. cit.

du point de vue des outils de pensée et de conceptualisation qu'elles sont susceptibles de fournir à celui qui entre en culture ou que l'on met en culture. Ces œuvres sont souvent envisagées sur le mode de la contemplation et de l'extériorité du sujet. Elles ne sont que des produits. Dans ces conditions l'école, l'enseignement et les enseignants procèdent à propos de la culture et de ses œuvres à une espèce de confusion et en font exclusivement un but alors qu'elles peuvent et doivent prendre aussi le statut de moyen.

La critique des savoirs scolaires doit donc être pensée dans ce cadre philosophique ambitieux afin que ceux-ci donnent aux élèves de vrais pouvoirs sur le monde et leur donnent par conséquent un droit de regard critique sur le monde et l'existence qu'ils y mènent.

4.1.2. Caractéristiques des savoirs scolaires :

4.1.2.1. Les savoirs scolaires sont des savoirs propositionnels :

Les savoirs scolaires sont souvent taxés de savoirs propositionnels, complètement déconnectés des réalités qui les ont fait naître. On leur reproche tour à tour d'être trop théoriques et notionnels ou à l'inverse on les attaque sur leurs visées utilitaristes peu ambitieuses et de court terme.

Dans le premier cas, les disciplines scolaires ne sont qu'un prétexte pour confronter les élèves à des domaines notionnels susceptibles de solliciter leur intelligence dans des registres cognitifs différents. Cela peut se faire en dehors de l'intérêt du champ disciplinaire et des connaissances spécifiques qu'on y construit. On fait par exemple des mathématiques parce que cela sollicite les capacités d'abstraction.

Dans le deuxième cas, les savoirs scolaires envisagés du point de vue de l'usage que l'on peut en faire en dehors de l'école, dans la vie de tous les jours, peuvent être réduits à une culture minimaliste et « light », un S.M.I.C culturel qui fait le deuil de la culture et de la construction du citoyen libre que nous évoquions précédemment.

C'est à G. Delbos et P. Jorion[218] que nous devons l'idée de savoirs propositionnels. *« Quand nous appellerons « propositionnel » le savoir scolaire, nous attirerons l'attention par cela sur l'une de ses caractéristiques marquantes, qu'à défaut de pouvoir être théorique, il résume le savoir sous forme de propositions non logiquement connectées et qui se contentent d'énoncer des contenus »*

Pour ces auteurs *« ce que l'école transmet avec autorité ce n'est pas de la science, mais le sens commun d'une époque et d'une culture dans son expression la plus générale »*[219]

Ces auteurs poursuivent en précisant que « *le sens commun est polyvalent comme la science, mais, à l'inverse d'elle, empirique dans sa conception, car soumis à la contrainte de prendre le monde tel qu'il se présente. Il est stratifié, s'étant constitué au cours des âges par un alluvionnement continu, par accrétion de tout ce qui était reconnu comme utile à la*

218 DELBOS G. & JORION p. (1984/1990). *La transmission des savoirs*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme. p.11.
219 Ibidem p. 204.

compréhension du monde de tous les jours »[220].

Lorsque les savoirs scolaires s'appuient sur le sens commun et ses aspects stratifié, compilatoire, usuel et subjectif, ils deviennent propositionnels et ne peuvent être problématiques. Ils sont englués et encapsulés dans l'existence et dans le monde humain ambiant. L'école n'a pas assimilé dans ses propositions les révolutions authentiques auxquels les savoirs scientifiques ont été historiquement soumis. L'école se contente de transmettre des savoirs qui ne contredisent pas l'expérience vécue des sujets. La légitimité des savoirs scolaires passe cependant par une certaine référence à la science. Il s'agit là d'une science appliquée, une science technologique qui mobilise d'anciennes théories. Dans cette optique, G. Delbos et P. Jorion comprennent mieux maintenant *« pourquoi, bien qu'une partie du savoir de la science soit assimilé par le savoir de l'école, ce soit sous formes de contenus propositionnels a-théoriques. La science apparaît à l'école comme « contenus » pour avoir été séparée des théories qui la constituent et qui, elles sont pour la plupart inassimilables au fonds de sens commun qui demeure le noyau dur du savoir scolaire. On comprend mieux aussi pourquoi, lorsque le savoir scolaire s'essaie à la science, il ne parvient en fait qu'à en mimer les formes, à en copier les apparences »*[221].

Les travaux de ces auteurs mettent donc en avant une dérive propositionnaliste et formaliste des savoirs scolaires. Les savoirs scolaires représentent une série d'énoncés juxtaposés dont l'organisation curriculaire présente une certaine cohérence. Cependant, cette cohérence ne tient pas ou plus si on se place du point de vue de la construction des problèmes et plus généralement de la construction du sens du travail scolaire.

Les savoirs scolaires sont des savoirs qui sont indissociables du contexte singulier que constitue l'école et plus particulièrement la classe. Ils n'ont de réalité qu'à travers ce lieu spécifique où ils se juxtaposent. En dehors de l'école les propositions disjointes de l'école n'ont pas de réalité effective.

4.1.2.2. Le processus de disciplinarisation des savoirs scolaires :

D'autres auteurs ont tenté de caractériser les savoirs scolaires et d'en dresser une typologie. Nous retiendrons ici les travaux de P. Sarremejane[222] qui s'intéresse aux déterminants de la production des savoirs scolaires. Pour cet auteur, ces déterminants ne sont pas exclusivement liés à une épistémologie scolaire qui se substituerait à une épistémologie des savoirs considérés. Cette épistémologie scolaire qui procède bien souvent par *« simplification, réduction, substitution conceptuelle ou modification »*[223] est à contextualiser dans une institution qui procède de sa propre logique avec des acteurs, l'enseignant et les élèves, qui eux-mêmes véhiculent une culture qui leur est propre.

Pour P. Sarremejane, l'expression des savoirs scolaires en usage qu'il dénomme la vulgate se caractérise par trois éléments majeurs :

220 Ibidem p. 204.
221 Ibidem p. 206 et 207.
222 SARREMEJANE P. (2002). *Les didactiques et la culture scolaire*. Québec : Les Éditions Logiques.
223 Ibidem p. 61 et 62.

- Les savoirs scolaires sont le fruit d'une culture disciplinaire commune partagée au sein de la corporation disciplinaire. Cette culture et/ou conscience disciplinaire émane de la formation initiale, des manuels et des conceptions personnelles des enseignants.

- Les savoirs scolaires sont aussi bornés en amont par les finalités que la société fixe à l'école et en aval par les contrôles que l'école exerce en terme de certification au travers des différents examens qu'elle organise.

- Les savoirs scolaires ont aussi un aspect composite et holiste dans le sens où ils ont tendance à nier les divergences théoriques et à proposer des contenus vidés des idéologies et des débats qui les ont fait naître et qui en ont permis le développement. Les savoirs scolaires sont unanimes et singuliers. Ils ne laissent pas la place à des interprétations plurielles. Les savoirs scolaires ne sont pas des savoirs savants, ils sont avant tout le produit de la culture professionnelle des enseignants.

Il y a donc des lieux spécifiques de production des savoirs scolaires. P. Sarremejane nous rappelle que de son côté Y. Chevallard[224] emploie le terme de « noosphère » pour qualifier l'instance de production des contenus scolaires et que M. Verret[225] parle lui de transposition institutionnelle.

Ces instances de production des savoirs scolaires sont à l'origine de leurs caractéristiques et influencent de manière significative ce que P. Saremejane appelle les principes de disciplinarisation[226]. L'auteur dégage huit caractéristiques que nous allons présenter rapidement ci-dessous.

- Une première caractéristique renvoie à la désyncrétisation des savoirs scolaires qui aboutit à leur découpage et à leur morcellement en unités réduites faisant l'objet d'un apprentissage ciblé et spécialisé.

- Une deuxième caractéristique correspond à la dépersonnalisation des savoirs scolaires qui coupent les théories de leur auteur et du moment où elles ont été produites.

- Une troisième caractéristique est liée à la programmabilité des savoirs scolaires dont les unités de contenu s'inscrivent dans une progression construite sur le principe d'une complexité croissante.

224 CHEVALLARD Y. & JOSHUA S. (1982). Un exemple de transposition didactique. *Recherche en didactique des mathématiques*, vol. 3, n° 2, cité par P. SARREMEJANE, op. cit.
225 VERRET M. (1975). *Le temps des études*. Paris : Librairie Honoré Champion, cité par P. SARREMEJANE, op. cit.
226 Op. cit. p. 65.

- La quatrième caractéristique est à renvoyer à la temporalité scolaire qui imprime sur les savoirs scolaires des découpages qui contribuent à les modeler afin de les « acclimater » à la division du temps scolaire. Ce modelage peut entrer en contradiction avec l'épistémologie du savoir considéré. Il peut aussi rentrer en contradiction avec les temporalités spécifiques que requiert l'apprentissage.

- La cinquième caractéristique est liée à la décontextualisation des savoirs scolaires et des notions qu'ils véhiculent. Pour P. Sarremejane *« la genèse de la notion est coupée du contexte de problématisation qui lui a donné naissance »*[227].

- Les savoirs scolaires sont aussi victimes d'une déshistorisation des notions qu'ils portent. Ils valorisent le produit stabilisé au détriment du processus historiquement daté qui en a permis l'émergence.

- La septième caractéristique met en avant l'idée que les savoirs scolaires et les procédures d'enseignement sont porteurs de recontextualisations par immersion dans le savoir enseigné qui ne permettent pas aux élèves de reconstruire la dynamique de création de la notion enseignée ni d'en comprendre les enjeux historiques et actuels.

- Enfin la dernière caractéristique des savoirs scolaires renvoie à un principe de renouvellement par remise au goût du jour de certaines tendances disciplinaires sous un apparat théorique renouvelé. On change les mots et les catégories d'analyse et on remet en selle d'anciennes notions à présent habillées de modernisme.

Ces caractéristiques ou principes organisateurs de la disciplinarisation des savoirs scolaires ne sont pas sans prendre des formes spécifiques en fonction des disciplines enseignées. Nous verrons plus loin comment elles s'expriment dans la discipline Éducation Physique et Sportive.

4.1.3. Plaidoyer pour la saveur des savoirs :

Les caractéristiques que nous venons d'énoncer mettent en avant des savoirs scolaires acculturés et vidés de leur essence.

J.P. Astolfi[228] n'hésite pas à les qualifier de savoirs « Canada dry ». Si les savoirs scolaires sont des savoirs théoriques, ce même auteur fait le constat que les pratiques d'enseignement mettent en jeu des objectifs de bas niveau taxonomique, alors même que les enseignants en revendiquent des plus ambitieux pour leurs élèves.

La taxonomie d'objectifs mobilisée ici est à renvoyer aux travaux de S. Bloom[229] qui envisagent six niveaux d'objectifs du point de vue des opérations mentales qu'ils sollicitent :

227 Op. cit. p. 65.
228 ASTOLFI J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.
229 BLOOM B. *et al.* (1956/1969). *Taxonomie des objectifs pédagogiques. Tome 1 : L,e domaine cognitif*. Québec : Les presses de l'université de Québec cité par J.P. ASTOLFI. op. cit.

en allant du plus bas vers le plus haut niveau B. Bloom et ses collaborateurs distinguent la connaissance, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation.

Le constat est fait que les activités scolaires fonctionnent davantage dans le registre des objectifs nécessitant des opérations mentales de niveau faible que dans celui des objectifs nécessitant des opérations mentales de niveau supérieur.

C'est à partir de ces constats sur la « pauvreté » des sollicitations intellectuelles des élèves à l'école que l'auteur revendique une école plus théorique susceptible d'intéresser les élèves. Il fait ainsi l'éloge du théorique[230] entendu comme une véritable mobilisation intellectuelle pour résoudre un problème et relever le défi de cette résolution. Autrement dit, J.P. Astolfi revendique l'idée que les mises en œuvre scolaires soient systématiquement porteuses d'enjeux conceptuels, ce qui n'est pas toujours le cas. Il met en avant l'idée que l'école et les enseignants sont globalement les champions de « l'esquive didactique ». *« De procédures d'évitement en moments clés fugitifs » ... « on renvoie les choses décisives « en amont » sur le mode d'un appel aux prérequis exigés, ou bien « en aval » par l'idée qu'on ne fait qu'approcher une notion qui sera reprise plus tard, ou encore « latéralement », par l'appel du travail personnel de l'élève dont on attend décidément bien plus qu'il ne saurait donner »*[231].

J.P Astolfi[232] faisant allusion aux trois Mondes de K. Popper[233] , souhaiterait que l'école s'intéresse à la manière dont elle pourrait prendre appui sur le « Monde 2 » des élèves pour les introduire aux « Mondes 3 » des disciplines. K. Popper distingue le « Monde 1 » du réel empirique et des objets physiques. Le « Monde 2, celui des élèves est le monde des expériences subjectives et des mécanismes spontanés de pensée. Le « Monde 3 » se caractérise par un système théorique ou conceptuel. Ce dernier monde des disciplines est le monde des concepts et de leur fonctionnement comme outil de la pensée. L'accès à ce monde doit se traduire par un nouveau régime de fonctionnement intellectuel. Pour J.P. Astolfi *« disciplinariser l'esprit constitue alors l'enjeu essentiel des apprentissages scolaires » ... « Chaque entrée dans les savoirs, par la saveur nouvelle donnée au réel, suppose une rupture avec le sens commun, et vient dénier ce qu'on croit déjà savoir* ».[234]

J.P. Astolfi met donc les savoirs et les concepts au devant de la scène. Il revendique l'accès des élèves à « la saveur de savoirs »[235] pour qu'ils acquièrent une vision experte du monde et s'échappent du sens commun. Il défend l'idée d'une jouissance du savoir et n'hésite pas à parler du plaisir d'apprendre. Il prône une joie de la connaissance et une érotique des savoirs.

Ce positionnement repose pour lui sur la volonté de s'appuyer sur des savoirs engageants qu'il envisage selon quatre perspectives :

---

230 ASTOLFI J.-P. (1995). Des didactiques, pour mieux apprendre. In J.-P. Astolfi (éd.). *L'Éducation en question*. Nancy : CRDP de Lorraine, p. 12.

231 Ibidem p. 13.

232 ASTOLFI J.-P. (2004). *Savoirs en action et acteurs de la formation*. In J.-P. Astolfi (éd.). Laboratoire CIVIIC : Publication de l'université de Rouen

233 POPPER K. (1984). *L'univers irrésolu, plaidoyer pour l'indéterminisme*. Paris : Hermann, cité par J.P. ASTOLFI.

234 *Savoirs en action et acteurs de la formation*. op. cit. p. 252.

235 ASTOLFI J.-P. (2008). *La saveur des savoirs*. Paris : ESF.

La première perspective met en avant l'idée de **savoirs mobilisateurs** *« Cette entrée "volitionnelle" fonctionne lorsqu'un savoir froid qui explique un "état des choses" extérieur au sujet, fait place à un savoir chaud qui l'implique »*[236]. Loin de considérer qu'il existe des états motivationnels qui pré-existent à la situation didactique, on se situe ici du côté des accroches du savoir disciplinaire et des résonances qu'il peut provoquer chez l'élève. On se place du côté de l'intérêt que l'on envisage comme quelque chose de fluctuant et de changeant. On joue alors sur le registre du jeu, du défi, de l'énigme et de la controverse.

La deuxième perspective décline les savoirs engageants **en savoirs saillants,** c'est-à-dire des savoirs qui bousculent et bouleversent et procèdent alors à des réorganisations de ce que l'apprenant sait déjà. Ces savoirs sont générateurs de changements de points de vue radicaux et déstabilisants pour celui qui croyait savoir.

Ces savoirs saillants sont de nature à donner accès à des connaissances décisives dans la compréhension du monde et de ses phénomènes. Il s'agit de savoirs de haut niveau, de savoirs d'expertise qui permettent une réelle mise à distance de l'existant et de sa propre existence. J.P. Astolfi parle ici d'entrée illuminative.

La troisième perspective a la volonté de faire des savoirs engageants, **des savoirs passionnels**. J.P Astolfi parle alors d'entrée jubilatoire. Il s'agit ici d'engager les élèves dans des aventures intellectuelles permettant de découvrir des savoirs extra-ordinaires et dont on ne soupçonnait même pas l'existence. Le chemin de la connaissance s'accompagne du plaisir de la découverte de la joie d'être un « savant » qui maîtrise pleinement les objets sur lesquels il travaille ou a travaillé.

La dernière perspective renvoie à la volonté de faire des savoirs engageants **des savoirs impliqués.** J.P. Astolfi parle d'une entrée praxéologique. Cette entrée s'appuie pour lui sur *« la propriété qu'ont les savoirs de dépasser la spéculation formelle et gratuite pour orienter les choix personnels, pour guider pragmatiquement les décisions, pour fonder les choix de vie et le mode d'intervention dans la cité »*[237]. Les savoirs sont envisagés ici dans le retour que l'on est en droit d'exiger d'eux en terme d'usage efficace et en terme de pouvoir d'action.

Ces différentes entrées permettant de penser les savoirs engageants sont de nature à favoriser « l'appel des savoirs »[238]. Ils nourrissent la problématique de l'engagement et de l'enrôlement des élèves. L'engagement des élèves peut alors être spontané et se jouer sur le mode de l'attractivité pour tel ou tel domaine de connaissances. Il peut aussi être provoqué par la simple confrontation des élèves à ses savoirs engageants et à leur mise en scène dans des dispositifs didactiques qui les entraînent alors dans des d'expériences nouvelles de connaissances. Ici l'engagement procède par induction. Le sens du travail se construit

236 *Savoirs en action et acteurs de la formation*. op. cit. p. 254.
237 *Savoirs en action et acteurs de la formation*. op. cit. p. 255.
238 *Savoirs en action et acteurs de la formation*. op. cit. p. 253.

progressivement. Pour J.P. Astolfi *« l'enjeu de l'école, dans la perspective d'une culture commune à construire, consiste à chercher différentes articulations possibles entre l'engagement volontaire et l'engagement contraint ... »*[239]

4.1.4. Les disciplines scolaires ont besoin de références :

L'entrée praxéologique développée précédemment pose indirectement la nécessité de penser les pratiques de référence des disciplines scolaires et des savoirs qui s'y rattachent. En effet une des façons de donner ou de redonner des saveurs aux savoirs et aux disciplines scolaires passe par un travail sur leur(s) référence(s) et leur(s) ancrage(s), d'une manière ou d'une autre, dans les activités humaines. C'est une voie possible pour échapper à la déhistorisation, à la décontextualisation et à la désocialisation dont sont « victimes » les savoirs scolaires.

Jean Louis Martinand[240] a élargi la notion de savoirs savants à celle de pratiques de référence. Il est parti de l'idée que l'apprenant aborde les savoirs de l'école à partir de sa propre expérience de la vie quotidienne et qu'il est difficile dans le cadre des apprentissages scolaires de faire abstraction de cet ancrage. Les élèves procèdent à une lecture de ce que l'école leur propose à travers ce filtre de perception qui relève du registre familier et du connu.

En réaction aux aspects figés des savoirs scolaires théoriques, il est aussi parti de la volonté de réintroduire à l'école la démarche d'élaboration des savoirs envisagée comme une pratique sociale à part entière. Le savoir scientifique comme les savoirs techniques sont le résultat d'activités humaines qui peuvent servir de référence aux activités scolaires et à celles que vont mener les élèves. L'objectif est en quelque sorte de restaurer le contexte social dans lequel et par lequel le savoir s'est élaboré.

Pour J.M. Martinand[241] le concept de pratique sociale de référence permet de penser le problème de la référence de trois points de vue :

Le problème de la référence peut être posé en terme d'écart entre des pratiques de référence possibles et des activités scolaires.

Le problème de la référence peut être aussi posé en terme de choix à effectuer entre les différentes pratiques de référence dont les activités scolaires peuvent potentiellement se réclamer.

Enfin le problème de la référence peut être posé en terme de cohérence entre ce que visent effectivement l'école et ses activités pour les élèves et la pratique sociale de référence retenue.

Autrement dit, on voit bien que la référence n'est pas neutre et qu'en fonction de celle que l'on choisit, il peut y avoir des activités scolaires très différentes.

Par exemple ce ne sera pas tout à fait la même chose de faire de l'histoire à l'école si on se donne comme pratique sociale de référence l'activité de recherche de l'historien que si on se

239 *Savoirs en action et acteurs de la formation*. op. cit. p. 254.
240 MARTINAND J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.
241 MARTINAND J.-L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques. *Les sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle*, n°2, p. 23-30.

réfère à des pratiques sociales de l'histoire telles que l'on peut les rencontrer dans des jeux télévisés comme « questions pour un champion » ou des jeux de société comme le « trivial poursuit ». Dans le premier cas, on peut conférer assez facilement aux élèves « le rôle d'enquêteurs du passé » et on devine bien la nature de l'activité intellectuelle qu'ils vont devoir mener pour s'inscrire dans ce rôle. Dans le deuxième cas, on a le droit d'être plus pessimiste sur la nature des sollicitations que vont vivre les élèves puisque bien souvent, une question simple appelle une réponse simple.

De même en Éducation Physique et Sportive, ce ne sera pas la même chose de faire de l'E.P.S. en référence aux A.P.S.A. que de faire de l'E.P.S. en référence à des pratiques médicales de développement et de réadaptations fonctionnelles par le mouvement que nous pouvons globalement qualifier de psychomotricité. On voit bien à travers de ces deux références que la motricité en jeu ne sera pas tout à fait de même nature.

Plus généralement, l'introduction du concept de pratique sociale de référence dans le champ de la didactique a permis de ré-interroger la transposition didactique telle qu'elle était pensée initialement comme le passage d'un savoir savant à enseigner en un objet d'enseignement. Elle a pu mettre en évidence que le travail de transposition didactique était pluriel, fortement orienté par la nature des savoirs et qu'il s'apparentait davantage à un processus de traitement et/ou de transformation didactique. Il est donc difficile d'identifier une démarche commune et généralisable aux didactiques. Seul le principe de *« la simplification / concrétisation des contenus d'enseignement, c'est-à-dire l'adaptation aux structures psycho-cognitives de l'apprenant »*[242] semble être transdisciplinaire.

Ce concept a aussi permis d'identifier et de préciser les différences entre les pratiques scolaires et les pratiques sociales du point de vue de leur objet de travail, des rôles sociaux qu'on y développe, des instruments et outils matériels et intellectuels qu'on y mobilise ainsi que des savoirs qu'on y produit. Ces questionnements sont de toute évidence de nature à peaufiner le travail de transposition didactique

La notion de pratique de référence a constitué pour l'école et ses activités une véritable ouverture dans le sens où celle-ci a pu de manière légitime ouvrir le registre de ses objets d'enseignement et faire place à des activités jusqu'alors peu reconnues par l'école comme les activités culturelles, idéologiques, politiques, domestiques, technologiques.

Le concept de pratique sociale de référence lorsqu'il a pénétré le champ des didactiques disciplinaires a permis d'une certaine façon de clarifier les champs d'intervention de certaines disciplines et a participé ainsi à la construction de leur identité et de leur unité. A l'opposé, nous voyons bien que l'absence de référence disciplinaire peut, comme dans les programmes de la maternelle, être source de confusion et parfois d'ambiguïté pour les enseignants. Faute de référence clairement identifiée, ils travaillent par exemple la structuration du temps sans la penser dans un cadre disciplinaire susceptible d'orienter l'appropriation de ce thème de travail. Ce n'est pas tout à fait pareil de travailler la structuration du temps en musique qu'en histoire ou qu'en technologie. Dans ce contexte, on voit bien comment la référence disciplinaire et encore plus précisément la pratique sociale de référence, sont susceptibles d'orienter et de

242 SARREMEJANE P. (2002). *Les didactiques et la culture scolaire*. Québec : Les Éditions Logiques, p. 73.

cadrer l'activité intellectuelle et pratique des élèves.

Nous finirons ce bref développement en donnant une définition de la notion de pratique de référence tel que J.L. Martinand[243] la circonscrit en insistant sur quatre aspects :

« Il s'agit d'activités réelles, dans tous leurs aspects et pas seulement d'un savoir ou savoir-faire;

Il ne s'agit pas d'un rôle individuel, mais de la pratique d'un secteur social qu'il faut analyser;

La relation avec les activités didactiques ne consiste pas en une identité finale : il y a seulement référence pour comparaison;

Il existe plusieurs références possibles. »

4.1.5. Vers une conception problématique des savoirs :

Nous avons vu précédemment que l'attractivité des savoirs passent par leur « réincarnation » dans les problèmes dont ils constituent les réponses. Le sens des savoirs scolaires ne peut exister que si les liens entre les savoirs et les problèmes qui leur ont donné naissance sont l'objet du travail scolaire. Il n'y a pas de savoirs en dehors des problèmes avec lesquels ils entretiennent une relation dynamique.

Le philosophe G. Bachelard[244], parlant des expériences réalisées dans les cours de physique-chimie, fait le constat que, lorsque les étudiants se souviennent de certaines expériences spectaculaires, comme les explosions provoquées par les enseignants, ils ne font état que des aspects formels des manifestations observées (bruit, odeur ...) et de leurs impacts sur les acteurs (la tête du professeur, la peur des autres ...). Les causes objectives de ces explosions ne sont que rarement évoquées dans ces témoignages ainsi que les éléments théoriques qui les fondent. Autrement dit, l'explosion est abordée ici que du seul point de vue de l'expérience première. « *Les caractères organiques du phénomène* » ne sont pas dégagés. Pour l'auteur, *« les expériences trop vives, trop imagées, sont des centres de faux intérêts »*[245]

Le travail scolaire doit donc dépasser les expériences premières pour aller vers sa rationalisation. « *Sans la mise en forme rationnelle de l'expérience que détermine la position du problème, sans ce recours constant à une construction rationnelle bien explicite, on laissera se constituer une sorte de l'inconscient de l'esprit scientifique qui demandera ensuite une lente et pénible psychanalyse pour être exorcisé. »*[246]

Le problème supplante donc les solutions et l'activité scientifique nous rappelle le primat du problème sur la réponse et les solutions.

Pour G. Bachelard il faut *« avant tout savoir poser des problèmes. Et quoi qu'on en dise, dans la vie scientifique, les problèmes ne se posent pas d'eux-mêmes. C'est précisément ce sens du problème qui donne la marque du véritable esprit scientifique. Pour un esprit*

243 MARTINAND J.L. (1983). Questions pour la recherche : la référence et le possible dans les activités scientifiques scolaires. In G. Delacôte & A. Tiberghien (coord.), *Recherche en didactique de la physique : les actes du premier atelier international.* Paris :Editions du CNRS. pp. 227-249.

244 BACHELARD G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin. p. 39.

245 Ibidem p. 40. pour les deux situations.

246 Ibidem p. 40.

scientifique, toute connaissance est une réponse à une question. S'il n'y a pas eu de question, il ne peut y avoir connaissance scientifique. Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit. »[247]

On est donc en droit de se demander pourquoi il n'en serait pas ainsi à l'école ? Pourquoi l'école se démarquerait-elle dans ses propositions d'une telle logique de construction des connaissances et interdirait aux élèves les activités intellectuelles qui l'accompagne ?

Rappelant le cadre théorique de la problématisation en Sciences et Vie de la Terre, C. Orange[248] souligne le caractère apodictique des savoirs scientifiques et la réduction du champ des possibles qu'ils doivent opérer. Il ne suffit pas de savoir que les choses fonctionnent d'une certaine manière, mais il faut surtout savoir qu'elles ne peuvent pas fonctionner autrement. Pour lui, les savoirs en sciences sont liés *« à de problèmes explicatifs, c'est-à-dire à des recherches d'explication et de caractérisation de phénomènes »*. La problématisation permet l'accès à ces savoirs ainsi définis. À partir de ces éléments de définition, C. Orange considère que le but de l'activité didactique est alors *« de conduire les élèves d'une connaissance non questionné - une opinion - à un savoir scientifique raisonné, c'est-à-dire organisé par des nécessités »*.

Dans un article plus ancien, à propos de la didactique des sciences, M. Fabre et C. Orange[249] mettent en avant une difficulté qui est liée une centration des analyses didactiques sur la résolution des problèmes. Or, pour ces auteurs, *« c'est avant tout la construction et la reconstruction des problèmes par l'apprenant qui doivent être étudiées par les didacticiens et travaillées en classe »*.

Entre la confrontation initiale au problème et le problème, il existe tout un cheminement, tout un processus qui consiste « *en une construction ou à une reconstruction du problème, ou problématisation. Ce processus transforme un problème perçu en un problème construit ou, plus généralement, en un ensemble articulé de problèmes construits (problématique) »*[250]

Il semble donc en référence à ses différents auteurs que la construction / reconstruction du problème soit d'une plus grande importance que sa résolution, même si celle-ci doit finir par advenir et prendre le statut d'une réponse intermédiaire et provisoire.

Toujours à propos de l'épistémologie des savoirs scolaires, M. Fabre et B. Fleury[251] envisagent deux conditions pour que les activités scolaires permettent l'accès aux conditions du problème. La première est une condition psychologique liée à la prise en charge par les élèves d'activité intellectuelle de haut niveau taxonomique. Nous avons déjà eu l'occasion d'en parler. La deuxième est une condition épistémologique lié à la nature des problèmes que l'école donne aux élèves à traiter. Cette condition renvoie à la pertinence des problèmes et de leur choix. Est soulevé ici le risque de prendre en charge des faux problèmes, des problèmes

247 Ibidem p. 14.

248 ORANGE C. (2007). Quel milieu pour l'apprentissage par problématisation en Sciences et vie de la terre ? *Éducation et didactique*, vol. 1, n° 2, p. 37-56.

249 FABRE M. & ORANGE C. (1997). Construction des problèmes et franchissements d'obstacles. *Aster*, n° 24, p. 37-57, p. 37.

250.Ibidem p.37.

251 FLEURY B. & FABRE M. (2005). Psychanalyse de la connaissance et problématisation des pratiques pédagogiques. La longue marche vers le processus apprendre. *Recherche et formation*, n° 48, p. 75-90.

sans signification ou des problèmes "épistémologiquement indigents ". Pour ces auteurs la mise en cause de l'épistémologie spontanée des enseignants est difficile. Elle oblige à rompre avec « *une conception propositionnelle du savoir, un savoir-texte, un savoir-objet qui en valorisent les composantes les plus factuelles au détriment de ses éléments conceptuels, théoriques. L'idée d'un savoir outils, dans lequel rien n'est plus utile qu'une bonne théorie, ne peut vraiment germer que lorsque les enseignants acceptent de revenir sur les apories fondamentales de leur discipline et leurs transpositions didactiques possibles »*[252].

Pour finir ce développement sur la nécessité de se situer dans une conception problématique du savoir afin de lui redonner toute sa saveur, nous ne manquerons pas d'évoquer un article récent de M. Fabre[253] où il pose très clairement la question de la pertinence des savoirs solaires. « Des savoirs scolaires sans problèmes et sans enjeux . La faute à qui ? » Dans cet article en référence au philosophe M. Meyer, il met en évidence, la triple exigence de l'enseignement et son implication sur la définition des savoirs scolaires. *« Il lui revient*, - à l'enseignement - *tantôt de revitaliser le savoir en ré-effectuant le questionnement qui lui a donné naissance, tantôt au contraire de refouler temporairement ce questionnement originel pour que, ce qui était réponse devienne alors la base d'un nouveau problème et tout ceci sans que le savoir ne retombe dans cet état intermédiaire ou neutre dans lequel il se chosifierait »*[254].

Partant du constat de ce cette triple exigence et de son inconfort, l'auteur nous invite à penser les savoirs scolaires dans une heuristique de questionnement pour tendre vers une logique de la recherche qui positionnerait la justification au dessus de la découverte. Un tel positionnement est de nature à redonner aux savoirs scolaires *« la dimension problématologique qu'il n'aurait jamais dû perdre »*[255].

Nous ne manquerons pas de conclure ce développement en citant une dernière fois G. Bachelard[256] : « *Ainsi toute culture scientifique doit commencer (...) par une catharsis intellectuelle et affective. Reste ensuite la tâche la plus difficile : mettre la culture scientifique en état de mobilisation permanente, remplacer le savoir fermé et statique par une connaissance ouverte et dynamique, dialectiser toutes les variables expérimentales, donner enfin à la raison des raisons d'évoluer »*. Nous serions tenter d'étendre cette définition à toutes les cultures en y voyant là un moyen de retrouver le chemin de la saveur des savoirs.

4.2. Le cas particulier des savoirs en Éducation Physique et Sportive :

4.2.1. Une définition de l'Éducation Physique et Sportive :

Penser les savoirs de l'E.P.S nous oblige à préciser ici notre conception de l'Éducation

252 Ibidem p. 89.
253 FABRE M. (2008). Des savoirs scolaires sans problèmes et sans enjeux. La faute à qui ? *Revue française de pédagogie,* n° 161, p. 69-78.
254 Ibidem p. 73.
255 Ibidem p. 78.
256 BACHELARD G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin, p. 18.

Physique et Sportive. Cette conception[257] est en cohérence avec le positionnement philosophique dont nous avons fait précédemment état.

Enseigner l'Éducation Physique et Sportive, c'est organiser pour les élèves le passage d'une motricité usuelle à une motricité extraordinaire par la pratique d'Activités Physiques, Sportives et Artistiques (A.P.S.A.), génératrices d'émotions spécifiques.

Il s'agit bien d'une transformation de la motricité qui s'accompagne d'un développement des ressources du sujet et d'un changement dans la manière dont le sujet mobilise ses ressources et les réorganise au regard des contraintes et des problèmes que lui pose la pratique de ces activités peu ordinaires.

Ces transformations se traduisent par une véritable maîtrise des situations physiques et sportives et donnent aux élèves de véritables pouvoirs en terme de motricité. Cette maîtrise et cette confrontation aux A.P.S.A. sont de nature à favoriser l'accès aux pratiques physiques et sportives. Elle porte aussi en elle l'appropriation des éléments permettant aux élèves de gérer « intelligemment » leur vie physique et de construire un habitus de santé positif. Cela se traduit aussi par l'accès des élèves aux émotions que portent les A.P.S.A. en relation avec leurs significations culturelles et anthropologiques.

Plus précisément, le passage d'une motricité usuelle à une motricité extraordinaire que nous venons d'évoquer se traduit très concrètement pour les élèves par la reconstruction de techniques que nous qualifions provisoirement et très largement de techniques « sportives ».

Cette conception de l'E.P.S. est ambitieuse. Les A.P.S.A. sont à la fois les objets et les moyens de la discipline E.P.S. Ce double statut d'objets et de moyens des A.P.S.A. est à envisager de manière dialectique. Il faut tenir les deux en même temps.

Le rapport E.P.S./A.P.S.A que nous venons d'esquisser à travers la dialectique objets / moyens a longtemps occupé le terrain des débats professionnels visant à construire l'identité de la discipline Éducation Physique et Sportive. Ce rapport fonde l'existence de la discipline et en fait son unité. Dans cette unité, se dégagent différentes conceptions fondées sur la manière dont cette dialectique est gérée. De manière caricaturale et donc réductrice certains acteurs privilégient les A.P.S.A comme objet et s'inscrivent dans une E.P.S. « sportive ». D'autres peuvent s'inscrire dans une E.P.S plus développementaliste où l'ancrage culturel est secondaire. Le développement des ressources est alors envisagé indépendamment des fondements de la culture « sportive ».

Nous envisagerons les savoirs de l'Éducation Physique et Sportive dans le cadre de cette définition. Il s'agit pour la discipline de tenir dans le même mouvement de la transposition didactique une adaptation des savoirs aux contingences scolaires (au sens large) tout en respectant une certaine authenticité des savoirs et des pratiques sociales de référence qui les mobilisent.

4.2.2. **Motricité usuelle, motricité extraordinaire et production technique :**

257 La conception de l'E.P.S. que nous mettons ici en avant prend ses racines dans les travaux de l'unité disciplinaire E.P.S.de l'I.N.R.P. à l'époque où elle était dirigée par J. MARSENACH et R. MÉRAND.

La définition de l'E.P.S que nous venons d'exposer, même si elle constitue un premier positionnement, est insuffisante dans l'état pour penser les savoirs de la discipline. Il nous faut avancer sur l'idée de motricité extraordinaire et sur le statut de la technique dans les pratiques sportives et plus particulièrement en E.P.S.

4.2.2.1. Les A.P.S.A. comme champ de contraintes :

Nous avons déjà eu l'occasion de le dire, les A.P.S.A représentent pour le pratiquant un véritable champ de contraintes qui participe au fait que ces activités relèvent d'une motricité extraordinaire.

Un premier niveau de contraintes est lié au but des activités en lien avec leur signification. Devoir courir vite pour arriver le premier n'est pas la même chose que de marquer des buts pour gagner un match. Ce n'est pas non plus la même chose que de produire un enchaînement de gymnastique devant un public pour être vu et jugé.

Le but de l'activité est en lui-même une contrainte. On voit bien ici comment l'idée de courir vite, de gagner un match ou de faire des exploits difficiles et réussis devant un jury est de nature à obliger le pratiquant à dépasser la motricité qu'il développe tous les jours pour vivre.

Le deuxième niveau de contraintes est lié au milieu dans lequel se déroule l'activité. Pour la natation, l'eau et ses caractéristiques physiques constituent une véritable contrainte qui oblige le pratiquant à abandonner ses repères de terriens. De la même façon en gymnastique la nature des agrées conditionne les évolutions gymniques que l'on peut y réaliser. Ici l'extraordinaire est lié au milieu et à sa spécificité.

Le troisième niveau de contraintes est lié aux règlements qui organisent l'activité des pratiquants et qui précisent la nature de leurs rencontres et de leurs confrontations. La nature de la cible au basket et sa hauteur font que c'est difficile de tirer au panier. De même au javelot, ce qui est difficile, c'est bien de lâcher le javelot avant la limite et de faire en sorte qu'il se plante. En saut en longueur, ce qui est difficile, c'est bien de sauter en respectant la planche.

Plus généralement nous pouvons dire que l'ensemble de ces contraintes est de nature à poser des problèmes aux pratiquants d'A.P.S.A.

4.2.2.2. Les ressources du sujet ; Les systèmes fonctionnels et leur sollicitation :

Face à ces contraintes, il y a les ressources du sujet. Pour caractériser ses ressources nous distinguons trois systèmes fonctionnels

Le premier système est le système énergétique, celui qui permet de produire l'énergie nécessaire au mouvement.

Le deuxième système est le système informationnel. Il regroupe la vision (centrale et périphérique) mais aussi les informations d'origine proprioceptives, kinesthésiques et labyrinthiques. Autant d'informations qui permettent de se situer dans l'espace mais aussi de gérer son équilibre, de connaître la vitesse de ses segments, les répartitions du poids de son

corps sur ses différents appuis ...

Le troisième système fonctionnel est le système loco-propulseur et loco -manipulateur. Il renvoie à tout ce qui permet l'effectuation du mouvement et touche donc plus particulièrement l'exécution, la motricité.

Il va de soi que l'expert n'a pas les mêmes ressources que le débutant. Une première différence vient du fait que le niveau de développement des ressources de l'expert est beaucoup plus élevé que celui du débutant. Pour le dire simplement et de manière non exhaustive, l'expert est plus souple, plus fort, plus rapide, plus endurant, plus habile, plus efficace dans ses prises d'informations que le débutant.

Mais nous ne pouvons en rester à ce niveau de différenciation. Une deuxième différence vient du fait que l'expert ne combine et ne mobilise pas dans l'action ses ressources de la même façon que le débutant. Précisons ce que nous entendons là.

Chaque activité sollicite de manière spécifique les trois systèmes fonctionnels que nous venons de décrire. Ces systèmes ne fonctionnent pas de manière autonome et juxtapositive. Ils sont bien au contraire en concurrence. Leurs interactions, nécessaires pour produire une réponse motrice, se déroulent sur le mode du conflit. Les systèmes fonctionnels sont alors deux à deux en conflit. Produire un comportement c'est d'une façon ou d'une autre prendre en charge ces conflits.

Pour l'expert, la gestion des conflits liés aux interactions des systèmes fonctionnels est optimale. Il produit donc une réponse efficace et efficiente. Pour le débutant, cette gestion est plus chaotique et se traduit par des réponses réactives et syncrétiques. La gestion des conflits liés aux interactions entre les systèmes fonctionnels lui fait problème.

Prenons un exemple pour illustrer ces conflits et voir comment les trois systèmes fonctionnels interagissent entre eux.

En natation, la nature de l'activité (nager vite ou nager longtemps) et le milieu dans lequel elle se pratique (milieu résistant, non consistant, où on flotte et on peut « glisser-planer » sous certaines conditions) sollicitent de manière spécifique les trois systèmes fonctionnels

Au niveau du système informationnel, il s'agit de se créer un système de repères kinesthésiques pour progressivement se libérer des informations liées à la vue et relatives aux appuis au sol pour pouvoir construire un équilibre horizontal.

Au niveau du système loco-propulseur et loco-manipulateur, il s'agit d'inverser le rôle des segments dans la propulsion et le maintien de l'équilibre. Les bras participent majoritairement à la propulsion et les jambes assurent essentiellement l'équilibre. C'est l'inverse quand on agit sur terre.

Au niveau du système énergétique, il s'agit d'inverser le mode respiratoire, pour aller vers une expiration longue et forcée et une inspiration courte.

Ces exigences sur les systèmes fonctionnels sont en conflit deux à deux. Nous avons dit que l'expert les gère de façon optimale. Illustrons ces contradictions à travers une nage comme le crawl.

Entre le système énergétique et le système informationnel, la contradiction est portée par le fait que l'inspiration ne doit pas perturber l'équilibre.

Entre le système énergétique et le système loco-propulseur ou loco-manipulateur, la contradiction est portée par le fait que les actions liées à l'inspiration et à l'expiration ne doivent pas perturber la continuité des actions de propulsion.

Entre le système informationnel et le système loco-propulseur ou loco-manipulateur, la contradiction est portée par le fait que la propulsion liée principalement aux bras doit être efficace et doit permettre de construire de bons appuis sur l'eau sans détériorer l'équilibre horizontal.

Autrement dit, la respiration et la propulsion peuvent perturber l'équilibre. Mais inversement le maintien du profil de nage (équilibre horizontal) pour offrir le moins de résistance possible oblige à réorganiser la respiration et la propulsion. Il est donc difficile de penser l'équilibre, la respiration et la propulsion sans envisager les relations étroites qu'ils entretiennent.

Nous avons là les contradictions que le nageur expert est amené à gérer. Ils se traduisent par des principes d'actions qui organisent son activité.

Pour le débutant, les choses ne sont pas tout à fait pareilles. Les contradictions entre les systèmes fonctionnels ne peuvent être gérées de la même façon. Ces derniers ne possèdent pas le même niveau de développement que ceux de l'expert.

Pour le débutant les conflits liés à l'interaction des systèmes fonctionnels sont appréhendés à partir de sa motricité usuelle de terrien qui prend alors le statut d'obstacle.

La contradiction entre le système énergétique et le système informationnel pose au débutant le problème de s'équilibrer sans avoir pied pour reconstruire un nouvel équilibre conjuguant pesanteur et poussée d'Archimède (deux forces opposées, d'intensités différentes et n'ayant pas le même point d'application sur le corps). L'obstacle lié à la motricité usuelle est à renvoyer à une ré-équilibration organisée à partir des réflexes plantaires.

La contradiction entre le système informationnel et le système loco-propulseur ou loco-manipulateur pose au débutant le problème de s'allonger pour avancer prioritairement avec les bras et pour orienter les surfaces motrices perpendiculairement à l'axe du déplacement . Il s'agit d'organiser l'équilibre horizontal à partir de l'immersion de la tête. L'obstacle lié à la motricité usuelle est à renvoyer à une information visuelle qui organise la recherche de

l'équilibre.

La contradiction entre le système loco-propulseur ou loco-manipulateur et le système énergétique pose au débutant le problème de placer l'inspiration sans perturber la propulsion pour retarder le seuil de fatigue et nager longtemps. L'obstacle lié à la motricité usuelle est à renvoyer au rythme automatique de la respiration du terrien.

L'élève va avoir à prendre en charge ces trois problèmes qui sont à envisager ici de manière hiérarchisée dans leur traitement. Au traitement de chaque problème, correspond un savoir à construire (nous parlons d'objet d'étude). Au premier problème correspond la construction du corps flottant en position verticale en grande profondeur. Le traitement de ce problème et la construction de ce savoir va permettre le passage du palier 1 au palier 2[258].

Au deuxième problème correspond la construction d'un équilibre actif et horizontal en expiration contrôlée. Le traitement de ce problème et la construction de ce savoir va permettre le passage du palier 2 au palier 3.

Au troisième problème correspond la construction de la coordination des actions des bras et de la respiration. Charge à l'enseignant de poser ces problèmes dans des dispositifs appropriés. Le traitement de ce problème et la construction de ce savoir va permettre le passage du palier 3 au palier 4

Dans l'exemple que nous venons de développer nous voyons bien que les mêmes contradictions vécues dans la pratique ne se traduisent pas chez l'expert et chez le débutant par les mêmes réponses ; Leurs ressources et la manière de les mobiliser et de les combiner entre elles font la différence dans la gestion de la contradiction essentielle de l'activité.

Nous avons omis de parler à propos des ressources du sujet des aspects affectifs et psychologiques inhérents à toute activité humaine. Loin de nous l'idée de minimiser cet aspect déterminant des conduites humaines, surtout quand nous caractérisons l'E.P.S. comme un accès à des motricités extraordinaires génératrices d'émotions spécifiques. Dans notre cadre, les aspects psychologiques peuvent avoir le statut de ressources dans le sens où ils peuvent être un catalyseur de l'action. Mais d'un autre point de vue, ils peuvent être aussi des inhibiteurs de l'action et la freiner.

Aussi, compte tenu de ce double statut, il nous semble que les aspects psychologiques ou affectifs sont à rattacher à l'obstacle et à l'une de ses dimensions. Sur ce sujet, nous renvoyons le lecteur à notre développement au troisième chapitre de la première partie.

4.2.2.3. La technique comme le croisement des contraintes de l'activité et des ressources du sujet :

Nous avons annoncé dans notre définition de l'E.P.S. que cette discipline est une discipline de reconstruction technique. Il nous faut donc nous questionner sur le statut de la technique et

258 Pour le concept de palier nous renvoyons le lecteur à notre développement à suivre.

plus particulièrement celui des techniques sportives. En fonction du statut que l'on donne à la technique, les usages que l'on va en faire dans une logique d'enseignement, ont des chances d'être très différents.

Nous envisageons ici la technique comme un acte productif efficace révélateur de l'adaptation intelligente de l'homme à des conditions qu'il cherche à maîtriser.

Pour A Leroi-Gourhan[259] *« En changeant grâce à ses techniques ses conditions d'existence, l'homme construit et change sa propre nature »*. Les techniques sont donc le reflet du niveau de développement de ceux qui les maîtrisent. L'appropriation d'une technique participe de facto au développement des ressources requises pour la maîtriser.

Dans les A.P.S.A (c'est aussi vrai dans d'autres activités), c'est le croisement des ressources du pratiquant (contraintes internes) avec les contraintes de l'activité pratiquée (contraintes externes) qui est à l'origine des comportements produits. Ceux-ci se traduisent par un certain nombre de réponses motrices auxquelles nous pouvons donner le statut de technique.

Prenons l'exemple des techniques d'alimentation[260]. Elles sont un bon exemple de la gestion problématique entre les ressources du sujet et les contraintes d'une activité.

Lorsque le nouveau-né sort du ventre de sa mère, il ne se tient pas assis, il ne peut pas tenir d'objet dans ses mains et son système digestif n'est pas complètement abouti. De plus il n'a pas de dent. Tenant compte de ses ressources, sa maman lui donne le sein où lui prépare des biberons en mettant du lait « premier âge » facilement assimilable.

Dans sa première année, l'enfant se développe. Son tonus musculaire et la maturation de son système nerveux lui permettent de tenir assis puis debout, son système digestif s'améliore et devient efficient. Parallèlement à ce développement qui se poursuit, l'enfant commence à avoir des dents. Il devient de plus en plus habile avec ces mains. Autant de nouvelles ressources qui vont permettre de faire évoluer le contenu du biberon pour progressivement aller vers une assiette où les aliments seront hachés puis coupés en petits morceaux. Être capable de s'asseoir et de tenir un objet dans ses mains vont permettre à l'enfant dans un premier temps d'avaler seul le contenu de son biberon. Puis, il va s'approprier l'usage de l'objet « petite cuillère » pour enfin devenir autonome et manger comme l'adulte avec un couteau et une fourchette. Nous avons donc là un certain nombre de techniques d'alimentation qui sont bien la résultante d'un croisement effectif entre des contraintes - il faut manger pour vivre et grandir - et des ressources de manipulation, de digestion et de mastication ...

Si l'on s'intéresse à présent aux techniques sportives, on peut faire les mêmes constats. Les contraintes de l'activité s'imposent au débutant comme à l'expert de la même façon. Pourtant, le développement de leurs ressources n'est pas le même. Aussi dans ce contexte, il paraît évident qu'ils ne seront pas capables de produire les mêmes comportements. Nous avons là un premier niveau de différenciation susceptible de mettre en évidence une pluralité de techniques.

Un deuxième niveau de constats, nous invite à affiner notre analyse pour voir que deux

259 LEROI-GOURHAN A. (1973). *Milieu et technique*. Paris : Albin Michel.
260 Nous empruntons cet exemple « parlant » à A. LE BAS.

individus experts avec le même niveau de performance ne produiront jamais tout à fait la même technique, même si formellement ce qu'ils produisent se ressemble. En effet, ces deux individus ne seront jamais complètement identiques, même si les techniques d'entraînement qu'ils subissent auraient tendance à uniformiser le développement de leurs ressources. Ils resteront différents malgré tout. L'entraînement ne pourra pas changer par exemple la longueur de leurs segments corporels, ni la répartition de leur masse corporelle. Au bout du compte, ils produiront une technique qui sera bien un compromis personnel et personnalisé entre un ensemble de paramètres biométriques et biomécaniques, des ressources liées aux systèmes fonctionnels et des contraintes liées à la nature de l'activité menée.

Il n'y a donc pas une technique mais des techniques. Il y a par exemple autant de techniques de crawl qu'il y a de nageurs de crawl. Il y a autant de techniques de franchissement dos à la barre en saut en hauteur qu'il y a d'athlètes pratiquant cette discipline. Ces techniques qui se ressemblent ne sont pas tout à fait les mêmes puisqu'elles sont le résultat d'une optimisation du système ressources / contraintes et nous avons pu voir qu'il y avait une grosse variabilité du côté des ressources. Elles sont cependant nommées dans une seule et même appellation : le crawl ou le fosbury flop. Ces techniques génériques font même l'objet de codifications et d'études descriptives très poussées.

Ce premier niveau d'analyse des techniques nous renvoie à l'idée que les techniques sont un produit, une solution à un problème. S'il est intéressant que l'enseignant d'E.P.S soit capable d'analyser ces produits sophistiqués de l'activité humaine, il peut paraître tout aussi intéressant que celui-ci s'intéresse aux conditions de production de ces techniques telles que nous venons de les aborder.

En filigrane de cette réflexion, se trouve l'écueil d'une réification de la technique et d'une approche techniciste qui ferait de la technique de l'expert un modèle qu'on aurait à copier et à reproduire. On voit bien dans la problématique que nous venons de développer que cette modalité d'enseignement par imitation ne peut être la bonne puisque les élèves ne disposent pas des ressources de l'expert, ni de leur motivation.

Le prolongement de cet écueil se traduit aussi par l'idée que les techniques sont figées et ne se développent pas ou peu. Ce qui est interrogé ici c'est la dynamique des évolutions techniques. La technique est vivante, la technique est création, elle n'est pas figée.

Cette évolution créatrice est sous la dépendance de l'évolution des ressources des pratiquants selon deux points de vue.

Dans un premier temps, l'homme progresse et se spécialise. Les techniques d'entraînement sont de plus en plus performantes. Le suivi médical s'est généralisé. Les connaissances en physiologie de l'effort et en biomécanique sont de plus en plus pointues.

Dans un deuxième temps, les technologies qui entourent les pratiques sportives sont aussi sources de progrès. En saut à la perche, l'apparition de la fibre de verre dans la confection des perches ainsi que l'aménagement des sautoirs ont permis des gains de performances considérables. L'apparition des agrès dynamiques en gymnastique a aussi permis de gros progrès en terme d'enchaînement de figures acrobatiques. Dans le monde des records océaniques en voile, les progrès technologiques sont tels qu'ils ont complètement changé les

façons de naviguer autour du monde. Avec des bateaux de plus en plus légers, de plus en plus toilés et de plus en plus rapides, avec des prévisions météorologiques de plus en plus fiables, accompagnés de routages de plus en plus précis, il est désormais possible de faire le tour du monde en se jouant des dépressions et des anticyclones pour tenter, en fonction des caractéristiques de son bateau, d'optimiser l'angle de navigation par rapport au vent tout en choisissant la bonne force de vent.

Pour finir sur le statut de la technique, nous voudrions revenir rapidement sur l'idée que la technique comme solution est une réponse à un problème. Pour M. Combarnous[261], *« tout objet technique est toujours une solution concrète à des problèmes précis « et « l'histoire des techniques et plus encore de chaque technique particulière suggèrent un accroissement à peu près ininterrompu de l'aptitude de l'homme à résoudre des problèmes par des activités ayant un caractère technique ».*

C'est donc par les problèmes que ces techniques ont permis de résoudre et non par les solutions toutes faites qu'elles procurent qu'il faut analyser les situations sportives nous dit P. Goirand[262]. Pour lui *« cette attitude relativise la technique comme une réponse contingente, provisoire et historiquement située. Si la « centration » sur les aspects formels de la technique a pendant des années fait succomber les enseignants au mythe de la forme idéale, l'étude des solutions accumulées au fil des ans, renseigne toutefois sur le niveau de développement des capacités de l'homme à résoudre ces problèmes, et les voies de progrès possibles dans les mêmes conditions. »*

Nous verrons aussi que l'évolution technique et ses différentes étapes peut nous intéresser pour penser la progressivité des savoirs en E.P.S.

Ce développement nous permet d'affiner notre définition de l'E.P.S.. Il nous permet aussi de pointer des usages trop réifiants de la technique en E.P.S. qui ont pu et peuvent encore faire de celle-ci un savoir propositionnel et formel. La technique, de préférence celle du champion, est alors une référence immuable, un modèle que l'on imite et dans lequel on veut faire rentrer l'élève alors qu'il n'en a pas les moyens.

Ce nouveau statut de la technique a permis *« de sortir d'une conception figée de la technique (...) pour s'installer sur une activité technique de l'élève. L'élève devient un constructeur de sa technique .Il apprend à construire, gérer, évaluer, faire évoluer un projet technique. Il est dans un véritable processus de re-création de la technique. »*[263]

Pour conclure ce développement, nous nous référons aux travaux de J. Marsenach[264] qui analyse ce changement de statut de la technique d'un triple point de vue :

---

261 COMBARNOUS M. (1984). *La technique et la technicité*. Paris : Édition Sociale : Messidor. cité par GOIRAND P. op; cit. p. 15.

262 GOIRAND P. (1996). Plaidoyer pour une technologie culturelle. In P. Goirand & J. Metzler (éd.). *Une histoire culturelle du sport. Techniques sportives et culture scolaire. Paris : Éditions Revue EPS.,* p. 16.

263 DHELLEMMES R., LAURIN L. & ARNAUD P. (1990). L'enseignement des Activités Athlétiques en milieu scolaire : des pistes pour l'innovation. *Éducation Physique et didactique des APS. AEEPS.* p 28.

264 MARSENACH J. *et al.* (1991). *Éducation Physique et Sportive. Quel enseignement ?* Paris : INRP, p 29 et p. 30.

- Les techniques sportives sont contextualisées c'est-à-dire quelles ne peuvent être dissociées des conditions qui ont favorisé et permis leur émergence.

- Les techniques sportives sont inséparables des étapes de leur progressive construction et ces différentes étapes ou niveaux intermédiaires d'appropriation technique sont utiles pour l'enseignement si l'on considère qu'ils ont été à certains moments de bons outils pour résoudre certains problèmes.

- Les techniques sportives ne sont plus découpées dans une logique descriptive et cumulative mais elles sont expliquées à partir des processus mis en jeu pour les réaliser dans une logique intégrée et fonctionnelle.

À l'époque, pour J. Marsenach ce changement caractérisait le modèle d'enseignement de demain. A contrario quand elle parlait de l'E.P.S. d'hier[265] elle mettait en avant un certain nombre de caractéristiques qui peuvent (hélas !) encore se manifester dans l'enseignement de l'E.P.S contemporain. Nous les reprenons ici en intégralité et tentons à notre manière de les qualifier :

- *« Une conception formelle des contenus d'enseignement aux deux sens de l'expression c'est-à-dire ; ne retenant que la forme extérieure des actions, leurs manifestations gestuelles et attribuant à cette forme une portée décisive, indépendante du contexte qui l'a produite ».* Conception techniciste, descriptive et propositionnaliste du savoir.

- *« Une conception hiérarchique des contenus dans laquelle les traits retenus comme pertinents des actions des pratiquants de très haut niveau sont proposés aux débutants quel que soit leur âge. »* Conception réductionniste de l'enseignement. On enseigne en écart au modèle selon une logique des manques.

- *« Un découpage élémentaire de ces contenus en « partie » correspondant fréquemment au déroulement du geste, chacune de ces parties faisant l'objet d' apprentissages spécifiques. »* Conception élémentariste / désyncrétiste[266] du savoir. On émiette, on découpe le savoir et on l'inscrit dans une chronologie d'acquisition artificielle, une progression En E.P.S.[267] nous pouvons assister à une désynchrétisation chronologique de l'action (l'action technique est découpée en différents moments) et

265 Ibidem p. 22.

266 Désyncrétiser, c'est sortir d'une expérience globale et confuse. J. MARSENACH parle de la désyncrétisation dans les termes suivants : *« Cette division de la pratique, cette désyncrétisation, a pour but la délimitation « de morceaux de pratique » enseignables, pouvant donner lieu à des pratiques d'apprentissage spécialisées ».* Ibidem p. 34.

267. Ibidem p.48 . Dans son travail J. Marsenach considère cette désyncrétisation comme pouvant être utile pour déterminer des savoirs plus limités. Elle envisage les opérations de désyncrétisation comme une démarche *« utiles pour questionner les pratiques ».* Nous envisageons ici ces désyncrétisations dans leurs formes les plus caricaturales.

une désyncrétisation de l'environnement (les contraintes du milieu sont organisées dans une complexité croissante).

- *« L'organisation de ces parties en une progression fondée sur l'idée que c'est par juxtaposition et accumulations successives que l'élève va construire ses savoirs. »* Conception cumulative et juxtapositive de l'apprentissage. On apprend par petit bout et tous ces petits bouts mis ensemble permettront d'aboutir au comportement souhaité.

- *« La proposition aux élèves de situations d'exécution au cours desquelles l'enseignant corrige les écarts des élèves par rapport au modèle visé. »* Conception activiste / interactionniste de l'apprentissage On apprend en agissant et en interagissant avec l'environnement.

- *« Les objectifs généraux font en général, l'objet de séquences à part : séquences ludiques, de découverte, d'intégration. »* Les aspects éducatifs sont travaillés indépendamment des acquisitions proprement disciplinaires. Les savoirs ne valent que pour eux-mêmes et non pas de vertus éducatives intrinsèques. On éduque sans savoir.

Il nous paraît évident que ces caractéristiques peuvent être croisées avec les principes de disciplinarisation de S. Sarremejane mentionnés plus haut.

4.2.3. Conséquence pour l'enseignement de l'E.P.S :

4.2.3.1. Les paliers adaptatifs ou la genèse artificielle du savoir en E.P.S :

L'apprentissage n'est pas linéaire et se produit par sauts qualitatifs. L'atteinte de la motricité extraordinaire que nous visons en E.P.S. se construit progressivement et passe par un certain nombre d'étapes que nous qualifions en Éducation Physique et Sportive et dans notre problématique de paliers adaptatifs. Les paliers sont des modes d'organisation. Dans le cadre d'une pratique d'A.P.S.A, ils correspondent à la manière dont le sujet gère les contraintes de la tâche qu'il doit effectuer avec les ressources dont il dispose. Cette gestion se traduit par une réponse motrice à laquelle nous avons donné le statut de technique.

Comme tous les pratiquants ne disposent pas des mêmes ressources et ne les mobilisent pas de la même façon, nous pouvons identifier plusieurs techniques pour une même activité. Le palier par le mode d'organisation qu'il définit, dépasse la simple description technique de ce qui est produit et s'attache à comprendre pourquoi de tels comportements sont produits. On parle alors d'organisateurs du comportement qui sont révélateurs d'intentions dominantes. Les comportements récurrents d'élèves débutants dans une situation de jeu en sport collectif (élèves groupés autour du ballon, peu ou pas de tentatives de tirs, des conflits avec les adversaires mais aussi avec les partenaires, peu d'échanges de balle ...) sont interprétés et on

en déduit assez rapidement que ces élèves sont organisés par la possession de la balle et non par l'accès à la cible. De même en course de relais, on voit bien que le relayé et le relayeur débutants sont organisés / polarisés par la préhension du témoin et qu'en conséquence, il est difficile pour eux d'envisager la transmission de celui-ci comme l'interface de deux courses.

Au-delà des comportements observables, le palier permet donc de comprendre et d'expliquer ce qui est produit. Pour R. Dhellemmes[268] le palier est un cadre interprétatif qui *« vise à identifier la centration qui serait organisatrice de la réponse de l'élève »*. Pour cet auteur, le palier rompt avec un système d'interprétation en terme de causalité mécanique pour aller vers une interprétation plus cognitiviste qui tente *« d'adopter le point de vue du sujet et de son registre de fonctionnement. Elle permet d'attribuer au but visé, à l'intentionalité supposée, une incidence sur les moyens, les opérations réalisées par l'élève »*.

Pour J. Marsenach[269], les paliers sont *« des systèmes successifs de cohérence »* et il est possible de les identifier dans l'histoire des techniques des différentes spécialités sportives.

Attaché à comprendre le sujet dans son mode de fonctionnement, l'enseignant qui mobilise les paliers et raisonne avec, s'attache à l'essentiel de l'activité et se dégage des formes qu'elle peut prendre. En comprenant pourquoi les élèves produisent tels ou tels comportements, l'enseignant a basculé du côté des procédures et s'est éloigné du produit. Faisant ainsi, il sera en mesure de peser sur ces procédures significatives d'une intention qu'il faut transformer pour changer le mode d'adaptation du sujet aux contraintes de l'activité.

Observons un élève en train de faire une roue en gymnastique. On peut faire le constat que celle-ci est « voilée », que l'élève ne tend pas ses pointes de pieds et se recroqueville sur lui-même en fléchissant ses jambes. En tant qu'enseignant, je peux analyser ce comportement du point de vue de l'activité gymnique et des comportements légitimes que son règlement favorise. Auquel cas, je serai très insistant sur le fait que l'élève doit tendre ses jambes et ses pointes de pieds dans un souci de correction attendue et liée à la signification de l'activité gymnique. Mais je peux aussi me placer du point de vue de l'élève qui est en train de réaliser la roue et me demander pourquoi il ne tend pas ses jambes et ses pointes de pieds. Auquel cas je raisonne plutôt en terme de mode d'organisation et d'intention investie dans l'action. Il est en effet peu probable que l'élève le fasse pour m'embêter. Alors pourquoi ne fait-il pas ce que je lui demande malgré mon insistance à lui faire faire ? En abandonnant le cadre de la belle gymnastique que je souhaiterais que mon élève produise, je peux m'apercevoir qu'il y au final une certaine « intelligence motrice » dans ce que produit l'élève. N'ayant pas beaucoup de vitesse initiale, l'élève « sait » qu'il ne pourra pas passer directement des mains au sol sur les jambes après la rotation qu'il doit effectuer. Aussi pour se redonner de la vitesse, il fléchit les jambes. Il diminue ainsi le moment d'inertie (on tourne plus vite quand le corps est groupé que lorsqu'il est tendu) et accélère sa vitesse de rotation, ce qui lui permet de revenir sur ses jambes. Ce n'est pas joli mais il ne se fait pas mal !

Partant de ces deux interprétations, les conséquences en terme d'enseignement peuvent

268 DHELLEMMES R. (1991). Séance d'EPS et pratiques scolaires d'athlétisme. In J. Marsenach *et al. Éducation Physique et Sportive. Quel enseignement* ? Paris : INRP. p 70.

269 MARSENACH J. (1992). Recherches en enseignement et transformation des pratiques professionnelles. *Colloque pour l'avancée de la science*, Université de Laval, Québec.

être complètement différentes. Dans le premier cas, je vais être très insistant et je peux faire répéter à l'élève la figure jusqu'à ce qu'il la fasse correctement. Dans le deuxième cas compte tenu de l'analyse biomécanique que je viens d'effectuer croisée avec le point de vue du sujet qui a peur de se faire mal, je peux envisager des dispositifs qui vont favoriser la prise d'élan et qui vont redonner du temps à l'élève pour qu'il se réceptionne (des roues effectuées en contre bas par exemple). Nous avons là deux modalités de lecture des comportements produits et deux manières radicalement différentes de traiter le problème.

Pour prolonger notre réflexion sur le concept de palier, il nous faut à présent le situer par rapport à l'idée de niveau et de performance. En effet l'Éducation Physique et Sportive et ses formalisations sont friandes de grilles de niveaux de pratique. Le niveau se définit par rapport à une norme. Dans les A.P.S.A, la norme est la pratique de l'expert de haut niveau. Le niveau est souvent sur une logique des manques alors que le palier est sur une logique du déjà là et de l'acquis. Autrement dit, le niveau se définit essentiellement à partir de la logique de l'activité alors que le palier intègre et croise la logique de l'activité et la logique de l'élève.

Reprenons un exemple en natation pour comprendre.

A la piscine, on peut observer des enfants qui flottent et se déplacent en autonomie dans l'eau. Ils mobilisent un premier niveau de « nage » que l'on qualifie souvent de « nage du petit chien ». On peut aussi observer des adultes qui nagent la brasse la tête hors de l'eau et qui donnent l'impression de se promener et de flâner dans l'eau. Nous avons là un deuxième niveau de « nage » que nous qualifions de manière caricaturale (mais parlante) de « brasse de ma grand-mère ». Dans le premier cas, le sens commun aurait tendance à dire que les premiers ne savent pas nager et que les seconds savent nager. Ces deux niveaux de nage correspondent à deux façons de se déplacer dans l'eau, porteuses de deux techniques de nages différentes. La technique « brasse de ma grand-mère » est plus évoluée, plus codifiée que la technique « du petit chien ». La première est donc d'un niveau plus élaboré que la seconde.

Si on change de point de vue et que l'on raisonne en terme de modes d'organisation et donc de paliers les choses ne sont plus tout à fait pareilles. Les deux techniques évoquées plus haut, relèvent alors du même mode d'organisation. Ces baigneurs sont organisés par la même chose. Ils veulent maintenir la tête hors de l'eau. En effet si on regarde les surfaces motrices que constituent leurs mains et leur avant bras, on s'aperçoit qu'ils sont orientés obliquement de l'avant vers l'arrière. Ils participent autant à faire avancer qu'à faire sortir la tête hors de l'eau. Autrement dit, il y autant d'énergie dépensée pour se maintenir la tête au-dessus de la surface que pour assurer le déplacement vers l'avant.

Dans l'optique d'une plus grande efficacité et donc d'une motricité plus extraordinaire il conviendra, par transformation, de faire en sorte que les surfaces motrices travaillent essentiellement dans le sens du déplacement. La position allongée dans l'eau avec la tête immergée (équilibre horizontal) doit permettre cette intention. Nous avons là le passage du palier 2 au palier 3 que nous évoquions précédemment. La « brasse de ma grand-mère » et la nage « petit chien » relèvent donc de la même logique, du même mode d'organisation et donc du même palier.

Le palier, lié à un mode d'organisation du sujet, procède d'une validation interne. Le niveau, lié essentiellement à la logique de l'activité, procède d'une validation externe. Le niveau est une limite à atteindre. Le palier, lui, présente une certaine épaisseur, un espace-temps dans lequel il est possible d'envisager des progrès de continuité[270].

De ce point de vue le passage de la nage du « petit chien » à « la brasse de ma grand mère » peut reconstituer un progrès de continuité. Mais le passage de la brasse « oblique » au crawl « allongé tête en immersion » est significatif d'un progrès de continuité. Les progrès de continuité ne sont pas de même nature que les progrès de rupture inhérents à un changement de palier. Les progrès de continuité sont une simple mais nécessaire optimisation de la conduite motrice à l'intérieur du palier souvent liée à un développement des ressources et à une plus grande efficacité de leur mobilisation. Ils ne s'accompagnent pas d'un changement d'organisation.

Il est assez facile de faire le parallèle entre les paliers, et la nature des progrès que nous venons d'envisager, avec les développements du philosophe T.S Kuhn[271] sur les révolutions scientifiques.

Dans ce contexte, le passage d'un palier à un autre palier, et les progrès de rupture qui l'accompagnent, s'apparentent à un changement de paradigme. Ils relèvent de la « révolution » et du traitement des problèmes de la science dite « extraordinaire ».

À l'opposé, les progrès de continuité et le cheminement dans le palier sont une simple « évolution ». Ils correspondent au traitement et à la résolution de problèmes de la science dite « normale ».

Dans les périodes de science normale, les scientifiques d'un même domaine sont d'accord entre eux sur la façon d'expliquer le monde. Ils « naviguent » dans le même paradigme. Les périodes de science extraordinaire, plus courtes et moins fréquentes, sont la conséquence des limites du paradigme à expliquer certains phénomènes des choses qui ne s'expliquent plus ou sont incohérentes. Ces limites conduisent à un changement de paradigme.

C. Orange[272] précise *« qu'en science normale les problèmes scientifiques, dits alors normaux sont vus comme des énigmes : il s'agit, pour le scientifique de montrer son habileté en augmentant le champ d'application du paradigme. Ce faisant, il fait progresser les connaissances et améliore les outils théoriques. Lorsqu'une énigme ne semble pas pouvoir être résolue par un paradigme, cela devient une anomalie : on est en route vers une crise. On est maintenant devant un problème de rupture qui conduira à un changement de paradigme. »*

Les changements de palier et les progrès de rupture qui les accompagnent peuvent en quelque sorte s'apparenter à des changements de paradigme. L'enseignant est alors celui qui permet la crise et organise sa sortie.

La référence à la théorie des champs conceptuels de G. Vergnaud[273] peut nous être utile

270 LE BAS A. (1995). *De la gymnastique sportive à l'activité gymnique à l'école primaire*. Thèse de doctorat en sciences de l'Éducation non publiée, université de Caen, Caen..

271 KUHN T.S. (1962/1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.

272 ORANGE C. (1995). Place du problème dans l'enseignement et l'apprentissage des sciences. *GFR Statut et fonctions du problème dans les didactiques des disciplines*. Document interne, IUFM Basse-Normandie.

273 VERGNAUD G. (1991). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 10, n° 23. p. 157.

pour préciser ce que nous entendons par palier. Ce dernier soulignant l'histoire individuelle de l'apprentissage des mathématiques précise cependant *« qu'on peut repérer des régularités impressionnantes d'un enfant à l'autre, dans la manière dont ils abordent et traitent une même situation, dans les conceptions primitives qu'ils se forment des objets, de leurs propriétés et de leurs relations, et dans les étapes par lesquelles ils passent. »* Et il poursuit en relevant que *« ces étapes ne sont pas totalement ordonnées ; elles n'obéissent pas à un calendrier étroit ; les régularités portent sur des distributions de procédures et ne sont pas univoquement déterminées. Mais l'ensemble forme cependant un tout cohérent pour un champ conceptuel donné ; on peut notamment repérer les principales filiations et les principales ruptures, ce qui constitue la justification principale de la théorie des champs conceptuels »*

R. Dhellemmes dans le champ de l'E.P.S est plus prudent. Il parle lui *« d'un type d'organisation ayant une relative homogénéité.* ».

Il est aussi possible de repérer dans l'histoire d'un champ disciplinaire un certain nombre d'étapes significatives. Ces étapes sont assimilables à des paradigmes de penser ou à des paradigmes technologiques ou techniques. Elles sont en nombre réduit et correspondent à des systèmes successifs de cohérence. Nous retrouvons ici la problématique de T.S. Khun.

Les didactiques disciplinaires se sont appropriées les étapes de ce processus historique de construction des connaissances pour penser la progressivité de leurs savoirs et les transformations à faire vivre aux élèves. L'idée sous-jacente est de considérer que si la construction des sciences, et plus largement des disciplines, est passée par ces différentes étapes, il est probable que les élèves soient assujettis au même cheminement. Aussi faire revivre aux élèves de manière accélérée ce processus historique fait de continuité et de rupture peut être une manière intéressante de penser l'enseignement. Le concept de genèse artificielle du savoir rend compte de cette volonté. Il désigne le processus de construction des savoirs, sollicité chez l'élève au moyen d'une re-création des conditions qui ont présidé à son élaboration initiale.

L'E.P.S. s'est aussi appuyée sur l'histoire des techniques sportives[274] pour penser l'activité d'adaptation des élèves et a vu qu'il se dégageait un certain nombre de similitudes entre les comportements des élèves dans une A.P.S.A. donnée et l'évolution historique des techniques de cette activité. Les paliers représentent à leur façon des étapes significatives de production techniques. En ce sens leur progressivité s'apparente aussi à une genèse artificielle du savoir.

Cependant *« compte tenu de la faiblesse des données disponibles sur les conditions d'élaboration des techniques d'un point de vue historique »,* R. Dhellemmes reste plus prudent quant à l'importation du concept de genèse artificielle dans le champ de l'E.P.S. Il préfère utiliser la formulation « étapes de construction » que de « genèse artificielle »[275]

4.2.3.2. La situation de pratique scolaire :

Nous terminerons notre partie sur l'Éducation Physique et Sportive en développant le

274 Voir à ce sujet GOIRAND P. & METZLER. J. (éd.) (1996). *Une histoire culturelle du sport. Techniques sportives et culture scolaire*. Paris : Éditions Revue EPS

275 DHELLEMMES R. (1995). *EPS au collège et athlétisme*. Paris : INRP. p. 151.

concept de Situation de Pratique Scolaire (S.P.S.) que nous mobilisons en E.P.S. Ce concept nous intéresse ici car il nous semble qu'il opérationnalise un certain nombre d'éléments que nous venons de développer dans cette partie relative à l'épistémologie des savoirs scolaires.

La spécificité de notre discipline nous oblige à prendre parfois « quelques libertés » par rapport à certains concepts et théories dont l'émergence s'est faite dans d'autres champs disciplinaires.

Ces distorsions théoriquement explicitées et fondées ont permis à A. Le Bas de traduire la théorie des situations de G. Brousseau[276] et les notions fondamentales qu'elle développe dans le cadre de l' E.P.S.

Le groupe de recherche E.P.S de l'I.N.R.P sous la direction à l'époque de J Marsenach, a mis en avant, en référence à la situation fondamentale de Brousseau, la notion de situation de pratique.

A. Le Bas[277], membre de ce collectif, a élargi la notion et lui a donné le nom de Situation de Pratique Scolaire (S.P.S).

Traditionnellement l'E.P.S a utilisé la notion de situation de référence qui est *« une réduction quantitative des difficultés inhérentes aux formes de la pratique sociale et une mise en place de conditions facilitantes »*[278].

Cette situation de référence conçue de manière exclusive sur la logique de l'Activité Physique et Sportive ne prend pas en compte la logique de celui qui apprend, ni la spécificité de l'enseignement de l'E.P.S et de ses finalités.

La Situation de Pratique Scolaire s'inscrit en rupture par rapport à la situation de référence dans la mesure où elle constitue un produit de la transposition didactique. D'une simple adaptation de la pratique sociale dans la situation de référence, nous basculons dans la Situation de Pratique Scolaire a une véritable reconstruction qui aboutit à une situation pour faire apprendre.

Pour A. Le Bas cette situation définit *« un espace-problème, lieu de la mise en œuvre d'un processus de résolution dans lequel est menée la recherche d'une solution et qui inclut la détermination des causes de l'échec, la formulation d'hypothèses d'action, leur validation ou leur invalidation »*

Cependant ce processus de résolution qui oriente l'activité ne doit pas masquer le travail de reconstruction du problème.

La recherche de la solution au problème est organisée par une logique de la vérité alors que la construction du problème s'inscrit dans une logique et dans une quête du sens. Pour M. Meyer[279] cité par M. Fabre et C. Orange[280], ces logiques différentes correspondent à deux

276 BROUSSEAU G. (1998). *Théories des situations didactiques. Didactique des mathématiques 1970-1990*. Grenoble : Éd. la Pensée sauvage.

277 LE BAS A. (1998). La Situation de Pratique Scolaire en EPS. *Actes du colloque international Recherches et formation des enseignants, IUFM de l'académie de Grenoble*.

278 Ibidem p.1.

279 MEYER M. (1979). *Découverte et justification en science*. Paris : Klincksieck. cité par FABRE M. & ORANGE C. (1997). Construction des problèmes et franchissements d'obstacles. *Aster*, n° 24, p. 37-57.

280 FABRE M. & ORANGE C. (1997). Construction des problèmes et franchissements d'obstacles. *Aster*, n° 24, p. 37-57.

catégories de problèmes distincts. *« Il y a un art des problèmes relevant d'une logique du sens et un art des solutions relevant d'une logique de la vérité ».*

La Situation de Pratique Scolaire se propose de poser des problèmes organisés par une logique du sens autour de laquelle se greffe une activité de problématisation. Cette activité s'inscrit dans le cadre d'une activité fonctionnelle signifiante, insérée dans une situation de pratique concrète, qui donne lieu a une véritable démarche d'expérimentation et de recherche.

La Situation de Pratique Scolaire opérationnalise un certain nombre d'éléments qui en font sa spécificité :

- Elle *« doit faire naître le désir d'apprendre en créant l'énigme et la contradiction »*[281]. Elle crée un déséquilibre entre l'individu et le milieu et provoque un état de crise, un problème que l'élève va devoir prendre en charge. L'élève ne dispose pas des ressources et des réponses qui vont lui permettre de fournir une réponse adaptée. Cette nouvelle réponse à construire doit constituer une transformation qualitative;

- Elle *« doit à la fois permettre à l'élève d'agir mais opposer suffisamment de résistances pour qu'il soit amené à transformer ses façons d'agir, en mobilisant ses ressources, en référence à des contraintes objectives qui s'opposeront à la réussite sans compréhension »*[282].
  L'état de crise provoqué vise à montrer à l'élève l'obsolescence de ses propositions et de ses réponses spontanées. Les contraintes de la S.P.S sont telles qu'elles remettent en cause les stratégies mobilisées par les élèves.

- Elle est une véritable situation pour faire apprendre. Elle modélise une conception de l'apprentissage. Elle veut en cela se démarquer d'une conception magique des situations. Elle suppose de la part de l'élève des efforts pour apprendre sous l'égide d'un enseignant qui intervient dans le cadre d'une néo-directivité liée aux opérations cognitives qu'il veut faire vivre à l'élève. La S.P.S intègre donc l'idée qu'apprendre consiste à produire de nouvelles « réponses » mais que ces réponses ne sont que le résultat d'un travail sur les opérations qui en ont permis la production.

- Elle doit s'appuyer sur des connaissances à construire et des problèmes à traiter dont les choix en préserve le sens et en garantissent la pertinence. Cette pertinence est épistémologique, culturelle et anthropologique. Les problèmes traités doivent rendre le savoir à construire opératoire et le posent en quelque sorte comme une nécessité pour sortir de la crise.

Pour A. Le Bas « *la Situation de Pratique Scolaire en Éducation Physique et Sportive est un cadre spatial et social stable et signifiant qui permet le développement rapide d'une*

281 *La Situation de Pratique Scolaire en E.P.S.* op. cit. p. 3.
282 Ibidem p. 3.

activité adaptative de reconstruction technique »[283].

Il insiste sur le fait que la S.P.S doit présenter une relation d'authenticité et non de conformité avec la pratique sociale de référence que constituent les A.P.S.A. Il envisage cette authenticité dans une logique de construction et de conservation du sens selon les trois dimensions du sens envisagées par M. Fabre, développées précédemment. Cette authenticité vise à favoriser la reconnaissance et l'acceptation par l'élève de la situation.

La S.P.S est construite aussi pour que se développe une activité scolaire qui permette une rupture avec les usages usuels du corps et les compétences spontanément disponibles. La S.P.S doit conserver le caractère global d'une pratique d'A.P.S.A.. *« Sa conception est celle d'un système de contraintes, qui représente un véritable milieu problématique, pensé par l'enseignant et avec lequel l'élève va entretenir une relation directe et adaptée ».*

En référence à la théorie des situations de G. Brousseau, l'enseignant est amené à faire vivre à la S.P.S plusieurs fonctions qui correspondent à différentes dévolutions, elles-mêmes accompagnées de mobilisations cognitives spécifiques[284].

La première fonction assignée à la S.P.S est une fonction de mise en activité de l'élève. C'est une phase d'action et d'appropriation du jeu ou phase de confrontation au problème.

Elle déclenche ainsi une activité adaptative qui permet l'appropriation du jeu et la construction du sens de l'action. Elle constitue aussi pour l'élève une référence à partir de laquelle il pourra se situer et se projeter afin d'envisager ses progrès potentiels. La durée de cette phase est plus ou moins longue et est à rapporter à l'âge des élèves. Plus ils sont jeunes, plus cette phase est longue. Pendant cette phase, l'enseignant a une position d'observateur dans une perspective d'évaluation diagnostique. Il s'opère alors une dévolution du jeu.

En terme de mobilisations cognitives, l'élève est sollicité dans un premier temps en terme de compréhension du jeu dans lequel il s'engage au regard de ses règles et de sa signification. La régulation de ses actions passe par la mobilisation de critères de réussite qui permettent une évaluation des résultats.

Dans cette étape, la S.P.S doit permettre le développement d'une activité conforme aux exigences de la pratique de l'activité considérée par une confrontation à la contradiction essentielle à gérer dans l'activité. Elle devra aussi intégrer la réalisation par l'élève d'une prestation physique de référence (performance ou réalisation motrice). Enfin, elle se doit de proposer un niveau de difficulté optimal, adapté aux possibilités de l'élève.

La deuxième fonction assignée à la S.P.S est une fonction de mise à distance de l'action. C'est une phase de situation par rapport à l'action ou phase de reconstruction du problème.

Cette prise de recul par rapport à l'action permet à l'élève d'effectuer une analyse de ses prestations dans la perspective d'une identification des dysfonctionnements possibles et d'une

283 Ibidem p. 3.

284 LE BAS A. (2003). *L'activité de problématisation ou les différentes phases de la mobilisation cognitive dans le cadre d'une démarche de « dévolution du savoir »*. Document interne, IUFM de Basse Normandie, centre de Saint Lô.

formulation d'hypothèses explicatives. Cette étape de prise de conscience en rupture avec le plaisir d'agir et une régulation automatisée de l'action, aboutit à la reconstruction par l'élève du problème qu'il va avoir à résoudre. Elle s'inscrit dans une véritable activité de problématisation. Le rôle de l'enseignant est alors de faciliter cette mise à distance en favorisant la verbalisation. Il s'effectue alors une dévolution de la causalité des difficultés et des échecs.

En terme de mobilisations cognitives, l'élève est amené à comprendre la nature du problème qui lui est posé. Cette compréhension va lui permettre alors de raisonner et d'interpréter l'échec relatif dans lequel il se trouve pour identifier ce qui n'est pas pertinent dans son comportement et/ou dans les réponses qu'il produit.

Dans cette étape la S.P.S doit contenir les problèmes signifiants auxquels devra être confronté l'élève. Elle doit permettre la remise en cause des représentations et de la motricité usuelle des élèves (obsolescence du savoir mobilisable).

La troisième fonction assignée à la S.P.S est une fonction de validation des actions ou de résolution du problème. C'est une phase de formulation et de validation de projets d'action ou phase de résolution de problème.

Au cours de cette étape, se met en place une activité de planification de l'action qui va permettre l'émergence d'une véritable activité de comparaison entre les résultats attendus et les résultats obtenus. Cette comparaison permet la validation ou l'invalidation des projets d'action retenus, des prises d'indices effectuées et de leurs mises en relation, leurs procurant ainsi leur signification fonctionnelle.

C'est à ce stade du processus d'apprentissage que sont proposées des situations dérivées moins complexes. Elles sont *« centrées sur le problème auquel on a décidé, à ce moment de la genèse du savoir de confronter les élèves. »*[285] Elles prennent alors le statut de situation-problème. L'enseignant met à disposition de l'élève les variables pertinentes (les indices) sur lesquelles il peut agir. Il opère alors une dévolution de la responsabilité de la construction du savoir.

En terme de mobilisations cognitives, l'élève est amené ici à raisonner en mettant en relation les paramètres de la situation, les moyens d'actions dont il dispose et les hypothèses d'actions qu'il se donne. Les tentatives engagées feront alors l'objet d'une évaluation permettant de comparer les résultats attendus et les résultats obtenus. Cette évaluation fonctionne comme une régulation/validation des actions entreprises.

La S.P.S doit aussi anticiper les variables sur lesquelles l'enseignant souhaite que l'élève joue pour résoudre le problème et qu'il mettra, le moment venu, à sa disposition. On parle de contenus d'enseignement ou de conditions de la transformation.

La quatrième fonction assignée à la S.P.S est une fonction de stabilisation du savoir ou d'institutionnalisation. C'est une phase de reconnaissance du problème dans un autre contexte.

Dans cette étape, il s'opère une transformation des savoirs personnels en savoirs culturels.

285 *La Situation de Pratique Scolaire en E.P.S.* op. cit. p. 7.

Il s'agit ici de trier et de sélectionner les procédures les plus pertinentes afin d'aboutir à la formulation de règles d'action. *« Ces règles d'action n'ont de sens et ne sont applicables que par ceux qui les ont construites à partir d'une réussite dans l'action. Elles sont une formulation collective qui représente un degré de théorisation du niveau de technicité provisoire auquel le groupe concerné est parvenu »*[286]. L'enseignant guide, régule et coordonne la formulation des règles d'action. Il s'opère alors une dévolution de la socialisation du savoir par sa généralisation. Le savoir est alors stabilisé et réinvesti dans la situation de jeu initiale pour être mis à l'épreuve.

En terme de mobilisations cognitives, l'élève est à nouveau confronté à des procédures d'évaluation où il mobilise les critères de réussite initiaux. Il est aussi soumis à une activité de compréhension qui va lui permettre de reconnaître le problème posé dans d'autres contextes lui assurant ainsi une certaine reproductibilité de ce qu'il a construit.

La S.P.S doit alors intégrer la possibilité d'atteinte par l'élève du palier d'organisation comportementale visé par l'enseignant.

Plus pragmatiquement, la Situation de Pratique Scolaire se concrétise au travers des éléments suivants :

La S.P.S se définit avant tout par **un dispositif matériel et humain** déterminant un contexte d'effectuation de l'activité de l'élève, appelé milieu problématique. Ce milieu définit un ensemble de conditions spatiales, temporelles et relationnelles permettant que l'activité des élèves se réalise.

Elle prend forme au travers d'un **but de tâche** « *qui finalise l'action et permet à l'élève d'organiser la mobilisation de ses savoirs, de donner sens à son activité du point de vue du rapport d'expression (ce que je suis) et du point de vue des valeurs sociales et de s'inscrire dans* ***un projet d'action*** *pour construire une solution qui n'est pas donnée l'avance »*[287].

Les contraintes de la réalisation délimitent l'action de l'élève et constituent les éléments qui ne peuvent être contournés. *« Elles concrétisent la confrontation au(x) problème(s) que l'enseignant a choisi de poser aux élèves ».* Ces contraintes intègrent les exigences de la problématique du sens du point de vue de la signification et du point de vue de la référence. Elles relèvent alors du projet d'enseignement de l'enseignant.

Les critères de réussite ou d'évaluation sont, eux, considérés comme les éléments qui permettent aux élèves de se situer et d'objectiver les progrès réalisés. Ils ont le statut de comparateurs et s'expriment le plus souvent en termes quantitatifs. Lorsqu'ils sont atteints, ils attestent d'une sortie de l'aléatoire de la réponse au problème. Parce qu'ils mettent en perspective des progrès et des compétences à construire, les critères de réussite renvoient au projet d'apprentissages de l'élève.

De par les différentes fonctions qu'on lui fait jouer, la Situation de Pratique scolaire fait

286 *L'activité de problématisation ou les différentes phases de la mobilisation cognitive dans le cadre d'une démarche de « dévolution du savoir ».* op. cit. p 4.
287 *La Situation de Pratique Scolaire en E.P.S.* op. cit. p. 7.

référence tout au long du cycle d'enseignement. Les élèves y seront confrontés chaque fois qu'il sera nécessaire de valider de nouvelles acquisitions. Des situations dérivées / décrochées seront conçues pour prendre en charge les apprentissages à construire.

Pour faire la différence entre une situation de référence et la Situation de Pratique Scolaire, prenons rapidement un exemple en course de relais.

Situation de référence en course de relais : On se situe dans une logique de simplification de la pratique sociale. Cela passe par une réduction des distances à courir. On fait par exemple du 4 fois 50 mètres. On court toujours autour de la piste (en rond). On simplifie les zones de transmission en ne donnant pas aux coureurs la possibilité de gérer le lieu où la transmission va se faire (dans la pratique sociale, par la souplesse des zones de transmission, il est possible aux 4 fois 100 m qu'un athlète ne coure que 90 mètres alors que celui qui le précède court 110 mètres).

Situation de pratique scolaire de course de relais : On reconstruit alors une forme de pratique. Elle tente de prendre en compte les exigences du sens telles que nous les avons définies et les contraintes de l'apprentissage.

Les élèves sont groupés par trois et doivent avoir des performances homogènes en terme de vitesse de course.

Le dispositif est en ligne droite et vise à confronter simultanément et donc parallèlement dans deux couloirs de course différents, un coureur seul et deux autres coureurs en relais (un relayé et un relayeur). La distance à parcourir est de 50 mètres soit deux fois 25 m. La distance est ajustable à la baisse. Elle doit rester compatible avec les ressources physiologiques des élèves. Le milieu de la zone de transmission du témoin correspond à la mi-distance de course. Le départ du relayeur se fait à l'entrée de la zone de transmission. Ces éléments définissent les contraintes de la S.P.S.

Le but pour les coureurs en relais et le coureur seul et de se confronter entre eux sur la distance de course en essayant de la parcourir le plus vite possible.

Le critère de réussite est de battre le coureur seul trois fois sur quatre tentatives. Au début des apprentissages, il est souhaitable d'ajuster ce critère de réussite en le formulant en terme de réduction d'écart avec la performance du coureur seul (à quantifier) pour aller vers une similitude des performances. En effet, le coureur seul ne pourra être battu ou sa performance approchée que lorsque les élèves seront au palier 3.

En proposant cette S.P.S. et malgré les apparences on fait toujours de la course de relais. Le relayé et le relayeur sont effectivement confrontés à la contradiction essentielle de l'activité. (Transmettre le témoin sans en diminuer la vitesse de progression). D'autre part, dans cette situation il est facile de renvoyer la responsabilité de ce qui se passe (poser le problème) aux acteurs concernés. Si le témoin n'arrive pas avant le coureur seul, c'est bien la faute du relayé et du relayeur. Ils ne peuvent échapper à leurs responsabilités. En terme d'apprentissage et de dévolution, cela nous intéresse.

Dans la situation de référence que nous évoquions précédemment, avec potentiellement trois passages de témoin, il est plus difficile d'attribuer les responsabilités des non-réussites. Les élèves se renvoient la faute d'un passage à l'autre. Cela est d'autant plus difficile que la comparaison n'est pas directe et qu'elle ne porte pas en elle les conditions de l'efficacité.

Au travers de cet exemple, on voit bien comment la S.P.S. tient compte des exigences liées à la problématique du sens tout en se ménageant des possibles du point de vue de la démarche d'apprentissage. La S.P.S reconstruit des formes de pratique en cohérence avec les exigences des apprentissages scolaires. La télévision et plus généralement l'économie du sport peuvent à l'identique faire évoluer ou reconstruire des formes de pratiques susceptibles d'assurer davantage de spectacle et donc de profit.

Ce chapitre consacré aux savoirs scolaires nous a permis de les caractériser dans leur forme d'expression traditionnelle qui s'attache à les réifier, à les déshumaniser et à les décontextualiser. Face à cette dérive propositionnelle, nous avons opté pour des savoirs vivants qui ne sont pas coupés des questions et des problèmes qui les ont fait naître. L'idée d'une conception problématique des savoirs a été mise en avant. Nous avons ensuite transposé ces analyses dans le cadre de la discipline Education Physique et Sportive. Nous avons pu voir ce que pouvait être un savoir propositionnel dans ce champ d'intervention. Nous nous sommes ensuite intéressé à ce que pourrait être une conception problématique des savoirs en E.P.S. Cela nous a permis de statuer sur le rôle des techniques dans cette discipline et d'envisager la manière dont on pouvait penser « les techniques » des élèves. Le concept de palier a été développé comme un élément permettant une lecture fonctionnelle des comportements des élèves. Cette lecture s'affranchit d'une analyse plus conventionnelle qui raisonne les productions des élèves en terme de manque par rapport aux productions des experts. De son côté, la Situation de Pratique Scolaire, porteuse de problème pour les élèves, permet d'opérationnaliser cette conception de l'E.P.S. Ces référents théoriques ont été développés parce qu'ils sont mobilisés dans les comptes-rendus de visite qui servent de données à ce travail de recherche. D'autre part, ces mêmes référents sont mobilisés dans le cadre des différentes interprétations réalisées autour des trois études de cas.

Ces référents théoriques sont majoritairement à renvoyer à la logique du savoir de notre système didactique.

5. La conception philosophique du sens de M. Fabre ; vers un premier niveau d'intégration des référents théoriques précédemment développés :

5.1. Problème de sens :

Les pratiques sociales et plus particulièrement les pratiques éducatives sont depuis quelques années interpellées par les questions de sens et de signification. Ce questionnement s'effectue d'un double point de vue. D'un côté, ce sont les institutions qui sont questionnées sur le sens dont elles sont porteuses. D'un autre côté, ce sont les acteurs de ses institutions à qui l'on demande de construire du sens dans les démarches et les missions qu'ils entreprennent au sein de celles-ci. Plus qu'une production de sens, il est légitime d'envisager des productions de sens.

Pour M. Fabre[288], ces problèmes de sens apparaissent dans les moments où la pédagogie se trouve en crise. La réflexion pédagogique se doit prioritairement d'être un questionnement sur le sens, une gestion continue du sens. Attachons-nous ici à détailler ce questionnement.

L'analyse philosophique que M. Fabre fait du sens, nous intéresse par le triple questionnement du sens qu'elle propose et par la dynamique qu'elle lui attribue à travers sa modélisation. Dans la sémiotique, le sens est toujours le fruit de l'articulation entre un signifiant, une chose ou un objet et un signifié. Dans cette optique le statut et la valeur du signifié restent toujours posés et il convient d'aller plus loin dans l'analyse pour en cerner la réalité.

S'appuyant sur les usages qui sont fait du sens, l'auteur constate un ancrage du terme dans le registre du spatial. Ces usages mettent en avant une orientation qui permet systématiquement d'effectuer une distinction entre une partie et un tout ou entre une figure et un fond. Le sens indiqué a donc pour effet une polarisation et une contextualisation. Il a tout à la fois une fonction de discrimination et une fonction d'ancrage dans le réel pour construire un cheminement. Il fait surgir de l'ordre. Le sens peut donc être rattaché à l'idée de référentiel, mais celui-ci est à envisager de plusieurs points de vue.

Le référentiel, c'est d'abord le sujet. Le sens qui se construit ne peut se faire en dehors d'un sujet qui pense et qui inscrit ce qui se passe dans son histoire personnelle.

Le référentiel, c'est aussi le code et la manière dont on interprète les actes qui se produisent. Se pose ici la nécessité de partager les mêmes références culturelles et les mêmes codes linguistiques pour comprendre les actes et les discours d'autrui.

288 FABRE M. (2000). La question du sens en formation. In J.-M. Barbier & O. Gatalanu (éd.). *Signification, sens, formation*. Paris : PUF, p. 127-137.

Enfin le référentiel, c'est aussi le monde et le contexte dans lequel l'acte produit est replacé et intégré et qui lui donne sa propre temporalité.

Projet, code et contexte semblent être les trois référentiels qui organisent la quête de sens.

5.2. Les trois dimensions de la proposition logique :

Reprenant les travaux de G. Deleuze[289] sur la philosophie du langage pour penser le sens, M. Fabre rattache ces trois référentiels aux trois dimensions de la proposition logique que sont la manifestation, la signification et la référence. La manifestation renvoie au projet de l'acteur, la signification renvoie au code et la référence renvoie, elle, au contexte. Il conjugue ces trois dimensions du sens avec les caractéristiques de toute formation.

La proposition logique renvoie en premier lieu au sujet qui l'exprime et qui l'énonce. Nous nous situons alors du côté de la manifestation. Le point de vue du sujet est ici posé et il s'exprime au travers de ses croyances, de ses intérêts, de ses désirs. La manifestation renvoie à ce que le sujet est, à ce que le sujet sait et à ce que le sujet veut. On est du côté du « je » énonciateur, celui qui, par ce qu'il dit puis, par extension, par ce qu'il fait, se manifeste au monde.

La manifestation se joue sur un axe existentiel qui oscille entre l'appropriation et la distanciation, entre l'authenticité et le formel, entre l'adhésion et la critique.

Si on se place du point de vue de la formation, la manifestation questionne la manière dont les individus s'inscrivent dans le processus d'apprentissage et la manière dont cette insertion est pensée et prise en charge. Cette inscription du sujet en formation s'accompagne de phénomènes d'ordres affectifs, cognitifs et sociaux qu'il est impossible de négliger.

La manifestation renvoie donc aux possibilités que le sujet a de s'exprimer dans le contexte de formation qu'on lui propose et ce en relation avec ce dont il est déjà porteur et qui constitue autant un point d'appui qu'un obstacle à surmonter.

L'expression, la manifestation concerne le rapport du sujet au savoir. Se pose ici la question des conditions de l'entrée de tel ou tel sujet dans les apprentissages qu'on lui propose. Nous nous situons du côté des questions qui relèvent de l'intérêt et de la motivation.

La proposition logique renvoie ensuite au contenu du message qu'elle exprime et aux signifiés stables qu'elle utilise et met éventuellement en relation. Nous nous situons ici du côté de la signification et du rapport que les mots entretiennent avec les concepts et que ces derniers entretiennent entre eux.

La compréhension de la proposition n'est possible que si elle fait référence à des catégories d'objets que nous identifions comme tel et que nous situons parmi d'autres. A l'espèce « chat » est associé un certain nombre de caractéristiques qui le distingue d'autres animaux tels que les chiens, par exemple. Autrement dit, utiliser dans une proposition le concept de chat, c'est, pour celui qui dit mais aussi pour celui qui entend, faire allusion à une même entité. Cette allusion

289 DELEUZE G. (1995). *Logique du sens*. Paris : Éd. de Minuit.

peut faire l'économie de la définition de ce qu'est un chat, puisqu'il y a partage a priori de la signification du concept et que sa simple évocation permet d'en envisager toutes les implications et conséquences possibles. La signification est « la forme de possibilité logique »[290] de la proposition, ce qui en fonde sa pertinence, car ce qui est sans signification relève de l'absurde.

La signification se joue donc sur un axe de conceptualisation qui se situe entre la pertinence et l'absurdité. Le mot « chiat » par exemple ne renvoie à aucune catégorie d'animaux, à aucun concept, et son usage ne renvoie à aucune réalité et ne peut donc prendre aucune signification.

Si on se place du point de vue de la formation, la signification désigne les savoirs, contenus et méthodes et la manière dont ils s'agencent pour que celle-ci arrive à ses fins. De ce point de vue, ces éléments, objets et moyens de la formation en fondent la rationalité.

La signification renvoie à la valeur épistémologique et culturelle des savoirs. Se pose ici la question de la pertinence scientifique et de l'authenticité culturelle des savoirs construits ou à construire par les sujets en formation.

La proposition logique renvoie enfin à l'indexation de ce qui est exprimé et à son contexte d'émergence et d'énonciation. Nous nous situons ici du côté de la référence ou de l'indication. Le langage et la proposition logique ont pour fonction de renvoyer à un état des choses et du monde dans lequel celui qui dit et celui qui écoute se trouvent. Si je parle de chat, que mon environnement immédiat en est dépourvu et que jusqu'à présent aucune conversation n'avait abordé ce sujet, il est alors impossible de faire correspondre un état du monde aux propos que je tiens. Il est alors vraisemblable que mes interlocuteurs me regardent de manière suspecte et se demande qu'est-ce qui motive la teneur de cette conversation. Le langage s'articule au monde et aux contextes.

La référence se joue alors sur un axe d'objectivation qui oscille entre la vérification et la falsification. La référence détermine donc le vrai du faux de ce qu'exprime la proposition logique.

Si on se place du point de vue de la formation, la référence renvoie aux pratiques sociales sur lesquelles s'appuie la formation et aux liens qu'elle entretient avec la vie.

La référence ou l'indication renvoie à la portée sociale et à l'utilité potentielle de ce qui est appris. Se pose ici la question de savoir si ce qui est enseigné présente, d'une manière ou d'une autre, une certaine proximité avec des pratiques sociales et la vie plus généralement.

5.3. Le sens comme la quatrième dimension virtuelle :

En quoi ces trois dimensions nous aident-elles à mieux appréhender ce qu'est le sens ?

La proposition logique, le langage se déploient au travers de ces trois dimensions qui dépendent nécessairement les unes des autres. Dans l'ordre de la parole c'est la manifestation

290 *La question du sens en formation*. p 129.

qui est première. Mais que deviendrait un sujet donc un moi qui s'exprime en l'absence de code et de signifiés stables ? Et sans référence au monde à quoi et sur quoi pourrait être renvoyé ce qui se dit ?

Pour G. Deleuze[291], le sens n'est assimilable à aucune de ces dimensions, il est la quatrième dimension. Mais cette dimension n'a pas le même statut que les trois autres. Son caractère insaisissable, sa construction par inférence en font une dimension au caractère spécifique. Le sens est donc un construct, il n'existe pas comme tel, c'est un événement qui souffre de l'impossibilité d'une représentation sensible ou rationnelle. Si le sens relève de l'événement, de ce qui surgit et survient, il est le résultat d'un déroulement et ouvre sur un nouveau cours des choses, un nouveau devenir et en conséquence, un nouveau sens. « L'événement provoque le sens . Il appelle à ce qu'on lui donne un sens » dit P. Zarifian[292]. Cet auteur précise comment événement et sens sont liés en prenant l'exemple d'une panne de machine.

En première lecture la panne est un aléa et relève de l'accident. Le caractère évanescent de la panne est ici évident ; la panne est passée. Cependant, la panne considérée comme un événement, médiateur entre l'homme et le monde, entre l'esprit et les choses, nous apparaît en deuxième lecture plus qu'un simple accident. Elle subsiste dans le langage et nécessite une compréhension. Cela permet d'envisager le système technique autrement et permet de s'interroger sur les causes possibles de cette panne.

Ce qui fait dire à P. Zarifian que l'événement problématise le réel et que tout événement s'apparente à un problème dont il faut reconstruire les conditions à partir desquelles on pourra envisager des pistes de solutions. Le sens est donc pour cet auteur, « l'ouverture du langage sur une trame d'événements qui remettent en cause et interrogent les significations établies. Les événements problématisent les états de choses, en les situant dans des états inédits.... Le sens n'est pas autre chose qu'une interrogation permanente, relancée par les événements, sur le devenir » [293].

5.4. La grande équivalence entre sens, événement et problème :

M. Fabre dans un article plus ancien[294] avait envisagé la problématisation comme une prise de risque concernant le sens. Pour lui, construire une problématique, c'est accéder au problématique et cela permet ainsi de libérer le sens. Comme le sens, la problématique n'est jamais donnée, elle est à construire et doit s'affranchir du bon sens et du sens commun.

« Le sens n'est ni de l'ordre du réel (matière des désignations), ni de l'ordre du possible (forme des significations), il désigne selon l'expression de G. Deleuze, ce minimum commun au réel, au possible et à l'impossible »

Cependant, la quête de sens que constitue la construction d'une problématique ou la construction d'un problème n'est pas ouverte à l'infini. Elle prend appui sur un certain nombre

291 *Logique du sens.* op. cit.
292 ZARIFIAN P. (2000). L'apprentissage par les événements : entre sens et signification. In J.-M. Barbier & O. Gatalanu (éd.). *Signification, sens, formation*. Paris : PUF, p. 167-185..
293 *L'apprentissage par les événements: entre sens et signification.* op. cit. p. 179.
294 FABRE M. (1989). De la résolution de problème à la problématisation. *Les Sciences de l'Éducation – Pour l'Ère nouvelle*, n° 4-5, p. 21.

d'éléments tenus pour vrai, au moins provisoirement. Cela correspond à des propositions sur lesquelles, le questionnement peut s'appuyer. M. Fabre parle de points fixes du questionnement. Si tout est mis en questionnement, il ne pourra advenir de véritable question. La problématique et le travail sur le sens qui l'accompagne, a donc dans un premier temps un caractère local. Par extension elle aura tendance ensuite à diffuser et à prendre en charge les questions de proximité.

M. Fabre parle alors de la grande équivalence[295] entre sens, événement, problème et idée.

Cette grande équivalence s'inscrit dans une philosophie où les choses sont envisagées comme des processus, où les accidents, ce qui nous arrive, se distinguent des événements, ce que nous donnons comme sens à ces accidents.

Dans ce contexte, comprendre ce qui se déroule, c'est partir de l'accident pour aller vers l'événement. L'accident s'exprime par ce qui arrive très concrètement et objectivement. L'événement est plus, il dépasse le constat pour aller vers le processus et vers le déroulement pour envisager alors des possibles et un devenir. L'événement et donc le sens, nous l'avons vu plus haut, ne peuvent être représentés, c'est dans cette perspective que M. Fabre qualifie l'événement de virtuel mais un virtuel qui crée de la permanence et qui donne des repères.

Un virtuel qui permet de *« mettre de l'ordre dans l'actuel, de découper le flux, de qualifier »*[296]

Les accidents que nous subissons appartiennent au registre de la solution. Pour les comprendre, il faut aller du côté des problèmes et donc du côté des événements pour percevoir in fine le sens de ce qui se passe ou de ce qui s'est passé.

« Comprendre les processus qui composent le monde c'est chercher le sens de ce qui arrive, c'est les considérer comme des solutions de problèmes »[297] .

5.5. La pédagogie comme une vigilance au sens :

Partant de cette définition du sens et de ses liens avec les problèmes et la problématisation, M. Fabre propose d'envisager le sens de deux points de vue. Nous en retenons ici une grille de lecture intéressante des situations d'enseignement-apprentissage au regard de la problématique du sens

Le sens peut apparaître dans un premier temps comme un reliquat, le résidu d'une réduction issue de l'une ou l'autre des dimensions de la proposition logique. « Ce que nous appelons perte de sens, désigne en réalité le devenir problématique de la référence, de la signification ou de la manifestation. »[298] La lecture du sens permet ici d'analyser le réel et l'existant en faisant le constat qu'une des dimensions est mise entre parenthèses ou en émettant

295 FABRE M. (2006). La philosophie des problèmes de Gilles Deleuze. *Séminaire Problématisation. Travaux 2006-2007*. Document interne, CREN, université de Nantes.
296 *La philosophie des problèmes de G. DELEUZE.* op. cit. p. 5.
297 *La philosophie des problèmes de G. DELEUZE.* op. cit. p. 4.
298 *La question du sens en formation.* p. 131.

le doute sur la manière dont l'une d'entre elles s'exprime ou existe.

Le sens peut apparaître dans un deuxième temps comme une force génétique et créatrice qui questionne l'une ou l'autre des trois dimensions et leur dessine de nouvelles figures. Le questionnement sur le sens et la lecture qui en sont faits, sont alors envisagés comme un moyen de transformer l'existant, le sens est alors générateur de nouvelles pratiques.

Nous voyons bien ici que cette manière de penser le sens est un outil pour analyser et penser les situations pédagogiques et essayer de les comprendre du point de vue de la logique du sens qui les anime. Mais cette modélisation du sens est aussi une façon d'anticiper le sens et donc de concevoir des interventions pédagogiques qui auraient alors le souci du sens.

D'autre part, la quête du sens et la construction des problèmes qui l'accompagnent ne se satisfont pas de la dichotomie entre le vrai et le faux. S'il y a vérité, il s'agit d'abord d'une construction qui émane d'une nouvelle recherche de sens par problématisation.

Pourtant, l'école attachée à rectifier les erreurs ou plus récemment à les prendre en compte en les qualifiant d'obstacles épistémologiques, peut-elle pour autant s'affranchir de cette opposition entre le vrai et le faux ? Peut-elle penser les erreurs et les errements intellectuels des élèves comme des avatars du sens ou des défauts de sens ? On parle alors de contresens, de non-sens, de fausses pistes, d'inepties, de faux problèmes.

Si problématiser, comme le dit M. Fabre, c'est prendre le risque du sens, alors les impasses de sens peuvent être nombreuses. On peut dire des choses fausses mais on peut parler aussi pour ne rien dire. La signification s'avère alors en péril. On peut aussi parler de rien ou de pas grand-chose, et c'est alors la référence qui est en danger. Enfin on peut ne pas avoir de légitimité pour dire ce que l'on à dire ou se présenter aux autres à l'image des lieux communs que l'on énonce. La manifestation est alors ici menacée.

La dynamique du sens consiste donc à tenter de tenir en même temps et avec la même ferveur ces trois dimensions du sens. C'est le propre du questionnement pédagogique et de l'action pédagogique qui, nous l'avons vu, se veut être vigilance au sens.

L'école n'est pas exempte de reproche quant à sa centration prioritaire sur une modalité de pensée qui a du mal à s'affranchir du vrai et du faux, qui valorise les solutions au détriment de la construction des problèmes et qui peut engager parfois les élèves sur la résolution de problème sans consistance épistémologique. Ici s'oppose une épistémologie de la résolution de problème à une épistémologie de la problématisation où la position et surtout la construction du problème s'avère plus prolifique pour la pensée que la résolution qui s'avère davantage une conséquence.

M. Fabre[299] semble vouloir inscrire la question du sens dans le travail scolaire dans l'optique d'une psychanalyse de la connaissance telle que G. Bachelard a pu la décrire. De ce point de vue, la situation-problème doit être pensée dans la conjugaison d'un double moment.

299 *De la résolution de problème à la problématisation.* p. 23.

Le premier moment analytique exprime la dimension critique de la problématisation et doit aboutir à l'émergence du sens des différentes propositions. Il s'agit d'un travail de dissolution critique.

Prenant l'exemple de la problématisation en sciences, M. Fabre envisage ce premier moment comme une phase de questionnement des représentations premières dont les élèves sont porteurs. Tour à tour, les trois dimensions du sens doivent être interpellées lors de ce travail sur les représentations. Les trois dimensions des propositions énoncées par les élèves sont alors questionnées et mises à plat.

La formulation par l'élève de sa proposition donne à celle-ci un caractère objectivé et public qui la sort de son statut de mythe personnel. La proposition est soumise alors à la discussion et elle s'affranchit progressivement de celui qui l'a énoncée. On assiste en quelque sorte à une dépersonnalisation de la proposition et à un premier niveau de socialisation de celle-ci.

La référence est ensuite questionnée dans son indication. Sur quels types observations concrètes, sur quelles expériences reproductibles la proposition s'appuie-t-elle pour s'ancrer dans le réel des choses ? La proposition est questionnée ici du point de vue de son authenticité et des références au réel qu'elle se donne et qui sont à même de la corroborer. Ce qui est avancé est appréhendé dans une logique du vrai ou du faux, du vérifiable ou du falsifiable.

La signification peut aussi être mise en questionnement du point de vue des concepts qu'elle utilise et des idées qu'elle manipule. La mobilisation de ce concept est-elle pertinente dans ce contexte ? N'y a t-il pas une façon plus pertinente d'envisager les choses à travers un concept plus approprié ?

Le deuxième moment synthétique exprime la dimension reconstructive et doit mener à de nouvelles propositions. Ici aussi, il s'agira de faire porter l'activité reconstructive de la problématisation sur chacune des dimensions. Il conviendra alors de construire de nouvelles significations porteuses de concepts nouveaux qu'il faudra institutionnaliser. Il faudra aussi ancrer ces concepts dans un champ d'expériences plus vaste pour que la problématique diffuse et s'étende à d'autres catégories de problèmes de même nature. Elle prendra alors toute sa puissance. Il faudra aussi que la nouvelle proposition stabilisée passe dans le domaine du bien commun permettant ainsi à la classe de partager une même compréhension des phénomènes étudiés. Cette nouvelle compréhension n'est pas forcément la plus aboutie, elle est cependant plus rationnelle et plus complète que celle que les élèves possédaient précédemment.

Pour M. Fabre, problématiser en classe, c'est en conséquence avancer sur les axes des différentes dimensions du sens, constitutives de la problématisation. C'est faire un pas sur l'axe de la manifestation en passant du « je », du « on dit », du « ça » au « nous », s'apparentant à une certaine communion de penser qui tend vers plus de rationalité. C'est aussi faire un pas pour rompre avec le vécu et la perception première et aller vers le corroboré et l'établi. C'est enfin faire un pas sur l'axe de la signification et passer des mythes et croyances personnels pour aller vers les concepts.

Au terme de ce plaidoyer pour la problématisation comme accès à une forme supérieure de la connaissance, il nous semble avec M. Fabre qu'il soit raisonnable d'envisager la portée d'une telle démarche de pensée et d'en cerner en quelque sorte le domaine de pertinence. Nous avons vu que la problématisation essayait de s'affranchir d'une pédagogie de la réponse et qu'elle souhaitait redonner toute sa dimension à la construction des problèmes qu'elle voulait prendre en charge; survalorisation de la réponse, impasse sur la construction du problème. Au contraire de ces deux pathologies potentielles du sens, la problématisation tente de tenir, dans une juste interaction, un mouvement harmonieux entre problème et solution, entre la question et la réponse. Cet aller-retour entre ces deux figures de la problématisation est la garantie du sens. Les solutions n'ont de sens que par rapport aux problèmes qui les font naître. Inversement la pertinence des problèmes et la manière dont ils sont posés et reconstruits, déterminent directement la qualité des solutions envisagées.

C'est de ce point de vue que la démarche de problématisation et la quête de sens qu'elle permet, remettent en cause les présupposés épistémologiques de la pensée dogmatique traditionnelle qui évacue le problème au profit de la solution, qui raisonne de manière binaire en vrai ou en faux et qui fait croire que les problèmes existent tout faits et que le savoir pourrait supplanter alors l'apprendre[300].

Compte tenu de l'impact d'une telle modalité de pensée et de son coût cognitif, il semble que tout ne puisse pas se jouer sur le registre de la problématisation. Ne pourraient être envisagés sous cette forme d'étude que les éléments de connaissance qui en valent le coup. Ceux pour lesquels la construction des nouveaux savoirs « *exigent un travail de réforme des représentations premières* »[301] un dépassement des obstacles.

5.6. Sens et signification :

Si le sens se construit, la signification semble donnée.

La distinction traditionnelle que font les sciences du langage entre sens et signification confirme cet état des choses. Elle met en avant l'idée que les significations relèvent des conventions sociales et qu'elles ne sont pas le fruit d'une construction. Elles présentent une certaine stabilité et sont plutôt acquises ou transmises. Les significations présentent un certain degré de généralité et d'abstraction et ont une existence indépendante des sujets qui les rencontrent. Dépersonnalisation et décontextualixation caractérisent les significations.

A l'inverse, le sens lui se situe du côté des usages. Le sens est alors contextualisé et circonscrit au sujet qui le construit. Il est lié aux individus et aux événements et donne à chaque sujet la possibilité de se différencier.

L'inconvénient de cette différenciation et qu'elle fige les choses et qu'elle semble laisser en suspend l'interaction dynamique entre un sujet et des significations potentielles.

De notre point de vue et dans le prolongement de ce que nous venons d'exposer, la

300 Voir à ce propos L*a philosophie des problèmes de G. Deleuze*. op. cit. p. 1 et 2.
301 *De la résolution de problème à la problématisation.* p. 25.

réification des significations et leur institutionnalisation en savoirs établis, ne peuvent intervenir pour le sujet qui apprend qu'à l'issue de l'apprentissage. Autrement dit, la stabilité relative des significations ne peut être que le résultat de celui-ci. Car au départ de tout apprentissage, comme nous l'avons dit précédemment, les significations établies, celles qui résultent de l'apprentissage précédent, qu'il soit volontaire ou incident, prennent le statut d'obstacle. Elles sont donc à dissoudre, à déconstruire. Il est donc difficile ici de penser les significations comme des acquis définitifs et hors contexte. Elles présentent, certes une certaine stabilité, mais celles-ci ne peuvent être pensées indépendamment de leur histoire. Il est aussi nécessaire de les envisager au regard de l'histoire des sujets qui les manipulent et les mobilisent et du contexte dans lequel elles sont effectivement mobilisées. Obsolètes dans certaines situations ou pour certains sujets, des significations peuvent s'avérer plus que pertinentes dans d'autres situations ou pour d'autres acteurs. Par exemple, un même individu peut, dans une même situation, mobiliser des significations différentes en fonction du but qu'il donne à son activité ou du niveau d'efficacité qu'il s'est défini. Il pourra, par exemple, mobiliser des pseudo-concepts fonctionnels dans le cadre d'une activité de tous les jours alors que confronté à la même situation dans le cadre de son activité professionnelle, des significations de rationalité plus élevée et des concepts scientifiques lui seront nécessaires. Les significations sont alors peut être plus circonstancielles qu'il n'y paraît a priori.

Les travaux de M. Fabre nous ont permis d'élargir la manière dont nous envisagions initialement le sens. En renvoyant le sens à une construction qui emprunte à la manifestation du sujet, à la signification et à la référence, M. Fabre donne à ce concept une profondeur insoupçonnée. Le sens c'est la quatrième dimension. Cette approche n'est pas contradictoire avec les conceptions plus « psycho-sociologiques » que nous avons envisagées au deuxième chapitre. Ces dernières s'attachent plus particulièrement au sens du point de vue du sujet. M. Fabre nous invite à traiter alors la pédagogie comme une vigilance au sens. Cette vigilance nécessite pour nous de tenir ensemble les sens liés à chacun des pôles du système didactique. Cette logique du sens, cette construction est fragile et relève d'une exigence de tous les instants. Il faut s'en occuper. L'enseignant est responsable de l'avènement de la quatrième dimension que constitue le sens. C'est dans cette optique qu'il nous a semblé intéressant de travailler la problématique du sens en formation dans le but d'impliquer les élèves. Il s'agit là de manière simultanée de prendre en compte les possibilités d'expression des élèves, d'être épistémologiquement et culturellement pertinent, de faire construire des compétences durables et réinvestissables en dehors de l'école. Tel est le défi pour l'enseignant de la construction et du maintien du sens. D'une certaine manière, ces trois exigences du sens correspondent aux exigences que nous pouvons attendre sur les pôles du système didactique. L'enseignant responsable de la création et du maintien du sens assure, comme nous l'avons dit, l'émergence de la quatrième dimension du sens.

6. Des référents théoriques autour de l'approche systémique et de la complexité :

Nous avons annoncé initialement que nous mettions sous observation le système didactique et la manière dont les stagiaires P.L.C.2 Éducation Physique et Sportive le gèrent à différents moments au cours de leur année de formation. Nous devons cependant fonder théoriquement cette référence systémique et plus globalement inscrire notre travail dans l'approche des phénomènes complexes.

6.1. La pensée systémique :

La pensée systémique est souvent rattachée à l'idée de complexité, de modélisation, d'autonomie, d'interactions. Nos modèles et nos manières de les exposer mobilisent ces éléments, nous devons avancer sur la définition de ces concepts afin d'affiner nos références.

La pensée systémique s'inscrit dans le contexte plus large de l'apparition des « *nouvelles sciences qui ne se définissaient pas par leur objet positivement observable: l'information, la décision, la communication, la commande, la computation, autant de concepts abstraits que l'expérience physique ou l'observation biologique ne savaient guère identifier par le truchement rassurant de l'expérience sensible* ».[302]

Des auteurs comme L. Von Bertalanffy[303] ont très vite formulé l'idée que « la théorie générale des systèmes » constituait un nouveau paradigme une nouvelle science. De fait, le point de vue systémique a pénétré un grand nombre de domaines scientifiques et technologiques. L'appréhension et la compréhension des phénomènes de l'Éducation, et plus particulièrement des phénomènes d'enseignement-apprentissage, ne pouvaient pas s'abstenir d'intégrer cette nouvelle manière de penser les choses. Le propos de cette partie n'est pas de tenir un discours savant sur la science des systèmes, comme l'étude scientifique de l'utilisation de la théorie des systèmes dans les sciences. Le but n'est pas non plus de développer la théorie générale des systèmes, comme l'ensemble des principes s'appliquant à tous les systèmes. Il est encore moins de développer les aspects technologiques des systèmes, ni de traiter des bouleversements philosophiques et « méta-scientifiques » que l'avènement de ce nouveau paradigme a pu provoquer.

Le concept de système général est lié directement aux notions d'organisation, d'information et de décision. Cette partie se veut avant tout "utilitaire" dans le sens où nous nous appuierons sur ces différents éléments pour essayer de voir en quoi les modèles que nous mobilisons et l'utilisation que nous en faisons participe à une vision systémique des phénomènes que nous observons.

6.2. Un nouveau paradigme pour comprendre les méthodes de conception-construction de modèle: comprendre la complexité plutôt qu'expliquer .... :

302 LE MOIGNE J.L. (1994). *Le constructivisme. Tome 1 : Des fondements*. Paris : ESF, p. 55.
303 VON BERTALANFFY L. (1973). *Théorie générale des systèmes*. Paris : Dunod.

L'approche systémique, même si elle peut s'apparenter au travers de certains discours à un phénomène de mode, correspond à un changement des catégories que les phénomènes de complexification ont rendu obligatoire. L. Von Bertalanffy[304] va dans ce sens en affirmant que « *Face à la procédure analytique de la science classique, décomposition en composants élémentaires et mono-causalité ou causalité linéaire comme catégorie fondamentale, l'étude des ensembles organisés à beaucoup de variables nécessite de nouvelles catégories d'interaction, de transaction, d'organisation, de téléologie, etc* ».

Le systémisme constitue de fait une rupture avec l'application de la procédure analytique et de ses conditions d'existence. L'approche systémique rompt avec la première condition de la procédure analytique en abandonnant l'idée que les interactions entre les parties sont inexistantes ou trop faibles pour être considérées. Il s'agit de s'affranchir d'une approche qui consiste à aborder les phénomènes de manière isolée pour ensuite les reconstituer par cumul. L'approche systémique rompt avec la deuxième condition de la procédure analytique en abandonnant l'idée que les relations qui existent entre ces parties sont strictement linéaires. Cette deuxième condition permet en fait d'assurer la condition de sommativité envisagée ci-dessus; Le comportement de l'ensemble peut être déduit directement du comportement des parties. En terme de fonctionnement, les processus partiels sont à l'identique du processus total. Il s'agit de s'affranchir d'une approche qui consiste à envisager les interactions entre les parties d'un système de manière univoque et unilatérale pour les envisager dans leur diversité et leur richesse. Les interactions sont alors des interactions « non triviales ».[305]

La multiplicité des approches possibles des faits oblige à des méthodes globales et souvent interdisdiciplinaires qui, progressivement, contraignent à basculer sur des perspectives systémiques. Le systémisme s'inscrit dans un double mouvement de globalisation et de transdiciplinarité.

6.3. Retour sur la naissance du paradigme :

Deux domaines scientifiques sont reconnus comme étant à l'origine de la science des systèmes; la cybernétique et le constructivisme. La cybernétique se propose d'associer un développement spécifique de l'étude de la régulation des systèmes auto-organisateurs (cybernétique de premier ordre) et de leurs équilibrations (cybernétiques de deuxième ordre). L'enjeu de la cybernétique est alors de se doter d'outils permettant de sortir des cloisonnements disciplinaires pour aller vers des connaissances et des concepts plus à même d'aider les hommes à penser leurs actions et la complexité dans laquelle elles s'inscrivent. La cybernétique, comme théorie des systèmes auto-organisants est issue en quelque sorte d'un croisement entre la théorie des organisations et la théorie de la communication. Son ancrage dans les modélisations des systèmes vivants et des systèmes artificiels la rend moins apte à appréhender la complexité des phénomènes que l'esprit humain souhaite comprendre et modéliser. Ces limites épistémologiques invitent l'approche systémique à se dégager

304 *Théorie générale des systèmes.* op cit. p VII.

305 Nous reprenons à notre compte les propos de VON BERTALANFFY L. (1973). *Théorie générale des systèmes*. Paris : Dunod, p. 17.

momentanément de la cybernétique pour aller voir du côté du structuralisme. L'épistémologie constructiviste a participé à l'avènement de cette nouvelle lecture du réel qui tranche avec une lecture plus traditionnelle issue des méthodes du positivisme.

D'une lecture linéaire des événements où causes et effets s'inscrivent dans une relation duale très fermée, nous sommes passés à une lecture plus dynamique et plus interactive où les causalités sont circulaires et spiralaires, et les déterminismes plus difficiles à inscrire dans une finitude des événements.

« *Le paradigme structuraliste fonde l'expérience modélisatrice sur un projet délibérément complexifiant. En effet, au lieu de réduire l'étude d'un système à celle de l'hypothétique et invariante structure qui assurerait et expliquerait ses fonctionnements et ses comportements synchroniques (les fonctionnalistes) ou à la théorisation des transformations morphologiques internes proposant d'exclusives interprétations diachroniques (les historicismes), le structuralisme entendu comme un idéal commun d'intelligibilité (Piaget), se propose d'en enrichir l'étude par la conjonction délibérée et permanente de ces deux problématiques analytiques habituellement antagonistes: l'étude du fonctionnement d'un système est indissociable de celle de ses transformations, et réciproquement; c'est en fonctionnant (ou en agissant) qu'il se transforme (ou apprend) et c'est en se transformant (ou en apprenant) qu'il fonctionne (ou qu'il agit) ».*[306]

L'épopée du structuralisme aboutit à l'émergence de la notion de système ou d'approche systémique des phénomènes.

« *L'épistémologie constructiviste est une épistémologie de l'invention, ou plus correctement, de la poïese: la production originale par le faire (par contraste avec la praxis qui sera re-production routinière par le faire). Elle ne vise plus à découvrir le vrai plan de câblage d'un univers dissimulé sous l'enchevêtrement des phénomènes; elle vise à inventer, construire, concevoir et créer une connaissance projective, une représentation des phénomènes: créer du sens, concevoir de l'intelligible, en référence à un projet ».*[307]

La conjonction de la cybernétique et du structuralisme aboutit progressivement à la définition du paradigme de la science des systèmes pour aller progressivement vers une théorie générale des systèmes. Cette science des systèmes est avant toute une science de l'action et de la praxéologie qui met au cœur de son étude les processus décisionnels et les conditions cognitives et contextuelles dans lesquelles ils émergent. La systémique s'octroie un projet méthodologique qui s'oppose au positivisme.

6.4. Modéliser pour comprendre, comprendre pour modéliser[308] :

306 LE MOIGNE J-L. Science des systèmes [en ligne]. In : Encyclopédie Universalis. France : Encyclopaedia Universalis, 17 p. Disponible sur : <http://www.universalis-edu.com/article2.php?napp=&nref=V927514 > (consulté le 27 avril 2006)

307 LE MOIGNE J.L. (1994). *Le constructivisme. Tome 1 : Des fondements*. Paris : ESF. p. 123.

308 Ce sous-titre fait à l'allusion à l'ouvrage de J.L. LE MOIGNE : LE MOIGNE J.-L. (2003). *Le constructivisme. Tome 3 : Modéliser pour comprendre*. Paris : L'Harmattan.

Pour J.L Le Moigne[309] il est possible de parvenir à maîtriser l'économie cognitive des exercices de modélisation de systèmes complexes. La modélisation de la complexité par systémographie aboutit à la proposition de formes canoniques du système général.

Nous les énumérons ci-dessous:

« Le phénomène perçu ou conçu complexe auquel on s'intéresse est représenté comme et par un système complexe.

Le système général est un artefact conceptuel exprimant l'autonomie intelligible d'action complexe entendue par la conjonction de deux conjonctions conceptuelles.

La conjonction d'un complexe de projet (téléologie) s'exerçant dans un contexte (environnement) et la conjonction d'un complexe perçu fonctionnant (synchronique) et se transformant (diachronique).

Ces conjonctions sont insécables: la représentation d'un des termes appelle la représentation des autres. Modéliser un acte appelle la modélisation de sa trace et réciproquement ».

Pour avancer sur l'idée de modélisation de la complexité dans une perspective systémique nous pouvons reprendre à notre compte les propos de S. Bachelard[310] qui précise que les modèles ne sont jamais convoqués pour eux-mêmes en tant qu'objet. Ils s'inscrivent toujours dans des relations, un modèle pour, un modèle de. Ainsi, le modèle renvoie toujours à autre chose que ce qu'il est ; « *il n'est rien d'autre que sa fonction et sa fonction est une fonction de délégation »*

Elle poursuit en précisant que « *le modèle est un intermédiaire à qui nous déléguons la fonction de connaissance plus précisément de réduction de l'encore-énigmatique, en présence d'un champ d'étude dont l'accès, pour des raisons diverses, nous est difficile* »

Toujours selon cet auteur le modèle a une fonction méta-théorique et participe d'une fonction heuristique de la science. Le modèle est un instrument d'intelligibilité. Les discours sur les modélisations mettent souvent en avant l'idée de modèles matériels et de modèles théoriques.

Les premiers seraient des modèles par analogie ou des modèles par similitude qui remplissent des fonctions figurative et iconique pour illustrer et rendre compte d'un phénomène. Ils donnent à voir. Ils reçoivent leur justification d'une théorie abstraite. On se situe dans le registre de la métaphore qui est rendue possible par une certaine polyvalence théorique et une certaine généralité des raisonnements développés.

Les seconds auraient eux une fonction de représentation théorique. Ils font appel à d'autres théories et sont souvent le produit d'une mise en cohérence de ces théories dans une méta-théorie qui les intègre. Il s'agit en quelque sorte de l'interprétation d'une ou de plusieurs théories dans une autre.

Pour S. Bachelard, cette différenciation n'est pas forcément productive. Elle ne fait que

309 *Modéliser pour comprendre.* op. cit. p. 149.

310 BACHELARD S. (1979). Quelques aspects historiques des notions de modèle et de justification des modèles. In P. Delattre & M. Thellier. *Élaboration et justification des modèles*. Paris : Maloine.

rendre compte du fait « *qu'il y a, dans toute espèce de modèle, une bipolarité du théorique et de l'ostensif » dont l'éthymologie et l'usage du mot sont porteurs. Cette bipolarité représente en fait un continuum sur lequel on pourrait situer l'ensemble des modélisations possibles.*

« *Le modèle, dans son acception la plus abstraite, fonctionne d'une manière ostensive et le modèle, dans son acception la plus concrète de modèle visualisable, laisse transparaître la dominante théorique* ».

La fonction de modélisation porte donc en elle-même cette ambiguïté entre le concret et l'abstrait.

Nous pouvons même avancer, toujours avec S. Bachelard[311], qu'il n'y a pas de modèle purement figuratif dans le sens où « l*e modèle qui donne à voir ne donne à voir qu'à l'initié qui connaît le support conceptuel qui justifie ce modèle* ».

Les éléments de visualisation permettant l'existence matérielle et / ou figurative du modèle sont eux-mêmes porteurs de concepts auxquels il faut avoir accès pour comprendre la signification de ce dernier.

J.L. Le Moigne[312] insiste, lui, sur le fait que la modélisation est une forme supérieure de la connaissance et de la conceptualisation et qu'elle participe de l'aventure extraordinaire du genre humain pour se dégager des conditions premières de l'espèce. Ce mouvement traduit une transformation effective des expériences humaines en science avec conscience. « *Modéliser pour comprendre, et ainsi s'attacher à comprendre nos expériences de nos relations au monde. En les représentant par d'artificieux systèmes de symboles, des modèles que nous construisons, par lesquels nous nous exerçons à raisonner et à échanger, nous parvenons à rendre intelligible l'étrange aventure de la connaissance dans laquelle, depuis l'origine, l'humanité s'est engagée* ».

Nos projets et nos comportements sont respectivement conçus et raisonnés à l'aide de modèles symboliques. La modélisation, ce que Léonard de Vinci appelait "le Desegno" est création.

Avec la modélisation, on passe de l'icône ou de la succession d'icône au symbole, le complexe par excellence, l'artefact le pus fascinant que la pensée humaine n'est jamais construit.

6.5. Vers une définition de ce que peut être un système :

Nous pouvons donner quelques définitions de la notion de système: « *Ensemble fonctionnel dont les parties sont interconnectées et échangent de la matière, de l'énergie ou de l'information* ».[313]

311 *Quelques aspects historiques des notions de modèle et de justification des modèles.* op. cit.
312 LE MOIGNE J.L. (2003). *Le constructivisme. Tome 3 : Modéliser pour comprendre*. Paris : L'Harmattan, p.11.
313 Le grand dictionnaire terminologique. www.granddictionnaire.com

On peut aussi le définir comme « *une combinaison d'éléments qui se coordonnent pour concourir à un résultat ou de manière à former un ensemble. Le système est défini comme un ensemble d'éléments, matériels ou non, en relation les uns avec les autres et formant un tout* ».[314]

L'ensemble des définitions disponibles met en avant l'idée qu'un système est une totalité organisée d'un ensemble d'unités actives organisées et solidaires, en relation-interactions entre elles et en relation-interaction avec un / des environnements par l'intermédiaire de flux identifiables qualitativement et quantitativement.

Un système est à la fois moins et davantage que la somme arithmétique de ses parties. L'organisation et les relations que nouent les éléments actifs entre eux font émerger de nouvelles propriétés. En retour ces interactions peuvent appauvrir les potentialités de ces parties si on les considère séparément. Autrement dit, dans son fonctionnement un système peut révéler des potentialités imprévues, et pouvant aboutir à des effets pervers.

Pour J.L. Le Moigne[315] l'observation-conception d'un objet ou d'un phénomène est un système si la démarche respecte un certain nombre d'étape et/ou de conditions :

- Le phénomène est identifiable, il est doté de frontières définies.
- Le phénomène est actif, il fait, il "processe" des entrées et produit des sorties.
- Le phénomène est régulé, possède un mécanisme de régulation interne (en quantité et en qualité) de ses entrées et de ses sorties.
- Le phénomène s'informe sur son propre comportement, il s'informe en interne, ce qui oblige à des mécanismes de régulation interne pour piloter ses régulations.
- Le système décide de son activité et de son comportement, il est doté d'un projet qui s'inscrit dans un espace d'activités et de comportements.
- Le système mémorise, il est doué de mémoires; une mémoire volatile lui permettant de traiter ses informations et une mémoire durable, lui permettant d'emmagasiner ses expériences et d'apprendre (cas d'un système auto-organisateur).
- Le système coordonne ses décisions d'actions, il coordonne ses processeurs, ses fonctionnements et ses activités dans le cadre de ses finalités, dont notamment les activités informationnelles, décisionnelles et opératoires.
- Le système imagine et conçoit de nouvelles décisions possibles, il est donc capable de "raisonner sur" et de computer les symboles mémorisés. Il s'auto-organise dans le cadre d'une auto-éco-ré-organisation.
- Le système se finalise et s'auto-finalise. Il est donc capable de s'adapter et d'évoluer si sa niche écologique « se modifie ».

6.6. **Les limites de l'approche systémique: la position de l'observateur -**

314 Petit Larousse en couleurs, dictionnaire encyclopédique pour tous. (1980).
315 LE MOIGNE J.L. (1990). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris : Dunod.

concepteur - modélisateur :

L'approche systémique ne prétend pas à l'exhaustivité ni à l'objectivité. Elle conçoit et modélise l'objet d'étude au moins autant qu'elle ne l'analyse. De ce point de vue l'approche systémique adopte le précepte de l'agrégativité qui consiste à convenir que toute représentation est délibérément simplificatrice.

« *L'approche systémique n'est qu'une méthodologie de représentation d'un objet actif, lui-même ensemble d'éléments actifs en interaction, finalisé, physique ou immatériel, en interaction avec ses environnements par l'intermédiaire de flux (énergétiques, informationnels ou matériels - de l'énergie informée) sur lesquels le système exerce une action: flux qu'il modifie et "processe"* »[316]

Les caractéristiques des systèmes complexes ne permettent pas de contenir leur modélisation dans des modèles finis. Le système est justement complexe parce qu'il pose comme postulat l'imprévisibilité potentielle des comportements. Au travers de la mobilisation de cette méthodologie, l'idée est de passer d'une explication par simplification, découvrir l'intelligibilité d'un système compliqué, à une compréhension par modélisation, construire l'intelligibilité d'un système complexe.

La méthodologie systémique n'est donc ni totale, ni totalitaire. Elle répond cependant au précepte du globalisme qui considère l'objet à connaître comme une partie immergée et active au sein d'un tout plus grand.

Le précepte de la pertinence est aussi à mettre au compte de l'approche systémique. Ce dernier convient que tout objet que nous considérons se définit par rapport aux intentions implicites ou explicites du modélisateur. « *C'est le projet du modélisateur, qui, cherchant à interpréter les perceptions qu'il se construit (ou qu'il modélise) du phénomène, va lui donner sens, le rendre intelligible, le comprendre projectivement: ce projet du modélisateur devient la cause finale par rapport à laquelle la représentation sera significative* ».[317]

En poursuivant sur le rôle du modélisateur dans la modélisation de la complexité et dans la manière dont il pense celle-ci, il nous faut admettre un autre postulat. Ce dernier retient l'idée que « l*a complexité d'un système n'est pas nécessairement une propriété de ce système, qu'il soit naturel ou artificiel, mais une propriété de la représentation actuellement disponible de ce système ».*[318]

Il semble que la mise en code et en langage de la complexité par des modèles rend cette dernière concevable et accessible. Elle est une mise en mots. La complexité est donc davantage du côté de l'observateur-modélisateur que du côté du phénomène observé. La

316 LE MOIGNE J.L. (1977). *La théorie du système général*. Paris : PUF.
317 LE MOIGNE J.L. (1994). *Le constructivisme. Tome 1 : Des fondements*. Paris : ESF, p. 131.
318 *Le constructivisme. Tome 1 : Des fondements*, op. cit. p. 174.

complexité n'est pas forcément dans la nature des choses. Elle est donc davantage du côté de l'observant et de ses limites, en terme d'intelligence à penser les phénomènes qu'il se donne à observer. Les choses ne sont ni simples, ni complexes. Par contre, elles peuvent laisser l'observateur indifférent et ne pas rentrer dans ses préoccupations. La complexité est donc davantage du coté du sujet qui observe et des outils de modélisation qu'il se donne pour rendre intelligibles les phénomènes qu'il veut comprendre.

« La complexité dès lors, n'est plus une propriété du système observé, mais du système observant ».[319]

Nous pouvons donc conclure avec J.L. Le Moigne sur un postulat d'ambiguïté délibérée de la correspondance active entre le phénomène modélisé et le modèle établi par le système observant." et cela pour trois raisons[320]:

- La première, c'est que le phénomène observé est inépuisable et donc irréductible à un modèle. L'observateur-modélisateur voudra rendre compte de cet aspect inépuisable mais il risque, par le fait, de ne pas décrire tout le phénomène mais peut-être, davantage que le phénomène.

- La deuxième raison, c'est que la manifestation du phénomène à modéliser est ponctuelle et contextualisée. Elle porte en elle en tant « *qu'occurrence actuelle un possible potentiel en son sein* »[321]. L'analyse du phénomène observé n'est donc pas fidèle et objective. Il s'agit d'une projection du dessein du modélisateur qui s'inscrit dans un acte de conception.

- La troisième raison met en avant l'idée que chaque élément constitutif du phénomène observé est porteur d'une histoire et d'un parcours et donc, de potentialités perçues comme des mémoires que l'observateur-modélisateur ne pourra que très difficilement rendre compte. Cela nous renvoie à l'aspect imprévisible de la complexité.

L'ensemble de ces réflexions nous amène à nous poser une question essentielle par rapport à l'activité de modélisation: « *Comment peut-on concevoir un modèle d'un phénomène qui l'exprime sans l'épuiser, et qui rende compte de ses complexités possibles par une complexité intelligible* ? »[322]

Cette question essentielle est posée par E. Morin. Elle lui permet de définir ce qu'il appelle La Méthode de complexité.

La modélisation systémique s'apparente à « *une représentation du réel par un système en général; ce quelque chose, perçu global, qui fait quelque chose que l'on peut nommer dans quelque chose, un environnement pour quelque chose, quelques projets; fonction qu'assurent sans doute quelques formes stables, organisées et donc organisantes, organisation qui*

319 *Le constructivisme. tome 1 : Des fondements.* op. cit. p. 175.
320 *Le constructivisme. tome 1 : Des fondements.* op. cit. p. 176.
321 *Le constructivisme. tome 1 : Des fondements.* op. cit. p. 176.
322 MORIN E. cité par J.L LE MOIGNE. *Le constructivisme, tome 1: des fondements,* op. cit. p. 177.

transforme et se transforme, relie et se relie, maintient et se maintient »[323]

Nous tenons là les éléments constitutifs du paradigme de la complexité.

Enfin, pour conclure cette partie sur les limites des systèmes et de leurs modalités de représentation, nous pouvons convenir que les systèmes n'existent pas dans la réalité. Ce sont des « construits » théoriques, des hypothèses, et donc une façon parmi d'autres de concevoir les ensembles.

Cependant cette irréalité peut être illustrée par de nombreux éléments de la nature que nous appelons système.

Nous revenons ici sur le postulat d'ambiguïté développé ci-dessus.

6.7. Retour sur une définition plus précise de la complexité: de la mesure de la complexité :

Pour J.L Le Moigne *« la complexité est la propriété d'un système susceptible de manifester des comportements qui ne soient pas tous pré-déterminables (nécessaires) bien que potentiellement anticipables (possibles) par un observateur délibéré de ce système »*[324]

P. Valéry parle « d'imprévisibilité essentielle ». Pour être plus précis sur l'idée de complexité, le caractère complexe d'un phénomène n'est pas lié au nombre des éléments qui le composent ni à la diversité des interrelations qu'ils entretiennent. Tant que ceux -ci sont dénombrables et que leurs relations sont appréhendables d'un point de vue mathématique par combinatoire nous sommes en présence d'un phénomène compliqué ou hyper compliqué.

Ce qui fait qu'un phénomène est complexe, est lié à l'imprévisibilité et à l'incertitude des comportements qu'il engendre. Ces comportements sont intelligibles mais ils ne sont pas forcément prévisibles. On parle alors de phénomènes d'émergence.

Tout en fonctionnant, le système se transforme par des phénomènes de récursivité qui affectent ses composantes. La mise en relation du nombre de comportements possibles de ce système avec le nombre de comportements certains est de nature à nous donner « une mesure » de la complexité de ce dernier.

Ce qui est important, c'est que ce mode de représentation des phénomènes n'épuise pas et ne mutile pas l'ambiguïté et l'imprévisibilité des phénomènes. C'est en cela qu'il nous intéresse.

L'aléa, le hasard et plus généralement le désordre se voient souvent attribuer une connotation négative. R. Thom, cité par E. Morin[325] définit l'aléatoire de la manière suivante:

« *Est aléatoire un processus qui ne peut être simulé par aucun mécanisme ni décrit par aucun formalisme* ».L'univers physique, biologique, humain comporte « *des trous, des plages d'imprédication, d'indétermination, et peut être d'inconcevabilité ... »*[326]

323 *Le constructivisme. tome 1 : Des fondements.* op. cit. p. 233.
324 *Le constructivisme. tome 1 : Des fondements.* op. cit. p. 177.
325 *MORIN É. (1990). Science avec conscience.* Paris : Éd. du Seuil. p. 105.
326 Ibidem p. 105.

Les relations entre le tout et les parties, l'un et le divers, sont complexes et relèvent d'une dynamique constitutive qu'E. Morin résume autour d'un certain nombre de points que nous allons évoquer ici rapidement:

- Le tout est plus que la somme des parties puisque, à son niveau, surgit non seulement une macro-unité, mais aussi des émergences, qui sont des qualités / propriétés nouvelles. .
- Le tout est moins que la somme des parties puisque celles-ci, sous l'effet des contraintes résultantes de l'organisation du tout, perdent ou voient inhiber certaines de leurs qualités ou propriétés.
- Le tout est plus que le tout, puisque le tout en tant que tout rétroagit sur les parties qui à leur tour rétroagissent sur le tout. Autrement dit, le tout est plus qu'une réalité globale, c'est un dynamisme organisationnel. E. Morin met ici en avant l'idée d'émergence.
- Les parties sont à la fois moins et plus que les parties. Les émergences s'effectuent à un double niveau, au niveau du tout mais aussi et surtout au niveau des individus.
- Mais les parties sont éventuellement plus que le tout dans le sens où les progrès d'un système ne sont pas forcément liés à taille mais peuvent être liés aux libertés et aux indépendances des unités de plus petites tailles qui le composent.
- Le tout est moins que le tout. Il y a, au sein du tout, zones d'ombres, ignorances mutuelles, voire scissions, failles, entre le réprimé et l'exprimé, l'immergé et l'émergent, le génératif, le phénoménal. Il y a des trous noirs au sein de toute totalité biologique et surtout anthropo-sociale.
- Le tout est donc logiquement insuffisant.
- Le tout est incertain. Il est effectivement difficile de clore un système de par les enchevêtrements qu'il entretient avec d'autres systèmes. D'autre part chaque système peut être le sous-système d'une totalité plus grande.
- Le tout est conflictuel et les forces antagonistes qui le composent participent à sa perpétuation.

E. Morin poursuit la définition du paradigme systémique en envisageant le concept de système comme un concept à trois faces:[327]

- La face « système » qui exprime l'unité complexe et le caractère phénoménal du tout, ainsi que le complexe des relations entre le tout et les parties.
- La face « interactions » qui exprime l'ensemble des relations, actions, rétroactions qui s'effectuent et se tissent en un système.
- La face « organisation » qui exprime le caractère constitutif de ces interactions - ce qui forme, maintient, protège, régénère -, et qui donne à l'idée de système sa colonne vertébrale.

327 *Science avec conscience.* op. cit. p. 179.

Ces référents théoriques sur l'approche systémique nous ont permis de cerner ce qui caractérise ce paradigme. Dans ces conditions, nous aurons à cœur ultérieurement de voir si notre système didactique n'usurpe pas le nom qu'il porte.

Ce sixième chapitre nous a permis de caractériser l'approche systémique et d'en envisager les enjeux en terme et d'appréhension de la complexité. Parlant de système didactique et revendiquant l'étude de phénomènes complexes, tels que les faits d'enseignement/apprentissage, il nous avait paru initialement indispensable de convoquer ces référents théoriques pour « valider » la dimension systémique de nos modélisations. Il est en effet assez facile de mobiliser cette appellation sans en avoir mesuré pleinement les implications conceptuelles. D'autre part, ce chapitre nous a permis de voir les liens qui pouvaient exister entre les fondements constructivistes du paradigme systémique et les théories de l'apprentissage que nous avons précédemment développées. De ce point de vue, nos référents théoriques présentent une certaine compatibilité de par la place qu'ils donnent à l'homme dans ses relations avec le monde.

Ces référents théoriques seront mobilisés dans la deuxième partie de notre travail afin de tester le caractère systémique de nos modélisations.

Deuxième partie: L'activité de l'enseignant dans le système didactique ou la gestion problématique et différenciée du couple enseigner/apprendre

7. La didactique et la pédagogie à l'épreuve de l'approche systémique et de l'approche complexe :

Avant de présenter notre système didactique et sa spécificité, il convient d'examiner la littérature scientifique du champ de la didactique et de la pédagogie pour tenter de voir comment l'approche systémique et l'approche complexe ont investi ces domaines.

7.1. Du triangle pédagogique au(x) système(s) didactique(s) :

L'idée de système didactique est souvent attachée à l'idée de triangle didactique. Cela peut porter à confusion non pas du point de vue de ceux qui créent ces modélisations mais davantage du point de vue de ceux qui les utilisent.

Au commencement, il y a le triangle pédagogique de Jean Houssaye[328] qui s'inscrit davantage dans le champ de la pédagogique et de ses méthodes.

Les trois éléments fondateurs du triangle pédagogique sont sensiblement les mêmes que celle du triangle didactique, un savoir ou des contenus d'enseignement, un enseignant et un apprenant.

Pour Jean Houssaye « *toute pédagogie est articulée sur la relation privilégiée entre deux des trois éléments et l'exclusion du troisième avec qui cependant chaque élu doit maintenir des contacts* ». C'est le questionnement de ces relations duelles qui est révélateur d'une orientation privilégiée en terme de méthode pédagogique.

Le triangle pédagogique, de par sa structure, ne rentre pas en contradiction avec le triangle didactique. Cependant il ne donne pas à voir la même chose. Le triangle pédagogique donne à voir plusieurs réalités révélatrices de courants pédagogiques ou de méthodes pédagogiques. Dans le triangle didactique, l'idée est de tenir l'ensemble des relations qui existent entre les différents pôles avec la même considération. Faire fonctionner le triangle didactique, c'est tenir compte des trois relations et peser sur elles avec la même force.

Dans le triangle didactique, les relations entre les trois éléments constitutifs du triangle entretiennent des relations qui ne relèvent pas de l'évidence et qui s'envisagent dans des rapports de tension. C'est l'analyse de ses rapports contradictoires qui est l'objet scientifique des didactiques. La modélisation du triangle didactique met à jour une relation ternaire qui d'un point de vue didactique caractérise au mieux les phénomènes d'enseignement-apprentissage.

Dans cette modélisation, l'apprenant est l'élève. Il est envisagé dans sa dimension de sujet apprenant ce qui exclut les autres dimensions relatives à son statut de sujet scolaire. L'apprenant est envisagé au singulier mais, en contexte scolaire, ce dernier n'est pas seul. Aussi le concept d'apprenant renvoie ici à l'ensemble des sujets qui se trouvent dans une position d'apprenant. Le contexte scolaire est un contexte collectif d'apprentissage.

En nous cantonnant au système scolaire, nous retenons l'idée que l'enseignant est le

328 HOUSSAYE J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang.

professionnel mandaté par l'institution scolaire. En élargissant les choses l'enseignant du système didactique, scolaire ou pas, est un sujet didactique qui accomplit intentionnellement un acte destiné à apprendre quelque chose à quelqu'un. Ce caractère d'intentionnalité et d'organisation institutionnelle de l'acte d'enseignement nous paraît fondateur de l'activité didactique scolaire.

Pour ce qui est du troisième pôle, il représente le contenu ou l'objet de l'activité didactique; il est dénommé savoir et englobe aussi les savoir-faire. Il est de l'ordre des contenus d'enseignement et sa spécification est souvent disciplinaire ce qui en fait un élément incontournable de l'approche didactique.

Les relations qui existent entre les différents pôles du triangle ne sont pas exclusivement didactique et s'inscrivent dans d'autres champs théoriques.

Avançons dans l'observation de ces relations.

La relation qui existe entre l'enseignant et l'élève ne relève pas a priori de la didactique puisque le contenu est exclu de cette relation. Elle peut être pensée dans un cadre pédagogique, psychologique, psychanalytique, voire sociologique. La pédagogie et ses analyses permettent de comprendre cette relation. Ses ressorts sont d'origines psychologiques, psychanalytiques, sociologiques.

La relation entre le contenu et l'enseignant est une relation qui s'inscrit pleinement dans le champ de la didactique. Le concept de transposition didactique nous paraît être un bon révélateur de la tension qui existe au sein de cette relation. Cette transposition peut être, nous l'avons vu, incomplète et ne consister qu'en une "simplification" des contenus disciplinaires qui n'intègre pas la logique de l'élève. Le processus de transposition reste dans le registre du macro-didactique et ne va pas jusqu'au micro-didactique. Autrement dit, nous avons une analyse du savoir qui en dégage au mieux la pertinence épistémologique et culturelle (macro-didactique) en terme de signification et de fonctionnalité du savoir. Mais nous ne dépassons pas cette analyse pour aller jusqu'à la mise à jour des problèmes que les élèves ont à résoudre et des transformations qu'ils ont à réaliser pour changer de modes d'organisation et / ou de modes de penser (micro-didactique). La transposition micro-didactique va jusqu'à l'expression des conditions de la transformation et donc des contenus d'enseignement[329].

329 Pour J. Marsenach les contenus d'enseignement sont *« les conditions que l'élève doit intégrer pour transformer ses actions. Ces conditions doivent être organsiées pour que progressivment l'élève connaisse mieux les propriétés du milieu dans lequel il interagit, les propriétés de ses actions et les propriétés de l'outil qui lui permet d'agir c'est-à-dire son corps. »* MARSENACH J. et al. (1991*). Éducation Physique et Sportive. Quel enseignement ?* Paris : INRP. p 44.
L'auteur les envisage aussi comme *« les conditions à intérioriser qui permettent l'élaboration d'actions nouvelles elles-mêmes corrélatives de transformation de l'activité corporelle » « Les conditions à intérioriser sont l'ensemble des relations que les élèves doivent construire pour qu'apparaissent des formes adaptatives plus élaborées se manifestant par des actions nouvelles ».* MARSENACH J. et al. (1991). *Éducation Physique et Sportive. Quel enseignement ?* Paris : INRP. p 23.

La relation entre l'élève et le contenu est une relation qui concerne la didactique mais aussi d'autres champs théoriques. Cette relation peut être pensée avec le cadre de la psychologie en terme d'apprentissage mais aussi en terme de développement de l'apprenant. Elle peut être aussi pensée en terme de sociologie ou de psycho-sociologie lorsqu'on s'intéresse, par exemple, à ce qui socialement détermine le rapport au savoir des élèves. Elle peut être pensée aussi dans un cadre philosophique lorsqu'on pense cette relation du point de vue de ses enjeux éthiques en terme d'éducation. La spécification disciplinaire des contenus fait que cette relation devient strictement didactique.

Ces trois relations, issues de l'interaction des trois pôles constitutifs du triangle didactique pris dans leur relation duelle, peuvent donc être pensées, dans des contextes théoriques différents. Elles ne sont pas toutes les trois strictement didactiques et renvoient, de fait, comme pour le triangle pédagogique, à trois réalités différentes qui peuvent dans leur fonctionnement s'ignorer et s'envisager comme des préoccupations juxtaposées ou exclusives.

7.2. Le système didactique comme révélateur de l'activité didactique :

De notre point de vue la didactique doit prendre en considération dans un même mouvement et dans une même réflexion ces trois relations. Faire de la didactique c'est embrasser conjointement les trois réalités que soulève l'appariement deux à deux des pôles du triangle en faisant en sorte de ne pas pour autant ignorer le troisième constitutif de la situation d'enseignement-apprentissage. Autrement dit, la relation contradictoire qui existe entre deux pôles ne peut être complètement envisagée sans tenir compte du troisième.

Le passage du triangle didactique au système didactique doit nous permettre d'éviter cette impasse. La référence au système didactique doit de notre point de vue « lisser » les choses et faire en sorte que la référence didactique devienne première. L'idée de système didactique est de nature à re-spécifier et à recadrer la réalité observée au travers d'un cadre essentiellement didactique. Les interactions entre les élèves ou les interactions entre l'enseignant et les élèves sont aussi pensées didactiquement avant d'être pensées pédagogiquement. L'approche systémique fait que ces relations, même si elles présentent une certaine autonomie sont dépendantes les unes des autres et ne peuvent se penser en dehors de leurs interactions potentielles.

Par exemple, même si la relation entre l'élève et l'enseignant n'est pas d'emblée une relation didactique, et qu'elle peut s'appréhender uniquement d'un point de vue pédagogique, l'analyse du fonctionnement du système didactique doit la penser prioritairement dans un cadre didactique, si elle ne veut pas se perdre. Le concept de contrat didactique illustre bien cette idée que la relation entre l'élève et le maître doit aussi se penser didactiquement. Dans une perspective systémique et dans un cadre didactique, il nous paraît difficile d'envisager cette relation entre l'enseignant et l'élève indépendamment du contenu de savoir qui les rassemble.

Autre exemple, l'inscription dans le système didactique doit amener à privilégier une

analyse des relations entre les élèves d'un point de vue prioritairement didactique. Si l'enseignant raisonne didactiquement, il va organiser les groupes d'élèves et donc leurs relations dans le but de provoquer un certain type d'interactions et de discussions autour de l'objet de savoir qui les réunit. S'il raisonne pédagogiquement, il va faire davantage attention à ne pas mettre ensemble des élèves qui potentiellement ne s'entendent pas bien entre eux. Les deux approches ne sont pas exclusives mais la modélisation en système oblige à une lecture plus ciblée que celle en triangle qui s'avère plus exhaustive mais permet moins d'accéder à la complexité du phénomène de par l'exclusion d'interactions.

Envisageons à présent les différents auteurs qui se réclament d'une approche systémique pour certain et modélisent les phénomènes d'enseignement-apprentissage au travers du système didactique.

Les auteurs qui se réclament d'une approche systémique des phénomènes d'enseignement-apprentissage et de leurs activités connexes, sont assez nombreux.

7.3. Pluralité de systèmes didactiques :

7.3.1. Le système didactique d'Yves Chevallard :

Yves Chevallard est sans aucun doute pour nous un auteur de référence même si la modélisation qu'il effectue du système didactique n'est pas tout à fait la même que celle que nous proposons. Cependant les proximités conceptuelles sont réelles puisque nous lui empruntons un certain nombre de concepts.

Ne nous y trompons pas, son propos principal dans le livre sur lequel nous nous appuyons est le concept de transposition didactique. Cependant il ne peut parler de la transposition didactique sans définir la didactique.

Quand il tente de définir le caractère scientifique de la didactique des mathématiques et qu'il parle de son objet et du déterminisme qui l'anime Y. Chevallard pose le système didactique comme l'objet de « la science didactique ». Il inclut cet objet plus généralement dans les systèmes d'enseignement.

Pour lui « *le didacticien des mathématiques s'intéresse au jeu qui se mène – tel qu'il peut l'observer, puis le reconstruire, en nos classes concrètes – entre un enseignant, des élèves et un savoir mathématiques. Trois places donc: c'est le système didactique . Une relation ternaire: c'est la relation didactique.* »[330]

Pour Yves Chevallard le système didactique est sujet à un fonctionnement[331] et ce fonctionnement est piloté par l'enseignant[332]. Cependant le système didactique n'est pas l'effet de notre volonté, l'effet de la volonté des enseignants. Il est donc autodéterminé.

330 CHEVALLARD Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : Éd. La pensée sauvage, p. 12.

331 *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné.* op. cit. p. 13 et 14.

332 *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné.* op. cit. p. 17.

Pour qu'il fonctionne en harmonie, chaque élément constitutif du système doit occuper sa place et s'astreindre à des contraintes didactiques spécifiques. La transposition en est une.

Pour Y.Chevallard, le système didactique est aussi un système ouvert et il est difficile de le comprendre si on ne tient pas compte du contexte dans lequel il évolue: *« Sa survie suppose sa compatibilisation avec son environnement. Elle lui impose de répondre aux exigences qui accompagnent et justifient le projet social dont il doit être l'actualisation ».*

Approfondissant sa définition initiale, Y.Chevallard précise que *« concrètement, les systèmes didactiques sont des formations qui apparaissent chaque année vers le mois de septembre: autour d'un savoir (désigné ordinairement par le programme), un contrat didactique se noue qui le prend pour enjeu d'un projet partagé d'enseignement et d'apprentissage, et qui rassemble enseignant et élève dans un même lieu. »*

L'environnement proche du système didactique est constitué par le système d'enseignement qui accueille en son sein l'ensemble des systèmes didactiques. Le système d'enseignement possède lui-même un environnement que l'on peut nommer la société.

Entre la société et le système d'enseignement qui inclut les systèmes didactiques se trouve la noosphère qui pense le fonctionnement didactique et qui est force de propositions en terme de programme, de documents d'accompagnement, de choix de méthodes. Elle est l'échelon où se réalise ce que Y. Chevallard appelle la transposition externe en opposition à la transposition interne qui se fait à l'échelle du système d'enseignement et des systèmes didactiques qui le composent.

7.3.2. La structure didactique de Samuel Johsua et de Jean Jacques Dupin :

D'autres auteurs, comme Samuel Johsua et Jean Jacques Dupin, parlent de structure didactique. *« A la base d'un enseignement de type scolaire, il y a la mise en relation de trois éléments: l'élève, le professeur, un savoir. Ceux-ci ont des histoires et des déterminants particuliers qui les structurent dans une autonome partielle les uns par rapport aux autres. »*[333]

Chaque élément constitutif est donc porteur de déterminants qui peuvent en partie permettre de comprendre le déroulement des actes didactiques. Cependant ces auteurs pensent que la compréhension ne sera réelle que si l'on envisage les modifications que ces éléments subissent de par leur mise en relation. *« Ces modifications sont constitutives en fait de la spécificité de la structure didactique. Celle-ci joue d'abord comme un filtre: elle intègre ou rejette tel ou tel élément de l'histoire de chacun des constituants. Plus: elle agit pour que ces caractéristiques se transforment en vue de rendre simplement possible le fonctionnement didactique ».* La structure didactique garantit donc, en quelque sorte, les possibilités de fonctionnement didactique.

La structure didactique et son fonctionnement font en sorte que l'enfant devienne un élève considéré essentiellement dans ses rapports au professeur, à la classe et au savoir.

333 JOHsUA S. & DUPIN J.-J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris : PUF. p. 5.

La structure didactique et son fonctionnement font en sorte que le professeur devienne *« un instructeur »*, c'est-à-dire *« un gestionnaire de l'évolution des rapports aux savoirs ».*[334]

La structure didactique et son fonctionnement font en sorte que le savoir importé à l'école est modifié, transformé et reconstruit ; c'est la transposition didactique. La structure didactique mets donc l 'élève en présence d'un savoir transposé.

Ces transformations sont rendues nécessaires par la présence conjointe de ces constituants au sein d'une même structure. Sans ces transformations, la structure ne pourrait pas fonctionner.

Pour ces deux auteurs le contrat didactique et son contenu permettent de faire fonctionner la structure didactique de manière relativement équilibrée. Le contrat didactique est donc un facteur décisif d'équilibre.

S. Johsua et J.J. Dupin mettent bien en avant l'idée que cette modélisation théorique, la structure didactique, n'annule pas pour autant dans l'activité didactique concrète les autres déterminations liées aux constituants. Ils insistent bien sur l'idée que la mise en parenthèses de ces déterminants est une fiction, certes réductrice, mais nécessaire pour se centrer sur l'acte d'enseignement-apprentissage dans des disciplines particulières. La structure didactique est aussi soumise à des contraintes externes. Elles peuvent être institutionnelles comme sociales. La structure didactique s'inscrit donc dans un environnement qui la contraint.

Pour les deux auteurs *« la structure didactique est une construction spécifique, qui ne se contente pas d'être la mise en correspondance de ces constituants, élèves, professeurs, et savoir, mais les détermine aussi en retour. »* Elle est donc une construction artificielle et *« cette artificialité est inhérente au projet didactique consubstantielle à une organisation intentionnelle d'un enseignement »*[335] qui peut prendre des formes multiples mais qui, malgré tout, s'inscrit dans ce système de contraintes. En ce sens, la didactique et sa modélisation au travers de la structure didactique ne peuvent pas être prescriptives. Elles ont davantage pour finalité de montrer comment les choses ne peuvent se passer que comment les choses devraient se passer.

La structure didactique de S. Johsua et de J.J. Dupin relève de toute évidence d'une approche systémique.

7.3.3. La constellation didactique de Michel Dabène :

Dans le champ de la didactique du français, M. Dabène[336] tente de montrer les insuffisances du triangle didactique en mettant en avant l'idée que ce dernier ne peut être totalement coupé de son environnement. Il est donc nécessaire pour cet auteur d'inclure le triangle / système didactique dans un contexte social et éducatif plus large *« prenant en compte non seulement les disciplines de recherche et les matières d'enseignement, répertoires*

334 *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques.* op. cit. p. 5.
335 *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques.* op. cit. p. 8.
336 DABÈNE M. (2005). Quelques repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ses états. in J.-L. Chiss, J. Davis & Y. Reuter (éd.). *Didactique du français, fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck.

verbaux des apprenants, représentations et pratiques sociales de la langue, des textes et des savoirs »[337].

M. Dabène met en évidence que le fonctionnement du système didactique (scolaire) est directement influencé par le champ éducatif et le champ social qui le définissent et lui préexistent. Le savoir enseigné est sous l'influence du savoir savant et des champs scientifiques qui le produisent. Mais il subit aussi à l'opposé des « pressions » liées aux pratiques sociales qui en font usage ou aux usagers de l'école et plus particulièrement les parents d'élèves. Cette problématique nous renvoie donc à la nécessité de penser le triangle didactique dans un environnement qui en détermine en partie son fonctionnement; c'est peut être à cette condition, comme nous avons pu le voir précédemment, que le triangle devient système.

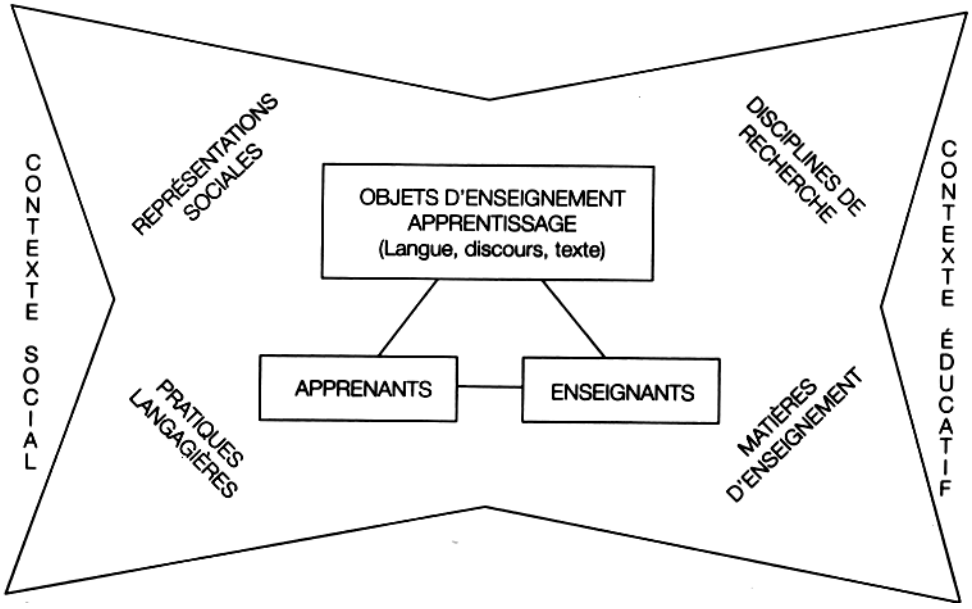


Figure 11 : La constellation didactique de M. Dabène

7.3.4. Le système enseignement-apprentissage de Marc Bru :

M. Bru[338] envisage le système d'enseignement-apprentissage comme un ensemble de sous-systèmes qui entretiennent entre eux et avec leur environnement de multiples échanges. L'auteur se donne comme projet de formaliser la micro-structure - situation didactique où des

337 *Quelques repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ses états.* op. cit. p. 24.
338 BRU M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions de l'apprentissage*. Toulouse : E.U.S.

enseignants enseignent et où des élèves apprennent - pour rendre compte des phénomènes qui s'y déroulent.

Pour se faire l'auteur distingue le sous-système enseignement et le sous-système apprentissage et en détermine les principaux agents.

Le sous-système d'enseignement a pour fonction principale d'organiser les conditions d'apprentissage. L'enseignant en est un acteur privilégié mais il n'en est pas le seul.

Ce sous-système est sous la dépendance d'un certain nombre de données qui déterminent ses activités:

- Les directives, injonctions et orientations, c'est le cadre de l'action de l'enseignant.
- Les activités liées au choix de l'enseignant en terme de conception didactique et de modalités d'intervention.
- La réalisation didactique telle qu'elle s'effectue et se déroule; l'organisation concrète des conditions de l'apprentissage.

Le sous-système d'apprentissage correspond à l'acquisition et à la production de connaissances nouvelles pour les sujets qui apprennent. Les apprenants en sont donc les principaux agents.

Ce sous-système est sous la dépendance d'un certain nombre de données qu'il faut prendre en compte pour mieux considérer le sujet qui apprend.

- Les influences diverses que subit l'apprenant; celles de l'enseignant mais aussi celles de la famille et plus généralement celles déterminées par le milieu social.
- Les données relatives aux conditions pour s'engager dans les apprentissages : curiosité, expectation, conflits (intra ou interpersonnels) relatifs à l'objet d'apprentissage .....
- Les conduites d'apprentissage qui permettent la production et l'organisation des savoirs par celui qui apprend.

Les relations entre ces sous-systèmes sont envisagées dans une perspective systémique selon des modalités d'interdépendance et d'autonomie. L'autonomie de chaque sous-système (d'enseignement ou d'apprentissage) et des éléments respectifs qui les composent (données) n'est jamais complètement réduite par l'interdépendance, elle en est même une condition. L'enseignement et l'apprentissage sont réunis par une certaine complémentarité mais ils peuvent avoir aussi des relations contradictoires qui, à certains moments, peuvent empêcher les apprentissages programmés de se réaliser. Ce qui fait dire à M. Bru que la signification de la relation qui existe entre le sous-système d'enseignement et le sous-système d'apprentissage dépend de l'état du système au moment où il est considéré. Compte tenu de ce fonctionnement très contextualisé, il apparaît difficile d'envisager de normes *« fixant le degré optimal d'interaction entre enseignement et apprentissage »*[339].

339 *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions de l'apprentissage.* op. cit. p. 53.

Ces sous-systèmes et les composantes qui le constituent sont en relation avec un environnement qui constitue ce que M. Bru appelle des variables de contexte. Il en distingue trois types:

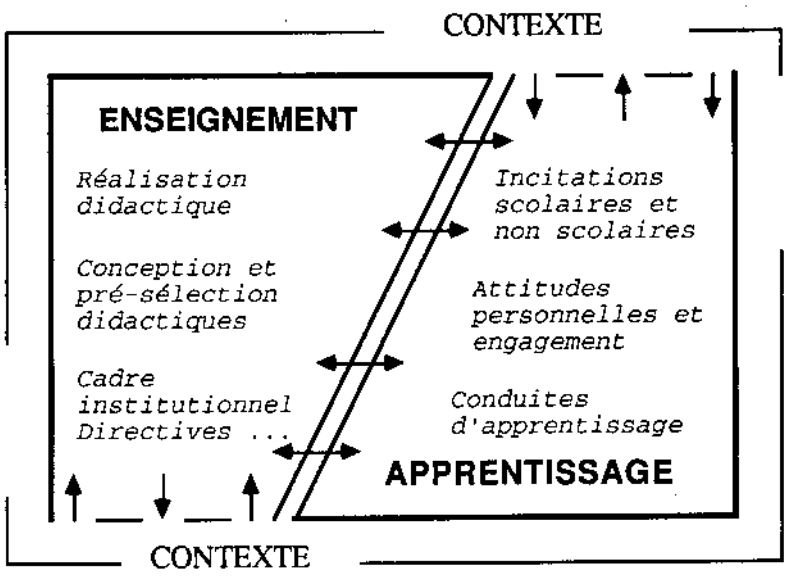
- Les variables repérables a priori relèvent du cadre culturel, social et institutionnel. Ces variables présentent une certaine stabilité dans le temps. Elles peuvent évoluer mais sur une échelle de temps plus longue que celle du temps didactique.
- Les variables incidentes sont liées à la complexité et au caractère évolutif du système. Elles relèvent de l'imprévu et de l'accidentel.

- Les variables produites à l'intérieur du système, c'est-à-dire son environnement immédiat. Le fonctionnement des différentes composantes exerce une influence sur le fonctionnement des autres composantes.

Ces variables agissent sur le système mais elles n'ont pas de fonction directe de commandement. Il faut donc envisager chaque sous-système et chaque composante dans une dialectique de la commande et de l'autonomie.

Autrement dit, il n'y a pas de déterminisme extérieur au système. Il est lui-même organisé et organisateur : *« ... organisé, mais aussi susceptible de construire son organisation en fonctionnant, le système enseignement-apprentissage n'est pas réductible à une structure fixe qui réagirait à son milieu »*[340].

Bru organise les deux sous-systèmes et leurs composantes dans la modélisation suivante.



340 *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions de l'apprentissage.* op. cit. p. 55.

Figure 12 : Le système enseignement-apprentissage de M. Bru

Nous retiendrons aussi dans le travail de M. Bru l'idée de variables de l'action didactique.

L'auteur les définit comme « les composantes des situations d'enseignement-apprentissage qui peuvent être modifiées par l'enseignant en fonction de son appréciation du contexte général et particulier » [341].

Dans chaque situation concrète, l'enseignant peut effectuer des choix implicites ou explicites à partir des données de cette situation, données qui s'apparentent à des ressources et des contraintes de l'action didactique. Ces choix sont à renvoyer à des habitudes de fonctionnement ou à des options personnelles concernant le processus d'enseignement-apprentissage. Ces choix se font par la manipulation par l'enseignant de trois catégories de variables que nous énumérons ici rapidement :

- Les variables de structuration et de mise en œuvre des contenus, relatives à la sélection et à l'organisation des contenus, à l'opérationnalisation des objectifs et aux choix des activités mettant en jeu ces contenus.

- Les variables processuelles relatives à la dynamique des apprentissages et à leur gestion dans l'interaction.

- Les variables relatives au cadre et au dispositif et qui renvoient à des facteurs et à des choix de nature organisationnelle.

Pour l'auteur, ces variables n'épuisent pas forcément le champ des possibles quant à l'ensemble des variables qu'un enseignant est susceptible de gérer lorsqu'il est impliqué dans une séquence d'enseignement-apprentissage. Cependant, il semble que ces variables soient suffisamment représentatives; une même variable peut s'exprimer de manière diversifiée chez des enseignants différents mais aussi chez le même enseignant. D'autre part, les différentes modalités de chaque variable semblent pouvoir être envisagées dans leur influence sur le fonctionnement du système enseignement-apprentissage.

Les effets de système mettent constamment ces trois types de variables en interaction. M. Bru envisage à partir de ces trois variables et de la façon dont elles interagissent des profils d'action didactique : *« En un moment T, pour une séquence d'enseignement-apprentissage donnée chacune des variables de l'action didactique prend une modalité particulière ou variante: tel contenu de connaissance est mis en œuvre, tel objectif opérationnel est poursuivi, tel mode de regroupement est adopté, telle modalité d'évaluation est retenue ... »*[342]

M. Bru insiste bien sur le fait que les différentes variables et leur variante en contexte qui s'expriment, sont bien le résultat de choix délibérés, qu'ils soient explicites ou implicites.

341 *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions de l'apprentissage.* op. cit. p. 95.
342 *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions de l'apprentissage.* op. cit. p. 113.

Les profils didactiques, issus du croisement des variables et de leurs variantes, mettent en avant une variabilité didactique potentielle et théorique. Cependant tous les profils didactiques ne sont pas « actualisables » dans la réalité et certains profils sont exclus par incompatibilité avec le contexte ou parce que certains choix sur certaines variables en excluent d'autres sur d'autres variables par exemple. Ceci amène l'auteur a distingué la variabilité potentielle théorique de la variabilité conçue par chaque praticien, qui est elle-même à distinguer de la variété réalisée.

Au cours d'une période donnée d'enseignement-apprentissage, l'enseignant actualise son activité dans plusieurs profils différents. Il existe ainsi ce que l'auteur appelle plusieurs étendues de la variété réalisée. Nous pouvons en effet envisager l'étendue de la variété générale liée aux différentes variables et l'étendue de la variété interne liée aux variantes réalisées sur une même variable. Ces variations inter-variables ou intra-variables peuvent être quantifiées.

L'intérêt de tels profils de l'action didactique est de permettre une meilleure connaissance du processus d'enseignement. Leur étude doit permettre aussi de mieux comprendre leurs évolutions dans le temps, d'en voir l'impact sur les apprentissages des élèves et d'appréhender plus finement les effets de situations, caractéristiques personnelles de l'enseignant, nature du savoir en jeu.

7.3.5. D'autres approches moins didactiques :

7.3.5.1. Le processus enseignement - apprentissage de Marguerite Altet :

Marguerite Altet[343] se réclame aussi d'une approche systémique pour interpeller et comprendre les faits d'enseignement-apprentissage. Son travail consiste à mettre sous observation le processus d'interaction, d'articulation et de liaison fonctionnelle qui s'établit entre l'acte d'enseignement et l'acte d'apprentissage.

Elle définit *« le processus-d'enseignement apprentissage comme un système finalisé par un projet pédagogique, des objectifs que l'enseignant essaye de réaliser avec les élèves par une série d'adaptations successives en classe à partir de sa préparation »*[344]. Ce sont les interactions entre l'enseignant et ses élèves qui sont l'objet de la recherche dont elle fait état. Elle considère que ces interactions pédagogiques, faites d'échanges d'informations, sont le résultat pour l'enseignant d'adaptations interpersonnelles et d'ajustements en contexte.

Son approche se veut systémique dans le sens où son travail prend en charge un certain nombre de variables et les croise entre elles, les intègre pour envisager les phénomènes d'enseignement-apprentissage dans une perspective plus globale. Son analyse se veut plurielle puisqu'elle mobilise un certain nombre de référents théoriques issus de champs scientifiques divers. Elle se réclame d'un paradigme de recherche où les phénomènes sont étudiés en

343ALTET M. (1994). La formation professionnelle des enseignants. Paris : PUF.
344 *La formation professionnelle des enseignants*. op. cit. p. 36.

contexte dans une approche écologique. C'est une démarche où le contexte situationnel est envisagé dans ses caractéristiques « *holistique et dynamique* »[345].

Il s'agit à partir d'observations en situation *« de décrire en profondeur l'articulation des processus d'enseignement et d'apprentissage dans le contexte social et culturel d'une classe pour en restituer le fonctionnement »*[346]

Elle ne s'inscrit pas pour autant dans un cadre strictement didactique comme les auteurs précédents. Son travail laisse de côté *« la variable didactique, structure disciplinaire, conceptuelle de la matière »* sans pour autant en négliger l'importance. Elle se centre sur d'autres variables que nous présentons succinctement ici :

- Les variables pédagogiques; les comportements interactifs maîtres-élèves dans le dialogue pédagogique.
- La structure pyschosociale, affective de la communication en classe; le style relationnel de l'enseignant et le climat du groupe-classe.
- Les processus cognitifs médiateurs qui guident l'enseignant dans ses actes.
- Les variables situationnelles, cadre et contraintes qui influencent les interactions entre maîtres et élèves.

Prises une à une, ces variables,, sont révélatrices de différents aspects du processus enseignement-apprentissage mais ne peuvent à elles seules rendre compte de la complexité et de la globalité de son fonctionnement.

Aussi, pour M. Altet, l'articulation de ces quatre types de variables est de nature à favoriser la compréhension du processus enseignement-apprentissage tel qu'il se déroule dans l'interaction.

Pour ce faire, il est nécessaire d'intégrer et de synthétiser l'ensemble des données à *« l'aide de modèles descriptif, diagnostic et explicatif »*. Le paradigme systémique autorise cette démarche et permet *« d'obtenir une convergence des divergences observées »*.

Pour Marguerite Altet *« le principe de l'approche systémique consiste à réunir pour comprendre la complexité »*.

Nous pouvons voir dans la figure suivante la façon dont M. Altet modélise les interactions fonctionnelles qui existent entre les différentes variables constitutives du processus enseignement-apprentissage.

345 La formation professionnelle des enseignants. op. cit. p. 38.
346 POSTIC M. & DE KETELE J.-M. (1989). *Observer des situations éducatives*. Paris : PUF. p. 39.

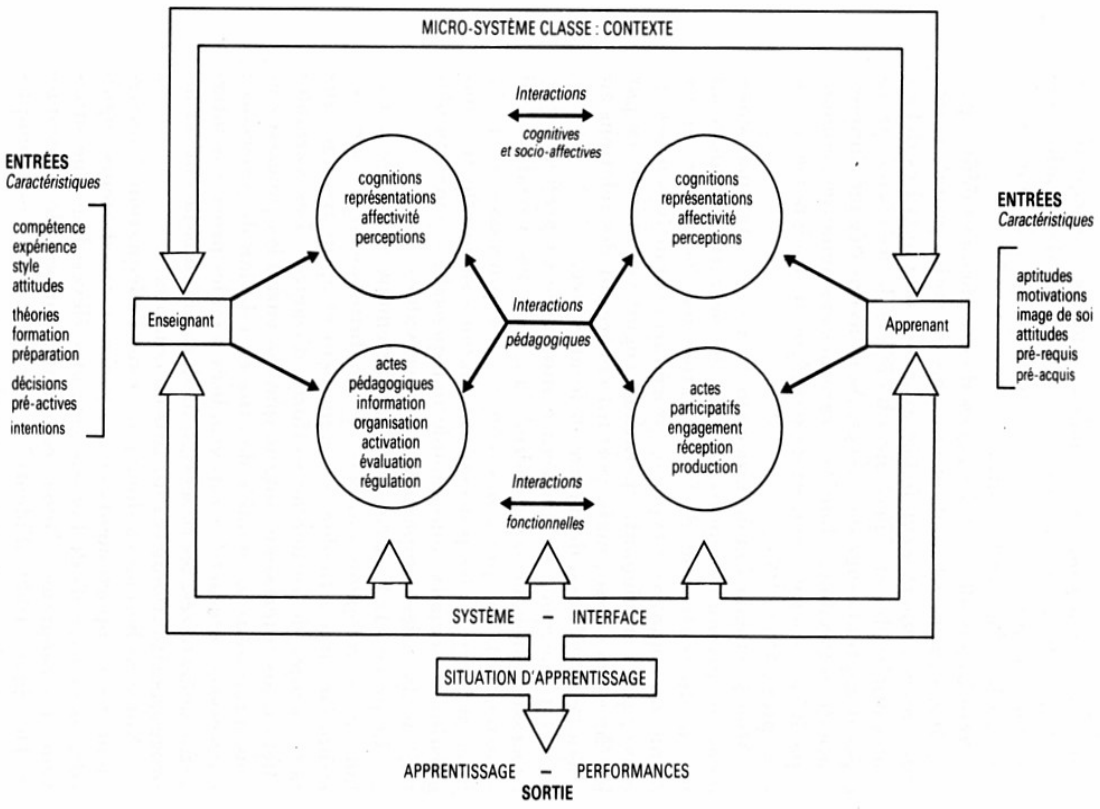


Figure 13 : Le processus enseignement-apprentissage de M. Altet

7.3.5.2. La pédagogie et la systémique selon Georges Lerbet :

Le travail de G. Lerbet se situe à un autre niveau que les travaux des auteurs que nous venons d'envisager. Il est davantage orienté par la volonté de situer les influences du paradigme systémique et ses différentes formes sur les phénomènes liés à l'Éducation.

Dans son ouvrage *« Pédagogie et systémique »* [347], après nous avoir rappelé un certain nombre de repères conceptuels concernant la science des systèmes, G. Lerbet nous invite à différencier la première cybernétique de la deuxième pour en envisager les conséquences dans la manière de penser les faits de la pédagogie et de l'Éducation. Ce point de départ lui permet ensuite, d'envisager les influences de la pensée systémique sur la pédagogie et plus généralement sur l'Éducation. Puis, ces influences sont envisagées à partir de textes choisis chez différents auteurs.

La première cybernétique *« repose sur le contrôle opéré sur un système en fonction de ses rapports avec l'environnement*[348] *»*. Dans cette cybernétique, l'interaction entre un système et son environnement repose sur l'hétéroréférence. Concrètement cela veut dire que dans cette

347 LERBET G. (1997). *Pédagogie et systémique*. Paris : PUF.
348 Pédagogie et systémique. op. cit. p. 30.

méthodologie, on admet l'idée que le système est une boite noire. Son fonctionnement, même s'il peut être stimulé en fonction de finalités intellectuelles et pratiques, reste opaque au regard que l'on peut porter sur lui. Le système est donc une fonction de l'environnement et inversement l'environnement est une fonction du système.

Les applications de la première cybernétique au domaine de la pédagogie et de l'Éducation se concrétisent dans l'idée que le sujet apprenant et le fonctionnement de son esprit peuvent être assimilés au fonctionnement d'une machine. Dans cette conception, l'esprit humain est modélisé à la manière des machines à boucles des années 60 et de leur programmation froide et inéluctable. Quant au système d'enseignement, il est pensé au travers du système biologique tel qu'on pouvait le penser à l'époque.

Cette cybernétique mécanisciste repose sur une illusion que G. Lerbet résume bien dans cette citation. *« Nous savons combien ce rêve repose sur la magie de l'induction du sens personnel par la machine censée, qui plus est, simuler le fonctionnement psychique via la place accordée à l'information, à son émission, à sa transmission, et à sa réception, comme si celle-ci conservait une même "nature" au fil de sa circulation dans la communication et dans la cognition »*[349].

La deuxième cybernétique se positionne ouvertement sur l'idée que l'intérieur de la boîte noire n'est pas si opaque que cela et qu'un véritable progrès dans la compréhension des phénomènes complexes consisterait à investir cette part obscure.

G. Lerbet qualifie cette seconde cybernétique de *« cybernétique de la cybernétique »*. Il s'agit pour lui d'une révolution théorique qui met en avant l'idée que l'autonomie et la dynamique d'un système se construisent autant dans l'hétéroréférence que dans l'autoréférence. L'hétéroréférence renvoie à l'environnement du système, à son contexte d'existence alors que l'autoréférence renvoie à la dynamique et au fonctionnement autonome du système qui peut par moment se découpler de son environnement et de ses déterminismes.

Ce qui veut dire qu'à l'interaction réciproque avec l'environnement s'ajoute une autodépendance fonctionnelle du système à lui-même. Le système est aussi une fonction de lui-même. La cybernétique de second ordre s'appuie donc sur les trois fonctions suivantes et les intègre.

$$\text{Système} = f(\text{système}) - \text{Système} = f(\text{environnement}) - \text{Environnement} = f(\text{système})$$

La deuxième cybernétique laisse entrevoir un certain nombre d'ouvertures éducatives et plus particulièrement dans le domaine de la recherche en éducation où il serait possible d'envisager l'approche des systèmes dans la double perspective de l'hétéroréférence et de l'autoréférence pour aller vers une pragmatique constructiviste. Cela met en avant l'idée qu'il s'opère des interactions intrasystémiques hétéro/auto et que les relations qui unissent les sous-systèmes d'un système peuvent elles-mêmes consister en un troisième terme autonome et donc

349 Pédagogie et systémique. op. cit. p. 26.

susceptibles d'être mis sous observation.

Dans le cadre de cette deuxième cybernétique et en relation avec le domaine de la pédagogie G. Lerbet retient prioritairement trois concepts clés :

- Le premier est celui d'enaction que l'on doit au neurobiologiste F. Varella. L'enaction met en avant l'idée qu'un monde émerge pour et par la personne et ce monde est un construit. Dans cette optique, la connaissance n'est plus un stockage symbolique susceptible d'être transmis mais elle est au contraire en émergence permanente puisque c'est la personne autonome qui en fait naître en permanence la signification. Pour F. Varella, l'enaction est représentative des interactions qui existent entre le couplage structurel sélectif (qui permet d'assurer la survie du système par des sélections appropriées) avec la clôture opérationnelle (qui représente le jeu complexe des processus autonomes et en délimite les frontières).
  La connaissance est donc dans cette optique le résultat d'une interprétation permanente qui émerge de nos capacités de compréhension. Ces capacités s'enracinent dans l'histoire de notre relation à l'environnement et s'avèrent inséparables de notre corps, de notre langage et de notre histoire culturelle, elles nous permettent de donner un sens à notre monde. G. Lerbet parle de biocognition ouverte.

- Le deuxième concept renvoie à l'idée de milieu systémique. G. Lerbet met en avant le fait que *« les sélections du système propre au jeu des interactions hétéro/autoréférentielles contribuent à la construction du milieu systémique »* Autrement dit, le milieu est une construction individuelle et contextualisée et il existe autant de milieux que d'individux. Le milieu systémique personnel est à mettre en relation avec l'adaptation du sujet au contexte mais cette adaptation ne peut être indépendante de la signification que le sujet accorde aux objets du milieu. Le milieu est donc un espace temps qui se situe à l'interaction des sous-systèmes que composent le domaine de l'hétéroréférence et le domaine de l'autoréférence.

- Le troisième concept renvoie lui à l'acceptation de l'incomplètude qui semble être significatif de la cybernétique de second ordre. Pour cet auteur *« le deuil de la complétude marque l'assomption de la seconde cybernétique, laquelle implique la prise en considération de l'autoréférence, des paradoxes et de l'incomplétude »*[350]. La prise en compte de l'hétéroréférence et de l'autoréférence et de leur interaction met en avant l'idée qu'il faille repenser le processus d'adaptation tel que Piaget l'avait pensé au travers d'un équilibre entre l'assimilation et l'accommodation. La seconde cybernétique implique l'idée qu'il n'est plus possible de placer au même niveau l'assimilation et l'accommodation. Il est nécessaire de les envisager dans *« un enchevêtrement des hiérarchies où prime tantôt l'assimilation (processus cognitif de l'objet), tantôt*

350 LERBET G. (1997). *Pédagogie et systémique*. Paris : PUF.

l'accommodation (processus de circonscription-description) de cet objet[351]*».* Cette nouvelle façon de penser l'adaptation passe par la construction progressive du milieu personnel. Elle met aussi à jour un espace aveugle de l'autonomie personnelle et de l'indécidable. G. Lerbet fait l'hypothèse que cet axe bio-cognitif creux est de nature à participer aux développements personnels ultérieurs.

Nous voyons pointer ici les conséquences éducatives et pédagogiques de tels positionnements scientifiques notamment en ce qui concerne la place que doivent prendre les sujets dans la construction de leurs connaissances et les variabilités interindividuelles que cette construction peut prendre.

Nous retiendrons cependant prioritairement que l'accès à la seconde cybernétique et l'intégration de l'autoréférence constitue une ouverture considérable. Elle a permis l'avènement de nouvelles Sciences de l'Éducation, domaine scientifique qui jusqu'alors ignorait ce point de vue.

7.3.6. L'analyse systémique pour penser certains aspects du système didactique :

Dans cette partie, nous ferons référence à deux auteurs dont les travaux sont circonscrits à des objets plus ciblés du système didactique. Ils se réclament d'une approche systémique et appréhendent l'objet de leur recherche dans cette perspective. Jean Ravestein[352] s'intéresse à l'autonomie de l'élève dans le cadre de la régulation du système didactique. Christiane Montandon[353] nous propose une modélisation des dispositifs pédagogiques dans le paradigme socio-constructiviste et interactionniste.

7.3.6.1. L'autonomie de l'élève et la régulation du système didactique de Jean Ravestein :

Cet auteur cherche à identifier les déterminants de l'autonomie de l'élève dans le système didactique. Cette autonomie ou cette prise d'autonomie s'inscrit dans un cadre constructiviste de l'apprentissage et dans une régulation du système didactique qui serait en phase avec cette conception. Pour lui, la régulation du système didactique est un perpétuel ajustement entre le possible, l'impossible et le nécessaire.

Partant des trois principes en interrelation de la vision complexe, tels que les formule E. Morin – le dialogique, la recursivité, l'holoprogrammatique, J. Ravenstein envisage le système classe (didactiquement finalisé) comme une auto-éco-organisation. Cette fonction d'auto-éco-organisation, que nous avons abordée précédemment, permet au système, ici le système didactique, d'engendrer du nouveau à partir de l'aléatoire qui a priori est source de perturbation pour le fonctionnement usuel du système. Autrement dit, le système didactique

351 *Pédagogie et systémique.* op. cit. p. 46.
352 RAVESTEIN J. (1999). *Autonomie de l'élève et régulation du système didactique*. Bruxelles : De Boeck.
353MONTANDON C. (2002). *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques. Enjeux et Méthodes*. Paris : L'Harmattan.

gère et digère l'aléatoire, il crée du nouveau à partir du nouveau. Plus que de procéder à des ajustements homéostasiques ponctuels et successifs qui produiraient des réorganisations provisoires, le système intègre la perturbation, le bruit, le désordre pour se transformer. Ce qui veut dire que le système est capable d'adaptation en récupérant en quelque sorte à son compte les perturbations qui agressent son équilibre et en créant de fait un nouvel ordre. Le système didactique est envisagé alors comme un programme qui se programme lui-même, et qui est capable de transformer des perturbations en de nouvelles significations lui permettant de s'adapter et de mieux fonctionner.

Les éléments du système didactique sont mis sous observation. L'idée est d'appréhender le jeu des tensions entre autonomie et dépendance qui naissent de leurs interrelations.

Dans ce cadre, J. Ravestein résume sa problématique de travail de la manière suivante: *« Si la régulation totale du système didactique a partie liée avec la régulation de chaque élève dans ses apprentissages, regardés comme des perturbations engendrant des processus individuels et originaux d'auto-organisation, quel type de rapports entretiennent ces processus avec celui qui préside à l'organisation de l'organisation du système tout entier ? »*[354]

Partant de la conjecture de Heinz Von Foerster[355], J. Ravestein envisage l'élève comme un sujet non trivial et souhaite de fait que le fonctionnement du système didactique ne fasse pas de lui un sujet aliéné.

Pour Atlan un sujet est trivial et donc aliéné, lorsqu'il est *« totalement déterminé et connaissable à partir des connexions qu'il reçoit des autres éléments »*[356].

Reprenant à son compte cette conjecture J. Ravestein conclut que chaque élève d'une classe aura d'autant plus de chance d'exister et d'influencer le groupe classe qu'il sera moins aliéné par ce groupe et que ce dernier lui reconnaîtra les produits et les résultats de son intervention.

L'aliénation est cependant une pratique courante pour assurer une certaine stabilité de fonctionnement. Elle est imposée par l'enseignant, mais elle ne fait pas pour autant l'objet d'un rejet par les élèves qui s'y complaisent de par le confort relatif qu'elle induit. L'aliénation a pour fonction de juguler l'impact de l'aléatoire et des perturbations qu'il engendre. Il y a comme une espèce de *« surdétermination contractuelle »*[357] qui déplace quelque peu la finalité du système didactique. “L'effet Topaze“ ou “l'effet Jourdain“ en sont des manifestations typiques.

Aussi, la propension du maître à intégrer les effets de contrat tels qu'ils se manifestent spontanément dans la classe, peut être de nature *« à oblitérez les chances d'établir des connexions complexes, donc non aliénantes, dans sa classe »*[358].

Nous retiendrons ici aussi l'idée que la diminution de l'aliénation des élèves dans le groupe classe *« passerait par une circulation du sens entre ses membres, circulation qui leur ferait*

354 *Autonomie de l'élève et régulation du système didactique.* op. cit. p. 70.
355 Cité par J. RAVESTEIN. *Autonomie de l'élève et régulation du système didactique.* op. cit. p. 75.
356 ATLAN H. (1991). *Tout, non, peut-être, éducation et vérité.* Paris : Éditions du seuil. cité par Ravestein J. *Autonomie de l'élève et régulation du système didactique.* op. cit. p. 75.
357 *Autonomie de l'élève et régulation du système didactique.* op. cit. p. 76.
358 *Autonomie de l'élève et régulation du système didactique.* op. cit. p. 76.

reconnaître ce qu'ils font dans le système. Les élèves seraient à même de distinguer ce qu'ils doivent au système et la part qu'ils prennent dans sa cohésion »[359].

Dans ce contexte, l'accès de l'élève a sa pleine autonomie dans le système didactique consisterait pour lui à passer de l'état de sujet trivial à l'état de sujet non-trivial.

A partir de ces analyses, J. Ravestein se pose la question générale *« de la nature de la mécanique complexe interne au système didactique qui fait que celui-ci fonctionne "malgré tout", c'est-à-dire malgré la diversité des rapports que chaque élève forme aux objets de savoir désignés comme tels par le système ? »,*[360] ce qui revient plus précisément à se questionner sur les liens de dépendance qui existent entre l'élève-système et le système didactique, liens qui lui permettent de fonctionner normalement.

Cette question générale se traduit par l'hypothèse de trois régulations possibles du système didactique:

« La régulation totale du système didactique entretient des liens de dépendance avec le rapport au savoir que chaque élève forme aux objets de savoirs reconnus par le système ».

Sur cette régulation il est mis en avant l'idée d'une surdétermination du contrat didactique qui tend à uniformiser les choses et à les figer par les rapports aux objets de savoir que les habitus scolaires semblent induire.

Deux aptitudes semblent faire défaut dans cette régulation.

La première relève de la multistasie[361]. Le maître et conjointement les élèves par effet de contrat, ne sont pas capables d'accepter comme satisfaisant un nombre d'états divers du système dont ils font partie. Le maître raisonne sur un élève "idéaltypique". Le système est régulé en fonction de la tâche prescrite et des normes qui pèsent sur le savoir en jeu, sans aucune référence à la tâche effective.

La deuxième relève de l'équifinalité. Le maître et conjointement par effet de contrat les élèves, ne sont pas capable d'envisager la possibilité qu'un même but peut être atteint par des moyens différents au regard des difficultés rencontrées.

« La régulation du système l'élève-tâche est améliorée si elle s'effectue à l'aide d'outils autorisant une mise à distance de l'objet de savoir par exemple par une procédure de symbolisation de ses propriétés ».

Sur cette deuxième régulation il est mis en évidence que la production par les élèves « 'd'objets à penser » permettant de se mettre à distance de « l'objet à connaître ou à produire » est de nature à faciliter les apprentissages. Ces « objets à penser » passent par des

359 *Autonomie de l'élève et régulation du système didactique.* op.cit. p. 76.
360 *Autonomie de l'élève et régulation du système didactique.* op. cit. p. 81.
361 La multistasie et l'équifinalité sont des concepts que J. RAVESTEIN emprunte à E. MORIN.

procédures de symbolisation qui consistent à construire des représentations différenciées des objets.

« La création de sens sur des objets de savoir nouveaux passe par la circulation du sens entre ces objets nouveaux et des objets faisant partie de la mémoire didactique du système. Cette circulation est une fonction de la régulation du système didactique »[362].

Sur cette troisième régulation, il est mis en évidence que la filiation des savoirs anciens avec les savoirs nouveaux ne va pas de soi pour les élèves et qu'elle suppose un véritable travail du maître. Autrement dit, la circulation du sens entre les objets de savoir stabilisés et ceux que l'on pourrait qualifier de déstabilisant ne relève pas de l'évidence.

Ces trois régulations nous semblent dans une certaine mesure assez proches des préoccupations inhérentes à la mise en œuvre des conditions de fonctionnement du système didactique telles que nous les présenterons ultérieurement.

Pour conclure sur cet auteur nous voudrions revenir sur l'objet principal de son propos qu'est l'autonomie.

En conclusion de son travail, J. Ravestein dégage sur le concept d'autonomie, tel que sa problématique le ré-interroge, trois idées directrices qui nous paraissent intéressantes dans le cadre de notre travail.

- La première est que l'autonomie n'est pas, pour un élève agent dans une classe, l'indépendance.

Si on raisonne en intégrant les données du paradigme systémique, il ne peut en être autrement puisque l'autonomie d'un système relève des relations qui existent entre l'autoréférence et l'hétéroréférence. Ce qui fait dire à J.J. Bonniol[363], cité par J. Ravestein que *« l'autonomie, par différenciation avec l'indépendance, c'est être capable d'intégrer des liens de dépendances dans son propre projet ».*

Cependant, compte tenu des contraintes fortes du temps didactique, qui est rarement en phase avec le temps d'apprentissage des élèves, J. Ravestein avance l'idée que l'élève est davantage hétéronome qu'autonome. Ce qui veut dire qu'il subit davantage la structure organisé-organisante dans laquelle il évolue et que son autonomie en tant qu'apprenant est à construire.

- La deuxième idée directrice est que l'autonomie de l'élève est liée au sens qu'il met dans le jeu scolaire.

362 *Autonomie de l'élève et régulation du système didactique*. op. cit. p. 81 et 82.
363BONNIOL J.-J. (1990). Psychologue et formateur (rôles, compétences, coordinations). *Actes du forum de Toulon*. DRFP-PACA.

Cette invasion du sens personnel dans le jeu scolaire et cette prise en charge des règles du jeu font que l'élève passe du statut d'agent au statut d'acteur. L'élève investit un rôle et devient, pour J. Ravestein, sujet de l'ordre didactique. Cela correspond à un autre passage pour l'élève, celui d'une position à une celui d'une posture.

- La troisième idée directrice développée renvoie à la possibilité de l'avènement d'une autonomie d'un autre niveau qui ferait accéder l'élève au statut d'auteur.

Pour J. Ravestein, l'élève peut devenir auteur sous certaines conditions :

L'élève doit d'abord se savoir élève et présenter une certaine lucidité par rapport aux contraintes dans lesquelles il évolue.

L'élève doit aussi se reconnaître comme élève c'est-à-dire qu'il doit savoir ce qu'il fait en classe et tendre vers une réduction de l'aliénation dont il peut être le sujet dans le fonctionnement usuel du système didactique.

L'élève doit enfin être reconnu comme étant à l'origine de ses actes et de ses actions, ce qui veut dire qu'il se reconnaît comme celui qui apprend et qu'il en revendique une certaine part de responsabilité dans l'apprentissage (co-apprentissage).

Faisant référence à J. Ardoino, J. Ravestein parle pour ce niveau supérieur d'autonomie d'autorisation qui est *« le fait de s'autoriser à, c'est-à-dire l'intention, et la capacité conquise de devenir, soi-même, son propre co-auteur »*[364].

Cependant cette autorisation s'inscrit dans un certain cadre, du fait même du caractère hologrammatique du fonctionnement du système didactique et du contrat didactique qui lui est contingent. Ce qui fait dire à J. Ravestein: *« Si viser l'autorisation est bien un projet créatif pour la praxis éducative en ce sens qu'elle tend à réduire l'aliénation, la reproduction, cette créativité devra faire avec des contraintes: sociales, didactiques, techniques.*[365] *»*

Au bout du compte, quelles sont les conditions susceptibles d'engager les élèves dans un processus d'autorisation ? Deux propositions concrètes émanent:

Une première proposition consiste à jouer avec le temps et à désynchroniser le temps didactique imposé par l'enseignant du temps d'apprentissage des élèves. Cette désynchronisation passe par le fait que le maître accepte, à certain moment, de perdre du temps pour que la construction du sens sur les objets de savoir prennent tout son temps et afin que le sens ne soit pas imposé unilatéralement par l'enseignant.

Une deuxième proposition consiste pour l'enseignant à abandonner une part du territoire évaluatif à l'élève et lui donner « *un rôle d'instance évaluatrice de son propre travail »*[366]. L'auto-évaluation pourrait être le moyen de cette autorégulation.

Dans la problématique de J. Ravestein, l'élève doit devenir *« un automate - (ce qui se meut*

364 ARDOINO J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de formation – Analyses*, n° 25-26. Formation permanente : université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, p. 15-34.

365 *Autonomie de l'élève et régulation du système didactique.* op. cit., p. 106.

366 *Autonomie de l'élève et régulation du système didactique.* op. cit., p. 107.

soi-même) - non trivial participant à une auto-éco-organisation »[367].

7.3.6.2. L'approche systémique des dispositifs pédagogiques selon Christiane Montandon :

Cet auteur met en avant l'idée que les différents dispositifs pédagogiques qui voient le jour dans le champ de l'éducation et de la formation sont révélateurs des paradigmes épistémologiques que mobilisent ceux qu'ils les ont crées et mis en place. Ils semblent en effet de bons analyseurs des théories implicites de l'apprentissage que les enseignants et les formateurs véhiculent, ainsi que de leurs rapports aux savoirs et les représentations qu'ils ont de leur rôle dans l'école. Les dispositifs en disent plus qu'il en paraît, de par leur forme et leur contenu.

Dans ce contexte, C. Montandon repère deux tendances, deux gros paradigmes. Le premier renvoie à une conception techniciste relevant du béhaviorisme. Le second renvoie à une conception systémique se réclamant des courants socio-constructivistes et interactionnistes.

La première tendance envisage les dispositifs de manière étroite et réductrice en les considérant comme un *« assemblage d'objets techniques, de pièces, ou même un ensemble programmé et déterminé à l'avance d'actions »*[368]. Cette conception du dispositif lui confère le statut d'outil neutre d'exécution indépendante du contexte et le rattache à une conception positiviste qui aurait une fâcheuse tendance à découper le réel en éléments plus simples.

La seconde tendance envisage le dispositif dans une perspective plus dynamique et plus fonctionnelle en envisageant les choses dans leur complexité. De fait le dispositif est un système *« qui modifie l'ensemble de ses relations entre les éléments et l'environnement au fur et à mesure du déroulement de l'action, eu égard à des préoccupations stratégiques »*[369].

Au regard de ces deux tendances, il se dégage deux conceptions contradictoires du sujet et du rapport qu'il entretient avec le dispositif.

Dans le premier cas, l' individu est soumis. Il est relégué au statut d'exécutant, le dispositif le guide et l'oriente en lui détaillant les différentes étapes de ce qu'il doit faire et le contenu de ces actions. L'individu est donc un objet soumis au déterminisme que le dispositif induit de par sa structure.

Dans le second cas, l'individu est un élément constitutif du système ouvert que constitue le dispositif. De par les interactions diverses qu'il entretient avec les autres éléments du système, l'individu participe donc à l'évolution et à la transformation du système au même titre que l'environnement dans lequel il évolue.

Mobilisant les analyses d'E. Morin, C. Montandon envisage le dispositif comme un système ouvert porteur de complexité et de paradoxalité.

L'ouverture du système expose ce dernier à des déséquilibres qui lui permettent en retour

367 *Autonomie de l'élève et régulation du système didactique.* op. cit., p. 109.
368 MONTANDON C. (2002). *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques. Enjeux et Méthodes*. Paris : L'Harmattan. p. 26.
369 *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques.* op. cit. p. 26.

d'acquérir la possibilité d'organiser sa clôture et donc de s'auto-organiser et au final de s'autonomiser. Se rejoue ici, comme nous l'avons vu précédemment, l'opposition entre l'hétéro-structuration et l'auto-structuration.

« Par les diverses médiations qu'il instaure entre les différents acteurs du système (élèves, enseignants, formateurs), il - le dispositif – *remplit une fonction de structuration des apprentissages ou des processus de formation en favorisant et en stimulant les interactions tant horizontales que verticales, permettant ainsi la perlaboration des représentations que ses acteurs se font de la tâche, des contenus disciplinaires, de leurs rôles, de leurs rapports aux savoirs, aux autres, à l'école »*[370]. Le dispositif est un inducteur et un catalyseur potentiel de sens, il est un système organisé et organisant.

C. Montandon insiste bien sur la nécessité de mobiliser l'approche systémique pour comprendre la complexité des relations et leur dynamique dans le processus d'apprentissage. La causalité circulaire implique une modification et une construction des représentations des acteurs en fonctions des processus de rétroactions.

Dans une perspective socio-constructiviste et interactionniste, le dispositif est le support de relations de participation. C'est un espace de co-construction des savoirs. Le dispositif est donc un lieu d'interactions et l'approche systémique y autorise l'imprévisible et favorise l'incertitude, ce qui ouvre le champ des possibles en terme de fonctionnement.

C. Montandon préfère parler de dispositif que de situation. Pour elle, la situation revêt un caractère plus ponctuel dans le processus d'apprentissage. Au contraire le dispositif s'inscrit dans une temporalité plus longue et il doit *« être pensé comme un ensemble intégrateur des différents paramètres convoqués dans toute situation d'apprentissage interactif, et permettant d'opérationnaliser les processus d'apprentissage des individus* [371]*».*

Le dispositif a donc une fonction d'instrumentation des représentations. Il les médiatise et les influence. Cette fonction doit pourvoir permettre à celui qui apprend d'assouvir sa quête de sens et de partage des significations, ce qui n'est pas le cas dans les dispositifs techniques et technologiques.

Dans la conception systémique, le dispositif pédagogique apparaît comme un *« système de médiations de médiations, configuration hiérarchisée d'un ensemble de relations de relations »*[372]

Trois types de médiations sont constitutives des dispositifs:

- Les médiations de type structurel renvoient à l'idée que le dispositif est une structure intermédiaire, un mixte entre concret et abstrait, qui articule deux réalités hétérogènes et contradictoires, une réalité externe donnée et une réalité interne crée qui est le résultat d'un mouvement d'appropriation de celui auquel le dispositif est destiné.

370 *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques.* op. cit. p. 352.
371 *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques.* op. cit. p. 31.
372 *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques.* op. cit. p. 352.

- Les médiations de type stratégique renvoient aux démarches d'ajustement des différents acteurs pour faire en sorte que s'organisent au mieux les interactions entre l'apprenant, l'objet de savoir et l'enseignant. Ces stratégies peuvent prendre différentes formes et peuvent jouer sur des éléments du temps, de l'espace, sur des aspects matériels, organisationnels, groupal ou sur des composantes méthodologiques. Ces activités de médiation de l'enseignant ont toutes le même but : Favoriser les processus socio-cognitifs de construction des apprentissages en interposant dans le cheminement de l'élève des éléments susceptibles de favoriser les déséquilibres et les ruptures.

- Les médiations de type sémiotiques, en référence à la théorie de L. Vygotsky, sont du domaine de l'interface des systèmes de signes dans leur double fonction d'outils cognitifs et d'outils pour communiquer. La fonction cognitive renvoie à l'activité représentative expression de la pensée. Dans la lignée des travaux du psychologue russe, ces médiations permettent de penser le développement de l'intelligence et la construction des nouveaux apprentissages dans la dynamique des interactions sociales, du langage et de la cognition. Ces médiations sémiotiques peuvent interpeller directement les médiations de types stratégiques et plus particulièrement celles liées aux conditions matérielles des dispositifs. En effet, dans la perspective d'une théorisation des savoirs et dans la logique d'une démarche de conceptualisation, il apparaît indispensable de diversifier les formes de représentations et de faire explorer aux élèves la diversité des systèmes de conventions et de codifications. Dans cette optique, il convient par l'intermédiaire du langage et de la métacognition, de faire cohabiter le figuratif et l'opératif, le percept et le concept, l'analogique (iconique) et le digital pour les envisager de manière complémentaire. L'accès à l'abstraction et à la conceptualisation comme renoncement au sensible, passe par la verbalisation de l'implicite et la mentalisation de ce qui n'est pas ou ne doit plus être. Cependant, l'élargissement d'un apprentissage à d'autres situations de même nature, ce qu'on pourrait appeler sa généralisation, ne peut se faire que par une reconnaissance au sein du réel d'une similitude de structure (isomorphisme structurel). Tout transfert, toute généralisation, ne peut donc s'opérer que par un retour à l'analogique et aux perceptions comme réactivation d'anciennes représentations et reconstructions de nouvelles. Le percept est un obstacle à la construction du concept, mais contradictoirement ce dernier se nourrit du premier pour élargir son champ d'application et d'investigation. Les aspects figuratif et opératif de la pensée sont donc à envisager comme de modes complémentaires des activités de représentation inhérente au fonctionnement mental.

La construction des dispositifs doit donc, pour C. Montandon anticiper et intégrer en leur sein, ces différents types de médiations. Elles doivent être matérialisées dans la structure même de la tâche afin de faciliter la construction des connaissances en prenant au mieux en charge le fonctionnement mental de ceux qui apprennent.

Pour conclure, nous retiendrons la définition suivante que C. Montandon donne du dispositif: *« Le dispositif est un mixte, en tant que structure stable, composée d'invariants, instance instituée, et système dynamique, organisation instable, instance instituante, susceptible d'évoluer au cours des processus de formation et d'apprentissage en fonction des interactions qui sont autant de rétro-actions dans une démarche d'auto-organisation régulatrice »*[373]

7.4. Les travaux de Chantal Amade-Escot :

Dans le cadre de ce travail, nous ne pouvons ignorer les travaux de C. Amade-Escot et leur impact en terme de didactique professionnelle prenant comme objet de recherche les pratiques enseignantes effectives[374] et leur complexité.

Nous pouvons avancer une filiation commune du travail de cet auteur et de notre travail par la référence aux travaux de J. Marsenach et de R. Mérand[375]. Cette origine partagée n'aboutit pas en terme de didactique professionnelle aux mêmes analyses et aux mêmes propositions que les nôtres, mais les proximités conceptuelles et méthodologiques sont assez évidentes.

Les travaux de C. Amade-Escot portent sur le rôle de l'enseignant dans les interactions didactiques. Elle définit ces dernières comme « *les relations qui se nouent, se développent et s'achèvent entre les personnels enseignants et des élèves autour des contenus d'enseignement »*[376]. L'idée, prioritairement retenue, est d'envisager l'activité enseignante comme l'une des conditions du didactique.

La didactique est ici entendue comme l'étude *« des conditions d'acquisition provoquée des savoirs et savoir-faire d'une discipline »*[377]. Les projets de recherche sont donc centrés sur la description et la compréhension des activités scolaires qui relèvent de l'acquisition et de la transmission des savoirs scolaires.

Contrairement à certains travaux s'inscrivant dans d'autres registres scientifiques, il ne s'agit pas de produire *« une théorie psychologique du sujet enseignant, mais d'avancer dans la compréhension des conditions qu'il produit pour rendre possibles les acquisitions scolaires des élèves.*[378] *».*

Nous pouvons donc dire que c'est l'activité de l'enseignant et son rôle qui sont mis sous -observation dans le cadre des interactions qu'il entretient avec les élèves, interactions qui sont systématiquement médiées par l'objet d'apprentissage en jeu.

Dans ce type de recherche, il est postulé que les phases interactives sont davantage

373 *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques.* op. cit. p. 35.

374 VENTURINI P., AMADE-ESCOT C. & TERRISSE A. (éd.) (2002). *Étude des pratiques effectives : L'approche des didactiques*. Grenoble : Éd. La pensée sauvage.

375 MARSENACH J. et MÉRAND R. ont été chargés de recherche à l'I.N.R.P. et sont les premiers à avoir dirigé l'unité de didactique de l'Éducation Physique et Sportive de cet institut.

376 AMADE-ESCOT C. (2001). Les recherches didactiques et les pratiques d'enseignement en Éducation Physique et Sportive. In P. Jonnaert & S. Laurin (éd.). *Les didactiques des disciplines, un débat contemporain*. Sainte Foy Québec : Presses universitaires du Québec, p. 155-176. p. 162.

377 Les recherches didactiques et les pratiques d'enseignement en Éducation Physique et Sportive, op. cit. p. 161.

378 Les recherches didactiques et les pratiques d'enseignement en Éducation Physique et Sportive, op. cit. p. 163.

révélatrices de ce qui s'enseigne réellement que peuvent l'être les analyses en amont de ce qui est projeté d'enseigner. Autrement dit, l'étude de la transposition didactique interne, telle qu'elle se concrétise dans l'interaction, est plus à même de nous renseigner sur les tenants et les aboutissants de l'activité didactique que la transposition externe. C'est l'activité professorale en situation concrète, comme témoin du processus d'élaboration des contenus, qui est l'objet de toutes les attentions.

De telles recherches visent à appréhender les déterminations du système didactique dans ce qu'elles ont de plus fines et de moins immédiatement visibles.

Ces détails de fonctionnement du système didactique sont cependant très révélateurs de la manière dont l'enseignant pilote ce système et des conceptions du savoir et de l'apprentissage qu'il y mobilise.

En effet, l'approche didactique permet de mettre à jour des phénomènes ordinaires de régulation et d'ajustement en cours d'activité didactique. *« L'observation dans les classes montre que l'avancée du processus d'enseignement apprentissage procède d'ajustements plus ou moins maîtrisés, plus ou moins adaptés, scandant la diminution des interactions didactiques »*[379].

Elle rejoint en cela les analyses d'Y. Clot qui pense le travail humain d'un double point de vue :

- C'est dans ses dysfonctionnements que l'activité humaine fait la preuve de ses adaptations créatrices.

De ce point de vue, C. Amade-Escot mobilise le concept d'incident critique didactique (I.C.D.) qu'elle considère comme un révélateur et un amplificateur de la logique de celui qui agit dans la situation d'enseignement. L'incident critique est considéré comme une situation grossissante qui permet, de par l'évidence de la réalité, de mieux identifier le but ou l'intention de l'action didactique ainsi que ses conséquences. Il s'agit de situation où un grand nombre d'élèves ne réussissent pas à faire ce qui leur est demandé et les comportements qu'ils développent ne correspondent aucunement à ceux que l'enseignant attend. Inversement, cela peut être des situations où la réussite de tous les élèves est immédiate.

- Le travail de l'homme doit être envisagé comme un processus de récupération, permanent et invisible.

Pour Y. Clot, la récupération de situation qui dérive ou qui dérape est un processus constitutif des activités dites professionnelles. Le fonctionnement du système se caractérise par un état de dysfonctionnement permanent et invisible qui nécessite ces récupérations salutaires.

Pour C. Amade-Escot, ces récupérations sont à l'origine de multiples ruptures du contrat

379 Les recherches didactiques et les pratiques d'enseignement en Éducation Physique et Sportive op. cit. p. 167.

didactique. Ces ruptures, envisagées comme des récupérations, sont nécessaires au bon fonctionnement du système didactique et sont révélatrices de « la compétence créatrice des enseignants ».

Ces « récupérations » sont pour cet auteur des Procédures de Régulation Didactique (P.R.D). Elles correspondent à *« l'ensemble des activités didactiques qui consistent à organiser les contraintes et les variables, à réguler les sources scolaires d'informations de façon à maintenir les conditions optimales de l'interaction élèves / savoir-enseigné afin que l'apprentissage soit réalisé »*[380].

C. Amade-Escot adopte comme principe que c'est dans l'interaction que les contenus d'enseignement[381] se déploient, c'est-à-dire, qu'ils y voient le jour et qu'ils y ont gérés.

Dans cette optique, les compétences professionnelles didactiques peuvent être inférées à partir de ces procédures didactiques qui, pour un même individu, présentent une certaine régularité d'occurrence. Dans le prolongement des travaux de F. Tochon [382], elle considère que la capacité à réguler l'action d'enseignement constitue un bon indicateur de la compétence professionnelle.

Son travail aboutit à la formulation d'une typologie de Procédures de Régulation Didactiques. Ces P.R.D sont caractéristiques de la façon dont les professeurs-stagiaires gèrent les situations didactiques et ceci, indépendamment de l'A.P.S.A. enseignée ou du niveau d'expertise du stagiaire dans cette A.P.S.A.

Quatre P.R.D apparaissent de manière significative. Elles sont présentées ici de manière décroissante quant à leur fréquence d'apparition :

- Des P.R.D en rapport avec un enseignement formel de modèles gestuels et mettant en jeu des apprentissages par association / répétition.

- Des P.R.D en rapport avec un enseignement par aménagement du milieu, mobilisant des apprentissages par association et / ou des apprentissages incidents.

- Des P.R.D en rapport avec un enseignement par dévolution d'une activité ludique ne permettant, le plus souvent, que des apprentissages incidents et parfois des apprentissages par adaptation au milieu.

- Des P.R.D en rapport avec un enseignement par dévolution d'un problème sollicitant de façon délibérée des apprentissages par adaptation.

---

380 AMADE-ESCOT C. (1993). Procédures de régulation didactique en E.P.S. : Étude de quelques modalités de gestion des situations didactiques chez les enseignants novices. In G. Bui-Xûang (éd.) *Enseigner l'Éducation Physique et Sportive*. Clermont : AFRAPS, p. 61-73.

381 C. AMADE-ESCOT donne une définition des contenus d'enseignement qui n'est pas très éloignée de celle que nous mobilisons: *« les conditions que l'élève doit réaliser pour optimiser ses relations à l'environnement et transformer ses actions »*. in AMADE-ESCOT C. (2001/p.162).

382 TOCHON F. (1989). À quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours ? *Revue française de pédagogie*, n° 86, p. 24-25.

Les P.R.D de type 1 et de type 2 sont très majoritairement mobilisées chez les stagiaires débutants. C. Amade-Escot les interprète comme des modalités d'intervention didactique représentatives d'un enseignement formel dont les objets et les contenus d'enseignement sont des formes gestuelles techniques à reproduire, prenant statut de modèle, ou des principes d'actions à acquérir issus de la haute performance. Ces contenus d'enseignement sont fortement décontextualisés et par conséquent peu adaptés aux ressources dont disposent les élèves. Ils sont organisés en progression et sont présentés aux élèves dans une logique d'accumulation et de juxtaposition. La répétition est le moteur de l'apprentissage.

L'auteur considère qu'il illustre parfaitement *« la genèse la plus artificielle des savoirs qui ne garantit ni le sens, ni la fonctionnalité des apprentissages réalisés »*[383].

Les P.R.D. de type 1 s'inscrivent dans une stratégie d'intervention didactique qui émiette le savoir et le découpe en unité d'apprentissage dont la régulation est organisée par rapport au produit à atteindre et aux objectifs que l'enseignant se donne. Il s'agit de solutions imposées par l'enseignant aux élèves. Ces solutions issues d'une analyse technique des productions d'experts sont souvent incohérentes voire contradictoires avec les ressources des élèves. Deux effets de contrat (contrat didactique) semblent ici accompagner ce type de Procédures de Régulation Didactique: Le premier renvoie à ce que Brousseau[384], repris par C. Amade-Escot[385], nomme l'effet « Bloom » qui consiste en un émiettement des objectifs. Le deuxième renvoie, lui, à ce que ces auteurs appellent l'effet « Sisyphe » , qui illustre le phénomène de situation paradoxale où l'élève ne peut répondre à ce qui lui est demandé. Ce dernier effet met en cause l'épistémologie de l'enseignant; le paradoxe didactique naît *« d'une incompatibilité entre l'objet transformé et transformant que constitue le corps humain et les actions motrices ou perceptivo-motrices qui lui sont demandées. Ces incompatibilités sont liées au système des contraintes anthropologiques (bio-mécanique, bio-informationnel ou bio-énergétique) »*[386].

Les P.R.D de type 2 semblent mettre l'accent sur un codage quantitatif des réponses attendues au travers de critères de réussite, ceux-ci devenant ce qui est enseigné au détriment des contenus d'enseignement. Si le critère de réussite est un comparateur quantitatif des réponses des élèves ayant pour volonté d'objectiver les réussites et de leur donner une existence non aléatoire, il est dans ce contexte uniquement un indicateur de l'apprentissage qui se fait ou qui est en train de se faire mais il n'est pas l'apprentissage.

On assiste à une sacralisation des critères de réussites et des réponses qui y correspondent. L'obtention de ces dernières, indépendamment de l'activité déployée par les élèves, est interprétée par l'enseignant comme le signal d'une acquisition. Si la formulation et la mobilisation des critères de réussite apparaissent comme des éléments intéressants dans la

383 *Procédures de régulation didactique en E.P.S : Étude de quelques modalités de gestion des situations didactiques chez les enseignants novices.* op. cit. p. 64.

384 BROUSSEAU G. (1986). Quelques concepts fondamentaux en didactique des mathématiques. In *E.P.S. Contenus et didactique.* Paris, S.N.E.P., pp. 269-277.

385 Amade-Escot C. (1991). *Caractérisation de la formation initiale des enseignants d' E.P.S. et évaluation de ses retombées sur les compétences professionnelles.* Thèse de doctorat en S.T.A.P.S. (extrait de), non publiée, Université de Toulouse.

386 *Caractérisation de la formation initiale des enseignants d' E.P.S. et évaluation de ses retombées sur les compétences professionnelles.* op. cit. p. 469.

conception des situations didactiques, il ne faut par autant que ces critères soient déconnectés, voire incohérents par rapport aux apprentissages visés. Cela semble être le cas chez les enseignants novices : les critères de réussite sont simplement envisagés dans l'optique de favoriser une motivation chez les élèves et n'ont pas de relation avec ce qui est enseigné. Ou encore, les critères de réussite sont formellement conçus et plus ou moins utilisés uniquement dans l'optique de répondre à des normes de formulation des situations telles qu'elles ont été édictées dans le cadre de leur formation initiale.

Les P.R.D de type 3 et de type 4 sont interprétées comme des modalités d'intervention didactique plus novatrices.

En référence à la théorie des situations de G. Brousseau[387], les P.R.D. de type 3 sont susceptibles de permettre la dévolution d'un jeu dans des situations globales et ludiques. Les apprentissages ne sont pas systématiques et prennent souvent un caractère incident. On est dans ce qu'on appelle « la magie de la tâche ». La situation doit faire apprendre.

Les élèves sont ainsi plongés dans une activité exploratoire, cadrée par l'agencement matériel qui induit les comportements. La logique d'action domine.

Les objets d'enseignement sont des règles d'action, mais cette modalité d'intervention didactique ne permet pas aux élèves d'effectuer les mises en relation entre les procédures qu'ils utilisent et les buts qu'ils atteignent.

Cette procédure de type 3 n'assurent pas de manière systématique les conditions de l'apprentissage. Cependant, il semble qu'elles permettent des résolutions spontanées qui ne sont dénuées d'intérêt.

Concernant la P.R.D de type 4, il semble que celle-ci permette la dévolution d'un problème qui repose sur une conception fonctionnelle des contenus d'enseignements envisagés davantage comme des processus que comme des produits.

Dans cette modalité d'intervention didactique, l'enseignant doit, au travers de ses situations, provoquer et créer les conditions d'une adaptation au milieu pour obtenir l'apprentissage souhaité (situation problématique ou situation a-didactique). Cependant, ici, la situation ne se suffit pas à elle-même et l'enseignant continue dans ses interventions *« à en assumer la responsabilité, c'est-à-dire intervient pour permettre un dialogue élève/milieu didactique, qui reste productif »*[388]. L'enseignant se doit non seulement de provoquer des situations-problèmes mais il doit assurer aussi la mise à disposition des contenus d'enseignement afin de permettre aux élèves d'effectuer, dans une pleine conscience et dans une alternance de posture, les mises en relation des organisateurs de leurs tentatives de résolution avec les buts qu'ils atteignent.

Au travers de la dévolution qui est en jeu ici, l'enseignant doit obtenir dans un premier temps que l'élève résolve les problèmes qu'il lui propose. Il devra ensuite lui renvoyer, dans ce

387 BROUSSEAU G. (1998). *Théories des situations didactiques. Didactique des mathématiques 1970-1990*. Grenoble : Éd. la Pensée sauvage.

388 Procédures de régulation didactique en E.P.S. : Étude de quelques modalités de gestion des situations didactiques chez les enseignants novices; op. cit. p.72.

contexte, qu'il a la pleine responsabilité de ses choix d'action.

En conclusion, C. Amade-Escot envisage la diversité de ces Procédures de Régulation Didactique comme le résultat de compétences didactiques acquises, ou construites, à l'issue de la formation initiale. Nous élargirons ce point de vue en ouvrant ces déterminismes à l'histoire individuelle du stagiaire et ce que nous pourrions rapprocher de l'habitus professionnel dont P. Perrenoud[389] fait état. Pour les stagiaires en Éducation Physique et Sportive, cet habitus professionnel semble aussi déterminé par leurs pratiques scolaires antérieures. Mais nous ne pouvons ignorer, une sur-détermination d'une autre nature qui est liée au rapport qu'ils ont entretenu ou qu'ils entretiennent encore avec les pratiques sportives et leurs formes dominantes d'existence; des pratiques de compétitions ou d'experts, réservées à des individus volontaires présentant des dispositions physiques et culturelles pour les pratiques corporelles, où la technique (dans ses aspects les plus formels) est souvent sur-valorisée et où les techniques d'entraînement ne s'embarrassent pas généralement de théories constructivistes.

7.5. Quelques questions en débat autour du triangle/système didactique :

Un premier élément de discussion porte sur la définition de ce qu'est la didactique. Une tendance ancienne dans les ouvrages de pédagogie consistait à réserver le terme de didactique à la définition des contenus et à leur programmation. De nos jours, certaines acceptions de la didactique l'envisagent uniquement du point de vue de la relation que l'enseignant entretient et cultive avec les contenus d'enseignement, sans aucune référence aux activités d'apprentissages des apprenants. Cette conception restreinte de la didactique est mobilisée dans les épreuves de didactique de certains concours de recrutement ou dans certains manuels proposés aux enseignants Cette didactique réductrice et souvent prescriptive, qui s'apparente davantage à du “didactisme“, envisage une cohérence et une hiérarchie des contenus d'enseignement en vue de leur appropriation par les enseignants, indépendamment des processus que sous tendent leur apprentissage par les élèves.

Un deuxième élément de discussion apparaît autour de la durée et de l'espace dans lequel le système didactique se constitue et se déploie. Cela renvoie aux clôtures, spatiale et temporelle, du système didactique.

Dans une logique scolaire, il serait assez facile de penser que le système didactique se constitue dès que le temps scolaire se met en route et que, d'une certaine manière, le système didactique se mettrait dans une sorte de veille dès que le temps scolaire se suspendrait. Mais à y regarder de plus près, il semble que les choses ne soient pas si simples.

Tout d'abord toutes les activités de la classe ne sont pas des activités didactiques. Il est donc opportun de distinguer ce qui relève de la classe réelle et de ce qui relève du fonctionnement du système didactique. Autrement dit, il est nécessaire dans nos analyses de

389 PERRENOUD P. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l’habitus. *Recherche et formation*, n° 36, p. 131-162.

distinguer le temps institutionnel du temps strictement didactique.

On pourrait penser aussi que le système didactique se meurt dès que le temps scolaire disparaît. Cette idée nous semble contradictoire avec l'idée de système. Nous opterions davantage pour une permanence de fonctionnement du système didactique qui, hors de l'école et hors du temps scolaire, s'adapterait et se régulerait d'une autre manière au regard d'un environnement nouveau. Certains auteurs, parlant du travail des élèves à la maison, parlent de système didactique auxiliaire[390], comme le prolongement, l'exportation du système didactique qui continue à fonctionner.

Si nous poussons cette piste plus loin, on pourrait même aller jusqu'à postuler l'existence de système didactique « sauvage » chaque fois qu'existe une interaction entre un contenu d'enseignement et deux sujets, intentionnellement engagées dans l'enseignement-apprentissage de cet objet de savoir, quel qu'il soit.

Un troisième élément de débat tourne autour des contenus d'enseignement[391] et de la manière dont on peut les considérer dans le système didactique. Une distinction unanime est effectuée entre les contenus à enseigner et les contenus réellement enseignés. Il paraîtrait cohérent que ces derniers soient le résultat de la mise en relation des trois composantes du système didactique et s'expriment au travers des différents dispositifs que celui-ci propose. Aussi, les contenus réellement enseignés ne sont pas donnés, comme peuvent l'être les contenus à enseigner, mais ils sont à construire et relèvent d'un véritable travail de ré-élaboration didactique.

Une dernière critique est portée à l'adresse du système didactique tel que nous l'avons présenté dans les modélisations ci-dessus. Celle-ci porte sur le fait que le système présente une certaine clôture sur lui-même. Sa centration sur le savoir à enseigner, ou au mieux sur le savoir enseigné, ne lui permet pas de prendre en compte les formes d'existence que ces savoirs peuvent prendre en dehors de l'école, ainsi que les représentations dont ils sont porteurs, sous ces formes ; savoirs savants et savoirs des chercheurs, pratiques sociales. Cette critique pousse M. Dabène à proposer sa constellation didactique, qui dans le champ de la didactique de la langue maternelle, souhaite réhabiliter l'environnement du système didactique.

Dans la partie suivante, nous allons soumettre notre système didactique à l'épreuve des

390 JOHSUA S. & FÉLIX C. (2002). Le travail des élèves à la maison : une analyse didactique en termes de milieu pour l'étude. *Revue française de pédagogie*, n° 141, p. 89-97.

391 Dans notre champ de l'Éducation Physique et Sportive, les contenus d'enseignement prennent une autre définition. MARSENACH J. *et al.* (1991). *Éducation Physique et Sportive. Quel enseignement ?* Paris : INRP., p. 40. les définit comme *« les conditions à intégrer / intérioriser pour transformer ses actions. Ces conditions doivent être organisées pour que progressivement l'élève connaisse au mieux les propriétés du milieu dans lequel il interagit, les propriétés de ses actions et les propriétés de l'outil qui lui permet d'agir, c'est-à-dire son corps ».* Dans la même optique, nous les définissons, toujours en E.P.S, comme les conditions que l'élève doit intérioriser pour construire les nouveaux savoirs, ils sont formulés la plupart du temps, en termes de mise en relation d'éléments de l'espace et du temps. On peut penser qu'un aménagement de cette définition pour les autres disciplines aurait sa pertinence. On serait alors sur des mises en relation d'informations ou de données éparses qui, croisées entre elles, seraient sources de nouvelles connaissances.

éléments qui fondent l'approche systémique pour voir si celui-ci mérite effectivement l'appellation de système.

Ce chapitre avait pour but de recenser de manière non exhaustive les différents travaux qui mettent en avant la notion de système didactique. Plus largement, nous avons envisagé les travaux de didactique et de pédagogie qui se réclament d'une approche systémique. Ce chapitre nous a permis de présenter des travaux de recherche sur l'activité des enseignants et les procédures de travail qu'ils mobilisent. Nous retenons plus particulièrement les travaux de C. Amade-Escot avec lesquels nos travaux entretiennent une certaine proximité.

8. Le cadre conceptuel de ce travail de recherche ou la définition de notre système didactique :

Dans cette partie, nous allons présenter le cadre conceptuel qui organise notre travail de recherche et qui opérationnalise l'ensemble des référents théoriques convoqués.

Pour notre travail, dont l'objet est la caractérisation des enseignants débutants, nous nous sommes plus particulièrement attachés à la dimension praticienne de la formation professionnelle et aux problèmes génériques qu'elle pose à l'enseignant en formation.

Nous envisageons donc à présent de développer les éléments constitutifs de cette dimension praticienne de la formation professionnelle et d'identifier la nature des problèmes que les enseignants ont à gérer lorsqu'ils se trouvent confrontés à la complexité d'une situation d'enseignement et à sa prise en charge.

Cette modélisation est le cadre conceptuel qui organise notre recherche.

8.1. Le modèle de « formation praticienne » de la formation professionnelle : les problèmes professionnels liés à la gestion du système didactique » :

Dans ce chapitre, nous allons développer le cadre conceptuel[392] qui organise ce travail de recherche.

C'est un modèle de formation relatif à une des dimensions de la formation professionnelle que nous avons évoquée dans la première partie de ce travail: la formation praticienne. Ce modèle nous permet donc de penser l'activité des enseignants lorsqu'ils gèrent le système didactique. Il nous permet aussi de penser leur formation comme l'identification, la reconstruction et la prise en charge progressive des problèmes professionnels qu'elle met à jour.

Cette modélisation a pour objectif de lire l'activité des enseignants dans sa complexité, de la désyncrétiser[393] afin de pouvoir la comprendre et analyser ce qui se passe (ou ne se passe pas) très concrètement lorsqu'un enseignant gère le système didactique.

8.1.1. Les pôles du système didactique :

Nous nous appuyons ici sur les travaux d' A. Le Bas[394] qui envisage le système didactique comme les interactions simultanées et contradictoires des trois pôles constitutifs de toute situation d'enseignement, le pôle de l'élève, le pôle du savoir et le pôle sociétal. Nous définissons plus généralement l'activité de l'enseignant dans le système didactique comme la gestion différenciée du couple enseigner / apprendre, où l'enseignant est responsable de la création et du maintien du sens[395] du travail scolaire. Dans ce système, l'enseignant est le

392 LE BAS A. (2005). Didactique professionnelle et formation des enseignants. *Recherche et formation*, n° 48.
393 Désyncrétiser = sortir d'une expérience globale et confuse.
394 Didactique professionnelle et formation des enseignants op. cit.
395 Le sens est envisagé ici en référence aux travaux de M. FABRE. FABRE M. (2000). La question du sens en

quatrième pôle du système.

Chaque pôle, pris séparément, est organisé par une logique qui lui est propre. Ces logiques sont porteuses de conceptions sur lesquelles l'enseignant s'appuie pour penser et mener son activité didactique et fonder ses actes d'enseignement. Ces conceptions s'ancrent sur des champs théoriques de référence. Elles sont simultanément mobilisées dans la phase de préparation de l'activité didactique et au cours de son déroulement. En effet, tout enseignant dispose, pour agir dans le système didactique d'une théorie sur les élèves, leur manière d'apprendre et la place qu'il leur accorde dans ce processus, d'une conception du savoir et d'une perception personnelle des missions que l'école attend de lui ainsi que du rôle qu'il peut y jouer. Ces éléments fonctionnent souvent de manière inconsciente. Ils participent de l'habitus professionnel[396] et sont révélateurs de mode de fonctionnement « automatisés ».

Le pôle de l'élève est porteur d'une logique de l'apprenant et fait référence à des champs théoriques relatifs aux théories de l'apprentissage et du développement, aux neurosciences... C'est le premier champ de référence de l'activité didactique.

Le pôle du savoir est porteur d'une logique épistémique et fait référence à des champs théoriques relatifs, dans notre domaine qu'est l'Éducation Physique et Sportive, à l'anthropologie, à l'histoire des techniques sportives et des techniques d'entraînement, à la sociologie, à la biomécanique, à la physiologie... C'est le deuxième champ de référence de l'activité didactique.

Le pôle sociétal est lui porteur d'une logique institutionnelle et fait référence à des champs de nature politique et éthique qui définissent pour l'école un certain nombre de finalités qui font la spécificité du système scolaire et cadrent ses missions... C'est le troisième champ de référence de l'activité didactique.

Il nous semble important que ces logiques soient pensées de manière ambitieuse et se réfèrent à des positionnements théoriques d'actualité pour la logique de l'apprenant et pour la logique du savoir. En ce qui concerne la logique institutionnelle, nous ne pouvons pas parler de positionnements théoriques. Nous sommes plutôt du côté de l'éthique et des valeurs et nous savons l'importance que revêtent les ambitions et l'implication des enseignants dans les processus d'enseignement-apprentissage .

Nous nous proposons à présent de développer ces trois logiques et les champs de référence auxquels elles font appel.

8.1.1.1. Le pôle de l'élève - la logique de l'apprenant :

Cette logique de l'apprenant renvoie à une conception de l'élève et de la manière dont il apprend qui prend en compte la dimension interactive qui existe entre un sujet et l'objet de son

formation. In J.-M. Barbier & O. Gatalanu (éd.). *Signification, sens, formation*. Paris : PUF, p. 127-137.

396 PERRENOUD P. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche et formation*, n° 36, p. 131-162.

apprentissage. Nous nous inscrivons dans une problématique socio-constructiviste, interactionniste et cognitiviste des apprentissages qui valorise la place et la responsabilité de l'élève lorsque celui-ci se trouve en situation d'apprentissage.

D'un point de vue plus général, à l'échelle du système éducatif, le discours institutionnel est bien centré sur l'idée de mettre l'élève au centre du système éducatif et de le rendre acteur de ses apprentissages.

Cette injonction très généreuse et très large, parfois galvaudée suppose que se construise le sens[397] du travail scolaire pour tous les élèves (sens pris ici du point de vue du sujet). Ce sens doit s'exprimer par une adhésion réelle et authentique aux activités proposées par l'école et aux apprentissages réalisés dans ces activités, sources de progrès.

Si on fait référence à la problématique du sens développée par M. Fabre[398], à partir des travaux de G. Deleuze, le sens et son maintien sont à envisager dans cette logique de l'apprenant du point de vue de la manifestation du sujet et de ses possibilités d'expression par rapport à ce qu'on lui propose. Il est aussi à envisager par rapport à ce que le sujet est capable d'accepter et d'intégrer comme contraintes scolaires (au sens large), autant d'éléments qui sont susceptibles de s'opposer à la culture spontanée de l'élève.

Les référents théoriques qui nous permettent de penser la logique de l'apprenant se situent donc du côté des théories de l'apprentissage socio-constructiviste[399] en relation étroite avec les théories du développement dont elles dépendent. Les théories psychosociales de l'apprentissage et du développement[400] retiennent plus particulièrement ici notre attention.

Se pose alors la question du rapport à l'école et du rapport au savoir[401] que l'élève entretient. La culture spontanée de l'élève, les savoirs dont il dispose déjà sont des éléments déterminants dans les postures et les dispositions que l'élève développera à l'égard des apprentissages scolaires.

Dans cette logique de l'apprenant, la singularité de l'individu et ce dont il est déjà porteur sont questionnés et considérés comme des points de départ incontournables. Nous leur avons attribué le statut d'obstacle. Ces obstacles, dans leur triple dimension, seront à prendre en compte dans les stratégies d'apprentissage mises en œuvre.

L'apprentissage est alors pensé comme une rupture, une véritable transformation qui succède à une phase relativement longue de stabilité, dans laquelle on a atteint une certaine expertise et un certain degré de performance.

8.1.1.2. Le pôle du savoir - la logique épistémique :

Cette logique du savoir renvoie à une conception qui en respecte la pertinence épistémologique et culturelle. Il s'agit ici de ne pas extraire le savoir du ou des contextes qui

397 ROCHEX J.Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire.* Paris : P.U.F.

398FABRE M. (2000). La question du sens en formation. In J.-M. Barbier & O. Gatalanu (éd.). *Signification, sens, formation*. Paris : PUF, p. 127-137

399 LÉONTIEV A. (1975/1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Éditions du progrès.

400 ROCHEX J.-Y. (1997). L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle. *Revue française de pédagogie*, n° 120, p. 105-147..

401 Le sens de l'expérience scolaire op. cit.

en ont permis l'émergence et l'existence. Tout savoir est une réponse à un problème que les hommes rencontrent ou ont rencontré au cours de l'existence et participe d'une logique d'adaptation.

Se couper de cette histoire et de cette "épaisseur culturelle", c'est prendre le risque de réifier les choses et de ne s'attacher qu'à leur forme au-delà de leur fonction.

Si on fait référence à la problématique du sens développée par M. Fabre[402], à partir des travaux de G. Deleuze, le sens et son maintien sont à envisager dans cette logique épistémique du point de vue de la signification.

Aussi dans cette optique, apprendre en E.P.S. consiste non pas à reproduire des formes techniques produites par les experts mais plutôt à les reconstruire. Cette reconstruction doit impérativement tenir compte de la manière dont les Activités Physiques, Sportives et Artistiques sollicitent les personnes qui les pratiquent et plus particulièrement les débutants. Nous nous inscrivons dans une lecture fonctionnelle des techniques corporelles produites. Les modélisations de l'activité des athlètes de haut niveau sont assez répandues. Ce qui fait souvent défaut, ce sont les modélisations de l'activité des débutants. Les contraintes des activités et les contradictions auxquelles les athlètes sont soumis, qu'ils soient débutants ou qu'ils soient experts, sont les mêmes. Cependant, leurs ressources sont différentes et il est impossible de penser que l'adaptation des uns sera celle des autres face aux exigences des A.P.S.A. Aussi, on ne peut penser l'activité des élèves comme l'activité des experts en A.P.S.A. Les savoirs à construire pour les élèves ne sont pas immédiatement les savoirs techniques "des champions". Il est donc nécessaire de penser la construction de ces savoirs techniques comme un aboutissement. Cette expertise visée pour tous, dans la mesure du possible, suppose pour les élèves le passage par des modes d'organisations intermédiaires stabilisés. Nous les avons appelés des paliers comportementaux. Ils présentent une progressivité dans l'adaptation des pratiquants aux contraintes de l'activité déployée. L'expertise constitue l'étape ultime de cette construction (palier 4). Les autres paliers (paliers 1, 2 et 3) constituent les étapes préalables et hiérarchisées, permettant d'atteindre le palier 4.

Cette logique épistémique du savoir nécessite des connaissances sur l'histoire des techniques des A.P.S.A. Les apports de la physiologie et de la neurobiologie sont particulièrement convoqués pour comprendre et analyser les comportements permettant d'identifier les paliers. Des connaissances sur la sociologie des pratiques sportives sont aussi nécessaires pour appréhender les enjeux sociaux portés par les A.P.S.A. D'autres référents, plus philosophiques, nous permettent de cerner les émotions spécifiques et les symboles que véhiculent ces activités.

L'ensemble de ces référents permet de cerner au mieux la dynamique des savoirs enseignés. Ils sont des œuvres de la culture, des éléments du patrimoine mais ils ne sont pas pour autant des œuvres mortes. Ils participent de la culture et de sa dynamique. Comme toutes les techniques corporelles, ils sont voués à évoluer, à se transformer. En ce sens, ces savoirs sont vivants et l'appropriation effective que chacun s'en fait participe de leur vie et de leur évolution.

402 Fabre M., (2000), op. cit.

8.1.1.3. Le pôle sociétal - la logique institutionnelle :

Cette problématique renvoie à une conception de l'école et de la discipline enseignée qui revendique un certain nombre de valeurs et qui postule, pour tous les élèves, l'accès à une culture vivante porteuse de vrais pouvoirs sur le monde et permettant de s'y insérer au mieux et d'y peser. L'école, la discipline E.P.S. doivent permettre la construction de véritables compétences socialement reconnues. Ces compétences doivent aussi présenter une certaine utilité perceptible à plus ou moins long terme.

L'accès à cette culture est plus qu'une entrée dans la culture, elle est "une mise en culture" dans le sens où la compétence permet une véritable appropriation et participation à cette culture. Ce positionnement éthique nous permet d'envisager l'école dans une problématique de transformation des modes de pensée et des comportements pour dépasser l'usuel et atteindre "l'extraordinaire".

D'un point de vue plus général, à l'échelle du système éducatif, le discours institutionnel invite les enseignants à se centrer sur le faire apprendre qui doit se traduire par de vrais apprentissages, des vraies compétences permettant la construction d'un citoyen lucide, responsable et autonome.

Si on fait référence à la problématique du sens développée par M. Fabre[403], à partir des travaux de G. Deleuze, le sens et son maintien sont à envisager dans cette logique institutionnelle du point de vue de la référence.

Cette école porte en elle de l'ambition pour tous. Elle se réclame du pari de l'éducabilité. Reprenant les propos de conclusions d'E. Prairat « *l'anthropologie nous assure que l'éducation est possible, la philosophie la déclare nécessaire et la praxis l'actualise, elle lui donne l'image d'une promesse en train de s'accomplir* »[404].

Ce pari d'éducabilité, anthropologiquement posé mais non scientifiquement vérifiable, doit constituer, de notre point de vue, un postulat à toute entreprise éducative. Se priver de cette posture éthique, de « *ce postulat de la raison pratique* »,[405] c'est se fermer en tant qu'éducateur le champ des interventions et des actions possibles. La conscience de la perfectibilité de l'homme est un organisateur de l'action éducative, puisque la capacité à enseigner est le propre de l'homme et le distingue de l'animal.

Ces postures "militantes" doivent donc très concrètement faire de l'école un véritable lieu d'accès à des compétences socialement reconnues et dont l'utilité est incontestable. Seule une réelle activité cognitive des élèves au cours des apprentissages scolaires est de nature à permettre l'accès des élèves à ces compétences réelles à leur généralisation pour leur faire accéder au statut de véritables savoirs. Il s'agit bien ici de compétences et de savoirs de haut niveau, porteurs de nouveaux pouvoirs de décision et d'action.

Les autres référents mobilisés pour cerner cette logique institutionnelle sont du domaine de la loi et des différents textes officiels qui définissent les missions de l'école et le rôle particulier de la discipline Éducation Physique et Sportive. Les programmes et les exigences

403 FABRE M. (2000). op. cit.
404 PRAIRAT E. (1995). Le pari de l'éducabilité. *Revue Éducation*, octobre-novembre 1995. p. 13.
405 Ibidem.

d'évaluation aux différents examens sont des contraintes de l'action didactique, même si leur appropriation reste très dépendante des contextes d'exercice.

Nous venons de définir les trois logiques inhérentes au fonctionnement du système didactique au travers d'un certain nombre de référents théoriques.

Ces logiques deviennent à nos yeux des exigences pour permettre une gestion différenciée du couple enseigner - apprendre référée à une problématique du sens. Cette gestion n'est cependant pas miraculeuse : Les trois logiques exposées et les exigences dont elles sont porteuses ne cohabitent pas toujours facilement et entretiennent des rapports conflictuels générateurs de tension, elles-mêmes sources de problèmes pour l'enseignant.

L'hétérogénéité de ces logiques et des références qu'elles mobilisent ainsi que leur mise en œuvre simultanée sont source de conflits et se traduisent par une gestion problématique du système didactique.

Dans ce contexte problématique l'enseignant développe une activité adaptative. Il est en effet confronté à trois grandes classes de problèmes professionnels qui naissent de l'interaction des logiques, prises deux à deux. Trois obstacles constitutifs de ses modes de fonctionnement usuels empêchent l'identification, la reconstruction et la résolution de ces problèmes. Plus qu'une résolution, qui ne peut jamais être complètement effective compte tenu de la complexité des situations d'enseignement-apprentissage et de leur grande variabilité, nous préférons l'idée d'une prise en charge plus ou moins opérationnelle du problème.

8.1.2. La gestion du système didactique comme interaction de ces logiques contradictoires ; les problèmes professionnels :

Les trois logiques constitutives du système didactique sont hétérogènes. L'enseignant doit gérer les tensions que génère cette hétérogénéité.

La gestion de ces tensions consiste alors pour l'enseignant débutant, comme pour l'enseignant expert, à gérer le couple enseigner / apprendre, enseigner pour l'enseignant et apprendre pour les élèves, de la manière la plus pertinente possible.

Les tensions qui naissent de l'interaction de ces trois logiques prises deux à deux se traduisent pour l'enseignant par des problèmes professionnels qui présentent une permanence, quelle que soit la situation d'enseignement dans laquelle on se trouve. Nous leur attribuons le statut de classe de problèmes, compte tenu de leur caractère décontextualisé.

Les problèmes qui se posent sont les mêmes pour l'enseignant débutant que pour l'enseignant expert. Ce qui les différencie, c'est le niveau de prise en charge de ces problèmes et donc, la pertinence des réponses apportées.

Nous tenons à préciser ici que c'est bien la teneur et la consistance des logiques mises en œuvre, au regard de la définition de l'enseignement que nous nous donnons, qui sont de nature à poser les problèmes professionnels que nous identifions.

D'autres logiques, porteuses d'autres conceptions de l'enseignement, ne feront pas

émerger les mêmes problèmes puisque le champ des exigences ne sera pas le même.

Avançons dans l'identification de nos problèmes professionnels :[406]

8.1.2.1. Une première classe de problèmes professionnels :

A l'interaction de la logique de l'apprenant et de la logique institutionnelle, l'enseignant est confronté **à la gestion d'une tension entre fonctionnements collectif (équité) et individuel (identité) :**

Les thèmes de programme concernent l'ensemble de la classe, cependant leur mise en œuvre doit s'inscrire dans le contexte de l'hétérogénéité de la classe.

Il faut à la fois conduire le groupe dans sa globalité pour répondre aux exigences de la dimension sociale de l'éducation (principe d'égalité) et permettre à chacun de s'impliquer, en prenant en compte sa personnalité, ses besoins et ses attentes spécifiques (principe d'identité). Ici, la culture et les exigences scolaires rentrent en contradiction avec la culture de chacun.

La logique de l'apprenant, qui exige un maintien du sens du point de vue de l'expression, se confronte à la logique institutionnelle qui, elle, requiert un maintien du sens du point de vue de la référence ou du point de vue sociétal.

Les exigences d'un enseignement collectif, permettant l'accès de tous au savoir, sont en contradiction avec le respect de l'identité de chacun.

Dans la gestion de cette tension, l'enseignant doit subordonner les activités collectives de la classe à l'activité d'apprentissage de chaque élève.

La sortie de la contradiction passe **par la mise en œuvre d'une problématique qui vise à développer l'implication de tous les élèves.**

La question qui se pose ici à l'enseignant peut être formulée de la manière suivante : Comment faire en sorte que tous les élèves se construisent une posture d'apprenant et investissent les activités collectives de l'école pour y progresser et apprendre ?

On opte ici pour une flexibilité pédagogique qui vise à favoriser une alternance de phases de différenciation et d'intégration, créant les possibilités d'expression de chaque élève et participant à une gestion conjointe du groupe et des individus.

Nous faisons allusion ici à la construction chez l'élève du sens[407] du travail scolaire comme construction d'un rapport à l'école et au savoir qui s'inscrivent dans une dynamique positive.

L'obstacle à dépasser pour résoudre ce conflit est la centration par l'enseignant débutant sur la dimension organisationnelle de l'enseignement qui se traduit par une confusion entre les moyens et les buts.

Les moyens mis en œuvre pour assurer l'enseignement deviennent les buts de celui-ci.

Confusion entre les moyens et le but

406 LE BAS A. (2005), op. cit.

407 Le sens est pris ici dans son acception psychosociale au regard de l'acception philosophique que nous avons mobilisée. Ces deux approches ne nous apparaissent pas complètement contradictoires.

Pour l'enseignant débutant, cette confusion aboutit à privilégier la dimension artificielle de l'acte d'enseignement où la nature et la forme des communications, les formes de groupement ne se justifient que par rapport au déroulement de la séance et à la maîtrise du groupe classe.

L'enseignant est satisfait de sa séance parce qu'elle s'est "bien passée". Celui-ci se centre sur un certain formalisme organisationnel, très anticipé et peu flexible, allant parfois jusqu'au rituel. La séance se déroule dans son organisation telle qu'elle est prévue, indépendamment de ce qui se passe réellement dans la classe.

Les séances sont minutées. Ce timing organise de manière cadrée l'intervention de l'enseignant indépendamment des apprentissages réels des élèves.

8.1.2.2. Un deuxième classe de problèmes professionnels :

A l'interaction de la logique épistémique et de la logique institutionnelle, l'enseignant est confronté à la gestion **d'une tension entre les dimensions formelles du savoir, telles que définies par les objectifs standardisés relatifs à un niveau du cursus scolaire, et la dimension fonctionnelle du savoir qui doit correspondre à ce que l'élève peut réellement réaliser.**

Si les textes définissent des savoirs formels à construire (des chapitres, des thématiques de savoirs, des compétences), définis comme idéal à acquérir ou à atteindre, ils ne peuvent en même temps être considérés comme contenus de l'enseignement.

La progressivité du savoir, produit de la transposition didactique mobilisée par l'enseignant, définit la fonctionnalité d'étapes intermédiaires incontournables, véritables passages obligés, représentant différentes organisations emboîtées de la conceptualisation.

Les savoirs propositionnels, tels que définis par les programmes, sont essentiellement formulés en terme de produit à atteindre à l'issue d'un cycle d'apprentissage. A ce titre, les compétences à atteindre en fin de cycle, formulées en terme de comportements observables, nous intéressent mais elles peuvent être trop en décalage par rapport à la réalité des élèves. Ce produit est référé uniquement à la logique du savoir et oublie d'y intégrer la logique de l'apprenant et les procédures qu'il est susceptible de mettre en œuvre pour s'approprier ce savoir.

La logique du savoir, qui exige un maintien du sens du point de vue de la signification, se confronte à la logique institutionnelle qui, elle, requiert un maintien du sens du point de vue de la référence ou du point de vue sociétal.

Dans la gestion de cette tension, l'enseignant doit subordonner la transposition didactique aux aspects fonctionnels du savoir.

La sortie de la contradiction passe **par la référence à une conception problématique du savoir.**

Elle s'investit dans des choix macro-didactiques qui s'appuient sur une lecture fonctionnelle des A.P.S.A. en relation avec la manière dont elles sollicitent les individus.

Les questions qui se posent ici à l'enseignant peuvent être formulées de la manière

suivante: Compte tenu des contextes de l'enseignement scolaire et de ce que sont réellement les élèves, qu'est-ce qui vaut prioritairement le coup d'être enseigné, sachant que je n'ai pas le droit d'enseigner des choses fausses ? Au-delà de l'accessoire, qu'est-ce qui est de l'ordre de l'essentiel dans les différents éléments constitutifs du savoir, et qui sera de nature à permettre aux élèves de faire un pas en avant significatif ?

Une lecture fonctionnelle des productions techniques des athlètes, débutants comme experts, aboutit à l'identification de modes d'organisation motrice que nous avons appelés paliers. Ces paliers déterminent des passages obligés pour passer du statut de débutant au statut d'expert. Ils ne définissent pas, pour autant, ce qu'il y a à apprendre pour changer de palier. Ils ne définissent pas, non plus, les moyens pour y parvenir.

Le passage d'un palier à un autre et donc, le changement de mode d'organisation, s'effectue par la construction d'un nouveau savoir que nous appelons « objet d'étude ». C'est à nos yeux un élément signifiant de progrès, susceptible de faire évoluer le mode d'organisation présent en un autre mode d'organisation. Compte tenu du savoir dont il est porteur, l'objet d'étude permet un progrès de rupture. C'est un savoir ciblé. Il existe autant d'objets d'étude que de passages de paliers. Les objets d'étude sont organisés en une progression du savoir, les paliers sont des étapes incontournables, porteuses de ces savoirs.

Les obstacles, liés à la motricité usuelle des pratiquants, sont dans cette conception du savoir à envisager avec leurs corrélas que sont les problèmes qui, mis en scène par l'enseignant dans des dispositifs appropriés, permettront effectivement les transformations. De ce point de vue nous pouvons parler d'une conception problématique du savoir qui vise à déterminer, pour chaque activité, les problèmes déclencheurs des transformations.

On opte là pour la recherche d'une compatibilité entre la logique interne du fonctionnement adaptatif de l'élève, ses ressources du moment, son niveau de développement avec ce qui va être enseigné et qui respecte la logique épistémologique du savoir.

Ces choix macro-didactiques ont pour but de transcrire les savoirs institutionnels dans une progressivité, susceptible par la suite, dans la construction des dispositifs pour apprendre, de concrétiser au mieux la Zone Proximale de Développement. On aboutit à la définition de ce qui est « apprenable » et de ce qui est réellement et lucidement à enseigner.

Nous faisons ici allusion à une macro-transposition didactique qu'il faut envisager comme « *l'ensemble des transformations que fait subir à un champ culturel la volonté de l'enseigner dans un cadre scolaire.* »[408]

L'obstacle à dépasser pour résoudre ce conflit est la formulation des objectifs indépendamment des comportements réels des élèves, ce qui entretient une confusion permanente entre le souhaitable et le possible.

Confusion entre le souhaitable et le possible

Ici, l'enseignant débutant se réfère aux programmes et aux textes officiels,

408 VERRET J. cité par CHEVALLARD Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : Éd. La pensée sauvage.

indépendamment de la prise en compte du contexte de la classe et des possibilités réelles des élèves.

Pour l'enseignant, cela se traduit par des préparations construites indépendamment du comportement des élèves et organisées essentiellement par la logique du savoir, tel qu'il existe dans ses formes les plus abouties : le savoir savant ou les pratiques sociales, telles qu'elles existent en dehors de l'école et telles qu'elles se pratiquent par les experts.

8.1.2.3. Une troisième classe de problèmes professionnels :

A l'interaction de la logique de l'apprenant et de la logique épistémique l'enseignant est confronté **à la gestion d'une tension entre procédure d'apprentissage et produit de cet apprentissage.**

L'apprentissage est envisagé ici comme le développement d'une activité adaptative, visant une transformation pertinente et durable, dans leur nature et dans leur structure, des comportements de l'élève.

Le savoir à construire comme produit attendu de l'apprentissage doit être mis en relation avec la dimension méthodologique inhérente à tout apprentissage. Cette dimension doit être envisagée comme l'articulation des différentes opérations mentales de régulation de l'activité adaptative. L'élève doit donc comprendre, raisonner, évaluer pour s'approprier le savoir et pour accéder aux raisons et aux conditions de ses réussites.

La logique de l'apprenant, qui exige un maintien du sens du point de vue de l'expression, se confronte à la logique du savoir qui, elle, requiert un maintien du sens du point de vue de la signification.

Dans la gestion de cette tension, l'enseignant doit subordonner les procédures d'enseignement aux opérations mentales nécessaires aux apprentissages.

La sortie de la contradiction passe **par la mobilisation d'une conception interventionniste et transformatrice de l'enseignement.**

La question qui se pose ici à l'enseignant peut être formulée de la manière suivante : En quoi mon activité didactique, ce que je propose à mes élèves et la manière dont j'interviens dans ces propositions sont-ils susceptibles de faire accéder les élèves à des modes de penser et d'action plus appropriés, plus performants, plus utiles pour vivre ?

On opte ici pour une conception de l'enseignement où l'enseignant est un intervenant. A partir de ses interventions et de ses questionnements, il doit permettre le déroulement et la régulation de l'activité cognitive de l'élève au travers des différentes opérations mentales qu'il doit effectuer pour réellement se transformer. Il s'agit bien ici de faire vivre aux élèves une activité intellectuelle de haut niveau.

Nous faisons ici allusion à la démarche de problématisation.

L'obstacle à dépasser pour résoudre ce conflit est la centration sur une conception magique de la tâche qui renvoie à une pédagogie des situations. Cette centration se traduit par une confusion entre agir / réussir et apprendre.

Confusion entre agir/réussir et apprendre

Pour l'enseignant débutant, cela se traduit par une priorité à la mise en action des élèves qui s'autosuffirait pour les faire apprendre.

« La pédagogie des situations », sous prétexte de favoriser l'authenticité de l'engagement des élèves, a laissé se développer l'idée qu'il fallait, à partir "d'une situation riche, ouverte et dynamique", laisser les élèves découvrir, seuls, les perspectives de réalisation des tâches.

Pour l'enseignant, le simple fait de mettre les élèves en activité suffit pour qu'ils apprennent. La réussite des élèves est l'unique critère retenu pour statuer sur les transformations.

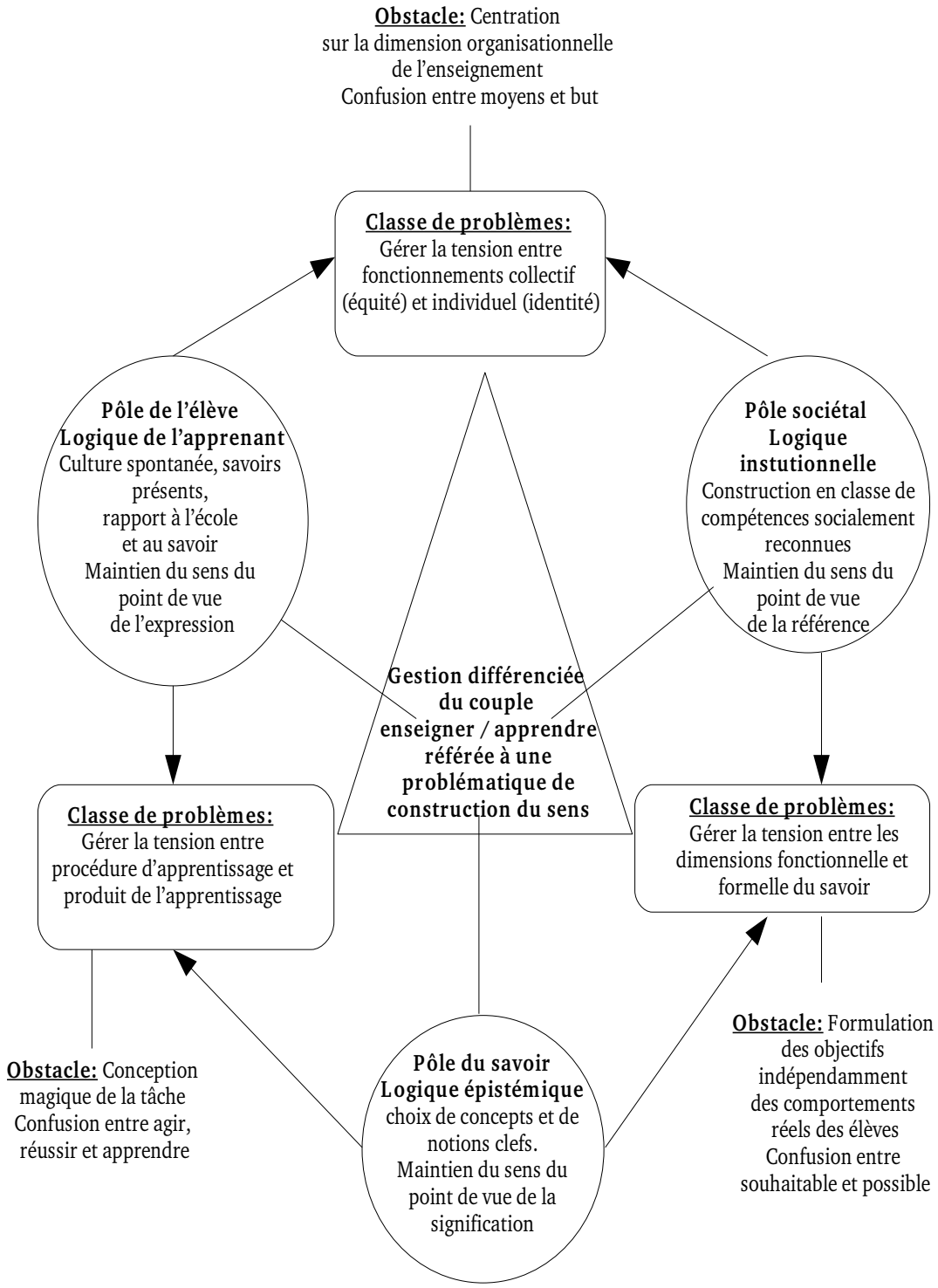


Figure 14 : Modèle de formation praticienne Les problèmes professionnels liés à la gestion du système didactique - A. Le Bas - Mars 2006

Une autre formulation possible qui s'attache à préciser les classes de problèmes :

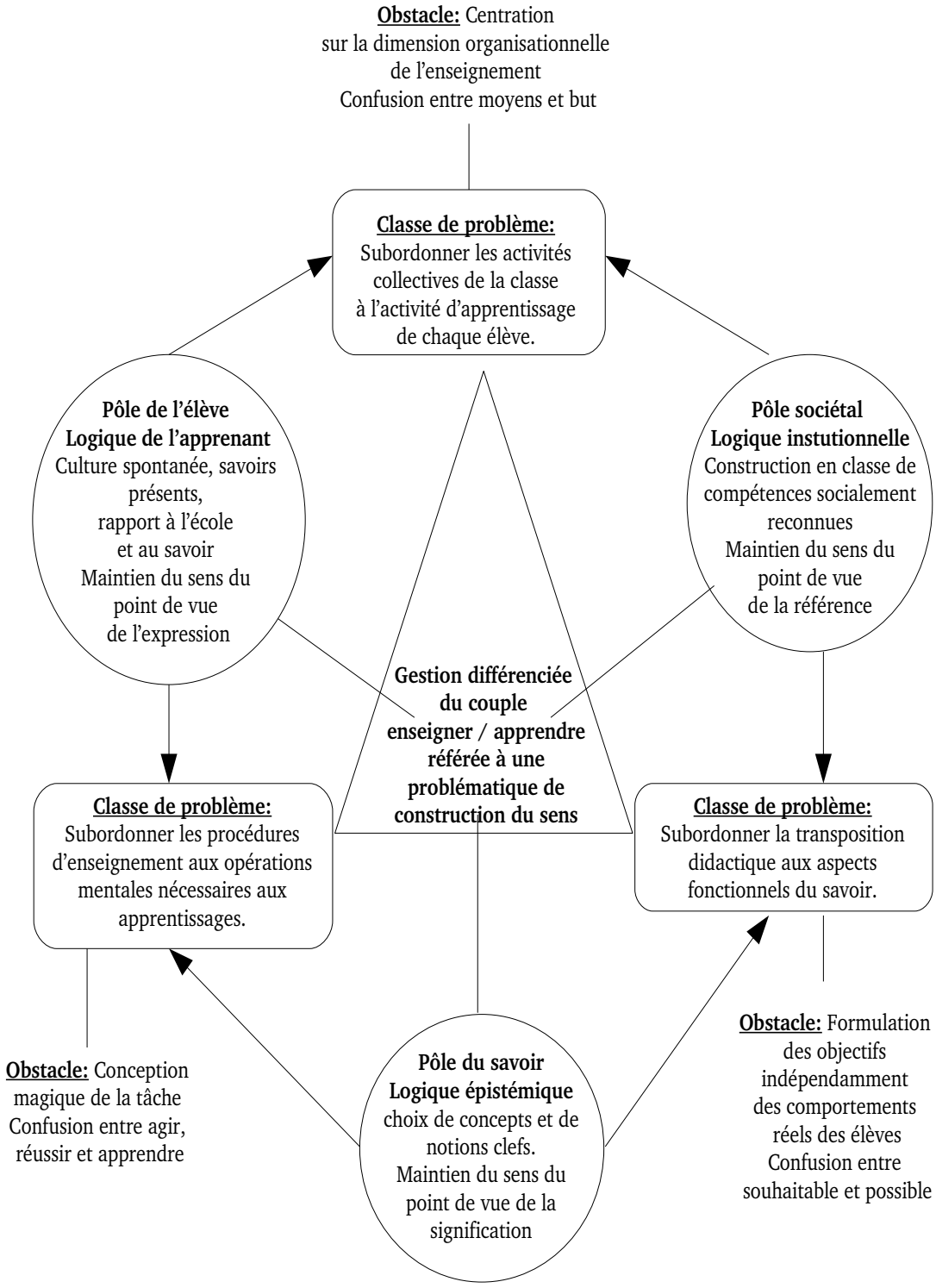


Figure 15 : Modèle de formation praticienne Les problèmes professionnels liés à la gestion du système didactique - À partir d'A. Le Bas - Mars 2006

Ces trois problèmes professionnels que nous avons nommés « classe de problèmes professionnels » présentent un certain degré de généralité. De ce fait, ils conviennent pour penser l'ensemble des situations d'enseignement.

Une meilleure prise en charge des problèmes professionnels, après leur identification et leur reconstruction, passe par la mobilisation des logiques du système didactique, telles que nous les avons précédemment définies. Ces logiques, porteuses d'options théoriques, s'opérationnalisent dans des problématiques d'interaction et d'intervention qui sont à considérer comme des voies de résolution possible pour les classes de problèmes professionnels.

Dans ce contexte, ces problématiques - développer une dynamique d'implication de tous les élèves, s'appuyer sur une conception problématique du savoir et mobiliser une conception interventionniste et transformatrice de l'enseignement - respectivement pour la première classe de problèmes, puis pour la deuxième et enfin pour la troisième, deviennent des contraintes de l'activité didactique.

Ces contraintes ne peuvent être mises en œuvre de manière linéaire et juxtaposée. La complexité du fonctionnement du système didactique ne peut se satisfaire d'une telle réponse. La gestion différenciée du couple enseigner/apprendre, référée à une problématique de construction du sens, suppose effectivement le respect de ces contraintes liées aux classes de problèmes professionnels. Mais elle nécessite aussi leur gestion de manière simultanée et forcément contradictoire. La prise en compte de ces couples de contrainte impose alors la mise en œuvre de conditions du fonctionnement du système didactique.

Dans la partie suivante, nous nous proposons de développer la modélisation de ces contraintes et de ces conditions du fonctionnement du système didactique.

Cette nouvelle modélisation constitue un modèle pour l'action. C'est un outil professionnel d'intervention et / ou de formation.

Son lien étroit avec le cadre conceptuel que nous venons de développer est évident mais les similitudes de formes et parfois de contenu ne doivent pas nous faire oublier que ces modèles n'ont pas la même fonction et qu'ils ne sont pas directement superposables.

8.2. Un modèle d'action et d'intervention pour mieux prendre en charge les problèmes professionnels et optimiser le fonctionnement du système didactique :

Nous avons précédemment dégagé trois problématiques d'intervention qui constituent des contraintes du fonctionnement du système didactique.

- Développer une dynamique d'implication de tous les élèves.
- S'appuyer sur une conception problématique du savoir.
- Mobiliser une conception interventionniste et transformatrice de l'enseignement.

Dans le cadre de la complexité du fonctionnement du système didactique, nous avons précisé que ces problématiques ne pouvaient aucunement être conduites de manière

indépendante et qu'elles devaient se mener conjointement pour être efficaces au regard des problèmes professionnels.

La volonté de concilier ces trois problématiques dans l'action didactique se traduit par l'émergence de conditions à mettre en œuvre pour tenir ces contraintes. Ces conditions sont à envisager à l'interaction des contraintes prises deux à deux.

8.2.1. Une première condition : la finalisation de l'action :

Entre la contrainte « développer une dynamique d'implication de tous les élèves » et la contrainte « mobiliser une conception interventionniste et transformatrice de l'enseignement »**,** nous identifions une première condition : **la finalisation de l'action.**

Le but est de susciter une adhésion en s'appuyant sur une réalisation, une production dont la fonction sociale est identifiée.

L'adhésion de tous est possible à condition que l'activité scolaire proposée permette la pleine expression de chacun en mobilisant ce qu'il sait faire.

L'enjeu de cette finalisation est de faire en sorte que s'établisse une relation positive entre l'élève et ce qu'on lui propose. Cette nouvelle relation repose sur la perception que l'élève va se faire de ce qu'il a à gagner en s'investissant dans les activités pour lesquelles on le sollicite. Ce gain est ludique et émotionnel, mais il se concrétise aussi en terme de pouvoirs potentiels que l'élève va acquérir.

On est ici du côté de l'intérêt "pour" et du désir,[409] du côté de ce qui pousse à agir et qui est de l'ordre du plaisir et du pulsionnel.

Au cours de cette finalisation l'élève doit être en mesure de réaliser authentiquement l'activité qu'on lui demande en respectant ses règles constitutives. Cela suppose une compréhension et une acceptation de ces règles. Il est alors capable de jouer au jeu auquel on lui demande de jouer, avec les ressources dont il dispose, en conjuguant son activité avec celle des autres. Ce faisant, il se construit une image globale de sa prestation qu'il met en relation avec l'engagement qu'il concède ou a concédé.

Par l'appropriation qu'il se fait des enjeux de cette finalisation, par le plaisir que lui procurent les émotions relatives à ces enjeux et la mise à l'épreuve de ses ressources, l'élève va progressivement entrevoir les progrès qu'il peut espérer. Son attitude neutre ou désintéressée par rapport à l'activité support de la finalisation devient positive. Les mobiles d'agir de l'élève sont alors organisés par ces progrès potentiels et par la volonté de s'éprouver ; mobile et buts sont en convergence. Il y a, de sa part, une véritable appropriation des significations de l'activité proposée par l'enseignant. Les différents buts constitutifs de l'activité sont investis par l'élève qui anticipe alors le résultat de ces actions.

La finalisation vise la mise en relation par l'élève de la nature de son engagement et des enjeux et responsabilités qui en découlent avec l'inscription institutionnelle et collective de la pratique investie.

La finalisation met en perspective un contrat de progrès : Je sais ce que je vaux et

409 DEVELAY M. (1991). Pour une pédagogie du sens. *Revue Spirales*, n° 4, p. 45-50.

j'entrevois ce que je pourrais valoir.

Ce contrat s'inscrit dans un ensemble de règles et de contraintes. Il définit en effet les conditions de déroulement de la pratique de chacun, les rôles sociaux permettant son bon fonctionnement, les modalités et les échéances de production, les procédures d'évaluation des productions et des performances...

Ce contrat procède du véritable contrat social. Il régit l'activité de tous et de chacun par rapport à ce qu'il y a à produire. Il assure en quelque sorte les conditions de l'étude, au sens large, qui vont permettre à chacun, dans un contexte collectif, les progrès attendus. Il est le garant de ces progrès. Il a pour but d'institutionnaliser la pratique en lui accordant une reconnaissance sociale contextualisée à la classe et son environnement proche.

Nous sommes ici dans une logique de produit, du côté du "projet d'activité" du ou des élèves.

8.2.2. Une deuxième condition : la légitimation du travail.

Entre la contrainte « développer une dynamique d'implication de tous les élèves » et la contrainte « s'appuyer sur une conception problématique du savoir », nous identifions une deuxième condition : **la légitimation du travail.**

Le but est de faire émerger des besoins auprès des élèves et de les partager.

Si la finalisation a fait naître un désir chez l'élève et a mis en avant des progrès possibles, ceux-ci ne sont pas satisfaits et ceux-là ne sont pas atteints.

L'enjeu de la légitimation est double. Elle doit permettre de concrétiser, en les formulant explicitement, les acquisitions nécessaires pour que les progrès escomptés se réalisent. Elle doit permettre aussi à l'élève de passer de son désir initial "pulsionnel" à un engagement plus rationnel nécessaire pour que l'élève puisse prendre la pleine mesure du travail qui l'attend.

La légitimation est donc du côté de « l'intérêt à », du côté de l'anticipation et de l'identification des bénéfices que je pense pouvoir retirer de l'action[410]. Elle passe obligatoirement par une mise à distance de l'action. Au cours de la finalisation, la mise à distance de l'action s'effectue uniquement sur les résultats de cette action, l'atteinte ou non des buts et / ou des critères de réussite. Dans la légitimation, la mise à distance de l'action va plus loin et s'effectue en interrogeant les moyens et les opérations mises en œuvre pour atteindre les buts.

Par une évaluation appropriée, la légitimation vise la mise en relation, par l'élève, des résultats atteints au regard des procédures mobilisées.

L'émergence des besoins repose sur la mise en scène d'un dispositif qui fait la preuve aux élèves de l'obsolescence de ce qu'ils savent déjà, tout en leur permettant malgré tout de l'exprimer. La prise de conscience de cette obsolescence passe par l'identification des raisons des dysfonctionnements et aboutit à l'acceptation des difficultés potentielles et des efforts qu'il faudra consentir.

L'évaluation diagnostique et plus particulièrement dans notre cadre, la Situation de

410Ibidem.

Pratique Scolaire, assume cette fonction.

Le contrat de progrès de la finalisation se concrétise par un contrat d'acquisitions, porteur de « savoir-faire » identifiables. Ce contrat lie, cette fois-ci plus directement, l'enseignant avec un élève ou un groupe d'élèves présentant les mêmes caractéristiques. Ce contrat d'acquisitions est une projection des apprentissages qu'il va falloir réaliser pour pouvoir progresser. Il cible et formule pour l'élève ce qu'il y a à apprendre.

Nous sommes ici dans une logique de besoins, du côté du "projet d'apprentissages" de l'élève.

La formulation du projet d'apprentissages introduit pour l'élève la nécessité de différer la réussite et la satisfaction. Elles ne pourront être atteintes qu'à l'issue de la construction des savoir- faire, identifiés dans le contrat d'acquisition.

8.2.3. Une troisième condition : la didactisation ou transposition micro-didactique du savoir.

Entre la contrainte « s'appuyer sur une conception problématique du savoir » et la contrainte « Mobiliser une conception interventionniste et transformatrice de l'enseignement. », nous identifions une troisième condition : **la didactisation des contenus d'enseignement.**

Le but est de concevoir et de mobiliser des moyens et des procédés pour faire apprendre, résultats d'une transposition micro-didactique contextualisée. Ces éléments doivent s'opérationnaliser dans des dispositifs appropriés et des intentions d'interventions anticipées et ciblées.

Si la transposition macro-didactique donne à l'enseignant ce qui est enseignable pour ces élèves à ce moment de la scolarité, elle ne lui fournit pas les éléments déterminants qui vont permettre effectivement les transformations attendues. Ces éléments relèvent d'une transposition micro-didactique. Nous les appelons des contenus d'enseignement. Ils prennent le statut de variables didactiques que l'enseignant va mettre à disposition des élèves pour que ces derniers les manipulent et "jouent" avec, lors de leurs différentes tentatives. Ces contenus d'enseignement représentent les conditions à intérioriser par l'élève pour réaliser la tâche. Ils sont en Éducation Physique et Sportive des éléments de l'espace et du temps qu'il faut mettre en relation pour pouvoir produire de nouveaux comportements. La coordination de ces variables d'action spatio-temporelles n'était pas effective, jusqu'à présent. Elle va permettre de résoudre les problèmes que rencontrent les élèves.

La connaissance de ces contenus et le fait de les délivrer aux élèves permettent à l'enseignant de fonder son intervention et de sortir des apprentissages incidents liés à une simple confrontation à la situation. Les tentatives de résolution des élèves ne sont pas hasardeuses, elles sont clairement orientées par l'enseignant.

La didactisation, comme produit d'une micro-transposition didactique, s'accompagne aussi de la prise en compte du déroulement de l'activité cognitive des élèves lorsqu'ils sont en situation d'apprentissage. Cette activité reprend les différentes phases de la démarche de

problématisation (poser, construire, résoudre un problème, stabiliser une réponse) et les opérations mentales qui leur sont associées deux à deux et sur lesquelles l'enseignant s'appuie pour conduire ses interventions.

La didactisation aboutit à l'opérationnalisation d'un contrat didactique qui engage la responsabilité réciproque des protagonistes du scénario d'enseignement-apprentissage. L'élève s'engage à fournir des efforts pour apprendre, en assume les coûts et l'enseignant s'engage, lui, à mettre les moyens pour que ces apprentissages se réalisent effectivement.

Même si ce contrat ne s'exprime jamais explicitement, il scelle malgré tout les responsabilités et les attentes réciproques de chacun dans le cadre de la relation didactique.

Ce contrat didactique qui s'inscrit dans le temps de la relation didactique doit permettre d'assurer la transition des situations didactiques, «permise» par la situation a-didactique, vers la situation non-didactique. Dans la situation non-didactique, le savoir se trouve décontextualisé de la sphère scolaire dans laquelle il s'est construit et se trouve réinvesti sans sollicitation de l'enseignant.

La relation didactique ainsi que le contrat didactique qu'elle porte et qui s'opérationnalise au travers des différents types de situations didactiques «*contient le projet de sa propre extinction... l'objectif des situations didactiques et a-didactiques est de s'effacer pour permettre à l'élève d'utiliser ses acquis dans de nouveaux contextes : des situations non-didactiques.*»[411]

La recontextualisation des apprentissages dans des activités ou des pratiques moins scolaires apparaît comme une fin en soi du contrat didactique.

Nous sommes ici dans une logique de moyens, du côté du "projet d'enseignement" de l'enseignant.

La finalisation permet d'objectiver un résultat mais, à l'issue des apprentissages, elle valide des progrès puisque le retour à la finalisation rend compte des nouvelles compétences.

La légitimation permet, elle, d'objectiver des raisons mais elle permet aussi, dans la poursuite de sa quête, de rendre visible aux élèves ce qu'ils vont avoir à apprendre.

La didactisation permet, elle, par les moyens qu'elle met en œuvre, de donner aux élèves les éléments organisateurs de leurs tentatives mais elle doit permettre aussi de les faire accéder à la compréhension des conditions de leurs réussites.

Nous présentons ici deux modèles d'action qui constituent des outils professionnels pour l'intervention.

Le premier modèle organise, sous-forme schématique, le développement de ce chapitre autour des contraintes et des conditions du système didactique.

Le deuxième modèle, présenté ci-dessous, opérationnalise les conditions du fonctionnement du système didactique, dans une pédagogie de projets.

411 JONNAERT P. & VANDER BORGHT C. (2006). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.

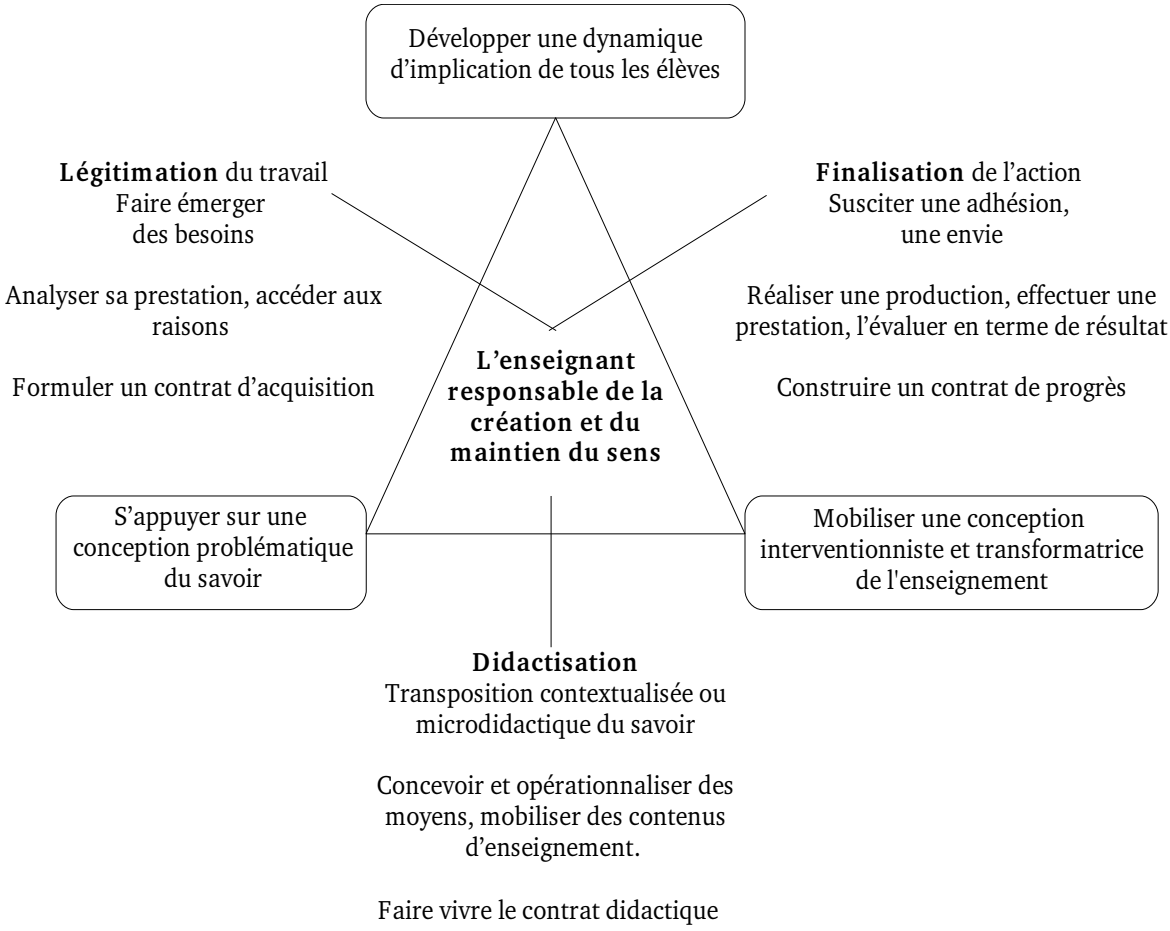


Figure 16 : Modèle d'action et d'intervention dans le cadre de la formation praticienne - Contraintes et conditions du fonctionnement du système didactique.
A. Le Bas - Mars 2006 - Document interne.

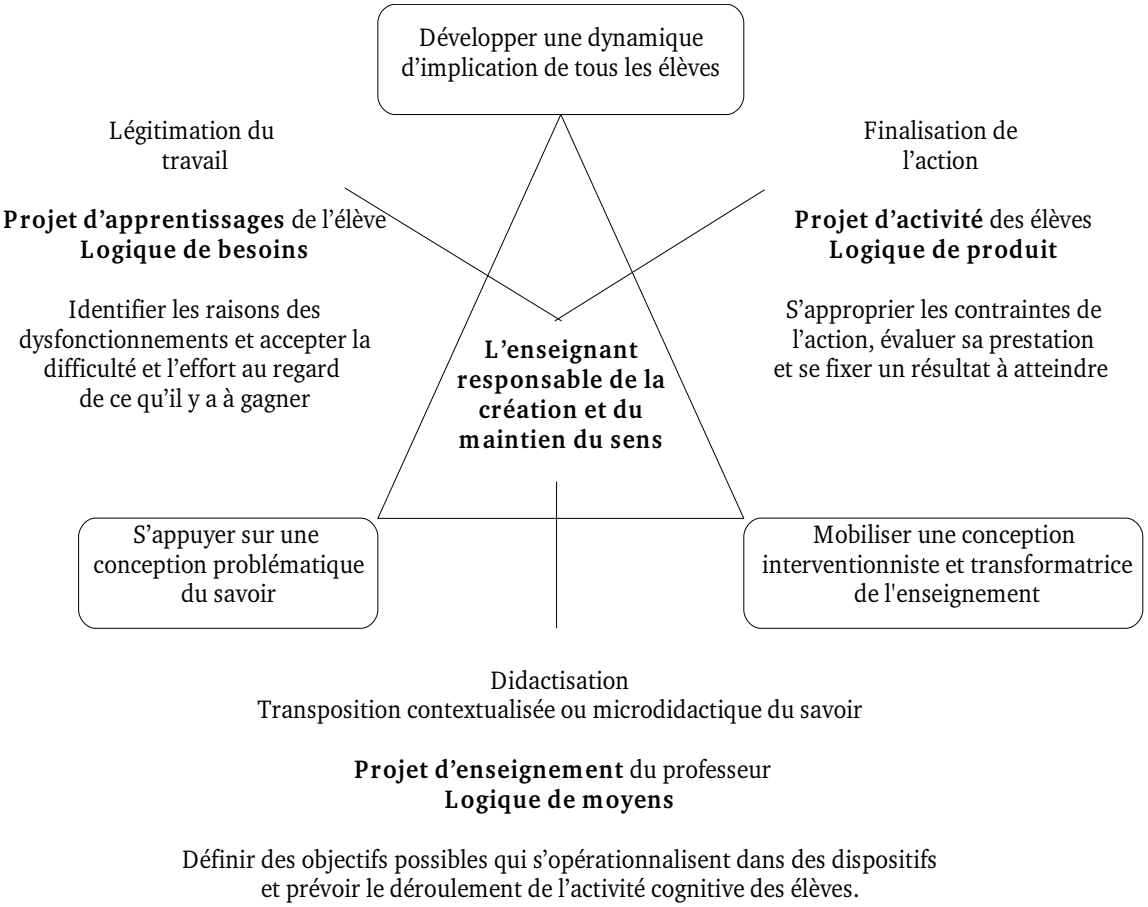


Figure 17: Modèle d'action et d'intervention dans le cadre de la formation praticienne.
Construction du sens référée à une problématique de projet
A. Le Bas - Mars 2006 - Document interne

8.3. Les objets d'étude de la formation praticienne ou les savoirs professionnels à construire :

Les contraintes du fonctionnement du système didactique, nous l'avons vu, sont plutôt du côté de la conception. Elles représentent des orientations de travail, fondées par des options théoriques que l'on se donne a priori pour gérer le système didactique. Les conditions, elles, sont davantage du côté de l'interaction, même si elles se pensent dans la pré-action. Elles participent de l'opérationnalisation des contraintes.

La globalité et la complexité du système didactique et de l'action didactique qui s'y déroule, nous invitent à penser que les conditions de fonctionnement du système didactique, définies précédemment, ne se suffisent pas à elles-mêmes. Elles participent ensemble à la même dynamique de création et de maintien de la relation didactique pensée comme une

relation de sens pour chacun des protagonistes. Autrement dit, ces conditions prises séparément ne permettent pas de faire fonctionner le système didactique, tel que nous souhaitons qu'il fonctionne.

Il est donc nécessaire, au cours du temps didactique, de mettre ces conditions en synergie, deux à deux.

Ces mises en synergie des conditions, représentent pour nous la formulation de savoirs professionnels d'action, référés au concept de dévolution[412] que nous empruntons à G. Brousseau.

En terme de formation praticienne, ces savoirs prennent le statut d'objet d'étude. Ce sont ces objets d'étude qui organisent la formation praticienne des stagiaires P.L.C. 2 dont les pratiques professionnelles sont mises sous-observation dans ce travail de recherche.

8.3.1. Un premier objet d'étude :

La finalisation et la légitimation, effectuées conjointement par l'enseignant, doivent lui permettre **de faire la dévolution aux élèves des activités scolaires qu'il veut mener en construisant chez eux le besoin de changer.** Il s'agit ici de faire en sorte que les élèves soient investis de manière authentique dans cette activité spécifiquement scolaire. Ce qui est en jeu chez l'élève, c'est l'aptitude à investir les activités scolaires comme porteuses d'apprentissages potentiels.

Cette dévolution, qui articule projet d'activité et projet d'apprentissages, aboutit à ce que l'élève assume réellement le statut d'élève dans la mesure où il accepte et partage l'ensemble des règles inhérentes au travail scolaire.

Cette dévolution s'appuie sur la mise en œuvre d'une ou de plusieurs situations a-didactiques en fonction des différents groupes d'élèves présents dans la classe.

Au-delà d'une mise en action et d'une mise en activité, la mise en relation de ces deux conditions doit permettre un engagement réel des élèves dans une posture favorable aux apprentissages. La construction du sens du travail scolaire s'accompagne d'un changement progressif du rapport à l'école et aux activités qu'on y déploie.

Cela se traduit pour l'élève par une mise en concordance des buts immédiats que l'activité scolaire fixe pour lui et des mobiles qu'il se donne ou se crée à cette occasion. On est bien ici du côté de l'évaluation objective que l'élève se fait de ce qui le pousse à agir, ses mobiles personnels, avec les buts immédiats de ce qu'on lui demande. Ce qui est visé au travers de cette dévolution c'est la transformation de cette évaluation.

8.3.2. Un deuxième objet d'étude :

La légitimation et la didactisation, effectuées conjointement par l'enseignant, doit lui

412 La dévolution est l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (adidactique) ou d'un problème et accepte lui même les conséquences de ce transfert ». BROUSSEAU G. (1998). *Théories des situations didactiques. Didactique des mathématiques 1970-1990*. Grenoble : Éd. la Pensée sauvage. p. 303.

permettre **de faire la dévolution aux élèves de ses situations d'apprentissage en glissant le bon problème/en ciblant le bon savoir.** Il s'agit pour l'enseignant, de faire en sorte que le savoir apparaisse comme la possibilité de répondre aux besoins qui ont précédemment émergé. Le savoir apparaît pour les élèves comme ce qui va permettre de dépasser "l'état de crise" dans lequel ils ont été plongés par la confrontation à l'activité.

Cette dévolution, qui articule projet d'apprentissages et projet d'enseignement, aboutit à ce que l'élève endosse le statut d'apprenti.

Cette dévolution s'appuie sur des situations didactiques qui prennent leur pertinence par rapport à la situation a-didactique et ce qu'elle a permis de révéler.

La mise en relation de ces deux conditions doit permettre à l'élève d'identifier les savoir-faire qu'il va devoir acquérir pour se transformer, de mesurer les difficultés qu'il va falloir surmonter et les efforts qu'il va devoir fournir. Ces éléments sont à croiser, pour lui, avec les propositions de l'enseignant qui s'opérationnalisent dans des dispositifs pour faire apprendre. Ces dispositifs, contraignants de par leur fonction, peuvent être décontextualisés de l'activité ou de la pratique pour lesquelles ils sont sensés faire progresser. Leur conceptualisation à partir d'un problème signifiant constitue aussi une mise en difficulté de l'élève et révèle la dynamique des obstacles. Autant d'éléments que l'élève peut avoir du mal à accepter et ce d'autant plus que les propositions de l'enseignant sont contestables car éventuellement, inappropriées.

Il y a bien ici pour l'élève une mise en correspondance des buts immédiats d'apprentissages qu'il se fixe dans la formulation du projet d'apprentissages, avec les buts concrets et ciblés que portent les dispositifs de l'enseignant. La convergence de ces buts doit faire en sorte que l'élève perçoive l'efficacité de ce qu'on lui propose et stimule chez lui un engagement qui va au-delà du faire pour faire.

Le jeu des élèves dans les dispositifs de l'enseignant et leur appropriation comme outil pour faire apprendre passe par la construction de ce sentiment d'efficacité et sa concrétisation.

8.3.3. <u>Un troisième objet d'étude :</u>

La didactisation et la finalisation, effectuées conjointement par l'enseignant, doit permettre **de faire la dévolution aux élèves des conditions « cognitives » de leurs apprentissages pour qu'ils en deviennent les auteurs.** Il s'agit ici pour l'enseignant de livrer aux élèves le coût des apprentissages en jeu et de leur faire comprendre que les transformations visées ne peuvent se faire qu'au travers d'un investissement cognitif réel de leur part.

Cette dévolution qui articule projet d'enseignement et projet d'activité aboutit à ce que l'élève investisse le statut d'apprenant en assumant effectivement la responsabilité de ses apprentissages. Au final, il accédera à l'autonomie, se libérera de la dépendance de l'enseignant et deviendra alors un citoyen cultivé, lucide et autonome.

Les nouveaux pouvoirs de l'élève sont alors effectifs et il peut en jouir pleinement et à volonté.

Cette dévolution se joue aussi dans les situations didactiques mais elle doit aboutir à un retour vers la situation a-didactique pour une extension et une généralisation possible vers des situations non-didactiques. Le réinvestissement spontané des savoirs construits dans des situations non didactiques « déscolarisées » est en ce sens, un indicateur d'apprentissages pertinents et durables.

La mise en relation de ces deux conditions doit permettre à l'élève une mobilisation de ses ressources cognitives pour accéder, non seulement à la réussite mais aussi à la compréhension des conditions de la réussite. La sollicitation de ces différentes activités mentales pilotées par l'enseignant et combinées entre elles, aboutit en fin de processus, à une décontextualisation du savoir construit. Le savoir se dégage progressivement du contexte dans lequel il s'est construit pour se réinvestir dans la pratique ou l'activité plus globale qui a fait naître sa nécessité. Il acquiert ainsi un certain degré de généralisation en devenant une réponse possible pour des problèmes de même nature. Cette généralisation décontextualisante assure aussi le passage de la sphère privée dans laquelle se déroule l'apprentissage à la reconnaissance sociale de la pertinence du savoir et à son institutionnalisation. Le savoir se "dédidactise" et se déscolarise en quelque sorte, pour devenir élément de la culture.

Ce qui est en jeu ici, c'est l'accès à l'efficience des réponses apportées. Si les mêmes résultats peuvent être obtenus par plusieurs procédures en mobilisant des opérations et des moyens de nature différente, il s'agit pour l'élève de mobiliser la bonne procédure, celle qui permet d'optimiser ses réponses en minimisant les coûts. L'accès à l'efficience passe par une minimisation des ressources utilisées tant pour apprendre que pour reproduire ultérieurement ce qui a été appris.

Les mobilisations cognitives et le recul réflexif qu'elles autorisent participent à cette optimisation du processus de transformation, conçu comme une rupture. La stabilisation des réponses et leur réinvestissement dans des contextes variés permettent la systématisation de leur occurrence et leur automatisation.

L'efficience participe alors à l'atteinte d'un certain niveau d'expertise et donc de "pouvoir sur le monde".

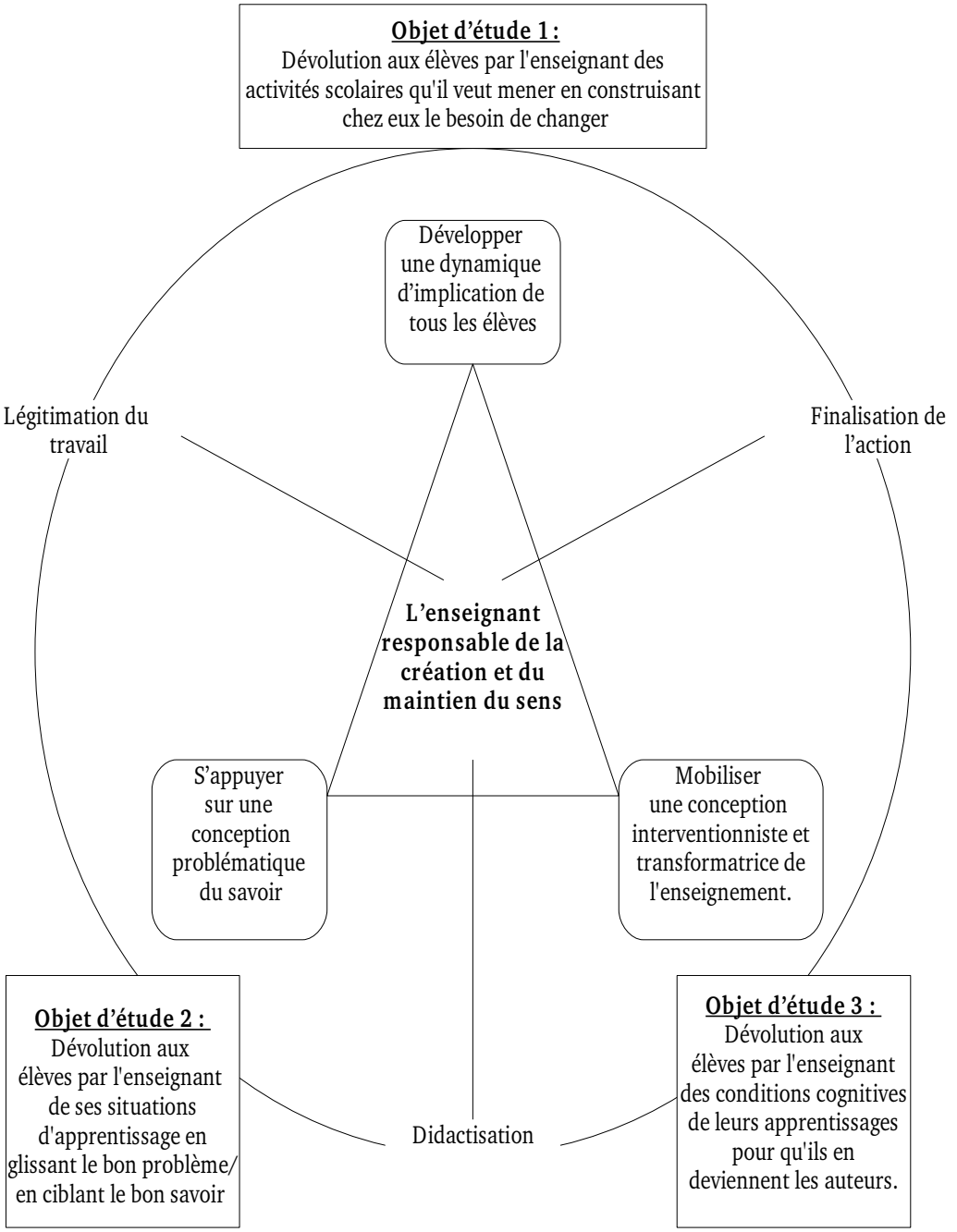


Figure 18 : Les objets d'étude de la formation praticienne comme mise en synergie des conditions du fonctionnement du système didactique
À partir d'A. Le Bas - Mars 2006 - Document interne.

La mise en relation de ces conditions dans l'espace et le temps du déroulement de l'activité professionnelle, constitue, de notre point de vue, des contenus de formation.

Nous les pensons pour les stagiaires comme des nouvelles conditions à intérioriser. Ils reposent, pour eux, sur de nouvelles prises d'informations relatives à l'activité des élèves en lien avec leur propre activité d'enseignant.

Avec ce nouveau « regard », l'activité de l'élève dans le système didactique est envisagée différemment. Il en est de même de l'activité de l'enseignant et de son rôle dans le système didactique. Les responsabilités de chacun sont remises au goût du jour de ces modalités de fonctionnement du système didactique.

Ces trois dévolutions de nature différente constituent les objets d'étude de la formation praticienne, pensés comme de véritables savoirs professionnels. Ils représentent ce qu'il y a à construire pour résoudre respectivement chaque problème professionnel.

Ce huitième chapitre est l'aboutissement de l'ensemble des référents théoriques précédemment convoqués et qui se retrouvent intégrés dans notre cadre conceptuel. Il permet de présenter en détail la conception problématique que nous avons du système didactique. L'originalité de ce dernier est liée à l'introduction du pôle sociétal/institutionnel et à la place privilégiée que nous donnons à l'enseignant dans la gestion de ce système. La finalité du système consiste, pour l'enseignant, à gérer de manière différenciée le couple enseigner/apprendre en inscrivant cette intervention dans une logique de construction et de maintien du sens du travail scolaire.

Ce chapitre nous a permis aussi de présenter les modélisations « dérivées » du cadre conceptuel qui constituent les outils pour l'intervention. Ce sont les outils de la formation des stagaires P.L.C. 2 qui sont progressivement reconstruits avec eux. Il s'agit d'outils pour penser la pratique et la concevoir. Ils deviennent progressivement des outils pour l'analyser.

La dernière partie de ce chapitre, nous a permis de définir ce qu'était pour nous « le savoir enseigner ».

9. Notre système didactique sous le feu du paradigme systémique :

Nos modèles sont-ils vraiment des modèles systémiques ? Notre système didactique est-il réellement un système ?

Il s'agit bien ici dans cette partie de s'assurer de la légitimité de la dimension systémique de notre modélisation du système didactique.

Nous nous proposons dans cette partie de voir si notre option systémiste est effectivement fondée, et si elle ne relève pas d'un abus de langage ou d'un phénomène de mode. Le label « système » ne nous met pas forcément à l'abri d'une méthode analytique qui valorise réductionnisme et juxtaposition.

9.1. Le fonctionnement du système didactique est-il un phénomène complexe ?

Le caractère complexe d'un phénomène n'est pas lié à la quantité des éléments qui le composent, ni à la richesse des relations que ces sous-systèmes peuvent entretenir. Seule l'imprévisibilité du phénomène et de son déroulement lui permet d'accéder au statut de phénomène complexe.

Qu'en est-il vraiment des phénomènes d'enseignement-apprentissage que modélise notre système didactique ?

Sommes-nous en présence d'un phénomène compliqué ou d'un phénomène complexe ?

De nombreux écrits récents statuent sur le fait que l'acte d'enseignement est une activité complexe. De nombreux auteurs réaffirment régulièrement cette évidence, que le paradigme assez récent de la professionnalisation ne fait que conforter. Notre système didactique est composé de quatre sous-systèmes établissant entre eux de nombreuses et riches interactions et présentant une certaine autonomie.

Nous pouvons aussi être d'accord avec l'idée que gérer une situation d'enseignement, c'est pouvoir envisager diverses possibilités dans l'action, d'en choisir une ou plusieurs, au milieu d'un réseau terriblement emmêlé d'interactions, qui permettront d'arriver à l'optimum avec le maximum d'efficacité et un coût minimal.

Nous travaillons ici dans l'optique d'une efficience accrue de l'acte d'enseignement-apprentissage qui va au-delà d'une efficacité de façade et qui intègre l'imprévisibilité et l'incertitude de l'occurrence des événements.

Dans ces conditions, dans ce contexte de grande complexité et de forte incertitude quant à l'issue des événements et l'emprise que les acteurs peuvent avoir sur eux, nous pouvons statuer sur une réelle complexité de ce que nous mettons sous observation. Complexité qui nécessite une approche par les systèmes.

9.2. Le système didactique n'existe pas réellement tel que nous le représentons, c'est un artefact :

La modélisation du système didactique, telle que nous la présentons, a une fonction de compréhension et d'intelligibilité du phénomène qu'elle tente de rendre compte. Le modèle n'a pas vocation d'exhaustivité. Il alterne entre une fonction théorique et une fonction de représentation qui permet de mieux cerner le phénomène et ce qui s'y joue. De fait, il mobilise des concepts qui s'inscrivent dans des champs théoriques clairement définis. Il donne à visualiser, sans trop les expliciter, les interactions que ces concepts entretiennent entre eux. Mais il ne donne pas à voir le phénomène. Sa fonction iconique est très limitée puisque le modèle n'est pas la réalité, même s'il nomme et s'appuie sur des éléments de la réalité. Nous sommes bien là dans l'ambiguïté de la modélisation qui oscille entre le théorique et l'ostensif.

Cette modélisation est aussi un parti pris de par son ancrage didactique qui relègue "le pédagogique" au second rang de moyen, en référence à la finalité du système. L'interprétation du phénomène qu'elle se propose de comprendre, la lecture qu'elle en donne, est délibérément orientée et laisse de côté un certain nombre d'éléments qui ne rentrent pas dans l'analyse que nous voulons effectuer des phénomènes que nous mettons sous observation. La modélisation du système didactique que nous proposons est donc simplificatrice et orientée. Elle nous permet d'accéder à la complexité du fonctionnement du système didactique et à comprendre ces modes de fonctionnement.

9.3. Le système didactique est un macro-système composé de plusieurs micro-systèmes aux statuts différents :

Le système didactique, tel que nous l'avons envisagé, est composé de quatre sous-systèmes : le savoir, l'élève, l'environnement dans lequel se déroule l'action didactique, et l'enseignant qui orchestre[413] le déroulement de cette intervention didactique.

La finalité du système et son fonctionnement au travers des phénomènes et des activités qui en découlent, est l'enseignement-apprentissage. Dans ce système didactique, les différents sous-systèmes n'ont pas le même statut. Pris séparément, ils ne concourent pas forcément à la finalité du système didactique que nous venons de désigner. Ces éléments n'occupent pas tout à fait les mêmes positions dans le système, au regard de son existence.

Nous voulons ici examiner l'autonomie des différents sous-systèmes qui composent le système didactique.

La présence des élèves constitue un préalable à l'existence du système didactique. Les savoirs à enseigner relèvent de la même position. Par contre, l'école et les valeurs autour desquelles elle s'organise ainsi que les enseignants qui y travaillent, n'existent que parce qu'il y a un potentiel d'élèves ainsi qu'un potentiel de savoir et de valeurs éducatives. Dans cette optique on peut redéfinir le statut de chaque sous-système de la manière suivante : L'enseignant et l'école sont des sous-systèmes présentant une certaine permanence. L'élève et le savoir sont des sous-systèmes présentant une certaine contingence. Les élèves changent et

413 Nous faisons ici référence à l'idée d'orchestrer dans le sens où il s'agit « *d'organiser en cherchant à donner le maximum de retentissement". De la même manière, l'orchestration est relative à l'action d'orchestrer permettant une adaptation de l'œuvre musicale à l'orchestre et ses particularités* ». Petit Larousse en couleur, Librairie Larousse.

évoluent dans leur scolarité. Les savoirs et les programmes sont historiquement et culturellement connotés et en évolution permanente. Ils ne présentent pas non plus les mêmes caractéristiques en fonction des niveaux de scolarité et des publics qui y sont associés.

Une autre manière de distinguer les éléments constitutifs de ce système didactique est de les envisager par rapport à leur statut. L'enseignant et l'élève sont des personnes, des êtres humains porteurs d'intelligence et donc d'intentionnalité. Les formalisations du savoir, les pratiques de référence et l'institution scolaire sont certes, des productions humaines, mais ne sont que des moyens et/ou des outils que l'homme se donne pour assurer une transmission inter-générationnelle des éléments de la culture, jugés incontournables.

Ces distinctions permettant de classer les micro-systèmes constitutifs du macro-système didactique ne doivent pas nous empêcher d'interroger les différents micro-systèmes de manière plus précise.

9.3.1. Le micro-système « enseignant » :

Le micro-système « enseignant » a dans le macro-système « système didactique » un statut un peu à part. Il est de sa responsabilité et de sa fonction d'assurer la gestion du système didactique. C'est l'opérateur et l'orchestrateur du système didactique. Charge à lui de faire en sorte que les autres micro-systèmes du macro-système cohabitent et interagissent ensemble en vue de la finalité qui les rassemble dans un même espace et dans un même temps scolaire, l'Éducation par et pour les savoirs. Cette position de responsabilité vis à vis des apprentissages à réaliser et du maintien des conditions de l'étude pour les permettre, ne doit pas nous faire oublier que l'enseignant, en tant que sous-système, est lui aussi organisé par une logique qui lui est propre.

C'est un opérateur, certes, mais c'est avant tout un sujet emprunt de subjectivité et de ressenti. C'est un sujet qui véhicule une histoire personnelle qu'il ne peut "laisser au vestiaire" lorsqu'il entre en classe. La commande institutionnelle dont il est le porteur et le garant devrait en principe cadrer son activité. Cependant, cette commande qui précise les fins mais peu les moyens, est de ce fait, assez floue. Il est donc possible de la redéfinir et de la contextualiser pour la mettre à sa main, mais aussi pour l'adapter à ses conditions d'enseignement.

Si le sous-système "enseignants" s'inscrit dans un genre[414], ici celui des enseignants d'E.P.S, il n'en demeure pas moins que chaque stagiaire aura son style. La formation participe

414 CLOT Y. & FAÏTA D. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : Une méthode en clinique de l'activité. *Éducation permanente*, n° 146.

Le genre : « Les obligations auxquelles parviennent sans chercher à le faire mais sans pourtant pouvoir éviter de le faire, ceux qui travaillent pour arriver à travailler, souvent malgré tout, parfois malgré l'organisation prescrite du travail. C'est une sorte d'intercalaire social, un corps d'évaluations partagées qui règlent l'activité personnelle de façon tacite. En fait il s'agit d'une sorte de mémoire mobilisée dans l'action »

Le style: « C'est ce travail d'ajustement du genre pour en faire un instrument de l'action que nous désignons le style de l'action. C'est une sorte d'affranchissement à l'égard de certaines contraintes génériques. .... D'une part affranchissement à l'égard de la mémoire impersonnelle. ... D'autre part, affranchissement à l'égard de l'histoire personnelle. Ici, ce sont les schèmes personnels qui, mobilisés dans l'action, sont ajustés sous la double impulsion du sens de l'activité et de l'efficience des opérations »

certainement à l'élaboration de ce style.

Le sous-système enseignant possède donc une certaine autonomie.

9.3.2. Le micro-système « école » et « institution scolaire » :

Le micro-système que constitue l'école et l'institution scolaire et, d'une manière plus générale, l'aspect sociétal et politique de l'Éducation, présente lui aussi une certaine autonomie. Les politiques éducatives et leurs lois d'orientation, l'école et les textes officiels qui l'organisent, les programmes, même s'ils évoluent assez périodiquement, présentent une certaine stabilité de définition et de structure, qui permettent de cadrer pour un temps assez longs, des formes scolaires relativement stables et autonomes. Cette relative indépendance garantit au système éducatif une certaine permanence.

9.3.3. Le micro-système « élève » :

Concernant le micro-système « élève » nous pouvons postuler que celui-ci présente aussi une certaine autonomie. Comme l'enseignant, c'est un sujet porté par des expériences personnelles auxquelles il ne peut renoncer du simple fait d'être à l'école. Il peut ne pas partager les orientations que l'école se donne pour lui. Il peut refuser le statut d'élève qu'elle lui demande de tenir. La posture d'élève ne va donc pas de soi. L'immersion dans le milieu ne la garantit pas, elle est à construire ou à conforter.

9.3.4. Le micro-système « savoir » :

Enfin, pour ce qui est du « savoir », nous pouvons aussi lui attribuer une certaine autonomie au travers des champs d'origine qui en permettent la production. A l'école, nous parlons de savoirs savants ou de pratiques sociales de référence[415], en fonction des disciplines convoquées.

Ces champs sont effectivement autonomes et possèdent leur propre dynamique de production et d'existence[416].

Pour ce qui est de l'Éducation Physique et Sportive, les Activités Physiques et Sportives sont à la fois objets et moyens d'enseignement. Objet, parce que les A.P.S.A sont constitutives de la culture, et plus particulièrement de la culture physique et sportive et qu'à ce titre elles font partie des œuvres « enseignables » à l'école. Moyens, dans le sens où elles participent à l'atteinte des objectifs de l'Éducation Physique et Sportive : développement des différentes ressources, accès à une motricité extraordinaire, développement d'un habitus de santé positive. Ces deux fonctions sont à envisager de manière dialectique.

Notre macro-système est donc composé de quatre sous-systèmes qui, pris individuellement, présentent une certaine autonomie de fonctionnement.

415 MARTINAND J.-L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques. Les sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle, n°2, p. 23-30.
416 BOURDIEU P. (1984). *Questions de sociologie*. Paris : Éd. de Minuit.

9.4. Le système didactique répond t-il aux conditions d'existence d'un système telles que les définit Jean Louis Le Moigne[417] ?

Reprenons une à une ces conditions et essayons de voir comment le système didactique les porte et les met en œuvre :

- Le phénomène dont rend compte le système didactique est effectivement identifiable, il est doté de frontières définies puisqu'il se déroule dans un espace et dans un temps défini qui est l'école ou, plus précisément, la classe.

- Le phénomène dont rend compte le système didactique est actif, il fait, il « processe » des entrées et produit des sorties. Il puise à l'extérieur de l'école des éléments et des événements qu'il traite aux travers de ses problématiques spécifiques. Il produit des choses, il rend des comptes aux familles, par exemple, par le biais d'un certain nombre de productions, de prestations et de résultats.

- Le phénomène dont rend compte le système didactique est régulé. Il possède un mécanisme de régulation interne de ses entrées et de ses sorties. Tout ne peut pas franchir les murs de l'école. Le système didactique s'auto-protège pour garantir des conditions favorables à l'étude. Cette auto-protection est garantie par un certain nombre de valeurs qui fondent l'existence même de l'école républicaine et qui régulent les activités qui s'organisent en son sein. De la même façon, les sorties du système sont régulées par des normes scolaires qui infligent aux productions de l'école une marque indéniable. Le système didactique est aussi régulé de l'extérieur. Parents, collègues, intervenants extérieurs ou inspecteurs sont à même de réguler de l'extérieur ce qui se passe au cours du fonctionnement du système didactique, de manière indirecte et par des modalités diverses.

- Le phénomène dont rend compte le système didactique s'informe sur son propre comportement. Il s'informe en interne sur l'ensemble des activités qui s'organisent de par son fonctionnement. Cette information en continue sur son propre fonctionnement est le fait, en priorité, du sous-système "enseignant" qui, a priori, gère le système didactique en vue de certaines finalités. Cependant la tâche qui lui est prescrite étant peu définie, les informations prises pour réguler le fonctionnement du système peuvent être variables d'un enseignant à l'autre. Le sous-système "élève", les élèves prennent aussi des informations sur le déroulement de l'activité didactique. Certains d'entre eux font effectivement fonctionner des normes implicites qui leur permettent de réguler leurs comportements ou celui de leurs camarades afin de maintenir, formellement au moins, les conditions de l'étude requises.

417 LE MOIGNE J.-L. (2003). *Le constructivisme. Tome 3 : Modéliser pour comprendre*. Paris : L'Harmattan, p.11.

- Le phénomène dont rend compte le système didactique décide de son activité et de son comportement. Il est doté d'un projet qui s'inscrit dans un espace d'activités et de comportements. Le contrat didactique [418], tel que Guy Brousseau le définit, semble porter cette référence au projet des acteurs du système didactique. L'activité de chacun des protagonistes est effectivement régulée par un projet plus ou moins explicite qui organise normalement l'ensemble des comportements et des attentes de chacun.

- Les acteurs du système didactique sont doués de mémoires : une mémoire volatile, leur permettant de traiter, dans l'ici et maintenant, le cours des informations et une mémoire durable, leur permettant d'emmagasiner des expériences et d'apprendre à partir des différents événements et des activités de chacun. Ces mémoires permettent aussi de cadrer les règles de fonctionnement du système didactique qui font référence.

- Le système didactique coordonne ses décisions d'actions, il coordonne ses processeurs, ses fonctionnements et ses activités dans le cadre de ses finalités. Tout doit normalement converger vers ces finalités. L'ensemble des activités du fonctionnement du système didactique tend à y concourir. Le système didactique, par l'intermédiaire de ses acteurs, imagine et conçoit de nouvelles décisions possibles. Il peut être créateur de nouveauté. Il est donc capable de "raisonner sur" et de computer les symboles mémorisés. Il s'auto-organise dans le cadre d'une auto-éco-ré-organisation qui est vitale pour le projet qu'il se donne. Cette auto-éco-organisation est très personnalisée et très contextualisée.

- Le système se finalise et s'auto-finalise. Il est donc capable de s'adapter et d'évoluer, si sa niche écologique « se modifie ». Par niche écologique nous pouvons entendre ici, dans le cadre du système didactique, l'environnement général dans lequel se déploient les activités du système didactique.

Le système didactique semble remplir les conditions énoncées par Jean-Louis Le Moigne. Nous devons cependant poursuivre notre analyse en mobilisant des éléments portant davantage sur la nature des relations qu'entretiennent les sous-systèmes entre eux.

9.5. La dynamique constitutive du système didactique :

Pour appréhender cette dynamique constitutive, nous allons envisager les catégories

418 « Alors se noue une relation qui détermine - explicitement pour une petite part, mais surtout implicitement - ce que chaque partenaire, l'enseignant et l'enseigné, a la responsabilité de gérer et dont il sera d'une manière ou d'une autre, responsable devant l'autre. Ce qui nous intéresse ici est le contrat didactique, c'est-à-dire la part de ce contrat qui est spécifiquement du « contenu : la connaissance mathématiques visées. » BROUSSEAU G. (1998). Théories des situations didactiques. Didactique des mathématiques 1970-1990. Grenoble : Éd. la Pensée sauvage, p. 61.

d'analyse[419] qu'Edgar Morin mobilise :

- Le tout « système didactique » est plus que la somme des parties. La mise en relation des quatre sous-systèmes qui définissent le système didactique est source d'émergences qui sont des qualités et / ou propriétés nouvelles. Le système didactique est plus que les sous-systèmes qui le composent, de par ce qu'il est capable de produire dans son fonctionnement et dans ses activités.

- Le tout « système didactique » est moins que la somme des parties puisque celle-ci, sous l'effet des contraintes résultant de l'organisation du tout, perdent ou voient inhiber certaines de leurs qualités ou propriétés. Chaque sous-système perd effectivement de ses propriétés propres du fait même de son intrication dans un système plus large à la téléonomie définie. Par exemple, dans le cadre du travail d'une classe, le sous-système « élève » intriqué dans le système didactique, est moins que ce qu'il peut être sorti du contexte des activités de la classe, dans la cours de l'école ou dans la rue. Le positionnement dans le système didactique et les interactions existantes entre les sous-systèmes sur-déterminent la place de chaque sous-système en la cantonnant à des activités et des comportements attendus.

- Le tout « système didactique » est plus que le tout, puisque le tout en tant que tout rétroagit sur les parties qui, à leur tour, rétroagissent sur le tout. Autrement dit, le tout est plus qu'une réalité globale, c'est un dynamisme organisationnel. Ici aussi le système didactique et la représentation modélisée qu'on en fait est plus que ce qu'il donne à voir. Il est davantage que ce qu'il est, il est un potentiel dont l'expression n'est jamais totale et ne permet pas d'en saisir la globalité.

- Les parties sont à la fois moins et plus que les parties. Le système sur-détermine les activités et les comportements des autres sous-systèmes, mais il permet aussi aux sous-systèmes d'exister autrement, d'être convoqués différemment. Et d'une certaine façon le système est créateur de nouvelles potentialités pour les sous-systèmes qui le composent. Cela est particulièrement vrai pour le sous-système élèves et les nouveaux pouvoirs que le fonctionnement du système didactique doit lui procurer. De la même façon, le sous-système "enseignants" est lui-même assujetti à une bonification de ses activités qui dans leur fonctionnement doivent gagner en efficacité et / ou se renouveler.

- Mais, les parties sont éventuellement plus que le tout. Les potentialités des quatre sous-système qui composent le système didactique et les multiples interactions qu'ils sont susceptibles d'entretenir, donnent aux sous-systèmes un potentiel supérieur au système didactique. - Le tout "système didactique" est moins que le tout. Il y a des

419 MORIN É. (1990). *Science avec conscience*. Paris : Éd. du Seuil.

trous noirs au sein de toute totalité biologique et surtout anthropo-sociale. Le système didactique ne donne pas à voir tout ce qu'il produit et tout ce qu'il fait. Le système didactique n'a pas vocation d'exhaustivité par rapport aux phénomènes d'enseignement-apprentissage qu'il met sous observation. Il épure la réalité et n'en retient que ce qui l'intéresse.

- Le tout "système didactique" est donc logiquement insuffisant. Mais il s'agit ici d'un choix délibéré que nous avons mis dans les limites de l'approche systémique. Il constitue aussi un certain avantage.

- Le tout "système didactique" est incertain. Il est effectivement difficile de clore un système de par les enchevêtrements qu'il entretient avec d'autres systèmes. D'autre part chaque système peut être le sous-système d'une totalité plus grande. Le système didactique est un sous-système "classe" qui est lui-même un sous-système du système "école" ou "établissement", lui-même sous-système du système scolaire. Même si le système didactique est identifiable et donc définissable, il est difficile de le clore de par sa dynamique organisationnelle et de par le potentiel d'activité qui peut s'y déployer.

- Le tout "système didactique" est conflictuel et les forces antagonistes qui le composent participent à sa perpétuation. C'est là la force du système didactique. Le repérage de ces conflits et de ces antagonismes fonctionnels nous intéresse particulièrement. Ceux-ci prennent, dans notre problématique de travail, le statut de problèmes. Leur identification, leur reconstruction et leur résolution sont de nature à peser sur la gestion du système didactique par l'enseignant. Les forces antagonistes, les oppositions, les contradictions qui ne manquent pas de naître et de se perpétuer dans le fonctionnement usuel du système didactique ont un double statut. Elles font à la fois problème pour l'activité du système didactique et celui qui le gère, mais elles constituent aussi, les ressources de sa dynamique et des ses potentialités.

Voyons aussi si le système didactique est porteur des trois faces qu'E. Morin attribue au concept de système :

- La face « système » exprime l'unité complexe et le caractère phénoménal du tout, ainsi que le complexe des relations entre le tout et les parties. Nous avons déjà statué sur le fait que le système didactique et le phénomène qu'il tentait de rendre compte était un phénomène complexe, au sein duquel des sous-systèmes entretenaient un certain nombre de relations d'une certaine complexité.

- La face « interactions » exprime l'ensemble des relations, actions, rétroactions qui s'effectuent et se tissent dans le système didactique. Ces interactions sont

effectivement nombreuses. Nous aurons l'occasion de les développer ultérieurement lorsque nous procéderons au développement de nos modèles.

- La face «organisation» qui exprime le caractère constitutif de ces interactions - ce qui forme, maintient, protège, régénère, et qui donne à l'idée de système sa colonne vertébrale. Ces interactions sont effectivement ce qui permet de définir les activités du système didactique. Elles sont à la fois ce qui le circonscrit et le définit. Mais elles sont aussi révélatrices de la non-finitude du système didactique et de son potentiel illimité.

9.6. Le fonctionnement du système didactique dans le cadre d'une analyse systémique :

En remobilisant un certain nombre de critères, nous avons précédemment statué sur le caractère systémique du système didactique.

D'autres éléments de l'approche systémique sont susceptibles de nous intéresser pour penser le fonctionnement du système didactique et les analyses que nous pouvons en faire. Le nécessaire dialogue entre ordre et désordre, prôné par E. Morin est, de ce point de vue, éclairant. Le fonctionnement de notre système didactique s'inscrit effectivement dans cette correspondance entre ordre et désordre, entre déterminisme et aléas, entre contraintes et hasard.

Le fonctionnement du système didactique est fait de nécessités et de possibles, c'est ce qui en fait sa richesse.

Dans le système didactique, les sous-systèmes "élèves" et "enseignants" peuvent être considérés comme porteurs potentiels de désordre de par l'imprévisibilité probable de leurs comportements et de leurs activités.

Les sous-systèmes "savoir" et "institution / société" sont à l'opposé porteur d'ordre, de déterminisme et de contraintes. Ils présentent une certaine stabilité, nécessaire au fonctionnement du système didactique.

Les deux autres sous-systèmes de par leur imprévisibilité assurent en quelque sorte le développement de l'activité du système didactique, sa richesse de fonctionnement. Les potentialités du système didactique se situent aussi dans la nature des interactions qu'entretiennent les sous-systèmes porteurs de possibles avec les sous-systèmes porteurs de nécessités et dans les interactions qu'entretiennent entre eux les sous-systèmes porteurs de possibles.

Les possibilités de désordre et donc de développement de l'activité du système didactique sont énormes et ce d'autant plus que les interactions envisagées ci-dessus sont à l'échelle d'un élève et qu'il faut, pour être juste, les envisager à l'échelle d'une classe et donc de plusieurs élèves. Ces mêmes élèves interagissent entre eux au cours du fonctionnement du système didactique. Il y a autant de système didactique qu'il y a d'élèves, d'enseignant mais aussi de contexte d'enseignement, et de savoirs supports à cet enseignement.

L'approche systémique a réhabilité l'idée d'événement. En terme d'analyse du

fonctionnement du système didactique, l'événement singulier et aléatoire est susceptible de nous intéresser. Il est révélateur d'un désordre significatif d'un mode de gestion du système didactique par l'enseignant et de l'activité qu'il y développe. L'interprétation didactique de l'événement puisé dans le phénomène est de nature à nous aider à comprendre ce mode de fonctionnement. La modélisation qui est effectuée du système didactique est une aide à cette interprétation. C'est dans le désordre que le système s'auto-organise et se régule.

Il s'agit, comme nous l'avons mentionné plus haut, d'accéder à une compréhension par modélisation qui permet de construire l'intelligibilité d'un système complexe dans une logique simplificatrice.

Dans ce contexte de compréhension et non d'explication, n'oublions pas la position privilégiée de l'observateur qui est, en quelque sorte, de parti pris.

La complexité est davantage du côté de l'observant que de l'observé. Le phénomène perçu comme complexe procède donc d'un choix inhérent aux limites de la compréhension et du discernement de celui qui observe.

Le système didactique est un construct, une grille de lecture que se donne l'observateur pour comprendre le phénomène qu'il observe. Le choix des événements inhérents au fonctionnement du système didactique et révélateurs de son activité, passe inévitablement par la modélisation effectuée du phénomène. La modélisation est donc omniprésente, tant dans la manière de penser le phénomène que dans la façon d'y prélever des événements susceptibles de rendre compte, de manière caricaturale et donc critique, de son fonctionnement[420].

Nous voudrions conclure ce chapitre en envisageant l'autonomie du système didactique. Nous pouvons statuer en accord avec E. Morin sur l'autonomie du système didactique qui est un système ouvert. Le système didactique est assujetti à des flux entrants et des flux sortants. Il nourrit son autonomie en interne mais se trouve inscrit dans une relation de dépendance à l'égard de son milieu. Cette dépendance lui garantit son développement et son existence. Le système didactique peut se prévaloir d'être une auto-éco-organisation faisant appel à des principes de récursivité organisationnelle lui permettant d'assurer son propre fonctionnement, sa propre existence.

Ce neuvième chapitre a pour but de voir si notre système didactique présente effectivement les caractéristiques d'un système. Notre cadre conceptuel et les outils qui en dérivent (modèle d'action et d'intervention), ont pour objectif de rendre compte, par des modélisations, de phénomènes complexes. Pour autant, cette volonté ne permet pas ipso facto de renvendiquer l'appartenance au paradigme systémique. Nous avons souhaité dans cette partie nous assurer de la légitimité de la dimension systémique de notre modélisation du système didactique.

420 Nous pensons ici, de manière indirecte, à l'idée d'incident critique didactique point de départ des Analyses de Pratique qui sont effectuées avec les stagiaires.

Troisième partie : Les résultats de la recherche autour de trois études de cas.

10. Les aspects méthodologiques de la recherche et du traitement des données :

L'objectif de ce chapitre est de mettre à plat la méthodologie utilisée dans ce travail de recherche pour la rendre la plus explicite possible et pour comprendre comment les données de natures différentes ont été traitées.

10.1. Positionnement scientifique et présupposés méthodologiques :

J.M. Van Der Marren[421] considère que *« les contraintes de l'éducation ne permettent pas l'élaboration d'une science positive »,* ce qui ne veut pas dire que l'on ne peut pas faire de recherche scientifique en éducation.

La variabilité et la complexité des situations éducatives et formatives, objet de la recherche pour l'éducation, ne permettent pas de raisonner dans le cadre de la science expérimentale traditionnelle.

Il faut donc se démarquer d'une certaine science pour accéder à un autre type de science qui prenne en compte la spécificité des objets étudiés en éducation.

En d'autres termes, les objets de recherche en éducation ne peuvent être comparés aux objets expérimentaux de la science traditionnelle.

Toujours pour ce même auteur, «*le modèle de la situation éducative »* - et par extension de la situation formative - « *est celui d'une relation impliquant des sujets intentionnels agissants à l'image de systèmes complexes dans un environnement riche, quasi riche à l'excès. »*[422]

Le chercheur doit s'inscrire dans une logique d'observation des phénomènes pour essayer de les comprendre, il ne peut s'inscrire dans le paradigme classique de l'expérimentation, la non-reproductibilité des situations d'éducation et leur complexité ne le permet pas.

Il s'agit de comprendre dans son contexte une situation socialement objectivée.

Aussi, dans ce paradigme de recherche décrit par J.M. Van Der Maren[423], le chercheur ne peut pas être sur de « l*a causalité générale »*, il est sur de « *la causalité locale et contextuelle »* et « *si donc il y a recherche en éducation, elle ne peut se modeler selon l'image de la science positive. La recherche de la connaissance sera donc plus compréhensive qu'explicative : elle tentera de dégager des similitudes de structures en tenant compte des contextes et se gardera de formuler des lois permettant des prédictions; ensuite le chercheur réfléchira de façon à fournir au moins des avertissements à propos de ce qu'il convient d'éviter, et il se gardera de prescrire illusoirement ce qu'il faut faire, car il ne peut être sûr de sa prescription ».*

Dans les situations éducatives et / ou formatives le chercheur ne peut se contenter d'observer simplement les événements et les conduites des acteurs qui se déroulent. La charge

421 VAN DER MAREN J.-M. (2004, 2e édition). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
422 Ibidem p. 33.
423 Ibidem p. 35.

symbolique des situations éducatives oblige à aller au-delà des apparences, pour aller vers les significations engagées, les intentions que les acteurs formulent, les interprétations qu'ils effectuent. Il faut accéder à ce qui fait la spécificité de la situation éducative et / ou formative, ce qui fait le propre de l'humain dans une situation interactive : « *la réflexivité dans un système d'échanges symboliques* ».[424]

Enfin les objets de recherche en éducation s'inscrivent et se construisent dans des contextes normés porteurs d'un certain nombre de valeurs qui peuvent constituer des contraintes pour le chercheur lorsqu'il formule son objet de recherche. C'est ce qui fait dire à J.M. Van Der Maren que « *l'objet de recherche en éducation est socialement donné* ». On oserait dire qu'il est « *socialement objectivé, c'est-à-dire constitué en tant qu'objet de recherche par les institutions qui déterminent et encadrent l'école comme organisme social d'éducation.* » [425]

10.2. Nature de la recherche et méthodologie appropriée :

Ce travail est une recherche qualitative qui s'inscrit dans une démarche de type compréhensive inductivo-exploratoire. On utilise l'induction pour construire une explication à partir d'une exploration.

En fait, il s'agit d'effectuer des comparaisons entre un modèle souhaitable ou idéal, porté ici par notre cadre conceptuel, avec ce qui se passe réellement. On compare l'attendu avec l'obtenu.

Reprenant les éléments d'une classification des différents types de recherche proposés par Cardinet, J.P. Astolfi[426] met en avant les recherches nomothétiques et les recherches herméneutiques.

Notre travail se situe dans ce deuxième paradigme de recherche sur le versant de la recherche interprétative où il s'agit d'essayer de comprendre la réalité dans sa globalité. On mobilise alors des théories interprétatives permettant de dégager du sens et de la signification à des faits, à des événements.

On est dans le dévoilement. Les données sont appréhendées comme des échanges symboliques que l'on va interpréter.

J.P. Astolfi J.P[427] parle lui de recherches de signification qui s'inscrivent dans une problématique de l'effet de sens, en rupture avec une problématique de la vérité et de l'erreur.

La cadre conceptuel et le modèle qui l'opérationnalise[428] ont une double fonction théorique.

---

424 Ibidem p. 7.

425 Ibidem p. 35.

426 ASTOLFI J.-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*, n° 103, p. 5-18.

427 Ibidem. p.6.

428 Notre cadre conceptuel est le modèle de formation praticienne de l'enseignant et les problèmes liés à la gestion du système didactique. Il s'opérationnalise dans le modèle des contraintes et des conditions du fonctionnement du système didactique.

Ils permettent de décrire et de penser l'objet de ce travail de recherche, le système didactique et son fonctionnement.

Construits a priori, ils permettent la formulation des questions de recherche et orientent le recueil de données. De ce point de vue ils ont une fonction théorique de description, d'analyse et de conceptualisation du phénomène mis sous observation.

Le modèle de formation praticienne et surtout, le modèle des conditions et des contraintes du fonctionnement didactique, jouent pleinement ce rôle.

Ils ont aussi une fonction théorique d'interprétation dans la mesure où ils seront mobilisés dans le traitement des données qui va être effectué.

Pour J. Marsenach et C.Amade-Escot[429] faisant le point sur les orientations de la recherche en didactique de l'Éducation Physique et Sportive, les recherches sur la formation ont pour objet la didactique en tant que discipline de formation des enseignants. Ces auteurs envisagent dans ce domaine deux types de recherche :

- Celles qui orientent les contenus didactiques de la formation.

- Celles qui décrivent les modalités mises en œuvre et les effets des formations didactiques.

L'idée est de se donner les moyens, par ces méthodologies, de saisir la complexité du fonctionnement du système didactique pour tenter d'approcher sans les appauvrir « l*es causes multiples, toutes nécessaires mais également insuffisantes, des phénomènes humains et de leur richesse résultant de leur ouverture sur l'environnement. »*[430]

Au regard des caractérisations des deux types de recherche, mentionnés par J. Marsenach et par C. Amade-Escot, il nous semble que notre travail s'inscrit dans ces deux perspectives.

Nous voulons effectivement faire état d'une part des transformations professionnelles perçues, en cours de formation, du double point de vue du formateur et du stagiaire. D'autre part, nous souhaitons renvoyer de manière plus précise ces transformations à des éléments identifiés de la formation ou à leur conjonction.

En ce sens, on peut penser que les résultats de ce travail pourront re-questionner les contenus de formation et les stratégies d'interventions développées.

10.3. Cadre théorique ou cadre conceptuel ?

Par rapport à l'idée de cadre conceptuel, il nous semble important de le situer par rapport à ce que nous nommons traditionnellement un cadre théorique.

429 MARSENACH J. & AMADE-ESCOT C. (1993). Les orientations de la recherche en didactique de l'éducation physique et sportive. *Revue française de pédagogie*, n° 103.

430 MARSENACH J. (1992). Recherches en enseignement et transformation des pratiques professionnelles. *Colloque pour l'avancée de la science*, Université de Laval, Québec.

Nous nous permettons ici de citer J.M. Marsenach[431]. En accord avec J.M. Van Der Marren elle écrit : « *nous pensons que cadre conceptuel et préférable à cadre théorique. Alors que le cadre théorique postule que l'on va aboutir à la déduction d'hypothèses à partir d'une théorie, le cadre conceptuel permet de poser des questions, les réponses à celles-ci devant permettre, par induction, de formuler des hypothèses. En outre, l'appréhension d'une réalité complexe exige des regards croisés faisant du cadre conceptuel un cadre forcément multiréférencé* »

La variété et l'hétérogénéité des référents théoriques mobilisés nous a obligé à envisager la construction d'un cadre conceptuel permettant de faciliter la lecture de la réalité complexe que nous nous proposons de mettre sous observation dans cette recherche.

La juxtaposition de référents théoriques non intégrés ne peut permettre d'envisager une véritable compréhension de cette réalité complexe. La conception de ce cadre conceptuel repose sur l'élaboration de relations de cohérence entre les différents champs théoriques mobilisés et ce, pour rendre intelligible des actes d'enseignement de stagiaires dans le cadre du champ disciplinaire qu'est l'Éducation Physique et Sportive.

Une lecture théorique unidimensionnelle ou pluridimensionnelle mais juxtaposée ne permet pas d'accéder à la complexité du phénomène observé et de le comprendre.

Pour M. Huberman et M. Miles[432] « *un cadre conceptuel décrit, sous une forme graphique ou narrative, les principales dimensions à étudier, facteurs clés, ou variables clés et les relations présumées entre elles.* »

Pour ces auteurs *« l'exercice »* - d'élaboration du cadre conceptuel - *« oblige le chercheur à être sélectif, à décider quelles dimensions sont les plus importantes, quelles relations seront vraisemblablement les plus significatives, et en voie de conséquences, quelles informations devront être collectées et analysées. »*

Pour Van Der Maren J.M[433] « *le cadre conceptuel est le pendant du cadre théorique dans une perspective exploratoire ou inductive »* en opposition à une perspective expérimentale.

Notre positionnement en terme de type de recherche à présent effectué, nous pouvons préciser davantage la méthodologie que nous emploierons.

La rédaction de ce qui suit s'appuie principalement sur l'ouvrage de **LESSARD-HÉBERT M., GOYETTE G. & BOUTIN G. (1997). *La recherche qualitative, fondements et pratiques. Méthodes en sciences Humaines*. Bruxelles : De Boeck.**

Ce livre synthétique permet d'appréhender de manière efficace les problématiques de

431 Ibidem.p.4.

432 HUBERMAN M.A. & MILES M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes. Pédagogies en développement. Méthodologie de la recherche*. Bruxelles : De Boeck. p. 49.

433 VAN DER MAREN J.-M. (1989). *Méthodes et évaluation des pratiques de recherche en éducation. Introduction aux problématiques et aux méthodologies à l'intention des utilisateurs des résultats de la recherche et des futurs chercheurs en éducation*. Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation : université de Montréal. p. 162.

l'analyse qualitative et ses enjeux.

Nous y ferons référence de nombreuses fois et c'est pourquoi nous le mettons ici en avant en dehors des notes de renvoi.

10.4. Les différentes données et leur statut :

D'une façon générale, dans le paradigme des recherches qualitatives les chercheurs font appel à des données de nature différente qui se complètent et qui sont destinées à être croisées.

Werner et Shoepfle[434] distinguent des données d'observation et des données de conversation. Pour eux, le traitement de ces deux types de données doit se faire séparément et ils pensent que leur triangulation, et donc leur mise en relation ultérieure *« ne devrait pas avoir pour but de confirmer les unes par les autres, mais plutôt de découvrir des écarts (discrépancies) entre celles-ci. »*

Un auteur comme Erikson[435] précise que *« pour un chercheur qui travaille en paradigme interprétatif, les unités de base - ou unités de sens - construites par induction analytique correspondent soit à des catégories d'action, soit à des catégories d'opinion. Les catégories d'action sont induites à partir d'une revue des notes prises sur le terrain ou des enregistrements sonores ou visuels et se présentent sous formes de « vignettes narratives" ou de "citation" alors que les catégories d'opinion dérivent de l'analyse des entrevues formelles ou informelles avec des informateurs -clés et apparaissent sous forme de commentaires "interprétatifs".*

Notre recherche fait appel à trois types de données qui sont des données d'action / d'observation et des données d'opinion / de conversation. Elles sont porteuses de points de vue différents qui seront croisés.

10.4.1. Les comptes-rendus de visite :

Les comptes-rendus de visites sont des artefacts écrits que le chercheur soumet à des analyses de contenu. Ils sont le résultat d'une observation participante[436]. Ils sont le produit écrit de l'observation d'une séance suivie d'un entretien.

Les entretiens liés aux visites sont des entretiens de problématisation. Ils n'ont pas la même fonction que les entretiens menés en fin d'année dans le cadre de ce travail de recherche.

Pourtois et Desmet[437] affirment que l'observation participante « *dépasse l'aspect descriptif*

434 Cités par LESSARD-HÉBERT M., GOYETTE G. & BOUTIN G. (1997). *La recherche qualitative, fondements et pratiques. Méthodes en sciences Humaines*. Bruxelles : De Boeck. p. 105.

435 ERICKSON F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M.C. Wittrock. *Hanbook of research on teaching*. New York: Teachers College Press. p. 75.

436 LESSARD-HÉBERT M., GOYETTE G. & BOUTIN G. (1997). *La recherche qualitative, fondements et pratiques. Méthodes en sciences Humaines*. Bruxelles : De Boeck. p102 et suivantes.

437 POURTOIS J.-P. & DESMET H. (1988). *Épistémologues et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles : Mardaga. cités par LESSARD-HÉBERT M., GOYETTE G. & BOUTIN G. (1997). *La recherche qualitative, fondements et pratiques. Méthodes en sciences Humaines*. Bruxelles : De Boeck. p102 et suivantes.

de l'approche (objective) pour s'attacher à découvrir le sens, la dynamique et les processus des actes et des événements. »

Le chercheur considère ces écrits comme des produits d'experts en analyse de pratique professionnelle, analyses qui mobilisent le cadre conceptuel développé et utilisé dans ce travail.

L'expertise des comptes-rendus de visites, et par voie de conséquence, leur pertinence, est ici considérée comme une variable indépendante.

Dans la classification de J.M. Van Der Maren[438], les comptes-rendus de visite sont des productions invoquées dont la constitution est antérieure ou extérieure à la recherche. Leur production et leur format ne sont pas de la responsabilité du chercheur.

Nous leur attribuons le statut de données d'action et / ou de données d'observation et nous pouvons les qualifier de données objectives même si nous connaissons parfaitement les limites de cette objectivité.

Il paraît évident que chaque compte-rendu fait état d'un certain nombre d'observations sur l'activité des élèves et sur l'activité de l'enseignant qui sont le résultat d'un choix lié à la grille de lecture plus ou moins explicite que le formateur mobilise lorsqu'il regarde une pratique enseignante. Il prélève bien de l'information avec ce filtre.

D'autre part, cette même grille de lecture est aussi de nature à orienter l'interprétation qui est effectuée de ces observations mises en relation. Si les comptes-rendus font état d'observations et d'événements, ils livrent aussi des interprétations qui expliquent les événements et à partir desquelles certaines pistes de travail peuvent être dégagées. Dans le cadre de cette recherche, la grille de lecture retenue est le cadre conceptuel qui organise ce travail. Ce cadre est partagé par les formateurs institutionnels qui effectuent les visites. Ce partage ne garantit pas, pour autant, une complète uniformité du regard, mais il en assure au moins une certaine convergence.

10.4.2. Les questionnaires de début et de fin de formation :

Les questionnaires sont, quant à eux, des données provoquées. Les formats de réponse sont directement définis par la nature des questions. Ils constituent ce que nous avons appelé plus haut des données de conversation ou d'opinion. Nous leur attribuons le statut de données subjectives puisqu'ils appartiennent à la catégorie des données d'opinion et / ou de conversation. Le questionnaire de début d'année a été effectué le jour de la pré-rentrée. Il est présenté comme un recueil de représentations. Le questionnaire de fin d'année est fait lors de la dernière journée de formation (tout début juin) à l'issue du bilan institutionnel.

10.4.3. L'entretien de fin d'année :

D'un point de vue général, l'entretien permet d'accéder aux opinions ou aux croyances qu'ont les sujets à propos des événements qui les touchent. On est sur une autre lecture des événements que celle que procure une « simple » observation.

438 VAN DER MAREN J.-M. (2004, 2e édition). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.

L'entretien, quelle que soit sa forme, est une donnée suscitée ou une donnée d'interaction. Le format des réponses est dépendant du contexte de l'entretien lui-même et de sa dynamique.

L'entretien peut contribuer à contrer certains biais propres à l'observation participante.

Werner et Shoepfle[439] soutiennent que l'entrevue vise à obtenir des données d'une autre nature qui autorisent des croisements de points de vue. Celles-ci permettent, en effet, de confronter les significations des événements telles qu'elles sont perçues par l'observateur aux significations que les sujets observés attribuent à ces mêmes événements.

Nous attribuons aux entretiens de fin d'année le statut de données d'opinion ou de données de conversation. Ce sont des données subjectives. Les entretiens ont été effectués fin juin, un mois après la fin de la formation. Ils avaient pour fonction de compléter les questionnaires de fin d'année.

Les entretiens réalisés dans le cadre de ce travail ont été menés de manière semi-directive à partir de questions guides préalablement construites et de relances de questionnement ayant différentes fonctions :

- Certaines consistaient à reformuler la question en cas d'incompréhension.

- D'autres avaient pour fonction de faire reformuler la réponse en cas d'incohérence ou d'incompréhension de celle-ci.

- D'autres enfin servaient d'encouragement à poursuivre et / ou à développer la réponse commencée.

Nature des données / constats	**Statut des constats**
Questionnaires écrits Début et fin d'année	Données provoquées. Constats d'opinion / de conversation ou constats subjectifs a priori et a posteriori (ante et post formation).
Entretien semi- directif Fin d'année	Données suscitées ou données d'interaction. Constats d'opinion / de conversation ou constats subjectifs a posteriori (post formation).
Analyse de contenu de trois comptes-rendus de visite effectués par un formateur institutionnel Au cours de l'année	Données invoquées Constats d'action / d'observation ou constats objectifs.

Tableau 1: Catégorisation des différentes données et / ou constats bruts:

10.5. Le traitement des données : codage, réduction, traduction et interprétations :

439 Cités par LESSARD-HÉBERT M., GOYETTE G. & BOUTIN G. (1997). *La recherche qualitative, fondements et pratiques. Méthodes en sciences Humaines*. Bruxelles : De Boeck.p. 105.

10.5.1. Les données brutes retenues :

La nature des différentes données retenues, qu'elles soient invoquées, provoquées ou suscitées, procèdent déjà d'un premier niveau de réduction. Le chercheur ne prend pas tout et fait des choix. Ces choix sont guidés par le cadre conceptuel qu'il se donne a priori et à partir duquel il a construit ses questions de recherche. Il circonscrit ses observations et provoque des données uniquement au regard de ce qui le préoccupe.

Le questionnaire de début d'année nous permet de mieux caractériser le stagiaire du point de vue de ce qui a présidé à son orientation professionnelle, mais aussi, du point de vue des conceptions qu'il met en avant dans son discours : Une conception de la discipline et de son enseignement, une conception du savoir et une conception de l'apprentissage. Il n'y a pas de questions de recherche spécifiques à ces données.

Le questionnaire écrit de fin de formation a pour but d'identifier les évolutions professionnelles que le stagiaire a perçues dans sa pratique afin de les situer dans le temps et d'en voir les éléments déclencheurs. Il permet aussi d'appréhender le regard que le stagiaire porte sur la formation et de voir les perspectives de formation qu'il se donne. L'entretien a pour but d'aller plus loin dans cette exploration. Ces données sont traitées par le biais de trois questions de recherche.

Les comptes-rendus de visites relatent, par écrit, trois moments de la pratique observée du stagiaire. Ces données sont traitées par le biais de trois questions de recherche.

Nous aurons l'occasion plus loin dans ce développement de préciser les questions de recherche qui vont nous permettent d'interpeller ces différentes données.

Même si le cadre conceptuel et l'objet d'étude retenus pour la recherche orientent le choix des données, il s'agit là de données brutes qu'il faut traiter, réduire, croiser et interpréter.

Nous allons à présent présenter les différentes étapes du traitement des données.

10.5.2. L'encodage des données et l'élaboration des constats :

Un premier niveau de traitement consiste à encoder les données telles qu'elles existent dans leur format initial (un compte-rendu, des réponses écrites à des questions, un script d'entretien) vers un autre format en relation direct avec les différentes questions de recherche.

Les différentes données brutes sont alors catégorisées pour être mises en relation avec les questions de recherche. Il s'agit pour le chercheur d'extraire des données brutes, tous les segments qui se rattachent à une thématique donnée pour les regrouper. Il s'agit d'un codage des données brutes. Dans cette phase, les segments de données brutes sont sortis de leur contexte naturel pour intégrer le contexte conceptuel. On parle d'une décontextualisation.

Dans notre travail pour ce qui est par exemple des comptes-rendus de visite, les données brutes sont catégorisées en fonction des différentes questions et sous-questions de recherche

mais aussi en fonction des acteurs de la situation didactique. Certaines données sont du côté de l'enseignant, de ce qu'il a conçu, de ce qu'il a dit, et de ce qu'il fait. D'autres données sont du côté des élèves, de ce qu'ils ont fait, de ce qu'ils ont dit et de la manière dont ils ont interagi entre eux.

Cette décontextualisation s'accompagne aussi d'une première réduction / reformulation qui aboutit à des constats relatifs à l'activité de l'enseignant et à des constats relatifs à l'activité des élèves.

Les données brutes deviennent des constats reconstruits.

Pour les questionnaires et l'entretien les données brutes sont aussi soumises à une traduction / reformulation qui abouti à la formulation de constats.

Cette traduction / reformulation a pour but d'accéder au sens de ce qui est dit au travers des éléments de discours ou au travers de ce qui est écrit. L'idée est de reformuler les choses de manière synthétique pour en faciliter l'accès.

Dans les comptes-rendus de visites, il s'agit aussi à certains moments de reconstruire de manière indirecte les éléments / événements qui ont permis au formateur de mener les interprétations qu'il livre. En effet, ces éléments ne sont pas toujours directement accessibles ou clairement formulés. Nous procédons alors à une espèce de « désinterprétation » pour revenir sur les constats de la pratique de l'enseignant ou des élèves, qui fondent cette interprétation.

Les comptes-rendus d'une part, et le questionnaire de fin d'année couplé avec l'entretien d'autre part, peuvent, à l'issue de la première réduction / reformulation, faire état de redondances. Nous procédons alors à une nouvelle réduction / synthèse qui consiste à présenter les constats dans un format manipulable pouvant rejoindre le corps de la thèse pour procéder aux interprétations.

Enfin, ce premier travail de traitement des données a mis en avant que certaines d'entre elles pouvaient être ventilées sur plusieurs questions de recherche à défaut d'une interprétation tranchée de leur signification.

10.5.3. La logique de l'acteur ou la recontextualisation des constats :

Pour Van Der Maren dans le traitement des données[440] « *il s'agit toujours de condenser ou de résumer, puis d'organiser, de structurer ou de factoriser pour enfin afficher, présenter les relations, les structures ainsi établies* ».

Le nouveau format obtenu dans la première phase de traitement des données brutes permet alors au chercheur d'envisager les données sous une autre perspective.

Le nouvel agencement des données - devenues des constats - et leur croisement permet d'attribuer de nouvelles significations. Les constats se trouvent ainsi recontextualisés et cela permet de reconstruire la logique de l'acteur.

---

440 VAN DER MAREN J.-M. (1987). *Méthodes qualitatives de recherche en éducation*. Conférence donnée au CIRADE, UQAM, université de Montréal, décembre 1987. cité par LESSARD-HÉBERT M., GOYETTE G. & BOUTIN G. (1997). *La recherche qualitative, fondements et pratiques. Méthodes en sciences Humaines*. Bruxelles : De Boeck. p. 77.

Cette étape du traitement des constats est effectuée uniquement sur les comptes-rendus de visite. Leur structure et la nature des constats dégagés rendent ce travail obligatoire et permettent de dégager de nouvelles significations à l'activité de l'enseignant en terme de logique de fonctionnement.

Les éléments de discours liés au questionnaire de fin d'année ou à l'entretien ne nécessitent pas ce traitement. Ils font état de réponses directes sans complexité apparente et ne nécessitant pas d'interprétation. Ils font état d'un discours sur la pratique qui mobilise les modèles de la formation.

Pour les comptes-rendus de visite, cette phase de mise en relation des différents constats, qu'ils soient relatifs à l'activité de l'enseignant ou à l'activité des élèves, est une première phase d'interprétation. Elle mobilise en effet le modèle des contraintes et des conditions du fonctionnement du système didactique. C'est un modèle d'action et d'intervention qui nous permet au final de lire les constats pour voir comment l'enseignant joue dans sa pratique effective les interactions entre les pôles et leur rencontre.

Le croisement des constats doit nous permettre de voir comment l'enseignant s'y prend dans l'action du point de vue de la finalisation, du point de vue de la légitimation et du point de vue de la didactisation.

10.5.4. L'interprétation au regard du cadre conceptuel :

Le dernier niveau d'interprétation va mobiliser le cadre conceptuel de ce travail pour envisager cette fois, à partir de l'interprétation précédente et des logiques d'actions mises en avant, la manière dont l'enseignant prend en charge les problèmes professionnels.

Ce dernier niveau d'interprétation, nous permet d'appréhender plus globalement la façon dont l'enseignant gère le conflit entre des procédures d'enseignement collectives et un apprentissage individuel, entre une conception formelle du savoir et une conception fonctionnelle du savoir, entre une valorisation du produit et une sollicitation des procédures.

Les données issues du questionnaire et de l'entretien ne sont pas assujetties à cette phase d'interprétation.

Le tableau ci-dessous synthétise les trois niveaux d''interprétation précédemment évoqués pour ce qui concerne le traitement des comptes-rendus de visite.

Le codage et la ventilation des données brutes en fonction des questions de recherche. Des données brutes vers les constats	**Croisement des constats et reconstruction de la logique de l'acteur.**	**L'interprétation des logiques au regard du cadre conceptuel**
Le choix des données brutes procède déjà d'une sélection. Une fois les données choisies,	Les constats sont ensuite distribués en constats relatifs à l'activité de l'enseignant et	Les logiques de l'acteur, en terme de mise en œuvre des conditions de fonctionnement

il s'agit ici de les coder et de les ventiler en fonction des questions de recherche et de leurs sous-questions. Cette étape s'accompagne d'une traduction / réduction des données qui sont mises sous un format accessible et compréhensible dans l'optique d'accéder rapidement à leur signification. Cette traduction permet aux données d'accéder au statut de constats. Codage / Ventilation / Traduction - réduction Cette phase de travail décontextualise les données par rapport à leur lieu d'émergence.	en constats relatifs à l'activité des élèves. Certains constats sont redondants, on procède alors à une condensation pour aboutir à une présentation réduite à un format manipulable. Les constats de nature différente sont alors croisés entre eux pour permettre de dégager la logique de l'acteur. Cette phase de travail recontextualise les constats qui, croisés entre eux, donnent de nouvelles significations. On est dans le registre des causes et de la simple mise en relation. On n'invoque pas de raisons. Nouvelle catégorisation / Synthèse des constats / Mise en relation des constats.	du système didactique (finalisation, légitimation et didactisation), sont interprétées au regard de la prise en charge des trois problèmes professionnels. Les modes de fonctionnement sont ici expliqués.

10.5.5. Le croisement des constats objectifs, issus des comptes-rendus de visite et des constats subjectifs, issus du questionnaire et de l'entretien de fin d'année :

Le temps de travail suivant va consister à croiser les logiques dégagées à partir des constats liés aux comptes-rendus de visite et les éléments de discours du stagiaire. Ce sont ici plus particulièrement les interprétations que les comptes-rendus ont permis de dégager qui vont être mises en relation avec les discours que l'enseignant tient sur sa pratique et la perception qu'il a de son évolution professionnelle.

Dans son discours sur sa pratique, l'enseignant mobilise, avec plus ou moins de précision et de rigueur, le modèle des contraintes et des conditions du fonctionnement du système didactique et son dérivé sur la pédagogie de projet. Il mobilise aussi les objets d'étude de la formation praticienne. C'est en cela que les logiques d'acteur, dégagées à partir des comptes-rendus de visite, peuvent être croisées avec les discours de l'enseignant qui, eux-mêmes, mobilisent les objets d'étude de la formation praticienne.

Certains éléments livrés dans le questionnaire de début d'année pourront aussi être mobilisés dans le cadre de ce croisement des interprétations et des discours de l'enseignant sur sa pratique..

Cette confrontation des interprétations doit permettre de relativiser ce qui est mis en avant par certains types de constats. Dans notre travail, il est probable que les entretiens de fin d'année viennent relativiser, dans un sens comme dans un autre, les perceptions des

transformations perçues par les formateurs institutionnels.

Ces croisements doivent donc permettre une plus grande précision quant aux éléments permettant de statuer sur de réelles transformations professionnelles des stagiaires au regard des différents moments de formation.

Le croisement des interprétations doit nous permettre de confirmer les transformations professionnelles opérées et / ou de les relativiser.

10.5.6. Croisement inter-cas :

Le dernier temps de ce travail va consister à croiser les différents cas de stagiaires afin de dégager des invariants quant à leur logique de fonctionnement au regard de la mise en œuvre des conditions de fonctionnement du système didactique.

Le deuxième temps de cette étude inter-cas visera à dégager des permanences dans la prise en charge des trois problèmes professionnels.

10.5.7. Récapitulatif des différentes données :

Le tableau ci-dessous caractérise les différentes données prélevées et la manière dont elles vont être traitées. Il met aussi en avant leurs limites.

Les différents types de données	Ce qui est mis en avant	Limites des constats
Données objectives = des comptes-rendus de visites, effectués par les formateurs institutionnels, considérés comme des experts (variable indépendante) : Trois par stagiaire. Certains éléments de préparation lorsqu'ils sont disponibles. Données invoquées qui, par traitement, aboutissent à des constats relatifs à l'activité des élèves et à l'activité de l'enseignant.	Les formateurs mettent en avant dans les comptes-rendus des modes de gestion du système didactique, par les stagiaires. Cela se traduit par la mise en évidence de modes de fonctionnement. Pour mettre à jour ces modes de fonctionnement les formateurs s'appuient sur des constats relatifs à l'activité de l'enseignant et à l'activité des élèves. Les modes de fonctionnement en sont l'interprétation.	Les comptes-rendus sont l'émanation écrite de l'observation d'une séance suivie d'un entretien. Ils correspondent à une image ponctuelle et parfois limitée de la pratique professionnelle du stagiaire. D'autre part, les visites sont organisées par les objets d'étude de la formation praticienne qui limitent volontairement l'angle de vue par lequel la pratique est observée. Visite 1 : Objet d'étude 1 de la formation : privilégié - Objet d'étude 2 en conséquence[441].

441 « En conséquence » signifie que si la focale de l'analyse de pratique se fait par un objet d'étude, les conclusions de l'entretien et / ou du compte-rendu de visite renvoient souvent à un retour sur l'objet d'étude précédent ou sur l'objet d'étude à suivre en terme de perspectives de travail ou de recherche de pistes de résolution. Par exemple le travail sur l'implication des élèves qui repose sur une mobilisation conjointe d'une

		Visite 2 : Objet d'étude 2 de la formation : privilégié, objet d'étude 3 en conséquence, objet d'étude 1 : conforté. Visite 3 : Les trois objets d'étude.
Données subjectives a priori = questionnaire en début de formation - un par stagiaire. Données provoquées qui, par condensation / traduction, aboutissent à des constats.	Le questionnaire de début d'année permet de mettre à jour les mobiles d'engagement des stagiaires dans la profession. Les réponses aux questions prises comme des éléments de discours permettent d'inférer les conceptions des stagiaires relatives à la discipline, à l'apprentissage et au savoir.	Les questionnaires de début de formation sont de l'ordre du discours, ils livrent indirectement des conceptions qui peuvent conforter ce qui se dégage dans le premier compte-rendu de visite. On est ici dans le déclaratif dont on connaît les limites.
Données subjectives a posteriori = questionnaire et entretien en fin de formation, 1 questionnaire et un entretien par stagiaire. Données provoquées qui, par condensation / traduction, aboutissent à des constats.	Le questionnaire et l'entretien de fin d'année qui se complètent mettent en évidence à travers leurs discours les évolutions professionnelles que les stagiaires pensent avoir effectuées au cours de l'année de formation. Ils permettent aussi de les situer dans le temps et de les rattacher à des éléments de formation. La manière dont l'enseignant parle des ses évolutions professionnelles, en mobilisant, par exemple, les objets d'étude de la formation praticienne ou les concepts de la formation, nous renseigne aussi sur son niveau d'appropriation de la problématique de formation.	Les questionnaires et les entretiens de fin d'année sont aussi de l'ordre du déclaratif. L'entretien permet d'aller au-delà de la première réponse lorsque celle-ci est incomplète ou peu compréhensible.

Pour une étude de cas, nous aurons les éléments notifiés dans le tableau suivant. Les données brutes sont présentées dans l'ordre chronologique de leur « cueillette ».

finalisation et d'une légitimation ré-interroge souvent le projet d'enseignement et les conceptions didactiques qu'il mobilise.

C'est le travail de traitement des données et leur traduction / reformulation qui leur permet d'accéder au statut de constat.

Données d'opinion à partir d'un discours a priori	Questionnaire écrit : Mobiles de choix du métier, recueil de représentation sur la discipline et sa mise en œuvre.
Données d'action de l'ordre de la pré-action par rapport à la gestion du système didactique (traitées en parallèle des comptes-rendus de visite)	Visite 1, visite 2 et visite 3 : Éléments de préparation, donnés par le stagiaire au moment de la visite (projet de cycle, projet d'enseignement de la séance)
Données d'action de l'ordre de l'interaction par rapport à la gestion du système didactique	Visite 1, visite 2 et visite 3 : Compte-rendu de visite du formateur institutionnel
Données d'opinion à partir d'un discours a posteriori	Questionnaire écrit : Bilan de formation et perspectives de formation. Entretien d'explicitation semi-dirigé : Bilan de formation plus approfondi autour de l'identification précise des progrès et de leurs facteurs déclencheurs.

10.6. Retour sur les questions de recherche : vers la construction des unités de sens :

Huberman Michael A., Miles Matthews B et (1991)[442] signalent *"qu'il n'y a qu'un pas entre l'élaboration du cadre conceptuel et la formulation des questions de recherche. L'une entraîne l'autre"*

Pour ces auteurs, la formulation des questions de recherche peut être issue directement du cadre conceptuel ou précéder son élaboration. Dans un cas comme dans l'autre, les questions de recherche sont en relation avec le domaine empirique que le chercheur veut explorer. Leur formulation initiale est susceptible d'être affinées au fur et à mesure de l'avancement du travail de recherche.

10.6.1. Les questions de recherche relatives aux comptes-rendus de visite :

442 HUBERMAN M.A. & MILES M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes. Pédagogies en développement. Méthodologie de la recherche*. Bruxelles : De Boeck. p. 35 et 36.

Nous distinguons dans notre travail une première série de questions de recherche qui interrogent les comptes-rendus des formateurs institutionnels (données d'action). Ces questions de recherche sont construites, comme nous l'avons précédemment précisé, à partir de notre cadre conceptuel et plus particulièrement du modèle des contraintes et des conditions du fonctionnement du système didactique. C'est un modèle d'action et d'intervention.

Le modèle des contraintes et des conditions du fonctionnement du système didactique nous permet de reconstruire et d'analyser les modes de fonctionnement du stagiaire.

Le modèle de formation praticienne (gestion problématique et différenciée du couple enseigner – apprendre référée à une problématique de construction de sens) nous permet d'interpréter ces modes de fonctionnement et de voir comment l'enseignant prend en charge les problèmes professionnels.

Dans cette perspective, les questions ou thèmes de recherche sont directement en lien avec ce que nous avons appelé les objets d'étude de la formation praticienne qui constituent, pour nous, le « savoir enseigner » de l'enseignant, spécifique de notre didactique professionnelle. Les comptes-rendus de visite seront interpellés à partir de ce cadre.

Ces questions de recherche interrogent l'évolution professionnelle des stagiaires P.L.C.2 du point de vue des formateurs institutionnels. Ces « perceptions », organisées dans un écrit produit à l'issue d'une observation et d'un entretien post-séance, sont partielles et partiales :

-Partielles, dans le sens où le compte-rendu ne fait pas état de tout ce qui s'est passé pendant la séance. Il se centre sur un incident critique[443] ou un dysfonctionnement choisi par le formateur et ce, en lien direct avec un des trois objets d'étude de la formation praticienne. De ce point de vue l'analyse de pratique effectuée est partielle sur au moins les deux premières visites. Elle peut être « totale », au regard du cadre conceptuel, sur la troisième visite mais l'idée est malgré tout de rester dans le bon décalage d'intervention avec le stagiaire et de tenir compte là où il en est.

-Partiales, dans le sens ou le regard porté sur la pratique est effectué à partir du cadre conceptuel et que celui-ci est délibérément orienté par une analyse de pratique didactique.

Le codage des données brutes nécessite la construction d'unité de sens, pour chaque question de recherche et pour chaque sous-question, Elles permettent de rattacher tel ou tel segment de données brutes à une sous-question plutôt qu'à une autre. Les unités de sens sont nécessaires pour ventiler les données brutes.

Reprenons à présent chaque question de recherche et dégageons les différentes unités de sens.

10.6.1.1. Les unités de sens liées à la première question de recherche et à ses deux sous-questions :

443 Incident critique didactique, une majorité d'élèves sont en échec par rapport à ce qui leur est demandé (situation de blocage) ou une majorité sont en trop grande réussite. L 'incident critique peut être appréhendé comme un dysfonctionnement didactique qui mérite une attention particulière en terme d'analyse. Cette centration sur un dysfonctionnement est inspirée de FLANAGAN J.-C. (1954). La technique de l'incident critique. *Revue de psychologie appliquée.*

Le premier problème professionnel renvoie à la **gestion de la tension entre fonctionnements collectif (équité) et individuel (identité) :**

Dans la gestion de cette tension, l'enseignant doit subordonner les activités collectives de la classe à l'entrée en activité d'apprentissage de chaque élève.

L'obstacle à dépasser pour résoudre ce conflit est la centration par l'enseignant débutant sur la dimension organisationnelle de l'enseignement qui se traduit par une confusion entre les moyens et les buts.

Nous envisageons une question de recherche autour d'une première thématique en relation avec le premier problème professionnel.

Il s'agit ici d'appréhender la manière dont les stagiaires se débrouillent pour faire en sorte que la rencontre des élèves (singuliers) avec l'école et ses propositions (lieu collectif d'apprentissages) se fasse sur les bases d'un engagement fait d'envie et de plaisir, mais aussi d'intérêt à travailler pour progresser. Ces éléments sont constitutifs de la construction d'une posture d'apprenant.

Autrement dit, nous nous intéressons ici à la manière dont l'enseignant prend en compte la spécificité des publics auxquels il s'adresse du point de vue de ce qu'ils savent et de ce qu'ils sont pour les « enrôler » dans des activités pour lesquelles, a priori, ils n'ont pas obligatoirement un enthousiasme spontané.

Une fois ce premier niveau d'engagement atteint, nous nous intéressons à la manière dont l'enseignant partage le sens avec ses élèves (du point de vue du sujet et de ses possibilités d'expression) et le poids du travail à accomplir pour progresser.

Nous formulons cette première question de recherche de la manière suivante :

Question 1 : Comment l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves des activités scolaires qu'il veut mener en construisant chez eux le besoin de changer ?

Cette première question de recherche autour du thème 1 se décline en deux sous-questions :

Sous-question 1 : Comment l'enseignant crée-t-il pour chaque élève la possibilité et le désir de s'engager dans les activités scolaires qu'il propose en s'appuyant sur une production de référence évaluée ?

Sous-question 2 : Comment l'enseignant permet-il à chaque élève de comprendre les raisons des limites de sa prestation pour dégager et partager des besoins d'apprentissages ?

Commentaires :

Cette première question doit nous permettre de catégoriser l'ensemble des données relatives aux conditions permettant, aux individus de la classe, un engagement et une

implication dans la signification de l'activité scolaire d'apprentissage proposée par l'enseignant.

On passe ici du projet d'action individuel au projet d'activité socialement contextualisé pour aller vers un projet d'apprentissages, reconnu et accepté.

Pour la sous-question 1, nous cherchons plus particulièrement les données qui touchent les possibilités d'engagement des élèves dans l'activité scolaire, tant du point de vue de ce qui est proposé, au regard des possibilités d'expression des élèves, que des interventions de l'enseignant pour favoriser cette implication.

Il s'agit ici de mettre en avant les enjeux de l'activité scolaire et d'inscrire les élèves dans une logique de production de performances et de résultats signifiants. L'élève doit tenter des actions dans le but de « performer » dans l'activité. Cela doit se concrétiser par une production qui sera évaluée. Il doit effectuer de réelles tentatives sans toutefois parvenir directement à ce que l'enseignant demande.

Pour la sous-question 2, nous cherchons plus particulièrement les données qui touchent les possibilités d'accès des élèves à une véritable évaluation de ce qu'ils sont capables de faire. C'est une évaluation de leur prestation, objectivée et critériée. Les élèves doivent s'approprier et partager cette évaluation. Ils doivent aussi avec l'aide de l'enseignant accéder aux raisons qui expliquent les limites de leurs prestations au regard de ce qui est attendu.

L'élève mesure donc le résultat de ses premières tentatives et mesure alors de manière quantitative l'écart entre ce qu'il a réalisé et ce qui est attendu. L'élève doit percevoir ici la nécessité de changer. Cela doit se traduire pour lui par des progrès possibles, ce qui est de nature à faire émerger un premier niveau d'expression de besoins.

Question	Sous questions	Unités de sens
Question 1 : Comment l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves des activités scolaires qu'il veut mener en construisant chez eux le besoin de changer ?	Sous-question 1 : Comment l'enseignant crée-t-il pour chaque élève la possibilité et le désir de s'engager dans les activités scolaires qu'il propose en s'appuyant sur une production de référence évaluée ?	Elles sont relatives aux conditions de la mise en activité des élèves. - Présence d'un dispositif initial permettant une première confrontation des élèves à une forme d'activité qui en respecte la signification. - Le travail est (re)contextualisé et rattaché à ce qui s'est fait avant et à ce qui va se faire. - Les règles du jeu sont claires pour tous. - Le dispositif tient compte des possibilités des élèves. Tous les élèves peuvent participer a minima. - Les résultats sont objectivés, les

		prestations sont délimitées. Les élèves ont la possibilité de connaître précisément leur « valeur » dans l'activité. La situation possède un critère de réussite. - L'enseignant met de « l'enjeu » sur l'activité.
	<u>Sous-question 2 :</u> Comment l'enseignant permet-il à chaque élève de comprendre les raisons des limites de sa prestation pour dégager et partager des besoins d'apprentissages ?	Elles sont relatives aux conditions d'accès des élèves à l'analyse de leur prestation et aux conclusions qu'ils en tirent en terme de besoin d'apprentissages. - Les résultats des élèves sont analysés sur leur versant procédures ou modes d'organisation. - Les raisons des comportements inappropriés sont mises en avant. - Le projet d'acquisitions des élèves est formulé. - Les perspectives de travail sont formulées pour le moyen terme.

10.6.1.2. Les unités de sens liées à la deuxième question de recherche et à ses deux sous-questions :

Le deuxième problème professionnel, renvoie à la **gestion de la tension entre les dimensions fonctionnelle et formelle du savoir.**

Dans la gestion de cette tension l'enseignant doit subordonner la transposition didactique aux aspects fonctionnels du savoir.

L'obstacle à dépasser pour résoudre ce conflit est la formulation des objectifs indépendamment des comportements réels des élèves, ce qui entretient une confusion permanente entre le souhaitable et le possible.

Nous envisageons une question de recherche autour d'une deuxième thématique en lien avec le deuxième problème professionnel : Il s'agit ici d'appréhender comment, très globalement, les stagiaires s'y prennent pour organiser la rencontre des élèves avec les savoirs qu'ils vont avoir à construire.

Autrement dit, nous nous intéressons ici à la manière dont l'enseignant assure la connexité de ses propositions d'enseignement au regard des besoins des élèves qu'il a fait émerger préalablement.

Nous nous centrons ici aussi sur la nature des besoins qui sont mis en avant au regard des

problèmes que l'enseignant pose à ses élèves et aux savoirs susceptibles de les dépasser. Les projets d'enseignement seront analysés ici dans leur capacité à aller à l'essentiel et à cibler au mieux ce qui vaut le coup d'être posé comme apprentissages pour ces élèves là et à ce moment là de leur scolarité, compte tenu de leurs ressources et de leur mode de fonctionnement. Cette volonté de s'attacher à l'essentiel et de partir de ce que sont les élèves, nous pousse à interroger la fonctionnalité des savoirs et des contenus que les stagiaires proposent.

Nous formulons cette deuxième question de recherche de la manière suivante :

Question 2 : Comment l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves de ses situations d'apprentissage en glissant le bon problème/en ciblant le bon savoir ?

Cette deuxième question de recherche autour du thème 2 se décline en deux sous-questions :

Sous-question 1 : Comment l'enseignant articule-t-il les besoins d'apprentissages des élèves et les propositions qu'il effectue en terme de situations pour apprendre ?

Sous-question 2 : Comment l'enseignant met-il en scène et fait vivre les problèmes auxquels il veut confronter ses élèves ?

Commentaires :

Cette deuxième question doit nous permettre de catégoriser l'ensemble des données relatives aux conditions permettant à l'élève d'identifier les propositions de l'enseignant comme des éléments susceptibles de répondre à ses besoins, et d'en comprendre la cohérence. Se joue ici la compréhension par les élèves de la stratégie d'intervention de l'enseignant.

Pour la sous-question 1, nous cherchons plus particulièrement les données qui sont de nature à mettre en évidence la manière dont l'enseignant assure le passage, tant dans la conception que dans l'interaction de la Situation de Pratique Scolaire (dispositif initial dans sa fonction diagnostique) aux différentes situations d'apprentissage (Situations dérivées). Les dispositifs proposés par l'enseignant pour faire apprendre sont ici interrogés du point de vue de leur cohérence et de leur pertinence par rapport aux besoins qui ont émergé.

Pour la sous-question 2, nous cherchons plus particulièrement les données qui sont de nature à nous renseigner sur la nature des situations proposées et sur leurs fonctions / rôles dans le processus d'apprentissage.

Question	Sous questions	Unités de sens
Question 2 : Comment	Sous-question 2 : Comment	Elles sont relatives aux liens effectifs que l'enseignant fait

l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves de ses situations d'apprentissage en glissant le bon problème/en ciblant le bon savoir ?	l'enseignant articule-t-il les besoins d'apprentissages des élèves et les propositions qu'il effectue en terme de situations pour apprendre ?	dans la conception et dans l'intervention entre les résultats (produits et procédures) issus de l'évaluation diagnostique et les situations d'apprentissage mises en place. - Les interventions pour reconstextualiser le travail et les situations qui l'organisent. - La proximité /continuité entre la situation initiale qui pose le problème à l'échelle du cycle et les situations dérivées pour apprendre qui le spécifie à l'échelle de la séance. - La proximité / continuité des objets de savoir traités, d'une séance à l'autre, par rapport à l'objet d'étude. - Le rappel systématique de ce qui se fait en relation avec les besoins des élèves.
	<u>Sous-question 2 :</u> Comment l'enseignant met-il en scène et fait vivre les problèmes auxquels il veut confronter ses élèves ?	- Elles sont relatives aux choix que l'enseignant effectue en terme de problèmes à traiter et de savoir à construire pour les élèves, compte tenu de ce qu'il a observé dans l'évaluation diagnostique. - Les formes des situations sont questionnées du point de vue de la tension qui existe entre leurs éléments constitutifs (but, contraintes, critère de réussite) et qui est révélatrice du problème. Est-ce qu'il y a un problème ? - La pertinence du problème. - La pertinence du savoir (objet d'étude) qui va permettre de dépasser le problème. - Le retour à des situations plus « globale » ou à la S.P.S.

10.6.1.3. Les unités de sens liées à la troisième question de recherche et à ses deux sous-questions :

Le troisième problème professionnel renvoie à la **gestion de la tension entre procédure d'apprentissage et produit de l'apprentissage**.

Dans la gestion de cette tension, l'enseignant doit subordonner les procédures d'enseignement aux opérations mentales nécessaires aux apprentissages.

L'obstacle à dépasser pour résoudre ce conflit est la centration sur une conception magique de la tâche qui renvoie à une pédagogie des situations.

Cette centration se traduit par une confusion entre agir / réussir et apprendre.

Nous envisageons une question de recherche autour d'une troisième thématique en lien avec le troisième problème professionnel : Il s'agit ici d'appréhender comment les stagiaires gèrent la rencontre entre les conceptions du savoir qu'ils mobilisent et les choix qu'ils effectuent, en terme de contenus avec les compétences attendues que leurs élèves doivent atteindre.

Pour qu'elles soient opérationnelles, ces compétences, socialement ambitieuses, requièrent une activité intellectuelle d'apprentissage de haut niveau que l'enseignant doit être capable de mener, nous nous intéressons à cette démarche et à la manière dont l'enseignant la pilote. Nous nous intéressons aussi à la manière dont l'enseignant signifie aux élèves qu'ils sont désormais compétents, à la manière dont il leur renvoie /valide leurs progrès dans des pratiques / activités où ils peuvent éprouver leurs nouveaux pouvoirs.

Nous formulons cette troisième question de recherche de la manière suivante :

Question 3 : Comment l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves des conditions « cognitives » de leurs apprentissages pour qu'ils en deviennent les auteurs ?

Cette troisième question de recherche autour du thème 3 se décline en deux sous-questions :

Sous-question 1 : Comment l'enseignant intervient-il auprès des élèves pour qu'ils s'approprient les conditions de leurs transformations ?

Sous-question 2 : Comment l'enseignant permet-il à chaque élève d'identifier et d'éprouver les nouvelles compétences qu'il a acquises ?

Commentaires :

Cette troisième question doit nous permettre de catégoriser l'ensemble des données permettant aux élèves de résoudre très concrètement le problème posé, avec l'aide de

l'enseignant. Il s'agit pour l'enseignant de faire accéder les élèves à des réussites qui ne soient pas incidentes et qui repose sur la compréhension des conditions qui les permettent.

L'accès à ces conditions doit favoriser une certaine reproductibilité des réponses dans des contextes d'actions similaires. L'enseignant doit alors assurer la recontextualisation de ce qui a été appris dans la Situation de Pratique Scolaire initiale, pour permettre de mesurer les acquis en terme de compétences nouvelles construites.

Pour la sous-question 1, nous cherchons plus particulièrement les données de préparation qui mettent en avant de réelles conditions de la transformation des élèves (conditions). Nous essayons de repérer aussi des données susceptibles de montrer comment l'enseignant mobilise cognitivement ses élèves sur ces conditions, et comment il leur met ces dernières à disposition pour qu'ils se les approprient, « jouent » avec et les combinent dans l'action.

Pour la sous-question 2, nous cherchons plus particulièrement les données qui sont de nature à illustrer les tentatives de l'enseignant pour faire reconnaître auprès des élèves leurs nouvelles possibilités d'action. Cette reconnaissance passe aussi par la formulation de règles d'actions, véritables témoins des procédures de résolution des problèmes rencontrés. Cette phase de l'apprentissage doit se traduire par la possibilité pour les élèves de dire en quoi, à l'issue de l'apprentissage, ils sont plus compétents.

Question	**Sous questions**	**Unités de sens**
Comment l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves des conditions « cognitives » de leurs apprentissages pour qu'ils en deviennent les auteurs ?	Sous-question 3 : Comment l'enseignant intervient-il auprès des élèves pour qu'ils s'approprient les conditions de leurs transformations ?	Elles sont relatives à la formulation des contenus d'enseignement et à la manière dont ils sont livrés aux élèves. - Les conditions de la transformation (ou contenus d'enseignement) sont formulées. - L'enseignant organise des situations d'apprentissage qui permettent aux élèves de manipuler les conditions de la transformation. - L'enseignant questionne / intervient auprès des élèves au regard des fonctions qu'il donne aux différentes situations : position, reconstruction, résolution du problème, institutionnalisation... Ces questions sont ciblées.

	<u>Sous-question 3 :</u> Comment l'enseignant permet-il à chaque élève d'identifier et d'éprouver les nouvelles compétences qu'il a acquises ?	Elles sont relatives à la manière dont l'enseignant institutionnalise avec les élèves ce qui a été construit comme nouveau savoir et comment cela se traduit en terme de compétences ré-investissables. - Des règles d'actions sont formulées en fin de séance. - Le retour à la situation initiale permet d'objectiver les progrès, de rendre compte des nouvelles compétences. - Ces progrès sont mis en avant, valorisés. - Les projets d'activité sont menés à terme.

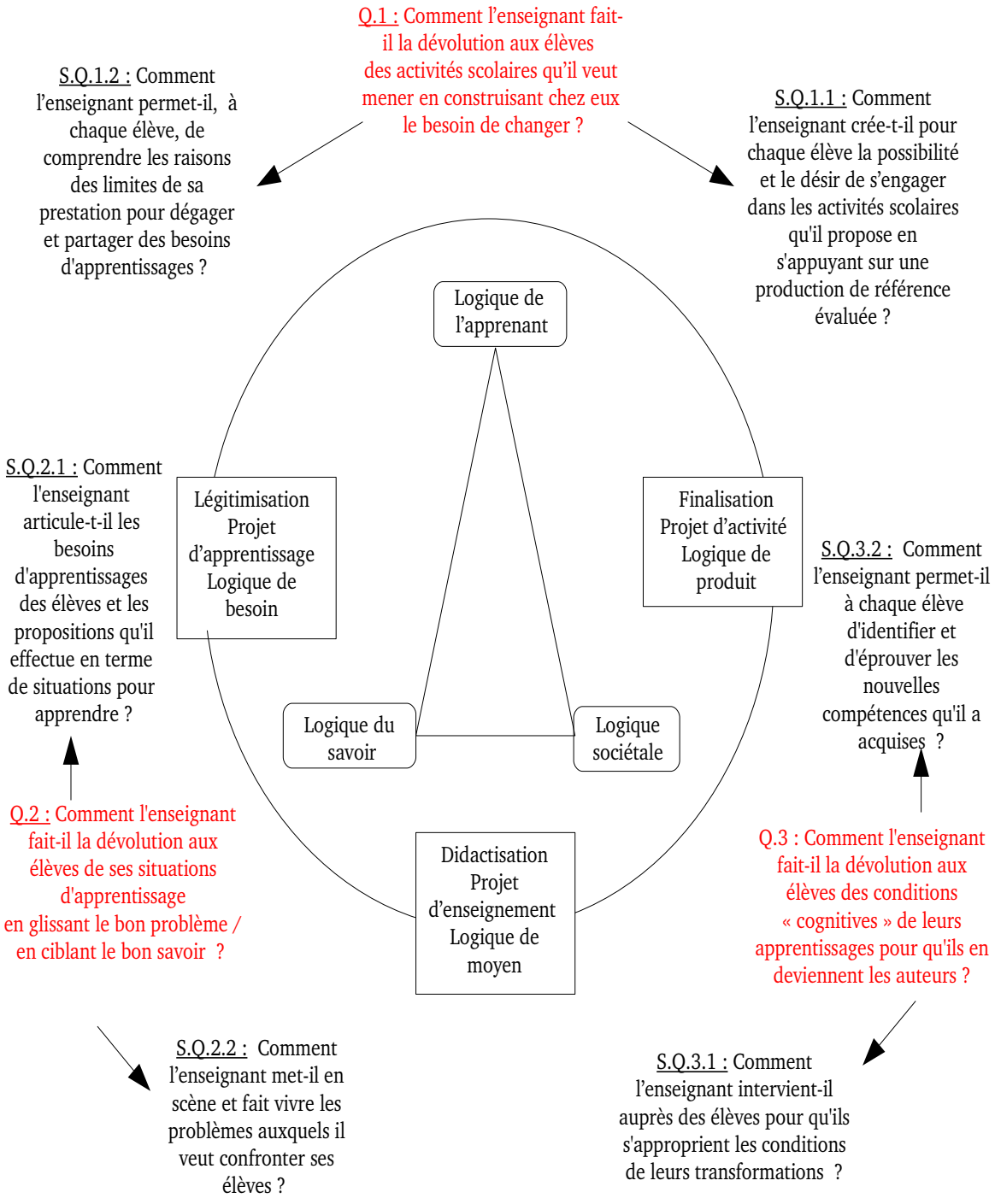


Figure 16 : Les questions de recherche pour interpeller les comptes-rendus de visite.

10.6.2. Les questions de recherche par rapport au questionnaire et à l'entretien en fin de formation :

Une deuxième série de questions de recherche interroge les données issues du questionnaire et de l'entretien de fin d'année (données d'opinion) en terme de perceptions par les stagiaires de leurs transformations professionnelles et des éléments de la formation qui les

ont permises.

Pour l'entretien et le questionnaire de fin d'année, les questions de recherche sont centrées sur les perceptions de l'enseignant. Elles mobilisent le cadre conceptuel de manière indirecte. C'est, en fin d'année, un élément partagé entre le chercheur et le stagiaire pour parler de la pratique.

Les réponses au questionnaire du début d'année permettent de caractériser le stagiaire. Ils mettent en avant quelques conceptions / représentations. Ils ne font pas l'objet d'un traitement lourd. Ils appellent des commentaires sur les conceptions de la discipline, du savoir et de l'apprentissage qui peuvent se dégager au travers du discours de l'enseignant.

Ces constats nous intéressent pour plusieurs raisons : Ils sont de nature à nuancer et / ou corroborer les constats effectués par les formateurs institutionnels puisqu'ils font appel aux perceptions des stagiaires. Ils vont nous permettre de situer dans le temps les transformations et de voir de manière plus précise à quels éléments de la formation elles se rattachent.

L'idée est de cerner ce qui, au cours de la formation, à l'I.U.F.M. ou dans les établissements scolaires d'accueil, est à l'origine des transformations professionnelles.

Trois questions de recherche vont nous permettre d'interpeller ces données.

Au cours de l'année de formation, l'enseignant repère t-il dans sa pratique professionnelle des transformations, à quel moment de l'année les situe t-il et comment les caractérise t-il ?

Quels sont les éléments de la formation qui ont permis ces transformations ?

Quels jugements l'enseignant porte sur la formation et quelles perspectives de progrès se fixe t-il ?

Le questionnaire écrit et l'entretien de fin d'année peuvent apparaître redondant du point de vue des données qu'ils recueillent. Nous les avons envisagés de façon complémentaire. Les conditions de leur production sont différentes. Le premier se fait à l'écrit, lors du bilan institutionnel effectué à l'issue de la formation, en présence de tous les stagiaires et de tous les formateurs. Le recul par rapport à la formation qui vient de s'achever est peu important. Le second est oral, permet des relances et s'effectue environ un mois après la fin de la formation. La prise de distance par rapport à la formation est nécessairement plus grande.

10.6.3. Le questionnaire de début d'année :

Ces questionnaires constituent ce que l'on pourrait appeler des recueils de représentations et de conceptions des stagiaires. L'idée est de cerner, en terme de discours, les mobiles d'investissement à l'origine de l'engagement des stagiaires dans cette profession et d'en voir l'évolution entre le début de l'année et la fin de l'année. Il s'agit aussi de mettre en avant les conceptions que les stagiaires ont de la discipline Éducation Physique et Sportive, de

l'apprentissage dans cette discipline, et du rôle que l'enseignant peut avoir, au travers de ses interventions dans la conduite de ces apprentissages. Nous accorderons à ces données une importance secondaire.

10.7. Quelques données de coulisse permettant de mieux caractériser le profil des stagiaires, supports des études de cas :

D'autres données nous permettrons d'affiner le profil de chaque stagiaire. Elles ne feront pas l'objet d'un traitement systématique mais elles nous permettront de dresser, en quelque sorte, le portrait du stagiaire concerné par l'étude de cas considérée, comme une espèce de carte d'identité visant à le situer dans son parcours d'étudiant et dans son itinéraire professionnel.

A ce propos, les différentes données personnelles seront anonymes. Des éléments concernant les représentations de la formation en début d'année et les perspectives de compléments de formation à l'issue de l'année seront précisées pour chaque cas étudié. Des éléments relatifs à la perception que le stagiaire a eue de son engagement au cours de l'année seront aussi mentionnés. L'idée est de cerner au mieux la personnalité professionnelle du stagiaire. Ces éléments seront présentés au début de la présentation de chaque cas.

10.8. Choix des études de cas :

Nous avons attribué aux comptes-rendus de visite le statut de données invoquées dont la constitution est antérieure ou extérieure à la recherche et dont la production et le format ne sont pas de la responsabilité du chercheur. De ce fait, la constitution de l'échantillon n'est pas toujours facile.

Trois formateurs institutionnels sont à l'origine de ces comptes-rendus de visite, élaborés, comme nous l'avons précisé, en mobilisant le cadre conceptuel de ce travail de recherche.

Il va de soi que l'appropriation de ce cadre conceptuel par chacun de ces trois formateurs et l'utilisation qu'ils en font à des fins d'analyse, présentent une certaine variabilité. Il est cependant partagé.

Chaque étude de cas représente trois comptes-rendus de visite, un entretien, un questionnaire de début d'année et un questionnaire de fin d'année.

Quatre promotions de stagiaires P.L.C.2 Éducation Physique et Sportive constituent le vivier de ces études de cas :

La promotion 2003-2004 se compose de 21 stagiaires.
La promotion 2004-2005 se compose de 18 stagiaires.
La promotion 2005-2006 se compose de 15 stagiaires.
La promotion 2006-2007 se compose de 15 stagiaires.

Nous avons retenu pour nos études de cas un stagiaire pour la promotion 2003-2004 un

stagiaire pour la promotion 2004-2005 et une stagiaire pour la promotion 2005-2006.

De manière plus pragmatique, nous avons choisi les stagiaires pour lesquels nous disposions de l'ensemble des éléments nous permettant d'appréhender leur mode de fonctionnement. Les éléments de préparation (projet de cycle, fiche de préparation de la séance observée) nous sont nécessaires à cette caractérisation.

Nous avons évincé de nos études de cas les stagiaires que nous avons estimés investis de manière très insuffisante dans leur pratique professionnelle et de surcroît dans la formation. Des stagiaires qui délibérément tournaient le dos aux propositions de formation et ne manifestaient pas l'envie d'effectuer de réelles tentatives pour faire évoluer leur activité professionnelle ou des stagiaires qui faisaient preuve d'une implication formelle ou trop ponctuelle dans la formation.

Ce dixième chapitre nous a permis de présenter dans le détail la méthodologie de ce travail. C'est une méthodologie qualitative qui consiste à effectuer des interprétations ptogressives des données au regard des différentes questions de recherche issues de notre cadre concpetuel. Les données sont de deux types. Des données, que nous avons qualifiées d'objectives, sont constituées par des comptes-rendus de visites de formation (trois par stagiaire). Les autres données, que nous avons qualifiées de données subjectives, sont liées à deux questionnaires (un en début d'année et un en fin d'année) et à un entretien effectué en fin de formation. Nous nous inscrivons dans une logique de compréhension des modes de fonctionnement des stagiaires P.L.C. 2. La recherche porte sur trois études de cas.

11. Première étude de cas - Julie :

11.1. Élément de contexte et présentation du stagiaire :

11.1.1. Généralités par rapport au contexte d'exercice :

La stagiaire effectue son stage en responsabilité dans un collège « rurbain » près d'une grande agglomération. Elle a en charge deux classes, une classe de sixième et une classe de quatrième. Le public scolaire n'est pas « difficile ».

Elle assure aussi un service forfaitaire de 3 h d'Association Sportive.

Le contexte de travail est favorable. Les installations sportives sont de bonne qualité et à proximité du collège. L'équipe E.P.S est dynamique et travaille collectivement. Le conseiller pédagogique est très investi dans sa mission et sollicite beaucoup la stagiaire.

Elle parle de son implication dans la formation en terme de tentatives par rapport à ce qu'on lui proposait. Elle a essayé de s'approprier les choses et non de les appliquer sans comprendre. Elle a tenté des choses sans renoncer à ses convictions.

La stagiaire a 23 ans au début de la formation.

11.1.2. Éléments relatifs au questionnaire de début d'année :

Nous reprenons ici les données réduites et reformulées relatives au questionnaire de début d'année que nous commentons.

Question 1 : Pourquoi êtes-vous devenu professeur d'E.P.S ?

Les mobiles déclarés qui ont présidé aux choix par la stagiaire de la profession d'enseignant d'E.P.S. sont liés aux avantages que procure ce métier et aux goûts personnels de l'enseignante.

Le choix n'est pas référé aux missions assumées dans l'exercice de cette profession.

Question 2 : Comment définissez-vous la spécificité du professeur d'Éducation Physique et Sportive dans le système scolaire ?

La spécificité du professeur d'E.P.S. est définie en comparaison avec les autres disciplines. L'enseignant d'E.P.S. permet aux élèves d'apprendre différemment dans un contexte relationnel lui-même différent.

La spécificité du professeur d'E.P.S est surtout liée à son influence sur le développement

corporel des élèves.

Dans un premier temps l'enseignante précise la spécificité de l'E.P.S. en s'inscrivant dans une logique de distinction par rapport aux autres disciplines. Dans un deuxième temps, elle formule la spécificité de l'intervention du professeur d'E.P.S. comme une action influente sur le développement corporel des élèves. Cette conception de la discipline est très vaste et incomplète. Elle privilégie un des objectifs de l'E.P.S. au détriment des autres. Le niveau d'exigence et les orientations de ce développement moteur ne sont pas fixés.

Question 3 : Qu'est-ce qu'enseigner pour vous l'Éducation Physique et Sportive ?

Enseigner l'E.P.S doit permettre aux élèves d'acquérir de nouveaux pouvoirs moteurs qui se traduisent par des compétences minimales dans les différentes A.P.S.A. en fonction des besoins des élèves.

Enseigner l'EPS passe aussi par la transmission de savoirs transversaux qui s'adressent à tous.

Enseigner l'E.P.S doit s'appuyer sur le plaisir et le jeu.

« Acquérir de nouveaux pouvoirs moteurs » est très large. L'enseignante précise ensuite que ces pouvoirs moteurs doivent se traduire par des compétences minimales dans les différentes A.P.S.A., permettant aux élèves de se « débrouiller ». La nature des compétences visées et leur niveau ne sont pas précisés.

L'enseignante est aussi attachée aux aspects transversaux et éducatifs de sa mission et au plaisir que les élèves doivent éprouver en E.P.S. Ce dernier point est en cohérence avec la spécificité relationnelle de l'intervention en E.P.S. qu'elle a mise en avant dans sa réponse à la deuxième question. Le discours de l'enseignante révèle une logique attachée à un minimum culturel dans toutes les A.P.S.A. avec une forte prégnance des aspects transversaux, éducatifs et relationnels. L'enseignement est défini non pas par rapport à ce que l'enseignant doit mener mais davantage par rapport à ce que les élèves doivent apprendre.

Question 4 : Comment envisagez-vous l'implication des élèves dans les activités scolaires que vous allez proposer ?

L'implication des élèves est renvoyée uniquement à leur capacité à fonctionner en autonomie dans certaines phases des séances.

Le fonctionnement en autonomie est le signe pour l'enseignante d'une bonne implication des élèves. L'implication est envisagée ici de manière très restrictive et en relation avec des comportements scolaires attendus : installer et ranger le matériel, s'échauffer tout seul... L'enseignante n'envisage pas le versant « motivationnel » de l'implication des élèves. Cela est relativement cohérent par rapport à ce qu'elle met en avant dans sa conception de

l'enseignement de l'E.P.S. lorsqu'elle prône une E.P.S du plaisir et du jeu où, logiquement, les problèmes d'engagement des élèves ne devraient pas se poser.

Question 5 : Comment y envisagez-vous la prise en compte de chaque élève ?

La prise en compte des élèves dans les activités scolaires proposées par l'enseignante est liée aux résultats de l'évaluation diagnostique et aux besoins qui y sont repérés.

L'évaluation diagnostique est envisagée comme un moyen privilégié de prendre en compte les élèves dans ses propositions.

Question 6 : Quel est pour vous l'intérêt des programmes ?

Les programmes permettent de préciser certains aspects incontournables relatifs à l'analyse des A.P.S.A. enseignées pour définir les modalités de l'évaluation diagnostique.

Les programmes sont entrevus comme des ressources didactiques.

Question 7 : Quels sont les éléments que vous prenez en compte pour définir ce que vous allez faire apprendre aux élèves dans une A.P.S.A donnée ?

La définition des objets d'apprentissage passe par la prise en compte des programmes, des élèves et de leurs caractéristiques et des attentes spécifiques de l'établissement (projet d'E.P.S et projet d'établissement).

La réponse est générale et ne fait état d'aucun positionnement particulier. Elle est en phase avec le discours dominant développé en formation initiale. Les exigences locales, liées aux différents projets éducatifs, sont mentionnées.

Question 8 : Qu'est-ce que selon vous, apprendre en E.P.S. ?

Apprendre en E.P.S. passe par un engagement des élèves qui doit s'accompagner d'une compréhension des événements relatifs à leurs actions et à celles de autres.

Apprendre en E.P.S. c'est aussi construire un habitus de santé, positif.

L'apprentissage en E.P.S. est renvoyé aux élèves et à leurs activités. La problématique de l'implication revient sous un autre jour. C'est apparemment une condition de l'apprentissage. Il en est de même sur les aspects liés à la compréhension par les élèves des déterminants de leur activité. L'apprentissage est renvoyé ici à une construction.

Question 9 : Qu'est-ce que selon vous, réussir en E.P.S. ?

Réussir en E.P.S, c'est changer de niveaux.

Réussir en E.P.S., c'est être de plus en plus autonome et c'est être capable d'analyser ce que l'on fait.

Réussir en E.P.S, c'est se débrouiller dans toutes les A.P.S.A.

Derrière ces différents éléments de réponse, il semble que l'on puisse mettre en avant que réussir en E.P.S. pour l'enseignante, c'est être plus compétent tant du point de vue de ses acquisitions dans les différentes A.P.S.A. (dont le niveau n'est toujours pas précisé) que dans sa capacité à être autonome et réflexive. Le discours reste encore peu précis.

Question 10 : Qu'est-ce qui détermine vos interventions pendant l'activité des élèves ?

Les interventions liées à la sécurité sont prioritairement mises en avant.

La mobilisation des contenus d'enseignement détermine ensuite les interventions de l'enseignante.

Viennent ensuite les aspects liés à l'installation et au rangement du matériel.

Outre les aspects liés à la création et au maintien des conditions de l'étude et ceux liés à l'organisation de la séance, l'enseignante envisage des interventions liées à la mobilisation des contenus d'enseignement ; elle ne précise pas comment et quand cette mobilisation peut avoir lieu.

Question 11 : Autour de quels principes votre formation doit-elle être organisée ? (en choisir trois parmi les propositions suivantes et les numéroter de 1 à 3 par ordre d'importance)

- Non-directivité ; le stagiaire définit ses besoins.
- Évaluation / Régulation.
- Mise en œuvre de solutions éprouvées.
- Non-jugement.
- Transformations guidées.
- Prise de conscience.

Explicitez ces trois premiers choix.

La formation est envisagée par l'enseignante comme une prise de conscience permettant de faire émerger des points positifs et des points négatifs de son intervention. La transformation de cette dernière passe par une aide extérieure non directive.

L'enseignante s'applique à elle-même ce qu'elle envisage appliquer avec ses élèves :

« prise de conscience ». Son discours fait état de points positifs et de points négatifs qui sont en contradiction avec l'idée de mode fonctionnement, mise en œuvre dans la formation.

Les conceptions de la discipline et de l'enseignement que le stagiaire mobilise dans ses propos :

Elles font état d'un discours très général sur la discipline qui ne met pas en avant une conception de l'E.P.S. clairement identifiée et / ou des orientations de travail très marquées. Les enjeux spécifiquement disciplinaires et les enjeux transversaux et éducatifs sont mis sur le même plan. Dans l'interaction, l'enseignant organise la classe, assure les conditions de l'étude et intervient en mobilisant des contenus d'enseignement. Ce dernier point reste évasif.

Les conceptions de l'apprentissage que l'enseignant mobilise dans son discours :

Elles font état d'une construction qui passe par l'engagement des élèves et par une certaine mise à distance de leurs actions pour les analyser et les comprendre. L'élève est pris en compte au travers de ses caractéristiques et indirectement par la référence aux projets locaux. Les caractéristiques des élèves ne sont pas détaillées. Le discours renvoie globalement à un processus qui se passe du côté de l'élève et où celui-ci est actif.

Les conceptions relatives aux A.P.S.A et au(x) savoir(s) en E.P.S. qui transparaissent au travers de son discours :

Elles ne sont pas directement appréhendables au travers du discours de l'enseignante.

Les savoirs de l'E.P.S. sont formulés en terme de compétences minimales à atteindre dans les différentes A.P.S.A.. Le lien entre le développement corporel des élèves, l'acquisition de nouveaux pouvoirs moteurs, les savoirs transversaux ou les changements de niveaux recherchés n'est pas explicitement mis en relation avec la pratique des A.P.S.A. Le versant culturel des savoirs de l'E.P.S. en relation avec les pratiques sociales de référence sur lesquelles elle s'appuie n'est pas mentionné.

11.2. Étude de cas Julie - Compte-rendu de la première visite - Début octobre 2005 :

Il s'agit d'une séance ayant pour support l'activité Course de Longue Durée (C.L.D.) avec une classe de cinquième. La séance devait initialement se dérouler à l'extérieur mais les conditions climatiques ont obligé l'enseignante à se replier dans le gymnase. La durée de la séance est d'environ 1 h 40. C'est la cinquième séance du cycle.

La V.M.A est la Vitesse Maximale Aérobie. C'est la plus petite vitesse à laquelle on consomme le maximum d'oxygène. Elle se mesure en effectuant un test. C'est un des facteurs

déterminants de la performance en course longue. C'est une mesure individuelle qui permet de différencier le travail. Les vitesses de travail sont calculées en pourcentage de cette vitesse. Les élèves ne travaillent pas tous à la même vitesse mais globalement ils ont la même dépense énergétique. D'une certaine façon, la V.M.A. permet de minimiser la part des ressources liées à l'hérédité dans les performances des élèves. Dans une épreuve, ils sont par exemple notés sur leur performance, mais surtout sur l'amélioration du pourcentage de V.M.A. qu'ils mobilisent.

11.2.1. De la description des procédures d'enseignement et de leur impact sur l'activité des élèves à leur interprétation, en passant par la reconstruction de la logique d'intervention de l'acteur :

11.2.1.1. Question de recherche n°1 :

Comment l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves des activités scolaires qu'il veut mener, en construisant chez eux le besoin de changer ?

Question 1 - Sous-question 1.1 Comment l'enseignant crée-t-il pour chaque élève la possibilité et le désir de s'engager dans les activités scolaires qu'il propose en s'appuyant sur une production de référence évaluée ?	
Constats relatifs aux propositions de l'enseignante et à son activité	***Constats relatifs à l'activité des élèves***
1 - L'enseignante reprécise les groupes de travail du point de vue de ce qu'ils savent faire en course longue. 2 - Les modalités d'évaluation sont précisées aux élèves. 3 - Le bilan introductif est concis et clair. 4 - Les temps de course ainsi que les intensités de travail proposées par l'enseignante dans les situations d'apprentissage sollicitent insuffisamment les élèves d'un point de vue énergétique et sont très éloignées des sollicitations de l'épreuve initiale. Les temps de récupération sont trop longs au regard de la sollicitation souhaitée. 5 - L'épreuve initiale est une épreuve de 25 mns en continu. 6 - La présentation des groupes de travail et des vitesses de course imposées aux élèves dans les situations d'apprentissage se fait indépendamment de ce que les élèves ont produit dans la situation initiale et du pourcentage de VMA qu'ils y ont mobilisé. 7 - La référence à l'évaluation diagnostique (effectuée dans l'épreuve initiale) et à ses résultats est implicite dans les interventions de l'enseignante. 8 - Le lien entre l'épreuve initiale (croisée avec le test	1 - Les élèves sont peu investis sur la première situation ; ils bavardent pendant la course, et adoptent un certain nombre de comportements révélateurs d'un détournement de la tâche. 2 - Sur la deuxième situation, l'engagement des élèves s'améliore. L'apparence physique des élèves montre les signes d'un engagement dans l'effort plus conséquent. 3 - La situation 1 est perçue comme trop facile par les élèves. Ils répondent formellement à ce qui leur est demandé. 4 - Dans la situation 1, les élèves ne s'inscrivent pas dans une logique de performance. Ils font des exercices scolaires de course. 5 - Les élèves ont peu de chance de vivre les situations d'apprentissage comme une occasion de progresser dans la situation initiale.

de VMA) et les situations d'apprentissage est implicite. 9 - La démarche de l'enseignante est implicite. Les élèves peuvent la comprendre que de manière incidente. 10 - La signification de l'activité est portée implicitement par l'épreuve initiale et les résultats que les élèves y ont réalisés. Cette signification ne vit pas dans les situations d'apprentissage. 11 - Les résultats des élèves dans l'épreuve initiale ne sont pas posés comme ce qu'il y a à améliorer. 12 - Les perspectives de progrès sont difficilement identifiables pour les élèves. 13 - Les critères de réussite ne sont pas mobilisés dans l'interaction alors qu'ils sont mentionnés sur la fiche de préparation. 14 - La deuxième situation est une situation dite de challenge qui se déroule par équipe. Les élèves ont réussi lorsqu'ils parviennent « à marquer 15 points en 5 minutes ». 15 - Le projet de cycle ne fait pas état d'une caractérisation des élèves en course longue.	6 - Les élèves peuvent la démarche de l'enseignante comprendre que de manière incidente. 7 - Les élèves semblent être de simples exécutants de tâches. 8 - Il est difficile pour les élèves de se représenter clairement les perspectives de travail et de les mettre en relation avec des progrès possibles. 9 - Les élèves atteignent tous les critères de réussite. 10 - Le lien entre les situations d'apprentissage et la situation initiale est peu évident pour les élèves.

Logique de fonctionnement de l'enseignant. Sous-question 1-1 - Registre des causes :

Malgré un souci réel de contextualiser la séance au début de son intervention, l'enseignante finalise le travail en s'appuyant sur des éléments extérieurs à la signification de l'activité pratiquée et à ses réels enjeux en terme de performance. La finalisation repose par exemple sur l'évaluation. L'enseignante considère en quelque sorte que les élèves vont être en mesure de finaliser seuls les actions qu'ils vont avoir à réaliser. Comme si spontanément ils pouvaient/devaient investir les mobiles de performance et de dépassement de soi, portés par l'activité Course de Longue Durée. L'épreuve initiale et la performance que les élèves y ont réalisée n'est pas le produit qui organise l'intervention de l'enseignante et dans lequel les élèves vont pouvoir progresser et escompter de nouvelles performances. L'enseignante a pris en compte ses élèves en mobilisant la V.M.A. Cette vitesse est pour elle un moyen de différenciation et lui permet de calculer les vitesses de travail des élèves. Les situations de travail proposées par l'enseignante sont très en deçà des possibilités des élèves et de ce qu'ils ont rencontré comme sollicitation dans l'épreuve de 25 minutes.

L'enseignante considère que les élèves s'inscrivent spontanément dans une activité de performance et de progrès. La simple confrontation à l'activité et à ses enjeux strictement scolaires peut suffire pour susciter l'adhésion de ses élèves.

Question 1 - Sous-question 1.2

Comment l'enseignant permet-il-il à chaque élève de comprendre les raisons des limites de sa prestation pour dégager et partager des besoins d'apprentissages ?

Constats relatifs aux propositions de l'enseignante et à son activité	***Constats relatifs à l'activité des élèves***

1 - L'enseignante reprécise les groupes de travail du point de vue de ce qu'ils savent faire en course longue. 2 - Les modalités d'évaluation sont précisées aux élèves. 3 - Le bilan introductif est concis et clair. 4 - Les temps de course et les intensités de travail proposées par l'enseignante dans les situations d'apprentissage sollicitent insuffisamment les élèves d'un point de vue énergétique et sont très éloignées des sollicitations de l'épreuve initiale. Les temps de récupération sont trop longs au regard de la sollicitation souhaitée. 5 - L'épreuve initiale est une épreuve de 25 mns en continu. 6 - La présentation des groupes de travail et des vitesses de course imposées aux élèves dans les situations d'apprentissage se fait indépendamment de ce que les élèves ont produit dans la situation initiale et du pourcentage de VMA qu'ils y ont mobilisé. 7 - La référence à l'évaluation diagnostique (effectuée dans l'épreuve initiale) et à ses résultats est implicite dans les interventions de l'enseignante. 8 - Le lien entre l'épreuve initiale (croisée avec le test de VMA) et les situations d'apprentissage est implicite. 9 - La démarche de l'enseignante est implicite. Les élèves peuvent la comprendre que de manière incidente. 10 - La signification de l'activité est portée implicitement par l'épreuve initiale et les résultats que les élèves y ont réalisés. Cette signification ne vit pas dans les situations d'apprentissage. 11 - Les résultats des élèves dans l'épreuve initiale ne sont pas posés comme ce qu'il y a à améliorer. 12 - Les perspectives de progrès sont difficilement identifiables pour les élèves. 13 - Les critères de réussite ne sont pas mobilisés dans l'interaction alors qu'ils sont mentionnés sur la fiche de préparation. 14 - La deuxième situation est une situation dite de challenge qui se déroule par équipe. Les élèves ont réussi lorsqu'ils parviennent « à marquer 15 points en 5 minutes ». 15 - Le projet de cycle ne fait pas état d'une caractérisation des élèves en course longue.	1 - Les élèves sont peu investis sur la première situation ; ils bavardent pendant la course, et adoptent un certain nombre de comportements révélateurs d'un détournement de la tâche. 2 - Sur la deuxième situation, l'engagement des élèves s'améliore. L'apparence physique des élèves montre les signes d'un engagement dans l'effort plus conséquent. 3 - La situation 1 est perçue comme trop facile par les élèves. Ils répondent formellement à ce qui leur est demandé. 4 - Dans la situation 1, les élèves ne s'inscrivent pas dans une logique de performance. Ils font des exercices scolaires de course. 5 - Les élèves ont peu de chance de vivre les situations d'apprentissage comme une occasion de progresser dans la situation initiale. 6 - Les élèves peuvent la démarche de l'enseignante comprendre que de manière incidente. 7 - Les élèves semblent être de simples exécutants de tâches. 8 - Il est difficile pour les élèves de se représenter clairement les perspectives de travail et de les mettre en relation avec des progrès possibles. 9 - Les élèves atteignent tous les critères de réussite. 10 - Le lien entre les situations d'apprentissage et la situation initiale est peu évident pour les élèves.

Logique de fonctionnement de l'enseignant. Sous-question 1-2 - Registre des causes :

Pour l'enseignante, le début de la séance passe par la présentation aux élèves des groupes de travail qui vont fonctionner dans la suite de la séance. Ces groupes sont liés à des

observations très globales que l'enseignante a effectuées concernant la façon de courir des élèves. L'enseignante livre ces comportements aux élèves sans s'appuyer sur des données concrètes et sans les mettre en relation avec les performances obtenues. Les constats ci-dessus ne précisent pas la nature de ce retour. Compte tenu de ce qui est travaillé par la suite, on peut penser que le retour porte sur l'irrégularité de la course des élèves.

Ce retour sur la façon de courir des élèves permet de justifier les groupes de travail. Il permet aussi implicitement pour l'enseignante de rendre significatif le travail qui va suivre. Malgré les deux groupes présentés, le travail est le même pour tous. Seules les vitesses de course permettent de le différencier, mais celles-ci sont trop en deçà de ce que sont capables de faire les élèves.

Les interventions de l'enseignante s'apparentent davantage à un rituel d'intervention permettant d'introduire le cours, qu'à une phase de travail visant l'émergence de besoins et leur partage avec les élèves. Les élèves ne sont pas ouvertement amenés à analyser leur prestation et à en voir les limites. C'est l'enseignante qui le fait, globalement et rapidement à leur place. Dans ces conditions la légitimation du travail ne peut être qu'incidente.

Logique de fonctionnement de l'acteur - Première dévolution :

Comment l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves des activités scolaires qu'il veut mener en construisant chez eux le besoin de changer ?

La dévolution aux élèves par l'enseignant des activités scolaires qu'il veut mener en construisant chez eux le besoin de changer est ici compromise. L'enseignante fonctionne avec l'idée que les élèves savent pourquoi ils sont à l'école. Elle présuppose qu'ils ont envie d'y apprendre spontanément des choses et qu'il suffit simplement de les confronter à des activités pour que les élèves s'y engagent et en investissent « naturellement » les mobiles. L'enseignante dit aux élèves comment ils courent et ce qu'il y a à travailler. Cela justifie automatiquement pour elle les situations de travail à venir.

Malgré une tentative réelle de recontextualisation du travail en début de séance, les interventions de l'enseignante ne permettent pas de faire émerger des besoins partagés avec les élèves. Elles restent aussi très neutres quant aux enjeux du travail au regard de l'amélioration des performances des élèves. Dans ces conditions la construction de la posture d'apprenant chez les élèves ne peut être qu'incidente et hasardeuse.

Interprétation au regard du premier problème professionnel - Registre des raisons et de l'explication :

Dans le conflit entre fonctionnements collectif et individuel, malgré une tentative formelle de partage des orientations de travail avec les élèves, les procédures d'enseignement restent au service du projet de l'enseignante et de son bon déroulement indépendamment de l'activité d'apprentissage des élèves. L'identification de plusieurs groupes, courant de façon différente aboutit, malgré tout, à travailler la même chose pour tous. Ces orientations de travail sont sans relation évidente (durée de travail, nature de la sollicitation énergétique...) avec l'épreuve

initiale dans laquelle les élèves ont été évalués et sur laquelle l'enseignante s'est appuyée pour construire son intervention. L'enseignante gère ce conflit en s'appuyant sur une préparation rigoureuse et bien « cadrée », sur « la docilité scolaire » des élèves et l'importance qu'ils accordent à l'évaluation sans réellement mettre en scène, pour qu'ils se les approprient, les enjeux de l'activité tant du point de vue des émotions qu'elle peut procurer que des apprentissages que l'on peut y réaliser.

11.2.1.2. Question de recherche n°2 :

Comment l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves de ses situations d'apprentissage en glissant le bon problème /en ciblant le bon savoir ?

Question 2 - Sous-question 2.1 Comment l'enseignant articule-t-il les besoins d'apprentissages des élèves et les propositions qu'il effectue en terme de situations pour apprendre ?	
Constats relatifs aux propositions de l'enseignante et à son activité	***Constats relatifs à l'activité des élèves***
1 - L'épreuve initiale est une épreuve de 25 mns en continu. 2 - Le lien entre l'épreuve initiale (croisée avec le test de VMA) et les situations d'apprentissage est implicite. 3 - Les situations d'apprentissage sont éloignées de la situation initiale. 4 - La situation 1 fait courir les élèves 12 fois 1 mns avec 30 s de récupération entre chaque fraction de course. Les élèves sont invités à percevoir et à reproduire un rythme de course calculé en fonction de leur VMA. 5 - La présentation des groupes de travail et des vitesses de course imposées aux élèves dans les situations d'apprentissage se fait indépendamment de ce que les élèves ont produit dans la situation initiale et du pourcentage de VMA qu'ils y ont mobilisé. 6 - La démarche de l'enseignante est implicite. Les élèves ne peuvent la comprendre que de manière incidente. 7 - L'enseignante fait abstraction de la compréhension par les élèves des tâches dans lesquelles ils doivent s'engager. 9 - Les temps de course et les intensités de travail proposées par l'enseignante dans les situations d'apprentissage sollicitent insuffisamment les élèves d'un point de vue énergétique. Ces sollicitations, récupération comprise, sont trop éloignées de celles mobilisées dans l'épreuve initiale.	1 - Les élèves sont peu investis sur la première situation ; ils bavardent pendant la course, et adoptent un certain nombre de comportements révélateurs d'un détournement de la tâche. 2 - La situation 1 est perçue comme trop facile par les élèves. Ils répondent formellement à ce qui leur est demandé. 3 - Les élèves ont peu de chance de vivre les situations d'apprentissage comme une occasion de progresser dans la situation initiale. 4 - Les élèves peuvent rencontrer des difficultés pour comprendre ce qu'ils font et pourquoi ils le font. La démarche de l'enseignante est implicite. 5 - La compréhension par les élèves du nombre de plots à franchir et de ce que cela implique en terme de vitesse de course est incertaine. 6 - Les élèves semblent être de simples exécutants de tâches. 7 - Il est difficile pour les élèves de se représenter clairement les perspectives de travail et de les

10 - La deuxième situation d'apprentissage prévoit 3 fractions de course de 5 mns avec environ 6 à 7 mns de récupération. La vitesse de travail pour la première fraction de course est la même qu'en situation 1. Pour les deux autres fractions, les élèves « peuvent modifier leur contrat en fonction de leurs sensations ». 11 - La référence à l'évaluation diagnostique (effectuée dans l'épreuve initiale) et à ses résultats est implicite dans les interventions de l'enseignante. 12 - Les perspectives de progrès sont difficilement identifiables pour les élèves.	mettre en relation avec des progrès possibles. 8 - Le lien entre les situations d'apprentissage et la situation initiale est peu évident pour les élèves. 9 - Les perspectives de progrès sont difficilement identifiables pour les élèves.

Logique de fonctionnement de l'enseignant. Sous-question 2-1 - Registre des causes :

L'enseignante a décidé des besoins des élèves à partir d'observables liés à la non-régularité de la course des élèves. Ces besoins sont annoncés aux élèves. Ils n'ont pas fait l'objet d'une analyse permettant de comprendre pourquoi les élèves ne sont pas réguliers. Il est probable que l'irrégularité des deux groupes identifiés n'ait pas la même origine. En toute bonne logique pour l'enseignante, ces besoins vont être pris en charge par les situations qu'elle va ensuite mettre en place. Dans les interventions de l'enseignante, cette cohérence reste implicite. Elle peut être accessible pour certains élèves. Mais elle devient pour eux moins évidente à comprendre par rapport à l'activité réelle qu'ils déploient dans les situations d'apprentissage proposées par l'enseignante. Ces situations sont très décontextualisées et très différentes de l'épreuve initiale de 25 minutes, en terme de durée de course et de sollicitation énergétique. Dans ces conditions, l'articulation entre les besoins déclarés par l'enseignante et les situations d'apprentissage peut être difficile pour les élèves. Certes, ils travaillent la régularité mais pas dans les mêmes conditions de sollicitation et de fatigue que celles qu'ils ont rencontrées dans l'épreuve initiale.

L'enseignante est organisée par la mise en œuvre de ses situations qui sont en phase avec ce qu'elle a décidé d'enseigner. Elle le fait indépendamment d'une appropriation et d'une compréhension par les élèves de ce qu'ils font et pourquoi ils le font en relation avec la situation initiale et le test de VMA qu'ils ont effectué. Par exemple, il n'est pas sûr que les élèves aient compris que le nombre de plots à franchir en un temps donné correspond à une vitesse de travail. Ces contraintes sont posées sans que les élèves accèdent à leur compréhension.

Malgré son introduction formelle, l'enseignante « plaque » ses situations d'apprentissage qui sont décontextualisées et décalées par rapport aux besoins réels des élèves et aux exigences de l'épreuve initiale qu'ils ont vécue.

Question 2 - Sous-question 2.2

Comment l'enseignant met-il en scène et fait-il vivre les problèmes auxquels il veut confronter ses élèves ?

Constats relatifs aux propositions de l'enseignante et à son activité	***Constats relatifs à l'activité des élèves***
1 - Les sollicitations énergétiques des élèves dans la situation 1 sont	1 - Les élèves

insuffisantes et trop éloignées de celles qu'ils vont avoir à mobiliser dans la situation 2 ou dans l'épreuve de référence. 2 - L'épreuve initiale est une épreuve de 25 mns en continu. 3 - Les temps de course et les intensités de travail proposées par l'enseignante dans les situations d'apprentissage sollicitent insuffisamment les élèves d'un point de vue énergétique et sont très éloignées des sollicitations de l'épreuve initiale. Les temps de récupération sont trop longs au regard de la sollicitation souhaitée. 4 - Les critères de réussite ne sont pas mobilisés dans l'interaction alors qu'ils sont mentionnés sur la fiche de préparation. 5 - Les critères de réussite sont les mêmes pour tous les élèves, malgré les deux groupes d'élèves identifiés. 6 - Les sollicitations énergétiques des élèves dans les situations d'apprentissage sont en dessous de leurs possibilités. 7 - Le projet de cycle ne fait pas état d'une caractérisation des élèves en course longue. 8 - L'objectif de la séance est « percevoir et maintenir un rythme de course adapté à ses capacités (VMA) et à ses caractéristiques personnelles ». 9 - Dans la situation 1, les élèves sont invités à percevoir et à reproduire un rythme de course calculé en fonction de leur VMA. Le travail se fait sur des fractions de course très courtes et avec des temps de récupération active de 30 s. 10 - Dans la situation 2, les élèves doivent maintenir un rythme de course sur des périodes de course de 5 mns entrecoupées d'une récupération d'environ 6 mns (les élèves travaillent par deux en alternance). La vitesse de travail pour la première fraction de course est la même qu'en situation 1. Pour les deux autres fractions les élèves « peuvent modifier leur contrat en fonction de leurs sensations ». 11 - Les élèves ont réussi lorsqu'ils parviennent « à marquer 15 points en 5 minutes ». 12 - Les critères de réalisation sont pour les deux situations ; « expirer fortement, se relâcher, ne pas s'écraser sur ses appuis, ne pas s'occuper de ses camarades, ne pas parler » et pour la situation 2 ; « écouter son corps pour proposer un contrat réalisable ».	atteignent tous les critères de réussite.

<u>Logique de fonctionnement de l'enseignant. Sous-question 2-2 - Registre des causes :</u>

La situation initiale est une épreuve de course longue globale où les élèves courent. Soit ils réussissent à tenir la distance, soit ils échouent. Les contraintes ou les critères de réussite ne permettent pas de nuancer ces résultats. Cette situation globale pose tous les problèmes de la course longue et ne permet pas de mettre ouvertement en avant les limites des comportements que les élèves adoptent pour aborder cette épreuve. L'identification de deux groupes d'élèves aux caractéristiques différentes, laisse entrevoir que ces deux groupes ne gèrent pas l'épreuve de la même façon et qu'il se dessine pour eux normalement deux orientations de travail différenciées. Ce n'est pas le cas ici. Tous les élèves travaillent sur la régularité. Dans les situations d'apprentissage proposées par l'enseignante, les élèves ne

rencontrent pas de problème de course longue ciblé, susceptible de les obliger à changer leur façon de courir. Hormis la vitesse de travail, les situations sont les mêmes pour tous les élèves. Les sollicitations énergétiques insuffisantes (vitesse de course), les durées de course trop courtes et les temps de récupération trop longs ne le permettent pas. Les élèves réussissent immédiatement ce qui leur est demandé. A d'autres moments, ils choisissent les contraintes de travail en fonction de « leurs sensations ».

L'objet d'apprentissage, « le rythme de course » que l'on peut traduire par la régularité, est proposé sans interroger les modes d'organisation des élèves, c'est-à-dire la manière dont ils gèrent leurs ressources en fonction des exigences de l'activité. Autrement dit, l'irrégularité des élèves n'est pas questionnée du point de vue de ses causes qui sont à chercher dans les modes de fonctionnement des élèves. La régularité est donc travaillée pour elle-même. C'est la conséquence d'une façon de courir. L'enseignante ne l'interprète pas dans cette optique et en fait un objet d'enseignement formel et décontextualisé des conditions de sa production.

Logique de fonctionnement de l'acteur - Deuxième dévolution :

Comment l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves de ses situations d'apprentissage en glissant le bon problème /en ciblant le bon savoir ?

La dévolution aux élèves par l'enseignant de ses situations d'apprentissage en glissant le bon problème, en ciblant le bon savoir semble difficile au regard des deux logiques de fonctionnement que nous venons de mettre en avant. Les situations décontextualisées sont plaquées et ne correspondent pas aux besoins que les élèves ont. D 'autre part, les élèves n'ont pas accès à la compréhension des tenants et aboutissants de ce qu'ils font. L'irrégularité de la course des deux groupes d'élèves est envisagée globalement et traitée uniformément ; il faut alors travailler la régularité. Cette irrégularité, rapportée aux deux groupes d'élèves, n'a pourtant pas les mêmes causes. Ces causes ne sont pas envisagées alors qu'elles sont déterminantes dans le choix des objets d'apprentissage (objet d'étude). Pour les élèves du groupe le plus faible, l'irrégularité est la conséquence d'une aisance respiratoire non construite qui oblige les élèves à alterner la marche et la course pour pouvoir tenir. Pour les élèves les plus forts, l'irrégularité est due à une course où la vitesse n'est pas anticipée et où elle est régulée au coup par coup en fonction de la fatigue et de la forme du moment. L'enseignante est ici organisée par l'idée « générique » que pour bien courir il faut être régulier.

Dans la situation initiale, les élèves sont confrontés à tous les problèmes de l'activité. C'est une situation globale dont les résultats, sans nuances (échec ou réussite), rendent difficile l'analyse de la prestation des élèves en terme de limite de leurs comportements. Dans les situations d'apprentissage, les élèves réussissent facilement ce qui leur est demandé. Ils ne sont pas confrontés à des problèmes qui les obligent à courir différemment. Par exemple, les élèves du groupe le plus faible ne tiennent pas initialement la durée de course, ils n'ont pas tenu les 25 minutes et se sont arrêtés rapidement de courir. Pour autant les situations d'apprentissage se font dans des durées de course qui n'excèdent pas cinq minutes en continu.

L'enseignante est organisée par l'apprentissage d'une forme de course (une course

régulière) indépendamment des paramètres de l'action qui la fondent et qui semblent faire défaut aux élèves.

Interprétation au regard du deuxième problème professionnel - Registre des raisons et de l'explication :

Dans le conflit entre les dimensions fonctionnelle et formelle du savoir, les aspects formels l'emportent. Les objets d'apprentissage sont décrétés indépendamment de la compréhension des causes des comportements produits (l'irrégularité de la course des élèves). Nous sommes sur des besoins raisonnés par rapport à un but à atteindre et non par rapport à ce qu'il y a à construire. La régularité est décrétée comme un objet d'apprentissage alors qu'elle n'est que la conséquence d'une course mieux maîtrisée. C'est « un standard » d'intervention que la profession mobilise sans le questionner d'un point de vue fonctionnel. On enseigne le résultat (être régulier) sans envisager les moyens pour y parvenir et par conséquent, ce que le sujet a à construire soit, la régulation de sa vitesse et les conditions à intérioriser en terme de repères sur soi pour pouvoir l'effectuer. D'autre part, si l'objet d'étude, la régulation de la vitesse est valable pour les élèves les plus forts, il reste prématuré pour les élèves les plus faibles qui ne parviennent pas à courir initialement les 25 minutes. Pour ces derniers un autre objet d'étude est à envisager. Avant de réguler leur course et d'adapter leur vitesse en fonction de la distance et/ou de la durée, il faut déjà qu'ils construisent la durée de course en réduisant leur vitesse pour tenir. Là où l'enseignante n'identifie qu'un seul objet d'étude pour les deux groupes d'élèves, il semble que deux objets d'étude se dégagent.

11.2.1.3. Question de recherche n°3 :

Comment l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves des conditions cognitives de leurs apprentissages pour qu'ils en deviennent les auteurs ?

Question 3 - sous-question 3.1 Comment l'enseignant intervient-il auprès des élèves pour qu'ils s'approprient les conditions de leurs transformations ?	
Constats relatifs aux propositions de l'enseignante et à son activité	***Constats relatifs à l'activité des élèves***
1 - L'enseignante fait abstraction de la compréhension par les élèves des tâches dans lesquelles ils doivent s'engager. 2 - Les critères de réussite ne sont pas mobilisés dans l'interaction alors qu'ils sont mentionnés sur la fiche de préparation. 3 - Les critères de réussite sont les mêmes pour tous les élèves, malgré les deux groupes d'élèves identifiés. 4 - Les critères de réalisation sont pour les deux situations : « expirer fortement, se relâcher, ne pas s'écraser sur ses appuis, ne pas s'occuper	1 - Les élèves semblent être de simples exécutants de tâches. 2 - Les élèves atteignent tous les critères de réussite.

de ses camarades, ne pas parler » et pour la situation 2 ; « écouter son corps pour proposer un contrat réalisable ».	

Logique de fonctionnement de l'enseignant sous questions 3-1 - Registre des causes :

L'enseignante est organisée par une intervention qui vise une mise en action structurée des élèves et une réussite rapide, voire immédiate de leur part. L'enseignante crée dans ses situations d'apprentissage les conditions de cette réussite immédiate qui la dispense d'intervention spécifique pour aider les élèves à apprendre et construire les mises en relation, nécessaires à la construction des nouveaux comportements. Les critères de réalisation sont formulés sur le mode du conseil ou du comportement à respecter. Les « sensations » des élèves ou « l'écoute de leur propre corps » ne sont pas questionnées et / ou mises en relation avec des vitesses de course.

Elle est organisée par la conformité des comportements des élèves au regard de ce qui est prescrit dans les situations et des comportements attendus sur lesquels elle est peu exigeante. En conséquence, ces comportements ont des chances d'apparaître.

Question 3 - Sous-question 3.2

Comment l'enseignant permet-il-il à chaque élève d'identifier et d'éprouver les nouvelles compétences qu'il a acquises ?

Constats relatifs aux propositions de l'enseignante et à son activité	***Constats relatifs à l'activité des élèves***
Pas de données	

Logique de fonctionnement de l'enseignant sous questions 3-2 - Registre des causes :

Pas de données.

Logique de fonctionnement de l'acteur - Deuxième dévolution :

Comment l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves des conditions cognitives de leurs apprentissages pour qu'ils en deviennent les auteurs ?

La dévolution ne peut être effective. Les élèves sont des exécutants dans un cadre structuré et bienveillant dans lequel l'enseignante s'efforce de faire en sorte que les élèves réussissent en conformité avec ce qu'elle demande. Les élèves n'ont pas accès aux raisons qui rendent nécessaire la transformation des comportements initiaux qu'ils mobilisent. Ils n'ont pas accès non plus à la compréhension de ce qu'ils font dans les tâches d'apprentissage alors que l'enseignante a les moyens de le faire. L'absence de contenus d'enseignement (les critères de réalisation pour l'enseignante), envisagés comme les conditions à intérioriser d'une transformation à opérer, laisse présager que l'enseignante pense que les élèves vont progresser à force de courir.

Interprétation au regard du troisième problème professionnel - Registre des raisons et de l'explication :

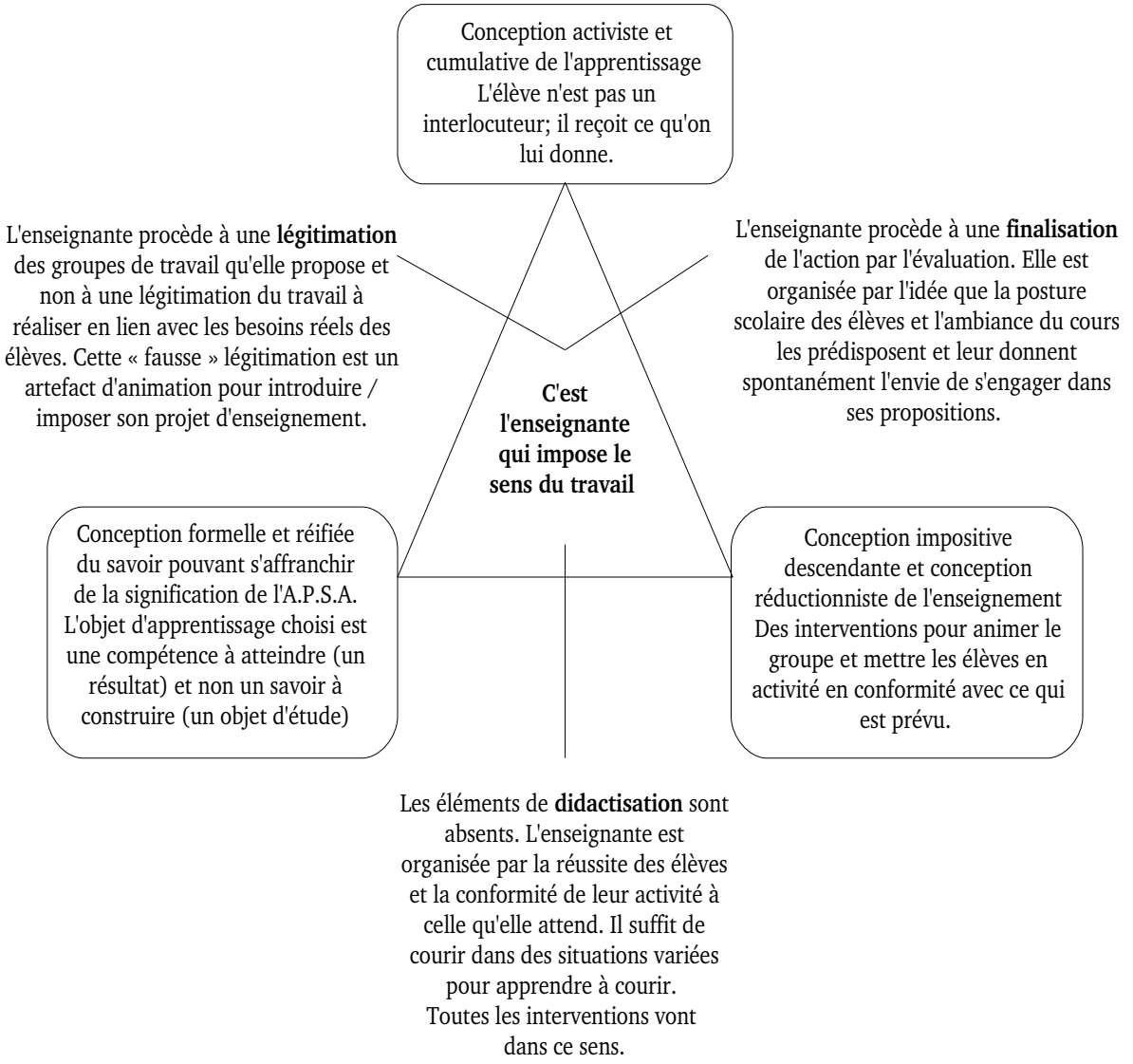
Dans le conflit entre procédures d'apprentissage et produit de l'apprentissage, les procédures d'enseignement privilégient la mise en action des élèves, le comportement à atteindre au regard de la tâche prescrite et leur réussite. Les élèves peuvent redéfinir les contraintes en fonction de leurs sensations, ce qui facilite le travail et assure la réussite de tous. Ces sensations ne sont ni questionnées ni interprétées comme des indicateurs permettant de réguler sa vitesse de course pour les uns ou pour tenir la durée de course pour les autres. L'enseignante pense qu'il suffit que les élèves effectuent correctement ce qui est demandé pour qu'ils progressent et apprennent. La mobilisation des critères de réussite est effective par moment, mais il s'agit davantage d'un artefact d'animation. Les changements de procédures des élèves ne sont pas l'objet de l'intervention. Les conditions de ces changements ne sont pas envisagées. L'enseignante met en situation les élèves pour qu'ils changent de manière incidente de comportement. Elle n'est pas dans une logique d'intervention visant à transformer des modes d'organisation. Le produit de l'apprentissage et l'action sont privilégiés au détriment du processus d'apprentissage et des conditions de la réussite.

11.2.2. Les trois logiques de fonctionnement en lien avec les trois dévolutions[444]

<table>
<tr><th colspan="3">Julie - Visite 1 - Début octobre 2005</th></tr>
<tr><th colspan="3">Les trois logiques de fonctionnement au regard des trois dévolutions</th></tr>
<tr><th>Dévolution 1</th><th>Dévolution 2</th><th>Dévolution 3</th></tr>
<tr><td>Finalisation implicite et qui fait confiance au « climat scolaire ».
Légitimation des modalités de groupement.
Légitimation implicite pour les élèves susceptibles de reconstruire la cohérence de l'enseignante</td><td>Les situations d'apprentissage proposées sont très éloignées de la situation initiale, leur articulation avec celle-ci est peu évidente, hormis le fait qu'il s'agit de courir.
Didactisation formelle et décontextualisée, un objet d'apprentissage qui est une compétence. L'objet d'apprentissage retenu ne correspond pas aux besoins réels des élèves. C'est ce qu'il y a à atteindre et non ce qu'il a à construire.</td><td>Micro-didactisation non prévue.
Le retour sur ce qui est appris n'a pas été observé, pas de mise en relation avec la finalisation.</td></tr>
<tr><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td colspan="3">Au regard de ces trois dévolutions, l'enseignante est organisée par la mise en œuvre de son projet d'enseignement indépendamment de l'activité d'apprentissage des élèves. Elle inscrit les élèves dans une logique du faire. Malgré l'identification de deux groupes d'élèves avec des comportements de coureurs différents, l'enseignante propose un travail commun sur la régularité. Cette orientation de travail est mise en œuvre dans des situations d'apprentissage où les élèves doivent respecter des vitesses de course et des durées de course qui n'ont absolument rien à voir avec la sollicitation qu'ils ont vécue dans l'épreuve de 25 minutes initiale et pour laquelle ils travaillent (les choses ne sont jamais réellement présentées ainsi). Les situations mises en place sont des situations pour faire où les élèves sont en réussite et où ils exécutent ce qui leur est demandé sans forcément comprendre ce qu'ils font et pourquoi ils le font. A force de courir, les élèves vont finir par progresser. Quelques aspects relationnels et quelques attentions particulières traduisent une volonté chez l'enseignante ne pas déplaire et d'accompagner positivement les propositions qu'elle impose.</td></tr>
</table>

444 Pour mémoire :
Dévolution 1 : Dévolution aux élèves par l'enseignant des activités scolaires qu'il veut mener en construisant chez eux le besoin de changer.
Dévolution 2 : Dévolution aux élèves par l'enseignant de ses situations d'apprentissage en glissant le bon problème/en ciblant le bon savoir
Dévolution 3 : Dévolution aux élèves par l'enseignant des conditions cognitives de leurs apprentissages pour qu'ils en deviennent les auteurs.

11.2.3. Schématisation de ces logiques de fonctionnement au regard du modèle d'intervention :



Julie - Visite 1 - Logique de fonctionnement et inférences de conceptions sur les pôles du système didactique

11.2.4. La prise en charge des trois problèmes professionnels[445] :

445 Pour mémoire :
Le premier problème professionnel renvoie à la gestion d'une tension entre fonctionnements collectif (équité) et individuel (identité). L'obstacle relève d'une centration sur la dimension organisationnelle de l'enseignement et d'une confusion entre le moyen et le but de l'intervention.
Le deuxième problème professionnel renvoie à la gestion d'une tension entre les dimensions formelles du savoir telles que définies par les objectifs standardisés, relatifs à un niveau du cursus scolaire et la dimension fonctionnelle du savoir qui doit correspondre à ce que l'élève peut réellement réaliser. L'obstacle relève d'une

Pour alléger la présentation, nous renvoyons le lecteur aux pages précédentes où la prise en charge des problèmes professionnels est évoquée (Registre des raisons et de l'explication).

11.3. Étude de cas Julie - Compte-rendu de la deuxième visite - Début janvier 2006 :

Il s'agit d'une séance ayant pour support l'activité badminton avec une classe de quatrième. La durée de la séance est d'une heure. C'est la cinquième séance du cycle.

Pour information, la montante-descendante est une forme de rencontre des élèves courante en E.P.S. dans des activités comme le badminton ou le tennis de table où de nombreux terrains ou tables sont alignés les uns à côté des autres. Il s'agit d'une confrontation des élèves dans des matchs au temps. A l'issue du temps de jeu, les élèves qui gagnent monte d'un terrain vers la droite par exemple et les élèves qui perdent leur match descendent d'un terrain vers la gauche.

11.3.1. De la description des procédures d'enseignement et de leur impact sur l'activité des élèves à leur interprétation, en passant par la reconstruction de la logique d'intervention de l'acteur :

11.3.1.1. Question de recherche n°1 :

Comment l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves des activités scolaires qu'il veut mener en construisant chez eux le besoin de changer ?

Question 1 - Sous-question 1.1 Comment l'enseignant crée-t-il pour chaque élève la possibilité et le désir de s'engager dans les activités scolaires qu'il propose en s'appuyant sur une production de référence évaluée ?	
Constats relatifs aux propositions de l'enseignante et à son activité	***Constats relatifs à l'activité des élèves***
1 - Le travail est recontextualisé par rapport à ce qui a été précédemment effectué. 2 - Le retour sur l'activité des élèves est global, s'adresse à tous les élèves et se révèle imprécis. Il permet de mettre en perspective ce qui va être travaillé au cours de la séance. Tous les élèves ne sont pas systématiquement concernés par toutes les interventions de l'enseignante. 3 - L'enseignante met en relation les orientations de travail dégagées par les élèves avec les observations réalisées à	1 - Au début de la séance, lors du retour sur le travail effectué à la séance précédente, les élèves sont attentifs. 2 - Les élèves du groupe 2 sont dans une logique de défense de leur cible. 3 - Ils ont construit le sens du jeu, ils ne veulent pas perdre et attendent la faute de

formulation des objectifs indépendamment des comportements réels des élèves et d'une confusion entre le souhaitable et le possible.

Le troisième problème professionnel renvoie à la gestion d'une tension entre procédure d'apprentissage et produit de cet apprentissage. L'obstacle relève d'une conception magique de la tâche et d'une confusion entre agir, réussir et apprendre.

partir de leurs comportements en situation de jeu. 4 - L'annonce du travail à réaliser pour les différents groupes et le retour sur les comportements observés se font indépendamment de la situation de pratique de la classe dans laquelle les comportements ont été produits. 5 - Les orientations de travail remises en avant ne sont pas ouvertement croisées avec les enjeux de l'activité, liés à sa signification : mieux attaquer la cible adverse pour gagner le match. 6 - Le retour sur l'activité des élèves après leur confrontation aux contraintes de marques dans la montante-descendante se fait sans mobiliser les scores obtenus. 1 7 - Les interventions pour recontextualiser le travail sont encore perçues par l'enseignante comme une perte de temps. 8 - Les confrontations des élèves en badminton s'effectuent sous la forme d'une montante-descendante. C'est la forme de pratique qui semble faire référence et qui a le statut de projet d'activité dans le projet de cycle. 9 - Les éléments de préparation font état d'un projet d'enseignement qui envisage deux groupes d'élèves aux caractéristiques différentes. 10 - Les objectifs et les dispositifs prévus sont différenciés. 11 - Les contraintes de marque dans la montante-descendante (façons particulières de comptabiliser les points en fonction de zones dans lesquelles les volants tombent) sont différentes en fonction des groupes d'élèves repérés. 12 - Pour le groupe 1 le comportement attendu est « être capable de gagner le point en ayant un projet tactique rapide » et pour le groupe 2 « être capable de gagner le point en variant ses frappes ». 13 - Les terrains de badminton ne sont pas assez larges. 14 - L'enseignante a surestimé ses élèves. Les transformations visées sont décalées et un peu trop ambitieuses compte tenu des modes d'organisation des élèves. 15 - Le projet d'enseignement ne fait pas état des profils de jeu sur lesquels il s'appuie pour formuler les orientations de travail. 16 - Les buts des situations sont « marquer des points » et/ou « gagner le match ». 17 - Les critères de réussite sont envisagés en terme de nombre de points marqués par rapport à un nombre de volants de départ défini.	l'adversaire en renvoyant le volant chez lui de manière neutre. 4 - Les élèves du groupe 1 sont dans une logique d'attaque de la cible adverse par la mise en œuvre de frappes fortes et dans l'axe qui visent à acculer l'adversaire et à le prendre de vitesse pour transpercer sa cible. 5 - Dans le bilan effectué par l'enseignante à l'issue de la confrontation à la situation de montante-descendante (avec contraintes de marques), les réponses des élèves mettent en avant des avis partagés. Ils explicitent comment ils ont procédé pour s'approprier les contraintes de marque. 6 - Les élèves du groupe 2 semblent avoir été davantage sensibles à ce retour sur leurs difficultés que les élèves du groupe 1. 8 - Les élèves du groupe 1 n'ont pas été capables de formuler concrètement les causes des difficultés qu'ils ont rencontrées. Les élèves du groupe 2 ont été capables de procéder à cette analyse. 9 - Les élèves du groupe 1 sont limités dans les alternatives de jeu en largeur.

Logique de fonctionnement de l'enseignant sous questions 1-1 - Registre des causes :

L'enseignante finalise le travail en resituant la séance du jour dans le continuum de la séance précédente. Les orientations de travail sont rappelées sans être mise en relation avec la pratique qu'elles sont sensées faire progresser et avec les nouvelles performances qu'elles doivent permettre d'atteindre dans la montante-descendante retenue comme modalité de pratique de la classe. L'enseignante considère que les élèves investissent spontanément les enjeux de l'activité et qu'ils s'inscrivent automatiquement dans une démarche de progrès. Pour cela, elle fait confiance au contexte favorable d'enseignement et à la posture scolaire des élèves.

Question 1 - Sous-question 1.2

Comment l'enseignant permet-il-il à chaque élève de comprendre les raisons des limites de sa prestation pour dégager et partager des besoins d'apprentissages ?

Constats relatifs aux propositions de l'enseignante et à son activité	***Constats relatifs à l'activité des élèves***
1 - Le travail est recontextualisé par rapport à ce qui a été précédemment effectué. 2 - L'enseignante met en relation les orientations de travail dégagées par les élèves avec les observations réalisées à partir de leurs comportements en situation de jeu. 3 - Le retour sur l'activité des élèves est global, s'adresse à tous les élèves et se révèle imprécis. Il permet de mettre en perspective ce qui va être travaillé au cours de la séance. Tous les élèves ne sont pas systématiquement concernés par toutes les interventions de l'enseignante. 4 - Les interventions pour recontextulaiser le travail sont encore perçues par l'enseignante comme une perte de temps. 5 - Les propositions de l'enseignante sont différenciées. Elle a identifié deux groupes de travail pour lesquels elle a construit deux projets d'enseignement. 6 - A l'issue du premier temps de jeu dans la montante-descendante, l'enseignante questionne les élèves pour savoir s'ils leur étaient facile de marquer des points compte tenu des zones de marques imposées. 7 - Le retour sur l'activité des élèves après leur confrontation aux contraintes de marques dans la montante-descendante se fait sans mobiliser les scores obtenus. 1 8 - Le retour sur les difficultés rencontrées par les deux groupes pour marquer les points (chaque groupe a des zones de marques imposées différentes) se fait avec tous les élèves. 9 - L'enseignante pose et reconstruit le problème pour les deux groupes en même temps. Ses interventions ménagent les deux groupes et perdent en efficacité. 10 - Les situations mises en place par l'enseignante posent des problèmes aux élèves. La structure des situations mobilise un	1 - Certains élèves sont capables de dire qu'ils ont travaillé sur la variété des coups pour marquer des points. 2 - Au début de la séance, lors du retour sur le travail effectué à la séance précédente, les élèves sont attentifs. 3 - Les élèves du groupe 2 sont dans une logique de défense de leur cible. Ils ont construit le sens du jeu, ils ne veulent pas perdre et attendent la faute de l'adversaire en renvoyant le volant chez lui de manière neutre. 4 - Les élèves du groupe 1 sont dans une logique d'attaque de la cible adverse par la mise en œuvre de frappes fortes et dans l'axe qui visent à acculer l'adversaire et à le prendre de vitesse pour transpercer sa cible. 5 - Dans le bilan effectué par l'enseignante à l'issue de la

but, des contraintes et un critère de réussite. 11 - Dans le projet de cycle les objets d'étude (savoir à construire pour chaque groupe ne sont pas formulés. Il en est même pour les profils de jeu sur lesquels l'enseignante s'est appuyée pour construire son projet d'enseignement. Les compétences à atteindre pour chaque groupe sont formulées. 12 - L'enseignante a surestimé ses élèves. Les transformations visées sont décalées et un peu trop ambitieuses compte tenu des modes d'organisation des élèves. 13 - La fiche de préparation fait état d'une séance construite avec l'idée de confronter les élèves à une situation qui pose des problèmes aux élèves. 14 - La deuxième partie de la fiche de préparation fait état d'un bilan. Les questions pour réaliser ce bilan sont anticipées sur la fiche de préparation. Elles ne sont pas les mêmes pour les deux groupes. Les élèves du groupe 1 sont questionnés sur la façon dont les points ont été marqués et sur le projet tactique qu'ils ont utilisé. Les élèves du groupe 2, sont questionnés sur l'endroit où les points ont été marqués, devant ou derrière et sur la nature des difficultés qu'ils ont rencontrées 15 - Les critères de réussite sont envisagés en terme de nombre de points marqués par rapport à un nombre de volants de départ défini.	confrontation à la situation de montante-descendante (avec contraintes de marques), les réponses des élèves mettent en avant des avis partagés. Ils explicitent comment ils ont procédé pour s'approprier les contraintes de marque. 6 - Les élèves du groupe 2 semblent avoir été davantage sensibles à ce retour sur leurs difficultés que les élèves du groupe 1. 7 - Les élèves du groupe 1 n'ont pas été capables de formuler concrètement les causes des difficultés qu'ils ont rencontrées. Les élèves du groupe 2 ont été capables de procéder à cette analyse.

Logique de fonctionnement de l'enseignant sous questions 1-2 - Registre des causes :

Après une phase de recontextualisation du travail basé sur un rappel du travail en cours, croisé avec la description par l'enseignante des comportements des élèves, la légitimation du travail passe par une mise en difficultés des élèves à marquer des points dans certaines conditions imposées par l'enseignante. L'enseignante effectue cette mise à distance de l'action pour montrer aux deux groupes d'élèves qu'elle a identifié l'inadéquation des « coups » et des comportements qu'ils mobilisent pour jouer. Cette « démonstration » qui se déroule avec tous les élèves se fait indépendamment des scores obtenus et sans lien avec le mode d'organisation des élèves et les intentions qui les animent dans le jeu. L'impact de cette légitimation est relativement efficace pour les élèves du groupe 2 dont les réponses sont en phase avec ce que l'enseignante attend. Elle l'est moins pour les élèves du groupe 1. Au bout du compte, les élèves attribuent davantage leurs difficultés aux contraintes de marque imposées par l'enseignante qu'à leur(s) façon(s) de jouer. Leur mode d'organisation n'est pas remis en cause.

L'enseignante est organisée par la mise en évidence de difficultés à marquer des points sous certaines conditions qui vont lui permettre de justifier les réponses techniques et tactiques qu'elle veut enseigner au regard des comportements qu'elle souhaite voir apparaître.

Logique de fonctionnement de l'acteur - Première dévolution :

Comment l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves des activités scolaires qu'il veut mener en construisant chez eux le besoin de changer ?

La dévolution des activités scolaires mise en œuvre ici par l'enseignante repose sur un rappel du travail effectué précédemment et sur une mise en difficultés des élèves pour mettre en avant des choses qu'ils ne font pas ou ne savent pas faire. Cette dévolution qui s'appuie sur des observations concrètes et auxquels les élèves ont accès, constitue pour l'enseignante une mise en scène pour amener et justifier ses propositions. Il y a là une véritable tentative chez l'enseignante de partager sa cohérence d'intervention avec les élèves. L'impact de cette dévolution sur les élèves est cependant à nuancer et présente deux limites. La première est liée au fait que l'enseignante remet insuffisamment en avant les enjeux de la pratique qui finalise le travail des élèves et ce pourquoi ils le font. La deuxième limite est à envisager du côté de la légitimation mais qui se déroule en grand groupe. Dans ces conditions où toutes les interventions de l'enseignante n'intéressent pas systématiquement tous les élèves, leur attention est difficile à tenir dans la durée. L'intervention est un peu longue et l'enseignante ne va pas jusqu'au bout des analyses qu'elle souhaitait mener. En conséquence, la légitimation est efficace pour un groupe d'élève alors qu'elle l'est moins pour l'autre groupe.

Interprétation au regard du premier problème professionnel - Registre des raisons et de l'explication :

Dans le conflit entre fonctionnements collectif et individuel, les procédures d'enseignement ont la volonté de partir de l'activité des élèves et des prestations initialement repérées. Cette prise en compte ne s'appuie pas sur le registre des mobiles d'agir des élèves. Les observations effectuées par l'enseignante sur les comportements des élèves sont circonscrites à des façons privilégiées de marquer des points par les élèves. Ces modalités de marque sont simplement constatées mais elles ne sont pas mises en relation avec les intentions des élèves (défendre uniquement sa cible pour un groupe et attaquer en force pour l'autre groupe). L'idée sous-jacente est qu'en obligeant les élèves à changer leur façon de marquer des points, ils vont changer d'intentions. La démarche est intéressante mais elle n'est pas livrée ainsi aux élèves. Dans ces conditions, il n'est pas évident qu'ils comprennent et partagent pleinement les orientations de travail que l'enseignante met en avant pour eux au travers de ses situations d'apprentissage. Ils ne peuvent que lui faire confiance. Le doute est permis pour les élèves les plus forts.

Malgré cette limite, la mise en difficulté initiale des élèves et l'utilisation qu'en fait l'enseignante par la suite donne une certaine consistance à son intervention propice à capter l'intérêt des élèves en les mettant dans une posture d'attente et de curiosité. C'est particulièrement vrai pour les élèves du groupe le plus faible. Il s'agit là pour l'enseignante d'une intervention qui vise à faire la démonstration aux élèves du bien fondé des propositions plaquées et décontextualisées qu'elle met par la suite en œuvre. Cette démonstration vise un partage qui organise le déroulement de la séance. L'enseignante suscite le besoin des réponses

qu'elle veut enseigner.

11.3.1.2. Question de recherche n°2 :

Comment l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves de ses situations d'apprentissage en glissant le bon problème /en ciblant le bon savoir ?

Question 2 - sous-question 2.1 Comment l'enseignant articule-t-il les besoins d'apprentissages des élèves et les propositions qu'il effectue en terme de situation pour apprendre ?	
Constats relatifs aux propositions de l'enseignante et à son activité	***Constats relatifs à l'activité des élèves***
1 - Les propositions de l'enseignante sont différenciées. Elle a identifié deux groupes de travail pour lesquels elle a construit deux projets d'enseignement. 2 - Dans le projet de cycle les objets d'étude (savoir à construire pour chaque groupe ne sont pas formulés. Il en est même pour les profils de jeu sur lesquels l'enseignante s'est appuyée pour construire son projet d'enseignement. Les compétences à atteindre pour chaque groupe sont formulées. 3 - Le projet d'enseignement ne fait pas état des profils de jeu sur lesquels il s'appuie pour formuler les orientations de travail. 4 - Les élèves du groupe 1 sont limités dans les alternatives de jeu en largeur parce que les terrains de badminton ne sont pas assez larges. 5 - Les transformations visées par l'enseignante sont prématurées et/ou décalées tant pour les élèves du groupe 1 que pour les élèves du groupe 2. L'enseignante a surévalué le profil de jeu des élèves du groupe 1 et des élèves du groupe 2. A l'issue du premier temps de jeu dans la montante-descendante, l'enseignante questionne les élèves pour savoir s'ils leur étaient facile de marquer des points compte tenu des zones de marques imposées. 6 - Le retour sur les difficultés rencontrées par les deux groupes pour marquer les points (chaque groupe a des zones de marques imposées différentes) se fait avec tous les élèves. 7 - L'enseignante pose et reconstruit le problème pour les deux groupes en même temps. Ses interventions ménagent les deux groupes et perdent en efficacité. 9 - L'enseignante n'a pas différencié son intervention au regard des deux groupes qui travaillent. 11 - La situation qui doit permettre de résoudre les	1 - Les élèves du groupe 2 sont dans une logique de défense de leur cible. Ils ont construit le sens du jeu, ils ne veulent pas perdre et attendent la faute de l'adversaire en renvoyant le volant chez lui de manière neutre. 2 - Les élèves du groupe 1 sont dans une logique d'attaque de la cible adverse par la mise en œuvre de frappes fortes et dans l'axe qui visent à acculer l'adversaire et à le prendre de vitesse pour transpercer sa cible. 3 - Dans le bilan effectué par l'enseignante à l'issue de la confrontation à la situation de montante-descendante (avec contraintes de marques), les réponses des élèves mettent en avant des avis partagés. Ils explicitent comment ils ont procédé pour s'approprier les contraintes de marque. 4 - Les élèves du groupe 2 semblent avoir été davantage sensibles à ce retour sur leurs difficultés que les élèves du groupe 1. 5 - Les élèves du groupe 1 n'ont pas été capables de formuler concrètement les causes des difficultés qu'ils ont rencontrées. Les élèves du groupe 2 ont été

problèmes posés est la même pour tous les élèves. « Les élèves doivent s'organiser techniquement ou tactiquement pour renvoyer le volant dans une zone donnée avec le coup technique travaillé ou selon un projet tactique prévu à l'avance (selon le problème de départ)»	capables de procéder à cette analyse.

Logique de fonctionnement de l'enseignant sous questions 2-1 - Registre des causes :

Les situations pour apprendre proposées par l'enseignante n'intègrent pas les logiques de jeu des élèves et les intentions prioritaires qui y sont liées alors que la situation initiale les intègre. Malgré un souci initial de partage des orientations de travail avec les élèves, l'enseignante est sur une logique de manque. Les élèves ne savent pas faire tels ou tels coups ou n'ont pas de projets tactiques, il faut donc travailler ces éléments, ici de manière décontextualisée. Il y a une rupture entre les situations initiales différenciées visant à légitimer le travail et les situations d'apprentissage proposées par la suite où la différenciation est plus ambiguë et où l'enseignante impose sa logique d'intervention en ne tenant plus réellement compte des profils de jeu initialement identifiés.

Question 2 - Sous-question 2.2

Comment l'enseignant met-il en scène et fait-il vivre les problèmes auxquels il veut confronter ses élèves ?

Constats relatifs aux propositions de l'enseignante et à son activité	***Constats relatifs à l'activité des élèves***
1 - Deux groupes d'élèves ont été identifiés par l'enseignante en relation avec des profils de jeu. Les propositions de l'enseignante sont différenciées. 2 - Les situations mises en place par l'enseignante posent des problèmes aux élèves. 3 - La fiche de préparation fait état d'une séance construite avec l'idée de confronter les élèves à des situations qui posent des problèmes aux élèves. 4 - La structure des situations, mobilise un but, des contraintes et un critère de réussite. 5 - Les critères de réussite sont envisagés en terme de nombre de points marqués par rapport à un nombre de volants de départ défini. 6 - Les contraintes de marque sont différentes en fonction des groupes d'élèves repérés. Pour le groupe 1, il s'agit de « gagner un point en trois touches maximum de volant sans compter le service ». Pour le groupe 2, il s'agit de gagner des points en jouant dans des zones déterminées près du filet ou dans la zone arrière du terrain. Les joueurs marquent 1 point si le volant tombe dans l'une de ses zones ou si l'adversaire fait une faute en se situant dans ces zones. Ils ne marquent pas de point si le volant tombe dans la zone du milieu. 7 - L'objectif pour le groupe 1 est d'être capable de gagner le point	1 - Les élèves du groupe 2 sont dans une logique de défense de leur cible. Ils ont construit le sens du jeu, ils ne veulent pas perdre et attendent la faute de l'adversaire en renvoyant le volant chez lui de manière neutre. 2 - Les élèves du groupe 1 sont dans une logique d'attaque de la cible adverse par la mise en œuvre de frappes fortes et dans l'axe qui visent à acculer l'adversaire et à le prendre de vitesse pour transpercer sa cible. 3 - Dans le bilan effectué par l'enseignante à l'issue de la confrontation à la situation de montante-

en « ayant un projet tactique rapide ». 8 - L'objectif pour le groupe 2, est d'être capable de gagner le point « en variant ses frappes » et en alternant dans la largeur. 9 - Les terrains de badminton ne sont pas assez larges. 10 - Dans le projet de cycle les objets d'étude (savoir à construire pour chaque groupe ne sont pas formulés. 11 - Le projet d'enseignement ne fait pas état des profils de jeu sur lesquels il s'appuie pour formuler les orientations de travail. 12 - Pour les deux groupes d'élèves, les transformations sont envisagées en terme de changement de profil/logique de jeu. Il s'agit d'un changement de mode d'organisation qui s'accompagne d'un changement d'intention du joueur. 13 - Les transformations visées par l'enseignante sont prématurées et/ou décalées tant pour les élèves du groupe 1 que pour les élèves du groupe 2. L'enseignante a surévalué le profil de jeu des élèves du groupe 1 et des élèves du groupe 2. 14 - A l'issue du premier temps de jeu dans la montante-descendante, l'enseignante questionne les élèves pour savoir s'ils leur étaient facile de marquer des points compte tenu des zones de marques imposées. L'enseignante pose et reconstruit le problème pour les deux groupes en même temps. Ses interventions ménagent les deux groupes et perdent en efficacité. Tous les élèves ne sont pas systématiquement concernés par toutes les interventions de l'enseignante. 15 - Ce positionnement et cette reconstruction du problème s'appuient sur des questions anticipées sur la fiche de préparation. Elles ne sont pas les mêmes pour les deux groupes. Les élèves du groupe 1 sont questionnés sur la façon dont les points ont été marqués et sur le projet tactique qu'ils ont utilisé. Les élèves du groupe 2, sont questionnés sur l'endroit où les points ont été marqués, devant ou derrière et sur la nature des difficultés qu'ils ont rencontrées 16 - La situation qui doit permettre de résoudre les problèmes posés est la même pour tous les élèves. « Les élèves doivent s'organiser techniquement ou tactiquement pour renvoyer le volant dans une zone donnée avec le coup technique travaillé ou selon un projet tactique prévu à l'avance (selon le problème de départ)» 17 - Des variantes d'intervention (complexification, simplification, répétition...) sont envisagées en relation avec les comportements des élèves.	descendante (avec contraintes de marques), les réponses des élèves mettent en avant des avis partagés. Ils explicitent comment ils ont procédé pour s'approprier les contraintes de marque. 4 - Les élèves du groupe 2 semblent avoir été davantage sensibles à ce retour sur leurs difficultés que les élèves du groupe 1. 5 - Les élèves du groupe 1 n'ont pas été capables de formuler concrètement les causes des difficultés qu'ils ont rencontrées. Les élèves du groupe 2 ont été capables de procéder à cette analyse. 6 - Les élèves du groupe 1 sont limités dans les alternatives de jeu en largeur parce que les terrains de badminton ne sont pas assez larges. 7 - Les élèves du groupe 1 sont limités dans les alternatives de jeu en largeur.

<u>Logique de fonctionnement de l'enseignant sous questions 2-2 - Registre des causes :</u>

La logique de jeu des élèves est prise en compte dans les situations initiales au travers de contraintes spécifiques visant à mettre les élèves en difficultés et à leur montrer leurs façons privilégiées de marquer des points. Il y a là une tentative de poser des problèmes aux élèves.

Ces problèmes s'opérationnalisent dans des dispositifs présentant un but, des contraintes et des critères de réussite. Ils restent cependant très ouverts puisqu'il est possible pour les élèves de gagner les matchs sans marquer dans les zones que l'enseignante a valorisées.

Il en est tout autrement dans les situations d'apprentissage où les élèves doivent reproduire des coups techniques et des projets tactiques non questionnés du point de vue des conditions qui les rendent nécessaires.

Même si l'enseignante fait un réel effort pour différencier son intervention et la cibler, ses propositions d'apprentissage restent centrées sur la logique de l'activité. La lecture des comportements des élèves procède alors d'une lecture en creux et fait état de choses qu'ils ne savent pas faire sans les interpréter au travers de leurs intentions dominantes dans le jeu. De ce point de vue les « solutions » de l'enseignante peuvent être en contradiction avec les modes d'organisation des élèves dans le jeu. Les coups techniques proposés sont des réponses décontextualisées et décalées pour compenser les déficits que l'enseignante à pointer chez ses élèves en référence à la norme que constitue le jeu de l'expert. L'élément le plus significatif de la logique de l'enseignante est la séparation entre les aspects techniques et les aspects tactiques du jeu, en attribuant aux premiers une espèce d'antériorité par rapport aux seconds, comme si la technique pouvait se couper de l'intention tactique.

Logique de fonctionnement de l'acteur - Deuxième dévolution :

Comment l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves de ses situations d'apprentissage en glissant le bon problème /en ciblant le bon savoir ?

La dévolution aux élèves des situations d'apprentissage proposées est ce qui organise l'enseignante au cours de la séance observée. Cependant, nous avons vu que cette dévolution est davantage une démonstration orientée qu'une véritable dévolution puisque les propositions de l'enseignante, même bien amenées, sont plaquées et décalées par rapport aux besoins des élèves eu égard à leurs modes d'organisation. Les situations initiales proposées aux deux groupes d'élèves repérés sont d'une certaine manière porteuses de problèmes. Mais ces problèmes sont insuffisamment définis pour rendre inopérant les comportements des élèves qui peuvent attribuer leurs difficultés aux contraintes imposées. La didactisation proposés par l'enseignante n'intègre plus ensuite leur logique de jeu et leur niveau de ressources. L'enseignante prête aux élèves des intentions de jeu qu'ils n'ont pas forcément. Ces propositions s'inscrivent alors dans une logique de manques ou de déficits par rapport à une activité d'expert que les élèves ne sont pas en mesure de développer. Les coups techniques et les projets tactiques qu'elle souhaite qu'ils réalisent ne sont pas en phase avec les intentions de jeu spontanées des élèves. Dans les situations d'apprentissage, les coups techniques sont envisagés sans un lien direct avec le rapport de force et donc le contexte de jeu qui en nécessite l'utilisation.

Interprétation au regard du deuxième problème professionnel - Registre des raisons et de l'explication :

Dans le conflit entre les dimensions fonctionnelle et formelle du savoir, nous voyons apparaître une certaine fonctionnalité dans l'analyse qui est effectuée par l'enseignante de l'activité support de son enseignement. Cette fonctionnalité technologique repose sur une lecture de l'activité de l'expert en terme de choix et d'intention de jeu. L'enseignante fait le constat que les élèves ne marquent que dans une zone centrale privilégiée ou qu'ils mettent beaucoup de temps à rompre l'échange. L'activité de l'expert a ici le statut de référence et de norme. Les objets d'apprentissage sont proposés dans cette optique. Ils n'intègrent pas la logique des élèves. Autrement dit, l'enseignante en reste au niveau des constats et ne tente pas d'interpréter les comportements produit par les élèves. Au-delà de leur simple expression, ces comportements sont révélateurs des intentions prioritaires que les élèves développent ; défendre prioritairement sa cible, assaillir l'adversaire sur le mode du bras de fer.

Dans ce contexte les orientations de travail développées dans les situations d'apprentissage ne sont pas appropriées pour les élèves. Elles sont formelles et répondent à des besoins qu'ils n'ont pas encore ou dont ils n'ont pas encore conscience. Cet aspect est renforcé par une volonté affichée de dissocier les aspects techniques des aspects tactiques en faisant de ces premiers un préalable au second. Ils sont envisagés comme des gestes à reproduire indépendamment du rapport de force qui les fondent et de la situation de jeu qui les rend opportuns. Les coups techniques et les projets tactiques apparaissent comme des objets d'intervention quelque peu réifiés.

11.3.1.3. Question de recherche n°3 :

Comment l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves des conditions cognitives de leurs apprentissages pour qu'ils en deviennent les auteurs ?

Question 3 – sous-question 3.1 Comment l'enseignant intervient-il auprès des élèves pour qu'ils s'approprient les conditions de leurs transformations ?	
Constats relatifs aux propositions de l'enseignante et à son activité	***Constats relatifs à l'activité des élèves***
1 - Pour les deux groupes d'élèves les transformations sont formulées. Les interventions de l'enseignante sont guidées par ces transformations. 2 - Les transformations visées par l'enseignante sont prématurées et/ou décalées tant pour les élèves du groupe 1 que pour les élèves du groupe 2. L'enseignante a surévalué le profil de jeu des élèves du groupe 1 et des élèves du groupe 2. 3 - A l'issue du premier temps de jeu dans la montante-descendante, l'enseignante questionne les élèves pour savoir s'ils leur étaient facile de marquer des points compte tenu des zones de marques imposées. 4 - L'enseignante pose et reconstruit le problème pour les	1 - Les élèves du groupe 2 sont dans une logique de défense de leur cible. Ils ont construit le sens du jeu, ils ne veulent pas perdre et attendent la faute de l'adversaire en renvoyant le volant chez lui de manière neutre. 2 - Les élèves du groupe 1 sont dans une logique d'attaque de la cible adverse par la mise en œuvre de frappes fortes et dans l'axe qui

deux groupes en même temps. Ses interventions ménagent les deux groupes et perdent en efficacité. Tous les élèves ne sont pas systématiquement concernés par toutes les interventions de l'enseignante. 5 - Ce positionnement et cette reconstruction du problème s'appuient sur des questions anticipées sur la fiche de préparation. Elles ne sont pas les mêmes pour les deux groupes. Les élèves du groupe 1 sont questionnés sur la façon dont les points ont été marqués et sur le projet tactique qu'ils ont utilisé. Les élèves du groupe 2, sont questionnés sur l'endroit où les points ont été marqués, devant ou derrière et sur la nature des difficultés qu'ils ont rencontrées 6 - La situation qui doit permettre de résoudre les problèmes posés est la même pour tous les élèves. « Les élèves doivent s'organiser techniquement ou tactiquement pour renvoyer le volant dans une zone donnée avec le coup technique travaillé ou selon un projet tactique prévu à l'avance (selon le problème de départ)» 7 - La troisième partie de la fiche de préparation fait état d'une « résolution des problèmes ». 8 - Les propositions pour résoudre les problèmes posés par la situation initiale passent par un travail de coups techniques très définis (amortie, le dégagé, le revers) ou par la mise en place de projets tactiques Les voies de résolution sont plutôt techniques pour les élèves du groupe 2 et plutôt tactiques pour les élèves du groupe 1. 9 - Des variantes d'intervention (complexification, simplification, répétition...) sont envisagées en relation avec les comportements des élèves.	visent à acculer l'adversaire et à le prendre de vitesse pour transpercer sa cible. 3 - Dans le bilan effectué par l'enseignante à l'issue de la confrontation à la situation de montante-descendante (avec contraintes de marques), les réponses des élèves mettent en avant des avis partagés. Ils explicitent comment ils ont procédé pour s'approprier les contraintes de marque. 4 - Les élèves du groupe 2 semblent avoir été davantage sensibles à ce retour sur leurs difficultés que les élèves du groupe 1. 5 - Les élèves du groupe 1 n'ont pas été capables de formuler concrètement les causes des difficultés qu'ils ont rencontrées. Les élèves du groupe 2 ont été capables de procéder à cette analyse.

Logique de fonctionnement de l'enseignant sous questions 3-1 - Registre des causes :

La mise à distance de l'action des élèves, à l'initiative de l'enseignante, ne permet pas aux élèves d'accéder à la compréhension de ce qui serait pertinent pour eux de transformer dans leur façon de jouer et pourquoi il serait judicieux de le faire. Les façons de marquer mises en avant, en fonction des zones de jeu privilégiées ou en fonction de la rapidité à rompre l'échange, ne sont pas mises en relation avec ce qui organise les élèves ; défendre leur cible ou assaillir l'adversaire par des frappes fortes et stéréotypées.

Les propositions de l'enseignante pour résoudre les problèmes sont des réponses gestuelles et comportementales que les élèves doivent reproduire ou répéter. Les réponses à construire se font indépendamment d'une centration des élèves sur les conditions qui en permettent l'expression au regard du contexte de jeu (état du rapport de force). L'enseignante est organisée par l'idée que ces apprentissages ponctuels, formels et décontextualisés seront ensuite réinvestis automatiquement dans la situation de jeu.

Question 3 – Sous-question 3.2

Comment l'enseignant permet-il à chaque élève d'identifier et d'éprouver les nouvelles

compétences qu'il a acquises ?	
Constats relatifs aux propositions de l'enseignante et à son activité	***Constats relatifs à l'activité des élèves***
Pas de données	
Logique de fonctionnement de l'enseignant sous questions 3-1 - Registre des causes :	

Logique de fonctionnement de l'acteur - Troisième dévolution :

Comment l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves des conditions cognitives de leurs apprentissages pour qu'ils en deviennent les auteurs ?

La dévolution est rendue ici difficile dans la mesure où les élèves ne sont pas réellement remis en cause dans leur façon de jouer au regard des résultats (scores, défaite, victoire) qu'ils obtiennent. Leurs difficultés à marquer des points dans certaines conditions de jeu sont simplement mises en avant sans être expliquées à partir des intentions de jeu réelles qu'ils développent. Les élèves n'ont donc pas accès aux raisons qui rendent nécessaires la transformation de leurs comportements initiaux. L'absence de formulation des contenus d'enseignement et la nature des objets d'apprentissage laissent penser que l'enseignante considère que l'identification et la répétition des réponses et des comportements adéquats doivent permettre aux élèves de se transformer.

Interprétation au regard du troisième problème professionnel - Registre des raisons et de l'explication :

Dans le conflit entre procédures d'apprentissage et produit de l'apprentissage, les procédures d'enseignement privilégient les réponses formelles attendues en référence à une activité d'expert qui n'est pas accessible immédiatement aux élèves. Les élèves doivent reproduire des comportements et des réponses pour lesquels ils n'ont pas forcément les ressources ou qui ne correspondent à aucune nécessité dans leur jeu du moment. D'autre part, ces réponses et ces comportements sont sortis du contexte et de la situation dans laquelle elles trouvaient toute leur pertinence. Les conditions de production de ces comportements ne sont aucunement questionnées par l'enseignante. Le produit de l'apprentissage supplante les procédures qui en permettent l'obtention.

11.3.2. Les trois logiques de fonctionnement en lien avec les trois dévolutions[446] :

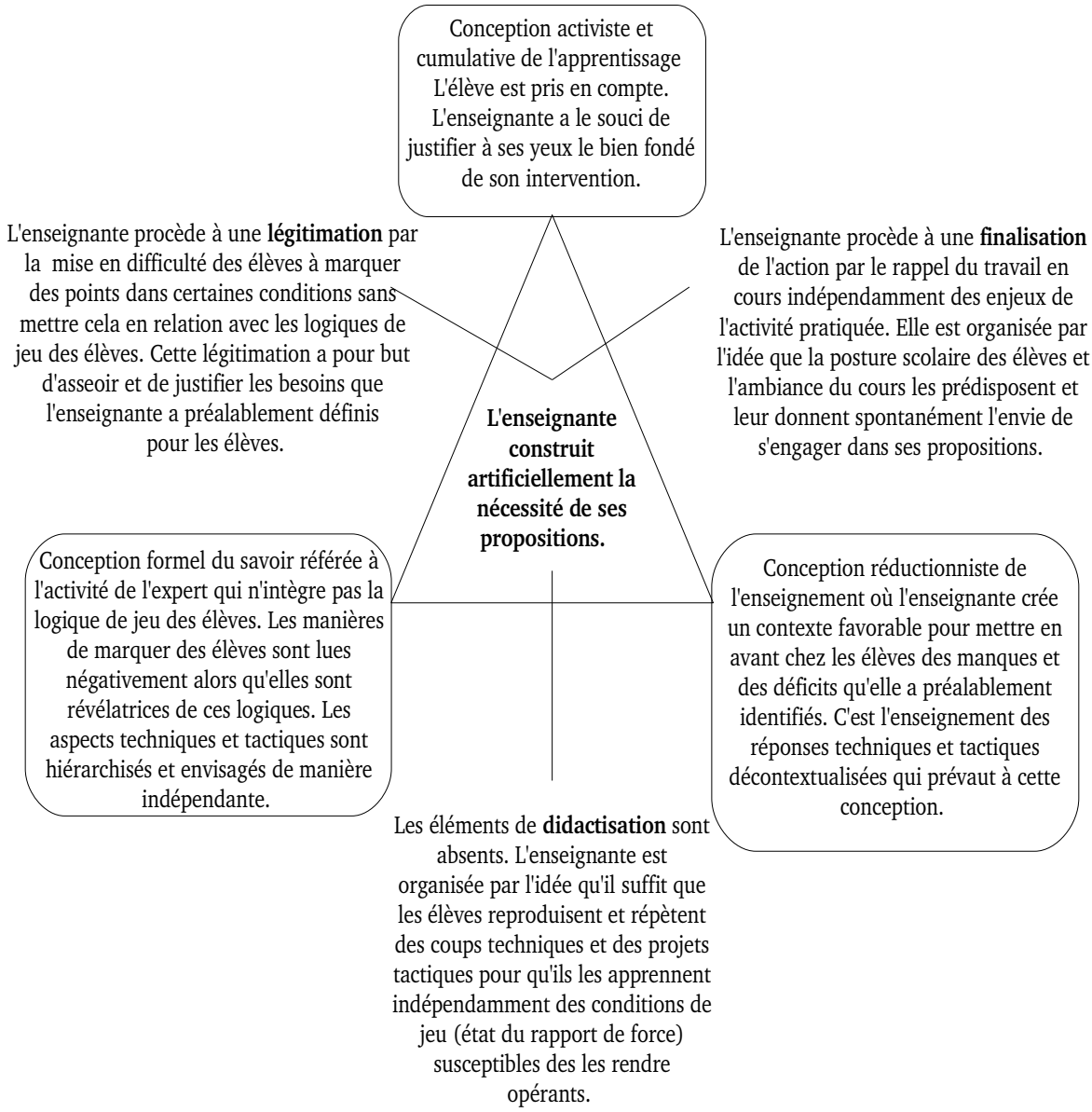
446 Pour mémoire :
Dévolution 1 : Dévolution aux élèves par l'enseignant des activités scolaires qu'il veut mener en construisant chez eux le besoin de changer.
Dévolution 2 : Dévolution aux élèves par l'enseignant de ses situations d'apprentissage en glissant le bon

problème/en ciblant le bon savoir

Dévolution 3 : Dévolution aux élèves par l'enseignant des conditions cognitives de leurs apprentissages pour qu'ils en deviennent les auteurs

Les trois logiques de fonctionnement au regard des trois dévolutions		
Dévolution 1	**Dévolution 2**	**Dévolution 3**
Finalisation implicite Légitimation globale et non différenciée, qui peut apparaître comme une procédure d'animation davantage pour l'enseignante que pour les élèves.	L'articulation entre la situation initiale et les situations d'apprentissage proposées est difficile. Les objets d'apprentissage retenus, décontextualisés et formels, ne sont pas en relation directe avec les conclusions de l'évaluation diagnostique. Didactisation décalée qui n'intègre pas la logique de l'élève et privilégie la logique de l'expert. Didactisation technique décontextualisées et formelle.	Micro-didactisation non prévue. Le retour sur ce qui est appris n'a pas été observé, pas de mise en relation avec la finalisation.
Au regard de ces trois dévolutions, l'enseignante est organisée par les réponses techniques et/ou tactiques qu'elle veut enseigner et transmettre à ses élèves. Pour cela elle vise au travers de sa situation initiale à en faire apparaître la nécessité. Mais cette nécessité n'est pas liée à ce que sont réellement les élèves mais davantage à ce que l'enseignante voudrait qu'ils soient de manière prématurée en référence à l'activité de l'expert. La situation initiale intègre la logique de l'élèves alors que les situations d'apprentissage proposées et les orientations de travail qu'elles mettent en avant s'en éloignent fortement. L'enseignante est organisée par l'idée de mettre ses élèves en difficulté, et d'une certaine façon elle leur pose des problèmes. Mais ce travail, compte tenu de la nature des réponses apportées, reste relativement formel. Il est sensé mettre en avant des besoins que les élèves n'ont pas eus réellement les moyens d'identifier au regard de ce qui les animent dans le jeu et des performances qu'ils y obtiennent.		

11.3.3. Schématisation de ces logiques de fonctionnement au regard du modèle d'intervention :



Julie - Visite 2 - Logique de fonctionnement et inférences de conception sur les pôles du système didactique.

11.3.4. La prise en charge des trois problèmes professionnels[447]:

447 Pour mémoire :
Le premier problème professionnel renvoie à la gestion d'une tension entre fonctionnements collectif (équité) et individuel (identité). L'obstacle relève d'une centration sur la dimension organisationnelle de l'enseignement et d'une confusion entre le moyen et le but de l'intervention.
Le deuxième problème professionnel renvoie à la gestion d'une tension entre les dimensions formelles du savoir telles que définies par les objectifs standardisés, relatifs à un niveau du cursus scolaire et la dimension fonctionnelle du savoir qui doit correspondre à ce que l'élève peut réellement réaliser. L'obstacle relève d'une formulation des objectifs indépendamment des comportements réels des élèves et d'une confusion entre le souhaitable et le possible.
Le troisième problème professionnel renvoie à la gestion d'une tension entre procédure d'apprentissage et produit

Pour alléger la présentation, nous renvoyons le lecteur aux pages précédentes où la prise en charge des problèmes professionnels est évoquée (Registre des raisons et de l'explication).

11.4. Étude de cas Julie - Compte-rendu de la troisième visite - Début avril 2006 :

Il s'agit d'une séance ayant comme support l'activité « volley-ball » avec une classe de quatrième. La durée de la séance est d'une heure. C'est la deuxième séance du cycle.

11.4.1. De la description des procédures d'enseignement et de leur impact sur l'activité des élèves à leur interprétation, en passant par la reconstruction de la logique d'intervention de l'acteur :

11.4.1.1. Question de recherche n°1 :

Comment l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves des activités scolaires qu'il veut mener en construisant chez eux le besoin de changer ?

Question 1 - Sous-question 1.1 Comment l'enseignant crée-t-il pour chaque élève la possibilité et le désir de s'engager dans les activités scolaires qu'il propose en s'appuyant sur une production de référence évaluée ?	
Constats relatifs aux propositions de l'enseignante et à son activité	***Constats relatifs à l'activité des élèves***
1 - La pratique de référence dans laquelle les élèves se sont éprouvés et devront s'éprouver est difficile à identifier. 2 - Les matchs organisés selon la procédure dites « montante-descendante » semble être une forme privilégiée de rencontre des élèves. 3 -Les interventions en début séance se font sans remettre en avant de façon explicite les enjeux de « la pratique volley-ball » de la classe. 4 - Les enjeux et les défis dont l'activité volley-ball est porteuse (gagner/perdre des matchs, faire un résultat dans un tournoi, se confronter aux autres...) restent implicites. 5 - Les élèves ont accès par l'intermédiaire de fiches à des observations concrètes et chiffrées, liées aux comportements qu'ils ont développés dans les situations de jeu issues de la première séance. 6 - L'enseignante pose le problème aux élèves à partir de l'observation de leurs comportements.	1 - L'engagement des élèves n'est pas remis en cause et semble de bonne qualité. 2 - Dans la première situation d'apprentissage, les élèves du groupe 2 n'atteignent pas les critères de réussite. Élèves. 3 - Les élèves du G1 et du G2 s'inscrivent dans la même logique de jeu. Ce qui les différencie est simplement lié à leur maîtrise des trajectoires de balle en terme d'orientation et surtout de hauteur de balle. Les élèves sont organisés par la défense de leur cible, le ballon ne doit pas tomber dans leur camp et ils font tout pour qu'il en soit

de cet apprentissage. L'obstacle relève d'une conception magique de la tâche et d'une confusion entre agir, réussir et apprendre.

7 - Le retour sur les résultats des élèves se fait de manière différenciée pour les deux groupes. 8 - La structure des situations d'apprentissage repose sur un but, des contraintes et un critère de réussite. 9 - Les critères de réussite des situations d'apprentissage permettent de quantifier les réussites et/ou les échecs. 10 - La situation initiale est une situation de jeu global sans de critères de réussite. 11 - Dans la situation initiale de confrontation à l'activité, les élèves peuvent gagner leurs matchs (but de l'activité) sans que leurs comportements spontanés soient remis en cause dans leur efficacité. 12 - Le travail technique prévu ne se fait pas indépendamment de la gestion d'un rapport de force. 13 - La signification de l'activité est portée par le but des situations d'apprentissage ; gagner le match. 14 - Les situations d'apprentissage sont porteuses de critères de réussite. Par exemple pour les élèves du groupe 1 dans la première situation d'apprentissage, le critère de réussite est de marquer plus de 50 % des points gagnés grâce aux balles à trois points. 15 - L'enseignante distingue deux groupes d'élèves qu'elle caractérise en terme de comportements dans le jeu ; le ballon est souvent joué sur l'adversaire pour le G1 et le ballon ne parvient pas à franchir le filet pour le G2. 16 - Un bilan est prévu à l'issue des situations d'apprentissage.	ainsi. Ils se débarrassent dès que possible du ballon dans le camp adverse sans de réelles intentions. Cela se traduit par des renvois directs très aléatoires. 4 - Les élèves ont prioritairement à résoudre des problèmes d'échanges et de circulation de balle dans leur propre camp pour construire des situations favorables d'attaque permettant de viser les espaces libres chez l'adversaire. Les élèves ne communiquent pas entre eux lorsqu'ils jouent la balle dans leur propre camp. 5 - Les élèves n'ont pas pour l'instant les moyens de s'intéresser à la lecture du jeu de l'adversaire. Ils sont bien trop occupés par ce qui se passe ou doit se passer dans leur propre camp. En terme de priorité, les orientations de travail, choisies par l'enseignante sont remises en cause

Logique de fonctionnement de l'enseignant sous questions 1-1 - Registre des causes :

Dans cette séance, les élèves ont accès à des éléments d'observation qui témoignent des comportements en situation de jeu qu'ils ont développés ; le ballon est souvent joué sur l'adversaire pour le G1 et le ballon ne parvient pas à franchir le filet pour le G2. Ces comportements sont quantifiés mais ils ne sont pas directement mis en relation avec les scores obtenus au cours des différents matchs. Les élèves peuvent cependant avoir une idée de ce qu'ils sont capables de produire. Ces deux groupes sont remis en cause. Il s'agit en fait d'élèves qui ont le même mode d'organisation – défendre leur cible - mais qui n'ont pas les mêmes pouvoirs moteurs ni le même niveau d'engagement dans l'activité.

Ce décalage dans l'évaluation des élèves amène l'enseignante à proposer aux élèves du groupe le plus fort, des orientations de travail trop ambitieuses. Elle leur demande de lire ce qui se passe dans le terrain adverse pour viser les espaces libres, alors que les élèves éprouvent déjà des difficultés à lire ce qui se passe dans leur propre terrain pour assurer la circulation de la balle. Pour les élèves du groupe, les orientations de travail correspondent aux besoins des élèves.

Pour les enjeux liés à la pratique, l'enseignante considère a priori que tous les élèves ont investi spontanément la signification de l'activité. La finalisation de l'action n'organise pas prioritairement l'enseignante qui fait confiance à l'attrait supposé de l'activité et au climat

scolaire favorable dans lequel elle travaille.

Question 1 - Sous-question 1.2 Comment l'enseignant permet-il à chaque élève de comprendre les raisons des limites de sa prestation pour dégager et partager des besoins d'apprentissages ?	
Constats relatifs aux propositions de l'enseignante et à son activité	***Constats relatifs à l'activité des élèves***
1 - Les enjeux et les défis dont l'activité volley-ball est porteuse (gagner/perdre des matchs, faire un résultat dans un tournoi, se confronter aux autres...) sont implicites pour l'enseignante. 2 - Les élèves ont accès par l'intermédiaire de fiches à des observations concrètes et chiffrées liées aux comportements qu'ils ont développés dans les situations de jeu issues de la première séance. 3 - Pour faire émerger les besoins, l'enseignante s'appuie sur les comportements des élèves observés lors de leur prestation initiale 4 - La construction du projet d'apprentissages pour les deux groupes d'élèves se fait de manière différenciée. Par questionnement, l'enseignante travaille avec les élèves sur les causes qui font qu'ils obtiennent de tels résultats. L'enseignante pose et reconstruit le problème. Ces causes sont renvoyées à un mode de fonctionnement dans le jeu ; On ne cherche pas à mettre les adversaires en difficultés, on joue nos balles sur eux. 5 - Pour les élèves du groupe 2, cela aboutit à la formulation d'une orientation de travail ; il faut qu'on apprenne à viser les espaces libres. La démarche est la même ensuite pour les élèves du groupe 1. 6 - Au cours de la séance observée l'enseignante a posé et reconstruit le problème avec les élèves en différenciant et en décalant ses interventions en fonction des groupes qu'elle a identifiés. 7 - Les interventions de l'enseignante sont anticipées et construites spécifiquement pour poser et reconstruire le problème. 8 - La première partie de la fiche de préparation s'intitule « resituer les différents problèmes posés lors de l'évaluation diagnostique » 9 - L'orientation de travail mise en avant est insuffisamment précises et concrètes pour que les élèves identifient précisément ce qu'ils vont devoir apprendre pour pouvoir s'inscrire dans une autre logique de jeu. 10 - Les orientations de travail mises en avant par l'enseignante ont la forme d'une intention générale ; « mieux attaquer la cible adverse en ne mettant pas le ballon où les adversaires se trouvent ». Elles n'envisagent pas ce que les élèves vont avoir à	1 - L'engagement des élèves n'est pas remis en cause et semble de bonne qualité. 2 - Dans la première situation d'apprentissage, les élèves du groupe 2 n'atteignent pas les critères de réussite. Élèves. 3 - Les élèves du G1 et du G2 s'inscrivent dans la même logique de jeu. Ce qui les différencie est simplement lié à leur maîtrise des trajectoires de balle en terme d'orientation et surtout de hauteur de balle. Les élèves sont organisés par la défense de leur cible, le ballon ne doit pas tomber dans leur camp et ils font tout pour qu'il en soit ainsi. Ils se débarrassent dès que possible du ballon dans le camp adverse sans de réelles intentions. Cela se traduit par des renvois directs très aléatoires. 4 - Les élèves ont prioritairement à résoudre des problèmes d'échanges et de circulation de balle dans leur propre camp pour construire des situations favorables d'attaque permettant de viser les espaces libres chez l'adversaire. Les élèves ne communiquent pas entre

transformer dans leur façon de jouer dans leur propre camp pour pouvoir y parvenir. 11 - A l'issue de cette mise à distance de l'action pour analyser les résultats obtenus les élèves du groupe 2, sont confrontés à une situation d'apprentissage. 12 - Une fois que ce travail de mise à distance de l'action est réalisé avec un groupe d'élève et que la situation d'apprentissage qui en émerge est lancée, l'enseignante procède de la même façon avec le groupe resté en autonomie. 13 - L'enseignante distingue deux groupes d'élèves qu'elle caractérise en terme de comportements dans le jeu ; le ballon est souvent joué sur l'adversaire pour le G1 et le ballon ne parvient pas à franchir le filet pour le G2. 14 - L'objectif pour le groupe 1 est « d'améliorer l'efficacité de l'attaque en visant les espaces libres ». L'objectif pour le groupe 2 est « d'améliorer l'attaque en renvoyant le ballon dans le terrain adverse » 15 - Les comportements attendus sont formulés : jouer là où l'adversaire n'est pas pour le groupe 1 ou utiliser son partenaire, faire un relais, pas de renvois directs pour le groupe 2. 16 - Les situations d'apprentissage sont porteuses de critères de réussite. Par exemple, pour les élèves du groupe 1 dans la première situation d'apprentissage, le critère de réussite est de marquer plus de 50 % des points gagnés grâce aux balles à trois points. 17 - La structure des situations d'apprentissage repose sur un but, des contraintes et un critère de réussite. 18 - Les critères de réussite des situations d'apprentissage permettent de quantifier les réussites et/ou les échecs. Les contraintes de jeu obligent les élèves à faire autre chose que ce qu'ils font spontanément. 19 - Un bilan est prévu à l'issue des situations d'apprentissage.	eux lorsqu'ils jouent la balle dans leur propre camp. 5 - Les élèves n'ont pas pour l'instant les moyens de s'intéresser à la lecture du jeu de l'adversaire. Ils sont bien trop occupés par ce qui se passe ou doit se passer dans leur propre camp. En terme de priorité, les orientations de travail, choisies par l'enseignante sont remises en cause 6 - La construction du projet d'apprentissages des élèves est effective.

<u>Logique de fonctionnement de l'enseignant sous questions 1-2 - Registre des causes :</u>

La légitimation part d'observations précises, renvoyées aux élèves sur la manière dont ils attaquent la cible adverse. Les limites des comportements « dénoncés » ne sont pas mises en relation directe avec des scores ou des résultats concrets. L'intervention est cependant en mesure de mettre en évidence que ces comportements ne sont pas appropriés et qu'ils ne facilitent pas l'accès à la « victoire ». Cependant, ils ne l'empêchent pas. Le travail de légitimation est spécifique à chaque groupe d'élèves et se joue de manière différenciée. La formulation des besoins qui en émerge est générale et insuffisamment précise mais elle est en cohérence avec les observations renvoyées. Dans ces conditions, et sans remettre en cause les orientations de travail retenues par l'enseignante, la légitimation du travail atteint ici une certaine fonctionnalité. L'anticipation des interventions de l'enseignante et leur spécification liée aux sollicitations souhaitées donne une aisance d'intervention à l'enseignante qui se répercute pleinement sur l'intérêt des élèves.

Logique de fonctionnement de l'acteur - Première dévolution :

Comment l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves des activités scolaires qu'il veut mener en construisant chez eux le besoin de changer ?

La dévolution aux élèves des activités scolaires en cours et à venir privilégie la légitimation du travail et minimise les aspects liés à la finalisation de l'action et à ses enjeux pour les élèves. L'enseignante fait comme si a priori les élèves pouvaient finaliser seuls les activités qu'ils font à l'école et y trouver spontanément des enjeux. Elle n'éprouve pas le besoin de jouer sur ce registre pour remobiliser les élèves. Pour ce faire, elle fait confiance à l'attrait de l'A.P.S.A. enseignée et à la posture scolaire et enthousiasme des élèves.

Pour ce qui de la légitimation, on constate un véritable travail de l'enseignante qui, à partir d'observations concrètes, vise à partager avec les élèves, dans des temps d'interventions différenciées, les orientations de travail qu'elle a anticipées pour eux. Les choix didactiques opérés sont discutables et peuvent rendre difficile l'accès aux élèves des véritables raisons à l'origine de leurs comportements. Le lien avec les enjeux de l'activité et ce que les élèves ont à gagner à s'investir dans ce travail du point de vue de leur performance dans le jeu, est trop souvent implicite. Ces deux éléments constituent une limite à cette dévolution. L'enseignante est cependant animée par une véritable volonté de partager avec ses élèves le travail qu'elle leur propose en étant au plus près de ce qu'ils sont.

Interprétation au regard du premier problème professionnel - Registre des raisons et de l'explication :

Dans le conflit entre fonctionnements collectif et individuel, l'organisation de la séance est au service de l'entrée en apprentissage de tous les élèves. Les groupes de travail liés aux profils de jeu que l'enseignante a identifiés à la suite de son évaluation diagnostique fonctionnent de manière effective tout au long de la séance. Leur prise en charge est décalée dans le temps. L'enseignante diffère pour un groupe son intervention pour mieux « s'occuper » du groupe avec lequel elle a décidé de travailler en début de séance. Elle accepte donc qu'un groupe fonctionne en autonomie pendant qu'elle effectue avec l'autre groupe un retour sur les observations de la séance précédente et fait émerger des besoins. Ces besoins sont pris en charge par une situation d'apprentissage que l'enseignante présente dans ce même temps d'intervention. Elle procède ensuite de la même façon avec les élèves de l'autre groupe. Au cours de cette séance, l'enseignante attribue aux différents moments de son intervention des fonctions spécifiques qu'elle fait vivre au travers de questionnements qu'elle a anticipé. Le déroulement et l'organisation de la séance sont au service de ces fonctions indispensables à l'enrôlement de tous les élèves.

11.4.1.2. Question de recherche n°2 :

Comment l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves de ses situations d'apprentissage en glissant le bon problème /en ciblant le bon savoir ?

Question 2 - sous-question 2.1 Comment l'enseignant articule-t-il les besoins d'apprentissages des élèves et les propositions qu'il effectue en terme de situation pour apprendre ?	
Constats relatifs aux propositions de l'enseignante et à son activité	***Constats relatifs à l'activité des élèves***
1 - L'enseignante pose le problème aux élèves à partir d'observations de leurs comportements en situation de jeu. 2 - L'orientation de travail mise en avant est insuffisamment précises et concrètes pour que les élèves identifient précisément ce qu'ils vont devoir apprendre pour pouvoir s'inscrire dans une autre logique de jeu. 3 - A l'issue de cette mise à distance de l'action pour analyser les résultats obtenus les élèves du groupe 2, sont confrontés à une situation d'apprentissage. La situation ainsi amenée apparaît comme fondée et contextualisée. 4 - Une fois que ce travail de mise à distance de l'action est réalisé avec un groupe d'élève et que la situation d'apprentissage qui en émerge est lancée, l'enseignante procède de la même façon avec le groupe resté en autonomie. 5 - La construction du projet d'apprentissages des élèves est effective. 6 - La fiche de préparation met en avant une organisation de l'intervention qui vise à faire un bilan de l'évaluation diagnostique afin d'en faire état aux élèves, pour en dégager des orientations de travail que les situations d'apprentissage vont prendre en charge. 7 - Les éléments de préparation caractérisent les comportements des élèves dans le jeu ; le ballon est souvent joué sur l'adversaire pour le G1 et le ballon ne parvient pas à franchir le filet pour le G2. 8 - L'objectif pour le groupe 1 est « d'améliorer l'efficacité de l'attaque en visant les espaces libres ». L'objectif pour le groupe 2 est « d'améliorer l'attaque en renvoyant le ballon dans le terrain adverse ». 9 - La première partie de la fiche de préparation s'intitule « resituer les différents problèmes posés lors de l'évaluation diagnostique » 10 - Les comportements observés, « le ballon est renvoyé la majorité du temps sur l'adversaire » pour le groupe 1 et « le ballon n'est pas suffisamment renvoyé chez l'adversaire » pour le groupe 2 prennent le statut de	1 - L'enseignante à observer, les élèves du G1 et du G2 s'inscrivent dans la même logique de jeu. Ce qui les différencie est simplement lié à leur maîtrise des trajectoires de balle en terme d'orientation et surtout de hauteur de balle. 2 - Les élèves sont organisés par la défense de leur cible, le ballon ne doit pas tomber dans leur camp et ils font tout pour qu'il en soit ainsi. Ils se débarrassent dès que possible du ballon dans le camp adverse sans de réelles intentions. Cela se traduit par des renvois directs très aléatoires. 3 - Les élèves ont prioritairement à résoudre des problèmes d'échanges et de circulation de balle dans leur propre camp pour construire des situations favorables d'attaque permettant de viser les espaces libres chez l'adversaire. Les élèves ne communiquent pas entre eux lorsqu'ils jouent la balle dans leur propre camp. 4 - Les élèves n'ont pas pour l'instant les moyens de s'intéresser à la lecture du jeu de l'adversaire. Ils sont bien trop occupés par ce qui se passe ou doit se passer dans leur propre camp. En terme de priorité, les orientations de travail, choisies par l'enseignante sont remises en cause

problème. 11 - Les situations d'apprentissage proposées sont en cohérence avec les objectifs que l'enseignante vise pour ses élèves. 12 - La structure des situations d'apprentissage repose sur un but, des contraintes et un critère de réussite. 13 - Les critères de réussite des situations d'apprentissage permettent de quantifier les réussites et/ou les échecs. 14 - Les contraintes de jeu obligent les élèves à faire autre chose que ce qu'ils font spontanément.	

Logique de fonctionnement de l'enseignant sous questions 2-1 - Registre des causes :

L'articulation entre la situation initiale, et plus particulièrement les observations qui en découlent, et les situations d'apprentissage s'opère dans le prolongement de la phase de légitimation et des conclusions qui en sont faites en terme d'orientation de travail.

Elle est favorisée par une cohérence effective et facilement identifiable entre les orientations de travail décidées et les situations d'apprentissage qui s'en suivent. Les contraintes de ces dernières sont pleinement en phase avec ce qui a été choisi de travailler et doivent participer à l'émergence des comportements attendus. La cohérence d'intervention de l'enseignante est de nature à faciliter chez les élèves cette articulation même si les choix de contenu effectués sont discutables. L'articulation besoins/situations d'apprentissage se fait « naturellement » grâce à la cohérence des propositions de l'enseignante. Elle ne relève pas d'une intention spécifique de l'enseignante.

Question 2 - Sous-question 2.2

Comment l'enseignant met-il en scène et fait-il vivre les problèmes auxquels il veut confronter ses élèves ?

Constats relatifs aux propositions de l'enseignante et à son activité	***Constats relatifs à l'activité des élèves***
1 - La construction du projet d'apprentissages pour les deux groupes d'élèves se fait de manière différenciée. L'enseignante a posé et reconstruit le problème avec les élèves en différenciant et en décalant ses interventions en fonction des groupes qu'elle a identifiés. 2 - L'orientation de travail mise en avant est insuffisamment précises et concrètes pour que les élèves identifient précisément ce qu'ils vont devoir apprendre pour pouvoir s'inscrire dans une autre logique de jeu. 3 - Les orientations de travail mises en avant par l'enseignante ont la forme d'une intention générale : « mieux attaquer la cible adverse en ne mettant pas le ballon où les adversaires se trouvent ». Elles n'envisagent pas ce que les élèves vont avoir à transformer dans leur façon de jouer dans leur propre camp pour pouvoir y parvenir. 4 - La situation initiale est une situation de jeu global qui porte	1 - Dans la première situation d'apprentissage, les élèves du groupe 2 n'atteignent pas les critères de réussite. 2 - Les élèves du G1 et du G2 s'inscrivent dans la même logique de jeu. Ce qui les différencie est simplement lié à leur maîtrise des trajectoires de balle en terme d'orientation et surtout de hauteur de balle. 3 - Les élèves sont organisés par la défense de leur cible,

tous les problèmes de l'activité. Elle ne comporte pas de critères de réussite. 5 - Les éléments de préparation anticipent les questions pour solliciter les élèves dans l'optique de poser le problème et de le reconstruire. 6 - L'enseignante distingue deux groupes d'élèves. 7 - Pour le groupe 1, le ballon est souvent joué sur l'adversaire. L'objectif est alors « d'améliorer l'efficacité de l'attaque en visant les espaces libres » La solution préconisée est « le relais ». La transformation visée est « passer d'envois dans le terrain adverse sans mise en difficulté de l'adversaire à des renvois dans les espaces libres pour gêner l'adversaire ». L' objet d'étude est : « Lire l'espace adverse et construire l'espace d'attaque en zone avant ». La situation d'apprentissage proposée valorise les points marqués dans les espaces libres. 8 - Pour le groupe 2, le ballon ne parvient pas à franchir le filet. L'objectif est alors « d'améliorer l'attaque en renvoyant le ballon dans le terrain adverse ». La transformation visée est « passer de renvois inexistants ou trop rares à des renvois réguliers dans le terrain adverse » L'objet d'étude est « Construire l'espace de progression et d'échange (avant/côté/haut) et construire la distance et l'orientation permettant l'échange (loin/près/haut). La situation d'apprentissage propose un aménagement matériel qui oblige les élèves à donner de la hauteur à leurs trajectoires de balle pour passer la balle au relayeur 9 - Les situations d'apprentissage sont porteuses de critères de réussite. Par exemple, pour les élèves du groupe 1 dans la première situation d'apprentissage, le critère de réussite est de marquer plus de 50 % des points gagnés grâce aux balles à trois points. 10 - La deuxième partie de la fiche de travail s'intitule « résoudre les problèmes » et distingue deux niveaux de résolution : un tactique et un technique. 11 - Les situations d'apprentissage proposées sont en cohérence avec les objectifs que l'enseignante vise pour ses élèves. 12 - La structure des situations d'apprentissage repose sur un but, des contraintes et un critère de réussite. 13 - Les critères de réussite des situations d'apprentissage permettent de quantifier les réussites et/ou les échecs. 14 - Les contraintes de jeu obligent les élèves à faire autre chose que ce qu'ils font spontanément. 15 - La fiche de préparation fait état d'une distinction entre travail tactique et travail technique. 16 - Le travail technique prévu ne se fait pas indépendamment de la gestion d'un rapport de force.	le ballon ne doit pas tomber dans leur camp et ils font tout pour qu'il en soit ainsi. Ils se débarrassent dès que possible du ballon dans le camp adverse sans de réelles intentions. Cela se traduit par des renvois directs très aléatoires. 4 - Les élèves ont prioritairement à résoudre des problèmes d'échanges et de circulation de balle dans leur propre camp pour construire des situations favorables d'attaque permettant de viser les espaces libres chez l'adversaire. Les élèves ne communiquent pas entre eux lorsqu'ils jouent la balle dans leur propre camp. 5 - Les élèves n'ont pas pour l'instant les moyens de s'intéresser à la lecture du jeu de l'adversaire. Ils sont bien trop occupés par ce qui se passe ou doit se passer dans leur propre camp. En terme de priorité, les orientations de travail, choisies par l'enseignante sont remises en cause

Logique de fonctionnement de l'enseignant sous questions 2-2 - Registre des causes :

L'enseignante diagnostique que les élèves attaquent mal la cible adverse soit parce qu'ils renvoient leurs balles sur les adversaires, soit parce qu'ils n'arrivent pas à les renvoyer de l'autre côté du filet. L'enseignante explique ces comportements en précisant que les élèves ne visent pas les espaces libres ou en leurs attribuant des difficultés à manipuler le ballon et à utiliser leur partenaire. L'observation par le formateur des élèves met en évidence qu'ils sont tous organisés de la même façon. Ils s'inscrivent dans une logique de défense de leur propre cible et ne sont surtout pas organisés par l'attaque de la cible adverse. Dans ce contexte, les orientations de travail proposées par l'enseignante sont trop ambitieuses au regard des ressources des élèves. L'enseignante interprète les comportements des élèves comme révélateurs d'une attaque défectueuse alors que les élèves n'ont absolument pas cette intention, trop occupés qu'ils sont à gérer ce qui se passe dans leur propre terrain. Leur principale arme étant de se débarrasser au plus vite du ballon. L'enseignante prête donc aux élèves des intentions qu'ils n'ont pas et privilégie en terme d'objet d'apprentissage le but de l'action (attaquer la cible adverse en visant les espaces libres) au détriment des moyens susceptibles d'y parvenir (créer les conditions favorables de cette attaque) liées à ce qui se passe dans son propre camp.

L'enseignante est organisée par la logique de l'activité de l'expert qui, seul, est capable dans l'action de détailler la cible adverse, d'en discerner les espaces libres et de les viser en plaçant sa balle ou en la frappant.

Par ailleurs, nous constatons que l'enseignante mobilise une lecture informationnelle du comportement des joueurs et que ses situations d'apprentissage sont de nature à poser des problèmes à ses élèves en remettant en cause leur façon de fonctionner.

Le relais peut apparaître à certains égards comme une réponse formelle de circulation de balle imposée et ne correspondant pas forcément aux nécessité du rapport de force en cours.

Logique de fonctionnement de l'acteur - Deuxième dévolution :

Comment l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves de ses situations d'apprentissage en glissant le bon problème /en ciblant le bon savoir ?

La dévolution aux élèves par l'enseignante des situations d'apprentissage qu'elle propose s'avère efficace au regard de la cohérence d'intervention que l'enseignante développe et de la nature des situations qu'elle met en place pour « résoudre » les problèmes qu'elle a mis en avant dans le jeu des élèves. L'articulation situation initiale et situations d'apprentissage est réussie. Les contraintes de ces dernières sont de toute évidence en relation avec ce que l'enseignante vient de mettre en avant. D'autre part, la présentation des situations d'apprentissage se fait dans la continuité de la mise en avant du bilan effectué par l'enseignante. Cependant, les besoins dégagés par l'enseignante procèdent d'une lecture de l'activité des élèves où la référence à l'activité de l'expert est privilégiée au détriment des intentions réelles des élèves. Les besoins retenus privilégient la lecture de la cible adverse. En terme de priorité, il semble que les élèves ont d'abord des besoins liés à la lecture de ce qui se passe dans leur propre camp pour évaluer le rapport de force qui s'impose à eux. Ils pourront

alors construire les conditions de circulation et de manipulation de la balle permettant une réelle attaque de la cible adverse. L'enseignante surestime alors les ressources des élèves. Il leur est impossible de procéder en même temps et sous pression à une lecture de ce qui se passe dans leur propre camp pour y agir, tout en anticipant une lecture de ce qui se passe dans le camp adverse. Le savoir est donc mal ciblé et les problèmes mis en avant ne sont pas les problèmes prioritaires que les élèves doivent/peuvent résoudre. Cette deuxième dévolution est donc à relativiser, mais son impact sur les élèves reste réel car les situations d'apprentissage mises en place et ce qui y est réellement travaillé la favorise. Enfin, le relais comme réponse à une construction collective du jeu peu apparaître comme un élément de savoir formel s'il est imposé sans en questionner la pertinence au regard du contexte de jeu et de l'état du rapport de force.

Interprétation au regard du deuxième problème professionnel - Registre des raisons et de l'explication :

Dans le conflit entre les dimensions fonctionnelle et formelle du savoir, les procédures d'enseignement privilégient une conception du savoir qui s'appuie sur une lecture technologique de l'activité de l'expert non questionnée du point de vue des ressources qui la sous-tende. Le jeu de l'expert est bien perçu comme une activité décisionnelle qui préside à de multiples choix dans l'action. Cependant ces multiples prises d'informations ne sont pas accessibles au joueur débutant. Celui-ci qui, avant de s'intéresser à la lecture du camp adverse, doit se concentrer, en terme de priorité, sur ce qui se passe dans son propre camp pour y construire les conditions d'une manipulation du ballon et d'une circulation de la balle, propices à la construction d'une situation favorable d'attaque. Pour des débutants ces situations favorables d'attaque sont toutes relatives. Il s'agit de finir en zone avant face au filet. Et pour que cela soit possible, il est nécessaire d'utiliser les trois touches de balles autorisées et de construire collectivement les conditions de cette attaque. Ces conditions passent par la construction d'un code de communication permettant aux joueurs d'échanger, dans de bonnes conditions, la balle dans leur propre camp (hauteur de balle et orientation). Cet échange de la balle pour construire la situation favorable d'attaque passe par l'appréciation de l'état du rapport de force dans lequel se trouve respectivement son ou ses partenaires pour décider de la conduite à tenir A quoi bon être placé en attente devant ou partir en zone avant, si je perçois que mon partenaire est dans une situation défavorable et qu'il lui sera difficile de mettre le ballon devant. Au mieux, il le mettra en hauteur au-dessus ou à côté de lui.

Dans ce contexte, le relais (un joueur devant et un joueur derrière) peut apparaître comme une forme de réponse qui fige quelque peu les positions relatives des joueurs et ne permet pas aux joueurs qui prend la deuxième touche de vivre physiquement l'alternative entre soutenir à côté de lui son partenaire ou partir devant pour recevoir le ballon. Le relais comme forme tactique prédéfinie oblige une circulation de balle imposée par la position anticipée des joueurs. Par une lecture appropriée de l'état du rapport de force, il est préférable de lui opposer une circulation anticipée pour laquelle les joueurs organiseront leurs positions et leurs

déplacements.

La conception du savoir que l'enseignante mobilise n'est pas complètement didactique dans la mesure où elle intègre insuffisamment la logique de l'élève et le niveau de ses ressources pour penser les transformations souhaitées.

Enfin, malgré cette limite didactique qui ne permet pas à l'enseignante de poser le bon problème et de cibler le savoir adéquat, nous pouvons mettre en avant des formulations problématiques des dispositifs et des situations qui deviennent de plus en plus performantes avec des critères de réussite jouant pleinement leur rôle de régulateur de l'activité des élèves.

11.4.1.3. Question de recherche n°3 :

Comment l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves des conditions cognitives de leurs apprentissages pour qu'ils en deviennent les auteurs ?

Question 3 - sous-question 3.1 Comment l'enseignant intervient-il auprès des élèves pour qu'ils s'approprient les conditions de leurs transformations ?	
Constats relatifs aux propositions de l'enseignante et à son activité	***Constats relatifs à l'activité des élèves***
1 - Par questionnement, l'enseignante travaille avec les élèves sur les causes qui font qu'ils obtiennent de tels résultats. Les éléments de préparation anticipent les questions pour solliciter les élèves dans l'optique de poser le problème et de le reconstruire. 2 - Une fois que ce travail de mise à distance de l'action est réalisé avec un groupe d'élève et que la situation d'apprentissage qui en émerge est lancée, l'enseignante procède de la même façon avec le groupe resté en autonomie. 3 - L'orientation de travail mise en avant est insuffisamment précises et concrètes pour que les élèves identifient précisément ce qu'ils vont devoir apprendre pour pouvoir s'inscrire dans une autre logique de jeu. 4 - Les orientations de travail mises en avant par l'enseignante ont la forme d'une intention générale : « mieux attaquer la cible adverse en ne mettant pas le ballon où les adversaires se trouvent ». Elles n'envisagent pas ce que les élèves vont avoir à transformer dans leur façon de jouer dans leur propre camp pour pouvoir y parvenir. 5 – La fiche de préparation ne fait état de contenus d'enseignement. 6 - Des contenus d'enseignement sont formulés dans le projet de cycle. 7 - Dans les situations d'apprentissage, où les élèves doivent résoudre le problème posé, l'enseignante évolue d'un terrain à l'autre et intervient ponctuellement par rapport aux comportements produits dans l'action. 8 - Dans la phase de résolution du problème, la non-formulation des contenus d'enseignement rend l'intervention de l'enseignante moins précise. 9 - Les interventions de l'enseignante permettent de solliciter	

cognitivement les élèves de manière ciblée.
10 - Les éléments de contenus liés à la construction des réponses et des comportements attendus sont insuffisamment définis.
11 - La fiche de préparation met en avant une organisation de l'intervention qui vise à faire un bilan de l'évaluation diagnostique afin d'en faire état aux élèves, pour en dégager des orientations de travail que les situations d'apprentissage vont prendre en charge.
10 - La deuxième partie de la fiche de travail s'intitule « résoudre les problèmes » et distingue deux niveaux de résolution : un tactique et un technique.
Un bilan est prévu à l'issue des situations d'apprentissage.
12 - La fiche de préparation fait état d'une distinction entre travail tactique et travail technique.
13 - Le travail technique prévu ne se fait pas indépendamment de la gestion d'un rapport de force.
14 - La transformation visée pour les élèves du groupe 1 est « passer d'envois dans le terrain adverse sans mise en difficulté de l'adversaire à des renvois dans les espaces libres pour gêner l'adversaire ». Pour ces élèves, l'enseignante définit un objet d'étude : « Lire l'espace adverse et construire l'espace d'attaque en zone avant ».
15 - La transformation visée pour les élèves du groupe 2 est « passer de renvois inexistants ou trop rares à des renvois réguliers dans le terrain adverse » Pour ces élèves, l'enseignante définit un objet d'étude : « Construire l'espace de progression et d'échange (avant/côté/haut) et construire la distance et l'orientation permettant l'échange (loin/près/haut).

Logique de fonctionnement de l'enseignant sous questions 3-1 - Registre des causes :

L'enseignante est organisée par la volonté de dissocier les différents moments de son intervention en fonction de l'impact qu'elle souhaite avoir chez ses élèves et au regard de la fonction qu'elle donne à son intervention dans le processus d'apprentissage. L'anticipation des éléments à renvoyer aux élèves et des différents questionnements lui garantissent une certaine efficacité dans le premier temps de son intervention, consacré à la recontextualisation de la séance et à la mise en évidence des orientations de travail qui s'impose. Le temps d'intervention lié à la construction des réponses chez les élèves est moins efficace, faute d'avoir anticipé les éléments susceptibles d'aider les élèves (contenus d'enseignement). Ces derniers sont livrés à eux-mêmes dans des situations dont les contraintes orientent très fortement l'obtention de la réponse ou les comportements attendus. L'enseignante pense que les élèves vont se transformer parce que le travail est bien amené et que les situations sont judicieusement contraintes. Elle fait confiance à ses situations qui vont faire apprendre ses élèves.

Question 3 - Sous-question 3.2

Comment l'enseignant permet-il à chaque élève d'identifier et d'éprouver les nouvelles compétences qu'il a acquises ?

Constats relatifs aux propositions de l'enseignante et à son activité	*Constats relatifs à l'activité des élèves*
Un bilan est prévu à l'issue des situations d'apprentissage.	

Logique de fonctionnement de l'enseignant sous questions 3-2 - Registre des causes :

On peut penser que l'enseignante envisage ce bilan (non observé) comme un moyen de revenir et de statuer sur ce qui a été construit provisoirement par les élèves au cours de la séance.

Logique de fonctionnement de l'acteur - Troisième dévolution :

Comment l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves des conditions cognitives de leurs apprentissages pour qu'ils en deviennent les auteurs ?

La dévolution aux élèves des conditions cognitives de leurs apprentissages est opérante dans une certaine mesure. Dans les deux premières phases de son intervention, l'enseignante effectue un retour sur les productions des élèves. Les élèves ont accès à des observations qui caractérisent leurs comportements mais ces derniers ne sont pas croisés avec les résultats concrets qu'ils permettent d'atteindre ou de ne pas atteindre. Les choses restent implicites, ce qui ne veut pas dire que les élèves ne fassent pas, eux, cette mise en relation.

Les raisons mises en avant pour expliquer ces comportements dénoncés s'inscrivent dans les choix de contenus que l'enseignante a effectués et que nous avons remis en cause. Ce ne sont pas les bonnes explications car l'enseignante prête aux élèves des intentions qu'ils n'ont pas, ou veut qu'ils en aient certaines que leurs ressources du moment les empêchent d'avoir. Mais ici aussi, il est probable que les élèves ne perçoivent pas les choses ainsi et se satisfassent de la cohérence du discours de l'enseignante et accèdent ainsi à la compréhension de ce qu'on attend d'eux.

Le temps d'intervention lié à la construction des réponses chez les élèves est moins efficace faute d'avoir anticipé les éléments susceptibles d'aider les élèves (contenus d'enseignement). Ces derniers sont livrés à eux-mêmes dans des situations dont les contraintes orientent très fortement l'obtention de la réponse ou les comportements attendus. L'enseignante pense que les élèves vont se transformer parce que le travail est bien amené et que les situations sont judicieusement contraintes. Elle fait confiance à ses situations qui vont faire apprendre ses élèves.

Le compte-rendu de visite ne fait pas état du bilan prévu dans la fiche de préparation et de son contenu.

Interprétation au regard du troisième problème professionnel - Registre des raisons et de l'explication :

Dans le conflit entre procédures d'apprentissage et produit de l'apprentissage, les procédures d'enseignement privilégient le produit de l'apprentissage au détriment des procédures mises en œuvre par les élèves. Cela est particulièrement net dans la phase de résolution du problème posé ou phase de construction du savoir. Dans cette phase, les élèves sont livrés aux situations, qui par le jeu de leurs contraintes, doivent permettre d'obtenir des élèves le bon comportement. A force de répétition dans un cadre « orienteur », les élèves finissent par produire les réponses attendues. L'enseignante veille au respect des contraintes et encourage les élèves à faire. C'est la magie de la tâche qui opère et transforme de facto le comportement des élèves. Les conditions de production des comportements attendus (contenus d'enseignement) ne sont pas questionnées et ne sont pas livrées aux élèves.

La position et la reconstruction du problème sont menées avec une certaine efficacité. Elles permettent aux élèves avec plus ou moins de précision d'évaluer leur prestation et d'en comprendre les raisons. Ces raisons se traduisent par des besoins d'apprentissages que des situations appropriées prennent en charges et que les élèves sont susceptibles d'accepter. Ces besoins sont discutables car ils sont davantage référés à la logique de l'activité qu'à la logique de l'élève. Malgré les anticipations de questionnement, ils restent encore beaucoup d'implicite. Mais la continuité et la cohérence (dans son cadre) de l'intervention permettent dans une certaine mesure de les compenser.

11.4.2. Les trois logiques de fonctionnement en lien avec les trois dévolutions[448] :

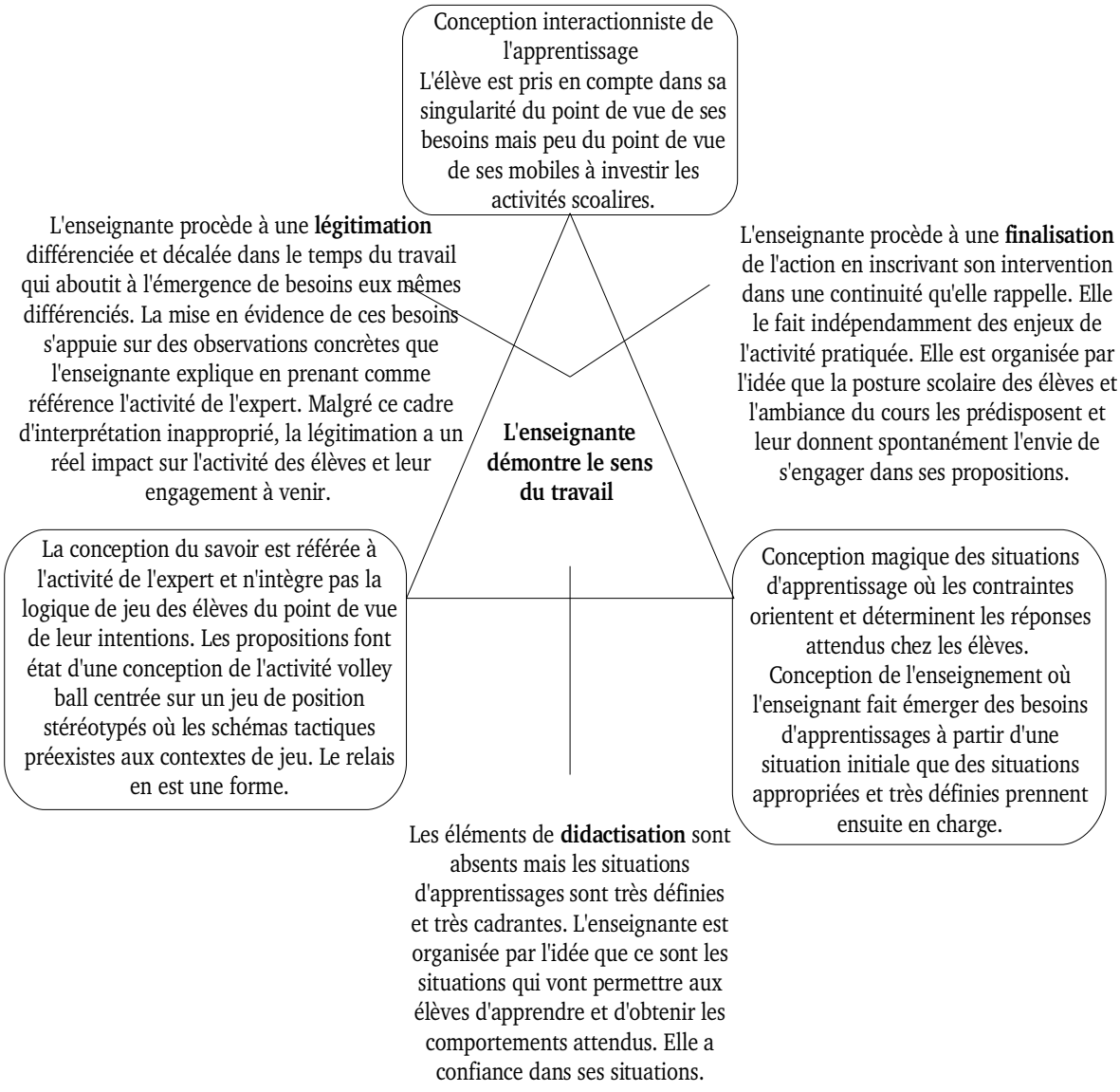
Julie - Visite 3 - Début avril 2006		
Les trois logiques de fonctionnement au regard des trois dévolutions		
Dévolution 1	**Dévolution 2**	**Dévolution 3**
Finalisation implicite Légitimation effective, différenciée et décalée dans le temps, en fonction des deux groupes de travail identifiés.	Légitimation qui permet l'articulation situation initiale / situation d'apprentissage par proximité et cohérence du discours de l'enseignante. Didactisation décalée qui n'intègre pas la logique de l'élève et privilégie la logique de l'expert. Les réponses enseignées ne sont pas questionnées du point de vue	Micro-didactisation non prévue ou trop large. Le retour sur ce qui est appris n'a pas été observé, pas de mise en relation avec la finalisation.

448 Pour mémoire:
Dévolution 1: Dévolution aux élèves par l'enseignant des activités scolaires qu'il veut mener en construisant chez eux le besoin de changer.
Dévolution 2: Dévolution aux élèves par l'enseignant de ses situations d'apprentissage en glissant le bon problème /en ciblant le bon savoir
Dévolution 3: Dévolution aux élèves par l'enseignant des conditions cognitives de leurs apprentissages pour qu'ils en deviennent les auteurs

	des conditions de leur émergence. Début de formulation problématique des dispositifs.	

Au regard de ces trois dévolutions, l'enseignante est organisée dans cette séance par la démonstration effective auprès des élèves du sens et de la pertinence des orientations de travail qu'elle propose. Le cadre d'analyse lui permettant de formuler ces choix n'intègre pas la logique de l'élève et reste centré sur la prestation de l'expert. Les objets d'apprentissage retenus sont alors discutables en terme de priorité, mais ils ne sont pas incohérents. Malgré ces éléments, la démonstration est réussie et a un réel impact sur l'engagement des élèves. La cohérence de l'intervention de l'enseignante et son anticipation participe de cette réussite qui ne se prolonge pas dans la phase de résolution des problèmes soulevés où l'enseignante confit à ses situations le soin « de faire apprendre » les élèves.

11.4.3. **Schématisation de ces logiques de fonctionnement au regard du modèle d'intervention :**



Julie - Visite 3- Logique de fonctionnement et inférences de conception sur les pôles du système didactique.

11.4.4. La prise en charge des trois problèmes professionnels[449] :

449 Pour mémoire :
Le premier problème professionnel renvoie à la gestion d'une tension entre fonctionnements collectif (équité) et individuel (identité). L'obstacle relève d'une centration sur la dimension organisationnelle de l'enseignement et d'une confusion entre le moyen et le but de l'intervention.
Le deuxième problème professionnel renvoie à la gestion d'une tension entre les dimensions formelles du savoir telles que définies par les objectifs standardisés, relatifs à un niveau du cursus scolaire et la dimension fonctionnelle du savoir qui doit correspondre à ce que l'élève peut réellement réaliser. L'obstacle relève d'une formulation des objectifs indépendamment des comportements réels des élèves et d'une confusion entre le souhaitable et le possible.
Le troisième problème professionnel renvoie à la gestion gestion d'une tension entre procédure d'apprentissage et produit de cet apprentissage. L'obstacle relève d'une conception magique de la tâche et d'une confusion entre agir,

Pour alléger la présentation, nous renvoyons le lecteur aux pages précédentes où la prise en charge des problèmes professionnels est évoquée (Registre des raisons et de l'explication).

11.5. Les constats subjectifs à l'issue de la formation : le discours du sujet sur sa pratique et sur la formation à partir d'un questionnaire et d'un entretien :

11.5.1. Premier axe de lecture des constats :

Au cours de l'année de formation, l'enseignant repère-t-il dans sa pratique professionnelle des transformations, à quel moment de l'année les situe-t-il et comment les caractérise-t-il ?

11.5.1.1. La synthèse :

D'un point de vue générale l'enseignante pense qu'elle est plus cohérente et qu'elle anticipe davantage ses interventions tout en étant capable de les ajuster en contexte. Elle est désormais moins centrée sur le bon déroulement de sa séance et la simple mise en activité de ses élèves. Sa progression s'est effectuée tout au long de l'année mais l'évolution majeure s'est effectuée en janvier-février.

Malgré des confusions entre les trois types de projet (elle confond projet d'apprentissages des élèves et projet d'enseignement du professeur) l'enseignante pense qu'elle a principalement progressé du point de vue du projet d'apprentissages. Cela se traduit pour elle par une plus grande capacité à faire en sorte que les élèves comprennent les tenants et les aboutissants du travail qu'ils effectuent en relation avec leur prestation de départ. Ses réussites professionnelles se situent surtout dans ce registre.

Cette cohérence s'appuie sur une situation initiale qui fait référence tout au long du cycle d'enseignement et des situations d'apprentissage. L'enseignante insiste sur le fait que ces différents types de situations restent proches d'une pratique globale de l'activité. Elles ne sont pas décontextualisées.

L'enseignante mobilise les objets d'étude de la formation praticienne et les concepts qui s'y rattachent pour analyser sa pratique : Situation de Pratique Scolaire, paliers, problèmes...

11.5.1.2. Commentaires :

Les transformations professionnelles perçues par l'enseignante sont principalement liées à la première dévolution et plus particulièrement aux tentatives chez l'enseignante de construire avec les élèves un projet d'apprentissages. Cette volonté de partager avec les élèves le sens du travail lui donne une plus grande cohérence. Ces transformations perçues peuvent être révélatrices d'une meilleure prise en charge du premier problème professionnel que l'enseignante résume en précisant qu'elle n'est plus centrée sur les aspects organisationnels de sa séance et la mise en action des élèves.

réussir et apprendre.

Du point de vue de la deuxième dévolution, l'enseignante fait état d'une plus grande capacité à anticiper et à ajuster ses propositions. Sa cohérence d'intervention accorde une place importante à la situation initiale proche des modalités de la pratique sociale et à sa permanence au cours du cycle. On y revient régulièrement. Elle a la volonté de ne pas trop décontextualiser les situations d'apprentissage qu'elle met en place. Ces éléments ne nous permettent pas de statuer réellement sur une meilleure prise en charge du deuxième problème professionnel. Ils participent davantage à une meilleure prise en charge du premier problème professionnel de part la cohérence d'intervention que l'enseignante s'est ainsi construite.

Nous n'avons pas d'éléments nous permettant de statuer sur la troisième dévolution et le problème professionnel qui lui est lié.

Les progrès et les réussites professionnels sont identifiables par l'enseignante en janvier/février.

L'enseignante mobilise de manière assez floue les concepts de la formation pour parler de sa pratique. Elle fait des confusions dans leur usage, ce qui ne l'empêche pas lorsqu'elle développe les choses d'en parler de manière cohérente.

11.5.2. Deuxième axe de lecture des constats :

Quels sont les éléments de la formation qui ont permis ces transformations ?

11.5.2.1. La synthèse :

L'enseignant déclare qu'elle a gagné en cohérence en mobilisant les outils de la formation.

Le travail d'appropriation du modèle d'intervention qui organise la formation praticienne (modèle des contraintes et des conditions du fonctionnement du système didactique) a participé de manière significative à l'évolution professionnelle de l'enseignante. Le module d'Analyse de Pratique Professionnelle a accompagné très positivement cette évolution. Contrairement aux autres modules de formation, ce module part des expériences professionnelles des stagiaires. Cela a facilité l'investissement de l'enseignante dans ce travail d'analyse qui permettait de partager des expériences, de croiser des points de vue et d'envisager des propositions construites collectivement. Ce travail a permis aussi de concrétiser et d'illustrer les différents concepts mobilisés dans le modèle des contraintes et des conditions du fonctionnement du système didactique.

La mise à distance de sa pratique que le mémoire impose est jugée prématurée. Celui-ci rentre trop en concurrence avec les exigences professionnelles du stage en responsabilité et du travail qui en découle et ceci à un moment de l'année où les réussites professionnelles arrivent.

La formation générale est intéressante pour l'enseignante au regard des problématiques éducatives et transversales auxquelles elle permet de se confronter.

11.5.2.2. Commentaires :

Les outils mobilisés au cours de la formation et leur appropriation par l'enseignante sont à l'origine de ses transformations professionnelles. Le module d'analyse de pratique est le dispositif que l'enseignante juge le plus pertinent. Il est celui qui porte le mieux l'alternance et qui permet de partir des pratiques effectives et des expériences diverses. Il est celui qui a permis un travail concret sur le modèle des contraintes et des conditions du fonctionnement du système didactique et en a permis une appropriation plus conceptuelle.

11.5.3. Troisième axe de lecture des constats :

Quels jugements l'enseignant porte-t-il sur la formation et quelles perspectives de progrès se fixe-t-il ?

11.5.3.1. La synthèse :

Certains aspects de la formation restent un peu flous ou sont jugés trop complexes dans leur accès en terme de compréhension et/ou de travail à fournir pour y parvenir.

L'enseignante a bien perçu la cohérence de la formation et les éléments centraux qui la caractérise. Elle met en avant l'idée de « constructivisme » et « d'apprentissage ». Elle pointe aussi que le modèle des contraintes et des conditions du fonctionnement du système didactique et les projets qui s'y rattachent sont aussi des éléments clefs de la formation. L'idée que les élèves doivent accéder à la compréhension de ce qu'ils vont avoir à travailler est aussi mis en avant comme quelque chose de déterminant dans la formation.

L'enseignante pointe un aspect parfois un peu fermé des propositions effectuées en formation comme s'il n'y avait qu'une seule façon d'enseigner. Elle aurait souhaité découvrir et tester d'autres conceptions de l'enseignement. Faire progresser les élèves est pour elle davantage lié aux convictions de l'enseignant qu'aux moyens pour y parvenir.

L'enseignante a trouvé l'année de formation trop sollicitante. Les exigences du contexte professionnel sont souvent en concurrence avec les exigences de la formation. Il y a trop de choses en construction en même temps.

L'enseignante caractérise son implication dans la formation comme une succession de tentatives où elle a essayé de s'approprier les choses de manière critique sans en rabattre sur ses convictions personnelles.

De son point de vue, elle rencontre encore des difficultés, qu'elle explique par la complexité des choses qu'il faut maîtriser et par un temps court de formation. Elle situe ses difficultés dans le registre didactique et des choix de contenus, le bon palier, le bon problème, les progrès possibles.

Les perspectives de formation sont envisagées dans l'optique de généraliser la démarche cohérente abordée en formation tout en la personnalisant et/ou en s'ouvrant à d'autres conceptions.

11.5.3.2. Commentaires :

Les perspectives de progrès que l'enseignant se donne sont liées à des approfondissements didactiques et à la généralisation de la démarche cohérente qu'elle a acquise. Il semble évident que l'enseignante relie de manière privilégiée cette cohérence aux tentatives qu'elle a menées pour construire avec les élèves un projet d'apprentissages.

De manière un peu contradictoire, et malgré les progrès mis en avant, elle souhaiterait aborder d'autres façons d'enseigner. Elle reste convaincue que ce qu'on lui a présenté est une conception de l'enseignement de l'E.P.S. parmi d'autres. Elle la juge un peu fermée.

Les concepts clefs de la formation mis en avant spontanément sont à attacher à une conception de l'apprentissage. Ils ne sont pas directement liés aux éléments qui ont permis à l'enseignante de progresser.

11.6. Évolution du profil professionnel en cours d'année :

11.6.1. Du point de vue des dévolutions (logiques de fonctionnement)[450] :

Il s'agit ici de comparer les logiques de fonctionnement de l'enseignante sur les trois visites.

Logique de fonctionnement visite 1 Début octobre 2005	**Logique de fonctionnement visite 2 Début janvier 2006**	**Logique de fonctionnement visite 3 Début avril 2006**
Dévolution 1 : Finalisation implicite et qui fait confiance au « climat scolaire ». Légitimation des modalités de groupement. Légitimation implicite pour les élèves susceptibles de reconstruire la cohérence de l'enseignante	**Dévolution 1 :** Finalisation implicite Légitimation globale et non différenciée, qui peut apparaître comme une procédure d'animation, davantage pour l'enseignante que pour les élèves.	**Dévolution 1 :** Finalisation implicite Légitimation effective, différenciée et décalée dans le temps en fonction des deux groupes de travail identifiés.
Dévolution 2 : Les situations d'apprentissage proposées sont très éloignées de la situation initiale, leur	**Dévolution 2 :** L'articulation entre la situation initiale et les situations d'apprentissage proposées est difficile. Les	**Dévolution 2 :** Légitimation qui permet l'articulation situation initiale / situation d'apprentissage par proximité et cohérence du

450 Pour mémoire :
Dévolution 1 : Dévolution aux élèves par l'enseignant des activités scolaires qu'il veut mener en construisant chez eux le besoin de changer.
Dévolution 3 : Dévolution aux élèves par l'enseignant de ses situations d'apprentissage en glissant le bon problème /en ciblant le bon savoir
Dévolution 3 : Dévolution aux élèves par l'enseignant des conditions cognitives de leurs apprentissages pour qu'ils en deviennent les auteurs.

articulation avec celle-ci est peu évidentes hormis le fait qu'il s'agit de courir. Didactisation formelle et décontextualisée, un objet d'apprentissage qui est une compétence. L'objet d'apprentissage retenu ne correspond pas aux besoins réels des élèves. C'est ce qu'il y a à atteindre et non ce qu'il a à construire.	objets d'apprentissage retenus, décontextualisés et formels, ne sont pas en relation directe avec les conclusions de l'évaluation diagnostique. Didactisation décalée qui n'intègre pas la logique de l'élève et privilégie la logique de l'expert. Didactisation technique décontextualisée et formelle.	discours de l'enseignante Didactisation décalée qui n'intègre pas la logique de l'élève et privilégie la logique de l'expert. Les réponses enseignées ne sont pas questionnées du point de vue des conditions de leur émergence. Début de formulation problématique des dispositifs.
Dévolution 3 : Micro-didactisation non prévue. Le retour sur ce qui est appris n'a pas été observé, pas de mise en relation avec la finalisation.	**Dévolution 3 :** Micro-didactisation non prévue. Le retour sur ce qui est appris n'a pas été observé, pas de mise en relation avec la finalisation.	**Dévolution 3 :** Micro-didactisation non prévue ou trop large. Le retour sur ce qui est appris n'a pas été observé, pas de mise en relation avec la finalisation.
Au regard de ces trois dévolutions, l'enseignante est organisée par la mise en œuvre de son projet d'enseignement indépendamment de l'activité d'apprentissage des élèves. Elle inscrit les élèves dans une logique du faire. Malgré l'identification de deux groupes d'élèves avec des comportements de coureurs différents, l'enseignante propose un travail commun sur la régularité. Cette orientation de travail est mise en œuvre dans des situations d'apprentissage où les élèves doivent respecter des vitesses de course et des durées de course qui n'ont absolument rien à voir avec la sollicitation qu'ils ont vécue dans l'épreuve de 25 minutes initiale et pour laquelle ils travaillent (les choses ne sont jamais	Au regard de ces trois dévolutions, l'enseignante est organisée par les réponses techniques et/ou tactiques qu'elle veut enseigner et transmettre à ses élèves. Pour cela elle vise au travers de sa situation initiale à en faire apparaître la nécessité. Mais cette nécessité n'est pas liée à ce que sont réellement les élèves mais davantage à ce que l'enseignante voudrait qu'ils soient de manière prématurée en référence à l'activité de l'expert. La situation initiale intègre la logique de l'élèves alors que les situations d'apprentissage proposées et les orientations de travail qu'elles mettent en avant s'en éloignent fortement. L'enseignante est organisée par l'idée de mettre ses élèves en difficulté, et d'une certaine façon elle leur	Au regard de ces trois dévolutions, l'enseignante est organisée dans cette séance par la démonstration effective auprès des élèves du sens et de la pertinence des orientations de travail qu'elle propose. Le cadre d'analyse lui permettant de formuler ces choix n'intègre pas la logique de l'élève et reste centré sur la prestation de l'expert. Les objets d'apprentissage retenus sont alors discutables en terme de priorité, mais ils ne sont pas incohérents. Malgré ces éléments, la démonstration est réussie et a un réel impact sur l'engagement des élèves. La cohérence de l'intervention de l'enseignante et son anticipation participe de cette réussite qui ne se prolonge pas dans la phase de résolution des problèmes

réellement présentées ainsi). Les situations mises en place sont des situations pour faire où les élèves sont en réussite et où ils exécutent ce qui leur est demandé, sans forcément comprendre ce qu'ils font et pourquoi ils le font. A force de courir, les élèves vont finir par progresser. Quelques aspects relationnels et quelques attentions particulières traduisent une volonté chez l'enseignante ne pas déplaire et d'accompagner positivement les propositions qu'elle impose.	pose des problèmes. Mais ce travail, compte tenu de la nature des réponses apportées, reste relativement formel. Il est sensé mettre en avant des besoins que les élèves n'ont pas eu réellement les moyens d'identifier au regard de ce qui les animent dans le jeu et des performances qu'ils y obtiennent.	soulevés où l'enseignante confit à ses situations le soin « de faire apprendre » les élèves.

Commentaires :

L'évolution des logiques d'enseignement au cours des trois visites est assez significative. Entrons dans le détail des dévolutions.

Pour la première dévolution, on constate que l'enseignante ne joue pas ou peu sur le registre de la finalisation au cours des trois visites. Le public scolaire ne le nécessite pas forcément. L'enseignante n'en voit pas la nécessité. De fait, les enjeux des différentes activités, portés par des scores, des défaites, des victoires, des rencontres, sont rarement mis en avant par l'enseignante comme un moyen de lancer et/ou relancer l'activité des élèves. De ce point de vue, l'intervention de l'enseignante est assez neutre comme si la simple confrontation des élèves aux A.P.S.A. leur suffisait pour investir spontanément les mobiles de ces activités.

C'est sur la légitimation que les choses évoluent le plus. D'une légitimation succincte des groupes de travail, l'enseignante passe à une légitimation formellement réussie mais peu efficace de par sa globalité à la deuxième visite, pour proposer à la troisième visite une légitimation différenciée et décalée dans le temps en fonction des groupes de travail que l'enseignante a formés.

Nous pouvons dire que la dévolution aux élèves par l'enseignante des activités scolaires qu'elle veut mener en construisant chez eux le besoin de changer ne devient effective qu'à la troisième visite. L'enseignante parvient alors à faire émerger de façon probante des besoins d'apprentissage qu'elle partage alors avec les élèves. Plus généralement, au-delà de son efficacité, la légitimation donne une réelle consistance à l'intervention de l'enseignante dès la deuxième visite.

En ce qui concerne la deuxième dévolution, l'articulation entre la situation initiale et les situations d'apprentissage n'existe qu'a la troisième visite. L'émergence des besoins y est réelle

et les situations d'apprentissage proposées sont en cohérence avec eux.

Concernant la didactisation, les situations initiales de la visite 2 et de la visite 3, font état d'une volonté d'intégrer les caractéristiques des élèves. Ces situations sont construites dans l'optique de mettre en avant, au travers de contraintes spécifiques, des façons privilégiés de faire des élèves ou des choses qu'ils ne savent pas faire.

L'enseignante met en difficultés les élèves à la visite 2. Elle pose des problèmes à la visite 3. Il en est de même dans les situations d'apprentissage de la troisième visite où les élèves ne sont pas en réussite immédiate.

Le cadre de lecture des comportements des élèves reste l'activité de l'expert. Les comportements des élèves ne sont jamais lus pour eux-mêmes comme révélateurs d'un mode de fonctionnement qui explique pourquoi les élèves s'y prennent ainsi. Cela a une influence directe sur le choix des objets d'apprentissage qui ne correspondent pas aux besoins réels des élèves. Le savoir est mal ciblé.

Pour les visites 2 et 3, les objets d'apprentissage retenus sont des réponses, tactiques ou techniques, qui ne tiennent pas ou peu compte des intentions réelles des élèves dans le jeu et de leurs ressources. Les propositions sont cependant plus cohérentes et moins décontextualisées à la troisième visite. Pour la visite 2, la différenciation des propositions est ambiguë. Elle vit réellement pour la troisième visite.

Pour la visite 1, les caractéristiques des élèves sont intégrées au travers des groupes de travail. Les situations proposées sont des situations où les élèves réussissent. Pour cette visite l'objet d'apprentissage qui organise le cycle correspond à une compétence à atteindre et non à ce qu'il y a à construire pour l'obtenir. Ce savoir est le même pour tous et il procède d'une lecture erronée de l'activité course longue.

La dévolution aux élèves par l'enseignante de ses situations d'apprentissage en glissant le bon problème/en ciblant le bon savoir progresse tout au long de l'année mais il est difficile de considérer qu'elle est encore pleinement « réussie ».

Pour la troisième dévolution, seule la visite 3, semble révélatrice d'une véritable volonté par l'enseignante de mobiliser cognitivement ses élèves au regard de la spécificité de ses interventions. Ces mobilisations sont effectives dans la phase de mise à distance de l'action pour mettre en avant les besoins d'apprentissages. Elles ne le sont pas dans les situations d'apprentissage.

Dans la visite 2, nous constatons des prémisses de mobilisation mais les choses sont peu anticipés et s'avèrent moins efficaces du point de vue de leur impact sur les élèves.

La dévolution aux élèves par l'enseignante des conditions cognitives de leurs apprentissages pour qu'ils en deviennent les auteurs, n'est pas complètement aboutie. Nous n'en sommes qu'à des tentatives. La phase « apprentissage » n'est pas pilotée par l'enseignante. La construction des savoirs reste incidente et hasardeuse.

Au cours de la première visite, l'enseignante est organisée par le bon déroulement de sa séance.

Au cours de la deuxième visite, l'enseignante est organisée par les réponses tactiques ou techniques qu'elle veut enseigner en organisant un simulacre de légitimation.

Au cours de la troisième visite, l'enseignante est organisée par la construction du projet d'apprentissages des élèves et la démonstration de sa pertinence.

11.6.2. Du point de vue de la prise en charge des problèmes professionnels[451] :

11.6.2.1. La prise en charge du premier problème :

Premier problème professionnel Visite 1 Début octobre 2005	*Dans le conflit entre fonctionnements collectif et individuel,* malgré une tentative formelle de partage avec les élèves des orientations de travail, les procédures d'enseignement restent au service du projet de l'enseignante et de son bon déroulement indépendamment de l'activité d'apprentissage des élèves. L'identification de plusieurs groupes de travail aux façons différentes de courir aboutit malgré tout à travailler pour tous la même chose. Ces orientations de travail sont sans relation évidente (durée de travail, nature de la sollicitation énergétique...) avec l'épreuve initiale dans laquelle les élèves ont été évalués et sur laquelle l'enseignante s'est appuyée pour construire son intervention. L'enseignante gère ce conflit en s'appuyant sur une préparation rigoureuse et bien « cadrée », sur « la docilité scolaire » des élèves et l'importance qu'ils accordent à l'évaluation sans réellement mettre en scène, pour qu'ils se les approprient, les enjeux de l'activité tant du point de vue des émotions qu'elle peut procurer que des apprentissages que l'on peut y réaliser.
Premier problème professionnel Visite 2 Début janvier 2006	*Dans le conflit entre fonctionnements collectif et individuel,* les procédures d'enseignement ont la volonté de partir de l'activité des élèves et des prestations initialement repérées. Cette prise en compte ne s'appuie pas sur le registre des mobiles d'agir des élèves. Les observations effectuées par l'enseignante sur les comportements des élèves sont circonscrites à des façons privilégiées de marquer des points par les élèves. Ces modalités de marque sont simplement constatées mais elles ne sont pas mises en relation avec les intentions des élèves

451 Pour mémoire :
Le premier problème professionnel renvoie à la gestion d'une tension entre fonctionnements collectif (équité) et individuel (identité). L'obstacle relève d'une centration sur la dimension organisationnelle de l'enseignement et d'une confusion entre le moyen et le but de l'intervention.
Le deuxième problème professionnel renvoie à la gestion d'une tension entre les dimensions formelles du savoir telles que définies par les objectifs standardisés, relatifs à un niveau du cursus scolaire et la dimension fonctionnelle du savoir qui doit correspondre à ce que l'élève peut réellement réaliser. L'obstacle relève d'une formulation des objectifs indépendamment des comportements réels des élèves et d'une confusion entre le souhaitable et le possible.
Le troisième problème professionnel renvoie à la gestion gestion d'une tension entre procédure d'apprentissage et produit de cet apprentissage. L'obstacle relève d'une conception magique de la tâche et d'une confusion entre agir, réussir et apprendre.

	(défendre uniquement sa cible pour un groupe et attaquer en force pour l'autre groupe). L'idée sous-jacente est qu'en obligeant les élèves à changer leur façon de marquer des points, ils vont changer d'intentions. La démarche est intéressante mais elle n'est pas livrée ainsi aux élèves. Dans ces conditions, il n'est pas évident qu'ils comprennent et partagent pleinement les orientations de travail que l'enseignante met en avant pour eux au travers de ses situations d'apprentissage. Ils ne peuvent que lui faire confiance. Le doute est permis pour les élèves les plus forts. Malgré cette limite, la mise en difficulté initiale des élèves et l'utilisation qu'en fait l'enseignante par la suite donne une certaine consistance à son intervention propice à capter l'intérêt des élèves en les mettant dans une posture d'attente et de curiosité. C'est particulièrement vrai pour les élèves du groupe le plus faible. Il s'agit là pour l'enseignante d'une intervention qui vise à faire la démonstration aux élèves du bien fondé des propositions plaquées et décontextualisées qu'elle met par la suite en œuvre. Cette démonstration vise un partage qui organise le déroulement de la séance. L'enseignante suscite le besoin des réponses qu'elle veut enseigner.
Premier problème professionnel Visite 3 Début avril 2006	*Dans le conflit entre fonctionnements collectif et individuel,* l'organisation de la séance est au service de l'entrée en apprentissage de tous les élèves. Les groupes de travail liés aux profils de jeu que l'enseignante a identifiés à la suite de son évaluation diagnostique fonctionnent de manière effective tout au long de la séance. Leur prise en charge est décalée dans le temps. L'enseignante diffère pour un groupe son intervention pour mieux « s'occuper » du groupe avec lequel elle a décidé de travailler en début de séance. Elle accepte donc qu'un groupe fonctionne en autonomie pendant qu'elle effectue avec l'autre groupe un retour sur les observations de la séance précédente et fait émerger des besoins. Ces besoins sont pris en charge par une situation d'apprentissage que l'enseignante présente dans ce même temps d'intervention. Elle procède ensuite de la même façon avec les élèves de l'autre groupe. Au cours de cette séance, l'enseignante attribue aux différents moments de son intervention des fonctions spécifiques qu'elle fait vivre au travers de questionnements qu'elle a anticipé. Le déroulement et l'organisation de la séance sont au service de ces fonctions indispensables à l'enrôlement de tous les élèves.

Commentaires :

L'enseignante progresse sur la prise en charge du premier problème professionnel tout au long de l'année. Les procédures d'enseignement sont désormais au service des apprentissages. Les groupes de travail, formés par l'enseignante, sont devenus une réalité et organisent significativement ses interventions. L'enseignante n'enseigne plus à un groupe classe mais à des groupes d'élèves. L'enseignante enseigne désormais en s'appuyant sur ce que produisent les élèves et part de ces constats pour construire son projet d'enseignement et ses

interventions.

Plus globalement, nous constatons que la prise en compte des élèves et de ce qu'ils savent faire dans les activités enseignées progresse tout au long de l'année pour choisir les différentes orientations de travail. Par contre, l'enseignante délaisse les aspects psychosociologiques liés à l'entrée en apprentissage des élèves du point de vue de leur envie et de leur intérêt à investir le travail scolaire et les activités sur lequel il repose. L'enseignante part du principe que la rencontre des élèves avec les activités qu'elle leur propose va de soi. Elle considère que les élèves sont déjà acquis à la cause des activités qui servent de support à son intervention. De ce point de vue, elle se préoccupe peu des différences potentielles d'engagement des élèves dans les différentes activités. Elle aurait tendance à traiter ses aspects liés aux mobiles d'engagement de manière uniforme et non questionnée.

11.6.2.2. La prise en charge du deuxième problème :

Deuxième problème professionnel Visite 1 Début octobre 2005	*Dans le conflit entre les dimensions fonctionnelle et formelle du savoir,* les aspects formels l'emportent. Les objets d'apprentissage sont décrétés indépendamment de la compréhension des causes des comportements produits (l'irrégularité de la course des élèves). Nous sommes sur des besoins raisonnés par rapport à un but à atteindre et non par rapport à ce qu'il y a à construire. La régularité est décrétée comme un objet d'apprentissage alors qu'elle n'est que la conséquence d'une course mieux maîtrisée. C'est « un standard » d'intervention que la profession mobilise sans le questionner d'un point de vue fonctionnel. On enseigne le résultat (être régulier) sans envisager les moyens pour y parvenir et par conséquent ce que le sujet a à construire soit, la régulation de sa vitesse et les conditions à intérioriser en terme de repères sur soi pour pouvoir l'effectuer. D'autre part, si l'objet d'étude, la régulation de la vitesse est valable pour les élèves les plus forts, il reste prématuré pour les élèves les plus faibles qui ne parviennent pas à courir initialement les 25 minutes. Pour ces derniers un autre objet d'étude est à envisager. Avant de réguler leur course et d'adapter leur vitesse en fonction de la distance et/ou de la durée, il faut déjà qu'ils construisent la durée de course en réduisant leur vitesse pour tenir. Là où l'enseignant n'identifie qu'un seul objet d'étude pour les deux groupes d'élèves, il semble que deux objets d'étude se dégagent.
Deuxième problème professionnel Visite 2 Début janvier 2006	*Dans le conflit entre les dimensions fonctionnelle et formelle du savoir,* nous voyons apparaître une certaine fonctionnalité dans l'analyse qui est effectuée par l'enseignante de l'activité support de son enseignement. Cette fonctionnalité technologique repose sur une lecture de l'activité de l'expert en terme de choix et d'intention de jeu. L'enseignante fait le constat que les élèves ne marquent que dans une zone centrale privilégiée ou qu'ils mettent beaucoup de temps à rompre l'échange. L'activité de l'expert a ici le statut de référence et de norme. Les objets d'apprentissage sont proposés dans cette optique. Ils

	n'intègrent pas la logique des élèves. Autrement dit, l'enseignante en reste au niveau des constats et ne tente pas d'interpréter les comportements produit par les élèves. Au-delà de leur simple expression, ces comportements sont révélateurs des intentions prioritaires que les élèves développent ; défendre prioritairement sa cible, assaillir l'adversaire sur le mode du bras de fer. Dans ce contexte, les orientations de travail développées dans les situations d'apprentissage ne sont pas appropriées pour les élèves. Elles sont formelles et répondent à des besoins qu'ils n'ont pas encore ou dont ils n'ont pas encore conscience. Cet aspect est renforcé par une volonté affichée de dissocier les aspects techniques des aspects tactiques en faisant de ces premiers un préalable au second. Ils sont envisagés comme des gestes à reproduire indépendamment du rapport de force qui les fondent et de la situation de jeu qui les rend opportuns. Les coups techniques et les projets tactiques apparaissent comme des objets d'intervention quelque peu réifiés.
Deuxième problème professionnel Visite 3 Début avril 2006	*Dans le conflit entre les dimensions fonctionnelle et formelle du savoir,* les procédures d'enseignement privilégient une conception du savoir qui s'appuie sur une lecture technologique de l'activité de l'expert non questionnée du point de vue des ressources qui la sous-tende. Le jeu de l'expert est bien perçu comme une activité décisionnelle qui préside à de multiples choix dans l'action. Cependant ces multiples prises d'informations ne sont pas accessibles au joueur débutant. Celui-ci qui doit, avant de s'intéresser à la lecture du camp adverse, se concentrer, en terme de priorité, sur ce qui se passe dans son propre camp pour y construire les conditions d'une manipulation du ballon et d'une circulation de la balle, propices à la construction d'une situation favorable d'attaque. Pour des débutants ces situations favorables d'attaque sont toutes relatives. Il s'agit de finir en zone avant face au filet. Et pour que cela soit possible, il est nécessaire d'utiliser les trois touches de balles autorisées et de construire collectivement les conditions de cette attaque. Ces conditions passent par la construction d'un code de communication permettant aux joueurs d'échanger, dans de bonnes conditions, la balle dans leur propre camp (hauteur de balle et orientation). Cet échange de la balle pour construire la situation favorable d'attaque passe par l'appréciation de l'état du rapport de force dans lequel se trouve respectivement son ou ses partenaires pour décider de la conduite à tenir A quoi bon être placé en attente devant ou partir en zone avant, si je perçois que mon partenaire est dans une situation défavorable et qu'il lui sera difficile de mettre le ballon devant. Au mieux, il le mettra en hauteur au-dessus ou à côté de lui. Dans ce contexte, le relais (un joueur devant et un joueur derrière) peut apparaître comme une forme de réponse qui fige quelque peu les positions relatives des joueurs et ne permet pas aux joueurs qui prend la deuxième touche de vivre physiquement l'alternative entre soutenir

	à côté de lui son partenaire ou partir devant pour recevoir le ballon. Le relais comme forme tactique prédéfinie oblige une circulation de balle imposée par la position anticipée des joueurs. Par une lecture appropriée de l'état du rapport de force, il est préférable de lui opposer une circulation anticipée pour laquelle les joueurs organiseront leurs positions et leurs déplacements. La conception du savoir mobilisée par l'enseignante n'est pas complètement didactique dans la mesure où elle intègre insuffisamment la logique de l'élève et le niveau de ses ressources pour penser les transformations souhaitées. Enfin, malgré cette limite didactique qui ne permet pas à l'enseignante de poser le bon problème et de cibler le savoir adéquat, nous pouvons mettre en avant des formulations problématiques des dispositifs et des situations qui deviennent de plus en plus performantes avec des critères de réussite jouant pleinement leur rôle de régulateur de l'activité des élèves.

Commentaires :

L'enseignante a évolué aussi sur la prise en charge de ce deuxième problème professionnel mais l'évolution est ici moins marquée.

Dans les trois visites, les besoins réels des élèves et les objets d'apprentissage susceptibles d'y répondre ne sont jamais réellement adaptés. Cela s'explique par une lecture des comportements des élèves qui s'effectue toujours en référence à l'activité de l'expert et qui n'intègre pas la logique de l'élève et le niveau de ses ressources. L'enseignant effectue une lecture en négatif de leur comportement alors qu'il serait préférable d'en faire une lecture en positif pour mieux comprendre ce qu'ils font et pourquoi ils le font. Dans ces conditions, l'enseignante plaque des savoirs qui ne correspondent pas toujours aux besoins des élèves ou qui ne sont pas prioritaires.

Des progrès peuvent cependant être identifiés en ce qui concerne l'analyse des A.P.S.A. enseignées qui gagne en fonctionnalité. Dans la première visite, l'analyse de l'activité course longue est porteuse d'une confusion qui fait de la régularité un objet d'apprentissage alors qu'il ne s'agit que de la conséquence d'une course mieux gérer.

Dans la deuxième visite, les propositions pour dépasser les difficultés des élèves sont des schémas tactiques et des coups techniques décontextualisés et formels imposés sans en questionner les conditions de leur opportunité.

Dans la dernière visite l'analyse de l'activité enseignée gagne en fonctionnalité. Les besoins que fait émerger cette analyse sont encore décalés par rapport aux possibilités d'expression des élèves. Les propositions présentent encore un certain formalisme. Le relais en est un bon exemple mais, dans la troisième visite, les conditions de l'opportunité de cette construction tactique a priori sont questionnées par l'enseignante et livrées aux élèves. L'enseignante a dépassé ici l'analyse formelle et technique du savoir pour aller vers une analyse plus technologique. La fonctionnalité didactique n'est pas encore atteinte.

11.6.2.3. La prise en charge du troisième problème :

Troisième problème professionnel Visite 1 Début octobre 2005	*Dans le conflit entre procédures d'apprentissage et produit de l'apprentissage,* les procédures d'enseignement privilégient la mise en action des élèves, le comportement à atteindre au regard de la tâche prescrite et leur réussite. Les élèves peuvent redéfinir les contraintes en fonction de leurs sensations, ce qui facilite le travail et assure la réussite de tous. Ces sensations ne sont pas questionnées et interprétées comme des indicateurs permettant de réguler sa vitesse de course pour les uns ou pour tenir la durée de course pour les autres. L'enseignante pense qu'il suffit que les élèves effectuent correctement ce qui est demandé pour qu'ils progressent et apprennent. La mobilisation des critères de réussite est par moment effective mais il s'agit davantage d'un artefact d'animation. Les changements de procédures des élèves ne sont pas l'objet de l'intervention. Les conditions de ces changements ne sont pas envisagées. L'enseignante met en situation les élèves pour qu'ils changent de manière incidente de comportement. Elle n'est pas dans une logique d'intervention visant à transformer des modes d'organisation. Le produit de l'apprentissage et l'action sont privilégiés au détriment du processus d'apprentissage et des conditions de la réussite.
Troisième problème professionnel Visite 2 Début janvier 2006	*Dans le conflit entre procédures d'apprentissage et produit de l'apprentissage,* les procédures d'enseignement privilégient les réponses formelles attendues en référence à une activité d'expert qui n'est pas accessible immédiatement aux élèves. Les élèves doivent reproduire des comportements et des réponses pour lesquels ils n'ont pas forcément les ressources ou qui ne correspondent à aucune nécessité dans leur jeu du moment. D'autre part, ces réponses et ces comportements sont sortis du contexte et de la situation dans laquelle elles trouvaient toute leur pertinence. Les conditions de production de ces comportements ne sont aucunement questionnés par l'enseignante. Le produit de l'apprentissage supplante les procédures qui en permettent l'obtention.
Troisième problème professionnel Visite 3 Début avril 2006	*Dans le conflit entre procédures d'apprentissage et produit de l'apprentissage,* les procédures d'enseignement privilégient le produit de l'apprentissage au détriment des procédures mises en œuvre par les élèves. Cela est particulièrement net dans la phase de résolution du problème posé ou phase de construction du savoir. Dans cette phase, les élèves sont livrés aux situations, qui par le jeu de leurs contraintes, doivent permettre d'obtenir des élèves le bon comportement. A force de répétition dans un cadre « orienteur », les élèves finissent par produire les réponses attendues. L'enseignante veille au respect des contraintes et encourage les élèves à faire. C'est la magie de la tâche qui opère et transforme de facto le comportement des élèves. Les conditions de production des comportements attendus (contenus

	d'enseignement) ne sont pas questionnées et ne sont pas livrées aux élèves. La position et la reconstruction du problème sont menées avec une certaine efficacité. Elles permettent aux élèves avec plus ou moins de précision d'évaluer leur prestation et d'en comprendre les raisons. Ces raisons se traduisent par des besoins d'apprentissages que des situations appropriées prennent en charges et que les élèves sont susceptibles d'accepter. Ces besoins sont discutables, car ils sont davantage référés à la logique de l'activité qu'à la logique de l'élève. Malgré les anticipations de questionnement, ils restent encore beaucoup d'implicite. Mais la continuité et la cohérence (dans son cadre) de l'intervention permettent dans une certaine mesure de les compenser.

Commentaires:

En ce qui concerne le troisième problème professionnel l'évolution est moins évidente. Dans les trois visites, il est assez net que l'enseignante enseigne le produit de l'apprentissage et se préoccupe peu des procédures d'enseignement. La forme des dispositifs fait cependant indirectement évoluer les choses. Dans les deux premières visites les élèves sont des exécutants qui répètent et reproduisent les réponses attendues. Dans la dernière visite, c'est à la structure contraignante des situations que l'enseignante fait confiance pour que les élèves apprennent de manière incidente et hasardeuse. Les procédures d'apprentissage des élèves ne sont mobilisées qu'à des fins de compréhension par les élèves des orientations de travail. La construction des savoirs et des réponses attendues ne sollicite pas réellement les procédures des élèves. L'enseignante a formulé dès la deuxième visite des contenus d'enseignement qu'elle appelle des critères de réalisation. Cependant, ces derniers ne font jamais l'objet d'une mobilisation effective dans l'intervention. L'enseignante sollicite les élèves pour qu'ils fassent. Elle donne aussi des conseils, assure le respect des contraintes mais ne donne pas aux élèves les variables à manipuler pour qu'ils puissent construire les nouveaux comportements attendus.

11.7. Croisement des constats objectifs (comptes-rendus) et des constats subjectifs :

Il nous faut ici dans un premier temps revenir sur certains éléments de discours formulés en début d'année au travers du questionnaire. Ces éléments font état d'une enseignante attachée à une E.P.S. « du plaisir et du jeu » ». Cette même enseignante définit, entre autres, la spécificité du professeur d'E.P.S. par la particularité de sa relation avec les élèves. Cette idée sous-entend que cette relation est différente de celle des autres enseignants et qu'elle est vécue plutôt positivement. C'est un atout du métier. Les réponses au questionnaire laissent entrevoir aussi une enseignante attachée aux aspects transversaux et éducatifs de la discipline que son intérêt pour les modules de formation générale vient confirmer. Nous émettons ici l'hypothèse

que la formation, de part ses caractéristiques, a pu contrarier ses conceptions dans un premier temps. La formation et ses contenus s'appuient certes sur le jeu et le plaisir en E.P.S., mais ils posent malgré tout un certain nombre de contraintes qui font que ce jeu n'est pas toujours celui que les élèves souhaitent investir spontanément . D'une certaine manière et à un moment donné, ce jeu s'oppose, au plaisir immédiat de l'élève. Dans ces conditions, la relation particulière et a priori sympathique que l'enseignant entretien avec ses élèves peut se trouver altérée, ce que ne cherche pas forcément l'enseignante en début d'année. D'autre part, la formation I.U.F.M. privilégie une entrée disciplinaire qui considère les aspects transversaux et éducatifs non pas de manière apposée aux savoirs de l'E.P.S mais plutôt de manière intégrée. Pour le dire autrement et peut être de manière caricaturale, c'est par le disciplinaire et par les pouvoirs qu'on y construit que l'on s'éduque.

Ces éléments forts de la problématique de formation ont pu aussi entrer en contradiction avec la conception très éducative et relationnelle de la discipline que l'enseignante met en avant, faite de bienveillance, de charisme, de générosité et de grandes valeurs. Cette optique, même si elle a évolué reste toujours présente dans le discours de l'enseignante en fin d'année lorsqu'elle considère qu'au bout du compte, qu'importe les moyens : ce qui est déterminant pour faire progresser les élèves, ce sont les convictions de l'enseignant. Nous ne pouvons nous inscrire en faux par rapport à cette idée. Cependant, il nous semble que les convictions de l'enseignant sont une condition nécessaire mais insuffisante. Enfin l'entretien de fin d'année met aussi en avant une enseignante qui est toujours organisée par les progrès des élèves et le plaisir qu'ils éprouvent.

Si nous croisons ce que nous venons de mentionner du point de vue du discours de l'enseignante en début d'année avec le premier compte-rendu de visite nous voyons effectivement une enseignante qui ne contraint pas ses élèves et qui est très attachée à ce qu'ils réussissent rapidement. Nous percevons aussi une ambiance de travail bienveillante, sans heurt et sans conflit, que le contexte scolaire autorise;

Sur le discours initial de l'enseignante, nous pouvons aussi noter que la spécificité du professeur d'E.P.S. est liée au fait qu'il s'intéresse « au développement moteur des élèves ». La discipline permet « d'acquérir de nouveaux pouvoirs moteurs qui se traduisent par un certain nombre de compétences minimales qui vont permettre aux élèves de se débrouiller dans les différentes A.P.S.A. Outre l'aspect très général des propos de l'enseignante, il est difficile d'entrevoir la nature de ses pouvoirs moteurs, leurs niveaux d'expression et les ambitions qu'ils portent. La conception de l'enseignante semble assez minimaliste et repose sur une espèce de SMIC culturel en E.PS., permettant aux élèves de se débrouiller dans les différentes A.P.S.A.

En ce qui concerne les objets d'étude de la formation praticienne (les différentes dévolutions), nous constatons que les éléments de discours et les données liées aux comptes-rendus sont globalement assez convergentes, même si dans le détail il peut y avoir certaines différences d'appréciation. Nous pouvons constater que l'entretien de fin d'année met en avant une mobilisation et un usage par l'enseignant des objets d'étude pour parler de sa pratique et de la formation. De même, elle mobilise les concepts clés de la formation tels que palier, problème, objet d'étude (pour les élèves), Situation de Pratique Scolaire. Dans ce même

entretien, le discours de l'enseignante fait état d'ambiguïté entre les trois types de projet que sont le projet d'activité des élèves (finalisation), le projet d'apprentissages de l'élève (légitimation) et le projet d'enseignement de l'enseignant (macro-didactique et micro-didactique).

Les deux types de données font conjointement état de progrès réels sur la première dévolution (la dévolution aux élèves par l'enseignante des activités qu'elle veut mener en construisant chez eux le besoin de changer). Cela se traduit par une meilleure prise en charge du premier problème professionnel. Nous avons vu que les progrès sur cette dévolution sont dus principalement aux effets du travail de légitimation qui a permis à l'enseignante d'acquérir une cohérence d'intervention qu'elle n'avait pas. L'enseignante pense qu'elle a progressé du point de vue du projet d'apprentissages, même si les choses restent encore difficiles. Cela se traduit pour elle par une plus grande capacité à faire en sorte que les élèves comprennent les tenants et les aboutissants du travail qu'ils effectuent en relation avec leur prestation de départ. Pour l'enseignante cela se traduit par une plus grande cohérence d'intervention qui s'appuie sur l'alternance entre une situation initiale qu'elle qualifie de Situation de Pratique Scolaire et des situations d'apprentissage qu'elle souhaite peu décontextualisés. Les comptes-rendus font effectivement état de véritables tentatives du côté de la légitimation du travail. De ce point de vue les progrès sont sensibles. Le premier compte-rendu de visite fait état d'une légitimation minimale visant, pour le dire vite à « poser le décor » et à introduire la séance. La deuxième visite met en avant une légitimation qui s'appuie sur les résultats des élèves et qui tente de faire émerger des besoins. Sa portée se trouve cependant limitée. L'enseignante mène en fait conjointement deux légitimations dans la même intervention. Son discours est peu précis, elle perd l'attention des élèves qui ne sont pas toujours concernés par ses interventions. Le troisième compte-rendu témoigne d'une légitimation menée de manière différenciée et décalée dans le temps pour chacun des deux groupes d'élèves. La légitimation aboutit à l'émergence de besoins et un partage des orientations de travail.

En ce qui concerne la finalisation et le projet d'activité, l'enseignante pense qu'elle a aussi progressé de ce point de vue. C'est ici qu'il y a de l'ambiguïté dans son discours entre projet d'activité et projet d'apprentissages. Elle formule ses progrès en terme de cohérence et de lien que les élèves peuvent réaliser entre le travail qu'ils effectuent et la situation initiale. Elle met en avant que cette cohérence a des conséquences sur l'implication des élèves. Mais quand elle parle ainsi, on peut se demander si elle n'est pas déjà du côté du projet d'apprentissages même si cette référence à la situation initiale et à sa place dans le processus d'apprentissage peuvent relever en partie du projet d'activité et de la finalisation. A l'opposé, les comptes-rendus de visite sont plus mitigés sur les interventions de l'enseignante, relatives à la finalisation par les élèves des activités qu'ils font dans le cadre du cours d'E.P.S. De ce point de vue, le travail de l'enseignante sur les enjeux liés à la signification des activités enseignées et les mobiles émotionnels qu'elles portent restent assez neutre, comme si l'investissement par les élèves de ces mobiles, somme toute assez particuliers, allait de soi.

Pour finir sur la première dévolution, le discours de l'enseignante dès le début de l'entretien est assez éloquent quant à la rupture effectuée et l'obstacle inhérent à ce premier

problème professionnel. L'enseignante déclare qu'elle est désormais moins focalisée sur le bon déroulement de sa séance telle qu'elle l'avait prévue et qu'elle est moins centré sur la simple mise en activité des élèves.

Sur les deux autres dévolutions, les données subjectives nous renseignent assez peu.

Concernant la deuxième dévolution (la dévolution aux élèves par l'enseignant de ses situations d'apprentissage en glissant le bon problème/en ciblant le bon savoir) et le deuxième problème professionnel, l'usage récurrent de concepts tels que palier, problème, Situation de Pratique Scolaire peuvent nous renseigner sur une évolution du discours de l'enseignante sur sa pratique. Dans l'entretien de fin d'année, l'enseignante déclare qu'elle a acquis une démarche d'enseignement plus cohérente qui lui permet de mieux définir où en sont les élèves du point de vue de leur mode d'organisation (elle utilise le terme de palier). Cela lui permet alors de mieux définir les orientations de travail. Cette démarche d'enseignement, lui permet désormais d'anticiper son intervention à l'échelle d'un cycle d'activité (plusieurs séances) tout en étant capable d'ajuster son intervention au fur et à mesure que ce dernier se déroule et en fonction des réactions des élèves. Autrement dit, contrairement au début de l'année, l'enseignante travaille moins au jour le jour et se projette davantage dans le moyen terme d'un cycle d'enseignement (à l'échelle d'une séquence).

Dans la pratique, l'enseignante tente effectivement de poser des problèmes dès la deuxième visite. Même si ces problèmes sont discutables épistémologiquement et didactiquement, cela se traduit par des dispositifs dont la formulation avec un but, des contraintes et un critère de réussite sont de nature à mettre « du conflit » par rapport aux propositions des élèves. Les problèmes deviennent de plus en plus consistant, ils créent chez les élèves de l'énigme et de la controverse, ce qui a pour conséquence de renforcer l'engagement des élèves (première dévolution).

Plus généralement, l'enseignante fait état de difficultés d'ordre didactique et se donne des perspectives de formation dans ce registre. Les comptes-rendus de visites vont dans le même sens. Le cadre d'analyse des A.P.S.A. mobilisé par l'enseignante n'est pas un cadre didactique, il est, au mieux, un cadre technologique lui permettant de respecter la logique des activités enseignées : leur signification, liée à leur contradiction essentielle. En effet, malgré une caractérisation des élèves qui raisonne leurs comportements en terme de mode d'organisation, on constate que les orientations de travail proposées restent bien souvent sur des propositions techniques ou tactiques, un peu formelles. Les choses sont cependant à nuancer à la troisième visite où l'enseignante malgré les problèmes avancés aux élèves qui ne sont pas réellement les leurs, propose des situations en phase avec ce que les élèves ont effectivement besoin pour se mettre dans une situation favorable d'attaque. (cf la situation pour le groupe d'élèves le plus en difficulté où ils ont à construire la hauteur de balle et leur 'orientation dans le contexte d'un rapport de force).

Concernant la troisième dévolution (la dévolution aux élèves par l'enseignante des conditions cognitives de leurs apprentissages pour qu'ils en deviennent les auteurs, le discours et les déclarations de l'enseignante nous renseignent peu. Ils ne nous permettent pas

d'entrevoir des convergences ou des divergences avec ce qui est pointé dans les comptes-rendus. Dans l'entretien, l'enseignante annonce qu'elle cerne les aspects liés au « pilotage » des apprentissages tout en mentionnant qu'ils sont liés étroitement aux aspects didactiques et au projet d'apprentissages qu'elle envisage de son point de vue d'enseignante et non du point de vue des élèves. Les comptes-rendus de visite font état d'une enseignante dont les interventions deviennent de plus en plus précises et de plus en plus ciblées avec une réelle intention de les différencier au regard de la fonction qu'elle a préalablement décidé de leur donner. Même si les choses ne sont pas formulées ainsi sur les fiches de préparation, les questions posées permettent effectivement de mobiliser les élèves sur des activités mentales qui ne partent pas dans tous les sens. Cela est particulièrement palpable dans la phase de positionnement et de reconstruction du problème où la mise à distance des élèves par rapport à leur pratique s'avère efficiente en terme de mobilisation cognitive des élèves. Pour la phase de résolution, les propositions et les interventions de l'enseignante restent organisées par une confiance absolue dans les dispositifs et leur capacité à faire apprendre les élèves. Cela se traduit par l'absence d'interventions (dans les séances observées) où l'enseignante délivre de manière explicite aux élèves un certain nombre de paramètres susceptibles d'organiser leurs tentatives et leur permettant de résoudre les problèmes posés. Ces paramètres (contenus d'enseignement ou critères de réalisation), sont présents dès le questionnaire de début d'année comme des éléments qui déterminent l'intervention de l'enseignant. Les éléments de préparation en font état dès la deuxième visite. Pour autant, ils sont peu ou pas dévolués aux élèves ou sont l'objet d'interventions isolées qui n'incitent pas les élèves à mettre ces paramètres de l'action en relation et voir ce qu'ils donnent en terme de résultats. Autrement dit, dans cette phase de construction des réponses, l'enseignant est peu intervenante et travaille peu sur les procédures de résolution. Elle prodigue des encouragements, des conseils mais laissent au dispositif une part importante de responsabilité dans la transformation des comportements. Elle est dans une logique d'apprentissages incidents. Cela est renforcé par le fait que l'enseignante propose des dispositifs de plus en plus contraints qui permettent assez rapidement l'apparition des comportements souhaités sans que ces derniers fassent l'objet d'un questionnement relatif aux conditions de leur émergence.

Concernant le moment où les transformations sont identifiées, l'enseignante perçoit une grosse évolution en janvier-février, ce que corrobore d'une certaine façon la deuxième visite où l'enseignante à changer de logique de fonctionnement et part davantage de ce que sont ses élèves même si quelques limites à cette nouvelle « démarche » sont avancées sans le compte-rendu. L'enseignante estime que son évolution a été constante tout au long de l'année. Du point de vue des comptes-rendus de visite, l'évolution est particulièrement flagrante sur la troisième visite où les tentatives dépassent les aspects un peu formels de la deuxième visite pour atteindre ici une certaine efficience du point de vue de la position et de la reconstruction du problème avec les élèves.

Les éléments de formation qui ont participé à cette évolution sont liés au travail mené dans le module d'analyse de pratique au travers des échanges et des partages d'expériences qu'il a permis. Ce module assure en le concrétisant une meilleure compréhension du modèle des

contraintes et des conditions du fonctionnement du système didactique qui organise la formation. Pour autant, les visites du conseiller pédagogique et du formateur institutionnel qui font partie intégrante de ce module ne sont pas mentionnées comme des éléments déclencheurs. Les modules didactiques ne sont pas spécifiquement mis en avant. L'enseignante les juge en terme de difficultés de compréhension et non en terme d'apport pour sa pratique professionnelle. Comme nous l'avons dit précédemment l'enseignante a apprécié, contrairement à une grande majorité de ses camarades de promotion, la formation générale (formation psycho-sociologique) et les problématiques qu'elle aborde. Le mémoire de formation est jugé comme une charge de travail qui ne tombe pas au bon moment et qui se trouve en concurrence avec les exigences de la pratique professionnelle (pratique en responsabilité et pratique accompagnée) à un moment de l'année où les réussites professionnelles arrivent et où l'enseignante a envie de les généraliser dans toutes les classes et dans toutes les A.P.S.A. enseignées.

L'enseignante, caractérise et « résume » spontanément la formation au travers d'une théorie de l'apprentissage « le constructivisme » et en pointant l'idée plus générale « d'apprentissage ». Les perspectives de formation sont liées à des approfondissements didactiques et à l'élargissement de la problématique d'enseignement, abordée en formation à l'ensemble des A.P.S.A. mais aussi à d'autres contextes d'enseignement. Elle considère globalement que la formation est trop courte, que les choses se précipitent et que les exigences sont nombreuses et parfois difficiles à gérer. Parallèlement et de manière contradictoire, l'enseignante qui semble reconnaître les impacts de cette formation sur son évolution professionnelle et qui en parle avec un peu de dérision et de détachement, trouve cette formation un peu fermée. Elle exprime le regret de ne pas avoir pu découvrir d'autres conceptions de l'enseignement de l'E.P.S. que celle mis en avant dans la formation. Elle est convaincue qu'il existe d'autres façons d'enseigner et surtout d'autres façons plus simples d'apprendre. Elle considère que son engagement dans la formation est fait de tentatives guidées par le projet de formation dans lesquelles elle n'a pas renoncé à ses convictions personnelles. Au bout du compte, il se dégage malgré tout un certain scepticisme (un doute !) quant aux propositions de la formation et à la problématique qu'elle porte. Cet appel à l'ouverture en est peut-être un signe !

12. Deuxième étude de cas - Aurélien :

12.1. Élément de contexte et présentation du stagiaire :

12.1.1. Généralités par rapport au contexte d'exercice :

Le stagiaire effectue son stage en responsabilité dans un lycée professionnel à recrutement départemental. Il a en charge trois classes, une classe de seconde B.E.P comptabilité, une classe de terminale BEP comptabilité et une classe de première Bac Pro comptabilité dont le créneau d'E.P.S. est de 3 h consécutives. Il assure aussi un service forfaitaire de 3 h d'Association Sportive.

Le contexte de travail n'est pas très favorable. Les installations sportives sont de bonne qualité et à proximité du lycée, mais le nombre d'établissements et d'enseignants d'E.P.S. travaillant sur le site, fait en sorte que les installations sont saturées. L'équipe E.P.S est composée de deux stagiaires P.L.C.2 et d'une enseignante titulaire. Il n'y a pas de véritable dynamique de travail collectif. Un autre lycée technique est très proche. Six autres collègues y travaillent et ont davantage de contacts avec le (les) stagiaire(s). Le public scolaire est difficile et très hétérogène. Les élèves sont en difficulté voire, pour certains, en décrochage.

Le stagiaire a 28 ans au début de la formation.

Son engagement dans la formation est de bonne qualité. De son côté, il estime « qu'il a joué le jeu » et qu'il avait la volonté « de tenir et de ne pas lâcher » face à un public difficile et à « une discipline pas très structurée ».

12.1.2. Éléments relatifs au questionnaire de début d'année :

Nous reprenons ici les données réduites et reformulées relatives au questionnaire de début d'année que nous commentons.

Question 1 : Pourquoi êtes-vous devenu professeur d'E.P.S ?

C'est la pratique précoce des activités physiques et sportives et la rencontre avec des acteurs du milieu sportif et du champ de l'E.P.S., qui est à l'origine du choix pour cette profession. L'enseignant a le désir de transmettre ce qu'il sait.

Le choix ne fait pas allusion au contenu de l'intervention spécifique de cette profession. Il est renvoyé à des goûts et des désirs personnels et à la spécificité des apprentissages qu'on peut y réaliser. L'enseignant s'inscrit dans une logique de transmission et de partage de ce qu'il sait dans le champ des pratiques physiques et sportives.

Question 2 : Pour vous, qu'est-ce qu'enseigner l'E.P.S. ?

Enseigner l'E.P.S., c'est transmettre une culture sportive et les valeurs qui s'y rattachent (loyauté, fair-play...) et des connaissances sur les A.P.S.A., en conjuguant cela à une préoccupation de santé et d'entretien corporel.

Les aspects culturels de la discipline (deuxième objectif général de l'E.P.S.) liés à la confrontation des élèves aux A.P.S.A., sont prioritairement mis en avant. La dimension santé (troisième objectif général de l'E.P.S.) est parallèlement envisagée. La dimension liée au développement des capacités organiques et foncières (premier objectif général de l'E.P.S.) n'est pas mentionnée. Hormis la hiérarchisation implicite des objectifs de l'E.P.S. et le fait de ne pas en mentionner un, aucune conception marquée de la discipline ne se dégage de ces éléments de discours.

Question 3 : De quoi pensez-vous avoir besoin en terme de formation pour satisfaire à la définition que vous venez de donner de l'enseignement ?

Les attentes de formation se situent autour de compléments de connaissances dans certaines A.P.S.A. et d'échanges sur des thématiques plus larges, telles que la gestion de l'hétérogénéité ou l'adaptation aux différents publics scolaires.

L'enseignant formule des besoins de formation en terme de didactique disciplinaire et d'échanges d'expériences sur des thématiques transversales liées à la prise en charge des différents publics scolaires.

Question 4 : Comment concevez-vous votre implication pour y parvenir ?

Le stagiaire met en avant qu'il y a beaucoup de travail en perspective. Son implication va porter, entre autre, sur une bonne préparation de ses cours, sur des bilans de séances, sur des échanges et de la concertation.

L'enseignant est conscient du travail qu'il va devoir réaliser pour y parvenir, pour se former. Il envisage son implication en terme de travail personnel mais aussi en terme d'ouverture aux autres.

Les conceptions de la discipline et de l'enseignement que le stagiaire mobilise dans ses propos :

L'enseignant semble fortement attaché aux savoirs et connaissances liés aux A.P.S.A., ainsi qu'aux valeurs supposées portées par ces mêmes A.P.S.A. La dimension santé et entretien corporel est aussi présente. L'enseignant ne caractérise pas la spécificité de l'intervention en E.P.S. et n'envisage pas le rapport que la discipline entretient avec les A.P.S.A.. Il ne caractérise pas non plus la motricité / les conduites motrices / les apprentissages moteurs que l'on y effectue.

Les conceptions de l'apprentissage que l'enseignant mobilise dans son discours :

Elles ne sont pas directement appréhendables au travers du discours de l'enseignant. L'enseignant transmet ce qu'il sait aux élèves et partage avec eux ses expériences positives, liées à la pratique des A.P.S.A. et à leur connaissance.

Les conceptions relatives aux A.P.S.A et au(x) savoir(s) en E.P.S. qui transparaissent au travers de son discours :

Les conceptions relatives aux A.P.S.A. et aux savoirs en E.P.S. semblent très liées au vécu de l'enseignant en tant que sportif pratiquant et aux expériences qu'il a vécues dans le milieu des A.P.S.A.. L'ancrage « sportif » semble déterminant.

12.2. Étude de cas Aurélien - Compte-rendu de la première visite - Mi-Octobre 2003 :

Il s'agit d'une séance ayant comme support l'activité musculation avec un groupe d'élèves de première, issus de deux classes avec des options différentes. (CTPA + SES). Le premier groupe est composé d'une majorité de filles, le deuxième d'une majorité de garçons. Le rassemblement de ces deux groupes classes se fait pour les matières d'enseignement général.

12.2.1. De la description des procédures d'enseignement et de leur impact sur l'activité des élèves à leur interprétation, en passant par la reconstruction de la logique d'intervention de l'acteur :

12.2.1.1. Question de recherche n°1 :

Comment l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves des activités scolaires qu'il veut mener en construisant chez eux le besoin de changer ?

Question 1 - Sous-question 1.1 Comment l'enseignant crée-t-il pour chaque élève la possibilité et le désir de s'engager dans les activités scolaires qu'il propose en s'appuyant sur une production de référence évaluée ?	
Constats relatifs aux propositions de l'enseignant et à son activité	***Constats relatifs à l'activité des élèves***
1 - Les pistes de travail pour la séance du jour sont annoncées aux élèves par l'enseignant. La finalisation du travail est absente des interventions de l'enseignant. 2 - Les interventions de l'enseignant sont exclusivement des interventions insistantes pour que les élèves réalisent ce qui est demandé. Elles rappellent le but de ce qu'il y a à faire ainsi que la bonne façon d'y parvenir. 3 - Le projet d'enseignement s'adresse uniformément à	1 - Les élèves sont en action de manière ponctuelle et irrégulière. La présence de l'enseignant près des ateliers où il se trouve, influence leur participation. 2 - Les élèves bavardent ou simulent une participation. 3 - Les élèves décrochent

toute la classe, sans distinction de groupes. 4 Le travail de préparation ne donne aucun élément permettant de caractériser ce que les élèves connaissent et savent faire en musculation. 5 - L'activité support est la musculation. Elle est abordée dans une optique d'entretien de soi, de bien-être et de détente. Le travail est organisé à partir de différents ateliers. 6 - La dimension performance de l'activité est absente des propositions que l'enseignant fait vivre auprès de ses élèves. 7 - Les élèves doivent noter sur une feuille les quantités de travail qu'ils ont effectuées. 8 - Les élèves sont engagés dans des situations où le but n'est pas de produire une performance. 9 - Les contraintes des situations ne permettent pas de remettre en cause les comportements spontanés des élèves. Lorsqu'ils font ce qui leur est demandé, ils parviennent à le faire avec une certaine facilité. 10 - Les situations n'ont pas de critère de réussite. 11 - L'objet de l'intervention consiste, pour les élèves, à acquérir un certain nombre de connaissances nécessaires à une pratique d'entretien corporel.	progressivement au cours de la séance. 3 - Les mobiles des élèves sont variés. Les filles sont engagées dans une activité hygiénique de (re)mise en forme. Certains garçons sont, quant à eux, engagés dans une musculation de force. Ces mêmes élèves ne semblent pas avoir leur compte en terme de quantité de travail. D'autres élèves, se contentent d'effectuer à la lettre ce qui est demandé. Ils font les exercices et mobilisent les fiches de travail.

<u>Logique de fonctionnement de l'enseignant sous questions 1-1 - Registre des causes :</u>

La finalisation de l'action est à renvoyer de manière très implicite à des préoccupations de santé et d'entretien que l'enseignant n'annonce pas dans la séance. Il est probable que cela touche peu des élèves de cet âge, d'autant plus que l'enseignant n'a pas pris en compte la manière dont ils reçoivent cette activité, du point de vue des enjeux qu'ils y perçoivent et des mobiles divers qui les organisent.

Le but des situations et les interventions de l'enseignant sont centrés sur la bonne exécution de ce qui est demandé. L'idée de performance à améliorer, de record à battre ou de défi à relever spécifique à ce genre d'activité est absente.

L'enseignant ne crée pas les conditions d'un engagement authentique des élèves.

Les exercices proposés ne sont au service d'aucune pratique où les élèves se sont évalués et dans laquelle ils peuvent envisager de nouveaux résultats. Dans ces conditions, la finalisation de l'action ne peut être effective. Les élèves ont le projet d'activité qu'ils veulent ou ne veulent pas investir.

Question 1 - Sous-question 1.2

Comment l'enseignant permet-il à chaque élève de comprendre les raisons des limites de sa prestation pour dégager et partager des besoins d'apprentissages ?

Constats relatifs aux propositions de l'enseignant et à son activité	***Constats relatifs à l'activité des élèves***
1 - Les pistes de travail pour la séance du jour sont	1 - Les élèves sont en action de

annoncées aux élèves par l'enseignant. 2 – Les élèves doivent suivre des fiches de travail et choisir leur charge de travail. 3 - Les interventions de l'enseignant sont exclusivement des interventions insistantes pour que les élèves réalisent ce qui est demandé. Elles rappellent le but de ce qu'il y a à faire ainsi que la bonne façon d'y parvenir. 4 - Le projet d'enseignement s'adresse uniformément à toute la classe, sans distinction de groupes. 5 - Pour la musculation et le stretching, les compétences attendues sont liées à la maîtrise des conditions d'une réalisation efficace et sécurisée. 6 - Pour la relaxation, les compétences attendues sont liées à la perception de sensations très intériorisées et très abstraites. 7 - La dimension sociale des apprentissages est valorisée à travers les rôles sociaux que les élèves vont devoir tenir : parade, observation. 8 - La dimension performance de l'activité est absente des propositions que l'enseignant fait vivre auprès de ses élèves. 9 - L'objet de l'intervention consiste pour les élèves à acquérir un certain nombre de connaissances nécessaires à une pratique d'entretien corporel. 10 - Les élèves doivent noter sur une feuille les quantités de travail qu'ils ont effectuées. 11 - Les élèves sont engagés dans des situations où le but n'est pas de produire une performance. 12 - Les contraintes des situations ne permettent pas de remettre en cause les comportements spontanés des élèves. Lorsqu'ils font ce qui leur est demandé, ils parviennent à le faire avec une certaine facilité. 13 - Les situations n'ont pas de critère de réussite. 14 - Les perspectives de progrès dans l'activité sont difficilement perceptibles au travers des propositions de l'enseignant.	manière ponctuelle et irrégulière. La présence de l'enseignant, près des ateliers où il se trouve, influence leur participation. 2 - Les élèves bavardent ou simulent une participation. 3 - Les élèves décrochent progressivement au cours de la séance. 4 - Les mobiles des élèves sont variés. Les filles sont engagées dans une activité hygiénique de (re)mise en forme. Certains garçons sont, quant à eux, engagés dans une musculation de force. Ces mêmes élèves ne semblent pas avoir leur compte en terme de quantité de travail. D'autres élèves, se contentent d'effectuer à la lettre ce qui est demandé. Ils font les exercices et mobilisent les fiches de travail. 5 - Les perspectives de progrès dans l'activité sont difficilement perceptibles pour les élèves.

Logique de fonctionnement de l'enseignant sous questions 1-2 - Registre des causes :

La légitimation du travail passe pour l'enseignant par la présentation qu'il effectue en début de séance du travail que les élèves vont devoir réaliser. Le sérieux et la qualité du travail de préparation sont aussi de nature à asseoir ses propositions. L'insistance de ses interventions, pour que les élèves fassent bien ce qu'il a demandé, va aussi dans ce sens.

Mais au bout du compte, les élèves exécutent des tâches sans savoir vraiment ce qu'ils travaillent et pourquoi ils travaillent ainsi. Les élèves n'ont pas eu l'occasion d'identifier leurs besoins ou si ces derniers ont été formulés, c'est en référence à la validité des procédures d'exécution qu'ils mobilisent ou par rapport à des exigences sécuritaires.

Dans ces conditions, la légitimation du travail pour les élèves ne peut être effective. Leur projet d'apprentissages ne peut être réellement construit, ou s'il l'est, c'est de manière incidente et très personnelle, en relation avec des préoccupations immédiates et ponctuelles.

Logique de fonctionnement de l'acteur - Première dévolution :

Comment l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves des activités scolaires qu'il veut mener en construisant chez eux le besoin de changer ?

La dévolution aux élèves par l'enseignant des activités scolaires qu'il veut mener, en construisant chez eux le besoin de changer, n'entre pas dans les préoccupations de l'enseignant au cours la séance observée.

Il considère que ses élèves sont en cours pour réaliser les exercices qu'il a prévus et bien préparés. Il considère a priori, et visiblement à tort, que les élèves vont d'emblée investir les activités qu'il leur propose. Les procédures d'enseignement ne cherchent pas à susciter chez les élèves une adhésion, ni à faire émerger des besoins. Les relances pour que les élèves s'engagent, ne sont pas liées aux enjeux de l'activité et aux progrès qu'on peut y réaliser. L'enseignant n'a pas pensé les choses dans cette optique. Il sollicite uniquement les élèves pour qu'ils fassent bien le travail demandé. Les voies de progrès implicites sont essentiellement liées à la qualité des réalisations et des postures d'exécution. C'est aussi l'enseignant qui a défini les besoins des élèves. Dans ces conditions, la construction de la posture d'apprenant chez les élèves ne peut être qu'incidente et hasardeuse.

L'enseignant considère que le sérieux de ses préparations et que l'anticipation de l'organisation vont suffire à faire en sorte que les élèves adhérent à ses propositions.

Il est organisé par la mise en action des élèves et la conformité de leur activité à ce qu'il a effectivement prévu d'un point de vue quantitatif. Il est dans une logique propositionnelle d'activités pensées sur le mode de l'entraînement, dans le respect des quantités de travail physiologiquement nécessaires.

Interprétation au regard du premier problème professionnel - Registre des raisons et de l'explication :

Dans le conflit entre fonctionnements collectif et individuel, les procédures d'enseignement sont ici exclusivement au service du projet de l'enseignant et de son bon déroulement indépendamment de l'activité d'apprentissage des élèves.

L'enseignant gère ce conflit en s'appuyant sur une préparation rigoureuse et bien « cadrée », du point de vue de la quantité de travail à effectuer et des procédures de réalisation à respecter. Le travail en ateliers, les séries d'exercices et les répétitions qui les composent concourent à cette organisation sans faille et minutée, qui ne tient pas compte de ce qui se passe réellement dans la classe. L'entrée dans l'activité est exclusive et privilégie une seule orientation pour ce qui est des mobiles d'agir des pratiquants. Les élèves manifestent pourtant

une certaine « culture » au regard de cette activité qu'ils abordent eux avec des mobiles différents. L'enseignant ne s'appuie pas sur ce déjà là pour tenter d'enrôler ses élèves dans ses propositions. L'enrôlement des élèves passe par des interventions redondantes pour que les élèves se conforment à bien faire ce qui est demandé.

12.2.1.2. Question de recherche n°2 :

Comment l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves de ses situations d'apprentissage en glissant le bon problème / en ciblant le bon savoir ?

Question 2 - sous-question 2.1 Comment l'enseignant articule-t-il les besoins d'apprentissages des élèves et les propositions qu'il effectue en terme de situation pour apprendre ?	
Constats relatifs aux propositions de l'enseignant et à son activité	***Constats relatifs à l'activité des élèves***
1 - Le travail prévoit une rotation des élèves sur les différents ateliers. 2 – Les élèves doivent suivre des fiches de travail et choisir leur charge de travail. 4 - L'enseignant interpelle les élèves par rapport à la qualité de la réalisation des exercices. Il corrige les comportements inappropriés, en démontrant éventuellement les bonnes postures, les bonnes réalisations. 5 - L'enseignant relance l'activité des élèves en les invitant à bien faire les exercices demandés et à se conformer à ce qu'il y a à faire, à bien enchaîner les exercices et à bien les répéter. 6 - Les interventions de l'enseignant sont exclusivement des interventions pour que les élèves réalisent ce qui est demandé.	
Logique de fonctionnement de l'enseignant sous questions 2-1 - Registre des causes : L'enseignant n'a pas fait émerger de besoins à partir d'une prestation initiale des élèves. Cette prestation initiale ne semble pas exister. L'enseignant propose des exercices qui répondent à des besoins qu'il a lui-même décidés. Ces besoins sont référés à des postures et à des procédures de réalisation permettant de pratiquer en toute sécurité et de manière efficace. Ils transparaissent dans les interventions de l'enseignant mais ne sont pas explicitement formulés. Dans ces conditions, l'articulation entre besoins d'apprentissage et situations/ exercices pour se transformer et progresser est rendue difficile et peu probable.	

Question 2 - Sous-question 2.2 Comment l'enseignant met-il en scène et fait-il vivre les problèmes auxquels il veut confronter ses élèves ?	
Constats relatifs aux propositions de l'enseignant et à son activité	*Constats relatifs à l'activité des élèves*

1 - L'activité proposée est de la musculation. Le travail est organisé par ateliers sur lesquels les élèves vont effectuer des rotations.
2 - Le travail des élèves est organisé par des fiches qu'ils doivent suivre. Ils doivent respecter un nombre de répétitions par exercice et effectuer plusieurs séries du même exercice. Les fiches de travail sont illustrées par des figurines permettant d'identifier les séquences de gestes à réaliser. Des consignes de réalisation et de sécurité sont précisées sur les fiches de travail.
3 - Les élèves doivent choisir leur niveau de difficulté et doivent laisser une trace écrite du travail effectué sur chaque atelier.
4 - Les élèves doivent noter sur une feuille les quantités de travail qu'ils ont effectuées.
5 - Le projet d'enseignement formule un objectif de compétence mais n'envisage pas les transformations que les élèves doivent opérer dans l'activité enseignée.
6 - Le projet d'enseignement et les interventions de l'enseignant ne font pas état d'un projet qui fédère et finalise ce travail.
7 - Les élèves sont engagés dans des situations où le but n'est pas de produire une performance.
8 - Les contraintes des situations ne permettent pas de remettre en cause les comportements spontanés des élèves. Lorsqu'ils font ce qui leur est demandé, ils parviennent à le faire avec une certaine facilité.
9 - Les situations n'ont pas de critère de réussite.
10 - Le projet d'enseignement s'adresse uniformément à toute la classe sans distinction de groupes.
11 - Pour la musculation et le stretching, les compétences attendues sont liées à la maîtrise des conditions d'une réalisation efficace et sécurisée.
12 - Pour la relaxation, les compétences attendues sont liées à la perception de sensations très intériorisées et très abstraites.
13 - La dimension sociale des apprentissages est valorisée à travers les rôles sociaux que les élèves vont devoir tenir : parade, observation. .
14 Le travail de préparation s'inspire très fortement des propositions formulées dans les programmes.
15 - La dimension performance de la musculation est abordée dans une des compétences attendues. Il s'agit de connaître sa propre performance, de s'y référer pour travailler et de l'améliorer.
Pour la musculation et le stretching, les compétences attendues sont liées à la maîtrise des conditions d'une réalisation efficace et sécurisée.
16 - Le travail de préparation ne donne aucun élément permettant de caractériser les élèves dans l'activité enseignée : représentations, connaissances et pratiques antérieures, modalités d'appropriation de l'activité, niveau des ressources.

Logique de fonctionnement de l'enseignant sous questions 2-2 - Registre des causes :

L'enseignant n'est pas organisé par l'idée de poser des problèmes à ses élèves au travers des situations qu'il propose. Ces propositions ne prennent pas en compte ce que sont et savent ses élèves dans l'activité enseignée. Elles n'ont pas pour but d'éprouver ce déjà là. Pour cause, les caractéristiques des élèves ne sont pas mentionnées dans le projet d'enseignement. L'enseignant est organisé par une mise en situation des élèves où ils doivent respecter des consignes de sécurité et des procédures d'exécution. L'enseignant s'inscrit dans une logique d'exercices que les élèves doivent bien réaliser. Les fiches de travail précisent et/ou montrent ce qu'il y a à faire.

En conséquence de ce travail bien fait, les élèves vont acquérir des connaissances qui vont leur permettre de mieux gérer l'entretien de leur corps, d'accéder au bien être et d'être plus détendus. Ces connaissances méthodologiques annoncées ne sont pas l'objet de son intervention. La dimension quantitative et sécuritaire du travail est privilégiée. La fiche de suivi des élèves s'inscrit dans la même logique. L'idée de performance personnelle à améliorer est mentionnée dans le projet de cycle, mais elle ne vit absolument pas dans l'intervention. Les trois activités, musculation, relaxation et strechtching sont envisagées de manière juxtaposée.

La logique de construction du projet d'enseignement, privilégiée par l'enseignant, ne peut aboutir à la mise en scène de problèmes.

Logique de fonctionnement de l'acteur - Deuxième dévolution :

Comment l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves de ses situations d'apprentissage en glissant le bon problème / en ciblant le bon savoir ?

La dévolution aux élèves par l'enseignant des situations d'apprentissage, en glissant le bon problème et en ciblant le bon savoir, ne peut être effective compte tenu des logiques qui animent l'enseignant. Il est prioritairement organisé par la mise en œuvre d'exercices, qui se justifient d'eux-mêmes par les fondements théoriques (physiologie, théories de l'entraînement) qu'il mobilise et qui participent au sérieux et à la rigueur de ses propositions. Les élèves n'ont pas accès à ces référents théoriques et doivent exécuter les exercices sans réellement en comprendre les tenants et aboutissants. Les savoirs envisagés sont de simples connaissances sécuritaires ou des connaissances méthodologiques, qui ne sont pas mises en relation avec les effets « physiques » de la pratique et qui ne sont pas questionnées du point de vue de ce qui les fonde.

Interprétation au regard du deuxième problème professionnel - Registre des raisons et de l'explication :

Dans le conflit entre les dimensions fonctionnelle et formelle du savoir, les aspects formels du savoir sont privilégiés et celui-ci est pensé indépendamment de la logique des élèves, tant du point de vue de ce qu'ils connaissent de la musculation que du point de vue des mobiles qu'ils peuvent y investir. Les situations proposées sont des exercices « plaqués » d'entraînement, faits de répétitions et de séries. Elles ne permettent pas une réelle mise à

l'épreuve des savoirs dont les élèves sont déjà porteurs. On constate un décalage entre les objectifs annoncés, relatifs à un accès à des éléments de connaissance sur la mise en œuvre pour soi de ces pratiques d'entretien, avec la mise en situation des élèves qui les cantonne à de simples exécutants qui ne peuvent avoir accès à la cohérence de ce qu'ils font.

Les trois types d'activités, étirement, relaxation et musculation ne sont pas mises en relation. Elles sont envisagées de manière juxtapositive, avec l'idée d'un cumul de leurs effets respectifs. Elles pourraient être envisagées de manière complémentaire dans une même épreuve, en mettant en tension, relâchement, récupération, étirement, travail. Cela aurait permis aux élèves de s'approprier et de manipuler les paramètres de l'entraînement (Nombre de répétitions, nature de la charge et récupération/relâchement/étirement). La combinaison de ces paramètres et leur niveau pourraient permettre en musculation de couvrir plusieurs mobiles (force, entretien...).

La dimension quantitative du travail des élèves organise le projet d'enseignement du stagiaire. La forme par ateliers et les fiches de travail, où est mentionné le nombre de séries et de répétitions, en attestent. L'absence de critères de réussite et les rotations d'ateliers sur lesquels les élèves doivent tous passer, mettent en évidence que l'enseignant privilégie le quantitatif hormis les aspects sécuritaires.

Malgré un « habillage », lié à des préoccupations méthodologiques d'entretien de soi et de santé, les savoirs mis en scène sont des savoirs formels et propositionnels. Ils s'inscrivent dans une logique d'entraînement et d'exercices décontextualisés. Ils ne tiennent pas compte de la logique des élèves, de leurs besoins réels et de leurs préoccupations du moment.

12.2.1.3. Question de recherche n°3 :

Comment l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves des conditions cognitives de leurs apprentissages pour qu'ils en deviennent les auteurs ?

Question 3 - sous-question 3.1 Comment l'enseignant intervient-il auprès des élèves pour qu'ils s'approprient les conditions de leurs transformations ?	
Constats relatifs aux propositions de l'enseignant et à son activité	***Constats relatifs à l'activité des élèves***
1 - L'enseignant interpelle les élèves par rapport à la qualité de la réalisation des exercices. Il corrige les comportements inappropriés, en démontrant éventuellement les bonnes postures, les bonnes réalisations. 2 - Les fiches de travail sont illustrées par des figurines permettant d'identifier les séquences de gestes à réaliser. 3 - Des consignes de réalisation et de sécurité sont précisées sur les fiches de travail. 4 - Le travail prévoit une rotation des élèves sur les différents ateliers.	

Logique de fonctionnement de l'enseignant sous questions 3-1 - Registre des causes :

L'enseignant ne s'inscrit pas ici dans une logique de transformation des comportements des élèves. Ses interventions sont principalement organisées par le respect des consignes de sécurité et des contraintes d'exécution qui s'y rattachent. Les autres interventions sollicitent les élèves pour qu'ils respectent les charges de travail imposées ou tout simplement pour qu'ils travaillent. Ces interventions ne participent aucunement à solliciter intellectuellement les élèves pour qu'ils accèdent à la compréhension de ce qu'ils font et travaillent sur les conditions permettant de transformer réellement leurs comportements et progressent.

Question 3 – Sous-question 3.2 Comment l'enseignant permet-il à chaque élève d'identifier et d'éprouver les nouvelles compétences qu'il a acquises ?	
Constats relatifs aux propositions de l'enseignant et à son activité	***Constats relatifs à l'activité des élèves***
Pas de données	

Logique de fonctionnement de l'enseignant sous questions 3-2 - Registre des causes :

Pas de données

Logique de fonctionnement de l'acteur - Deuxième dévolution :

Comment l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves des conditions cognitives de leurs apprentissages pour qu'ils en deviennent les auteurs ?

La dévolution aux élèves par l'enseignant des conditions cognitives de leurs apprentissages n'est pas ici envisageable. L'enseignant place les élèves dans une logique d'exécutants qui doivent répéter ce qui leur est demandé. L'enseignant n'est pas organisé par l'accès des élèves à la compréhension de ce qu'ils font, en vue de transformer la relation spontanée qu'ils entretiennent avec le type d'effort que mobilise ce genre d'activité. Les élèves ne disposent pas non plus des éléments succincts de théorie de l'entraînement et de physiologie de l'effort leur permettant d'accéder à la logique de construction des exercices de l'enseignant.

Interprétation au regard du troisième problème professionnel - Registre des raisons et de l'explication :

Dans le conflit entre procédures d'apprentissage et produit de l'apprentissage, les procédures d'enseignement privilégient la mise en action des élèves et la conformité de leurs comportements avec ceux que l'enseignant attend en terme de procédures d'exécution et de quantité de travail à réaliser. L'enseignant pense qu'il suffit que les élèves effectuent correctement ce qui est demandé pour qu'ils progressent et apprennent. Les conditions de ces

changements ne sont pas envisagées. Les changements de procédures des élèves ne sont pas l'objet de l'intervention de l'enseignant. Les élèves n'ont accès à aucun élément de compréhension leur permettant de penser ce qu'ils font, d'identifier les paramètres de leurs actions et de les manipuler pour en dégager des règles susceptibles d'être ultérieurement réinvesties pour entretenir leur santé.

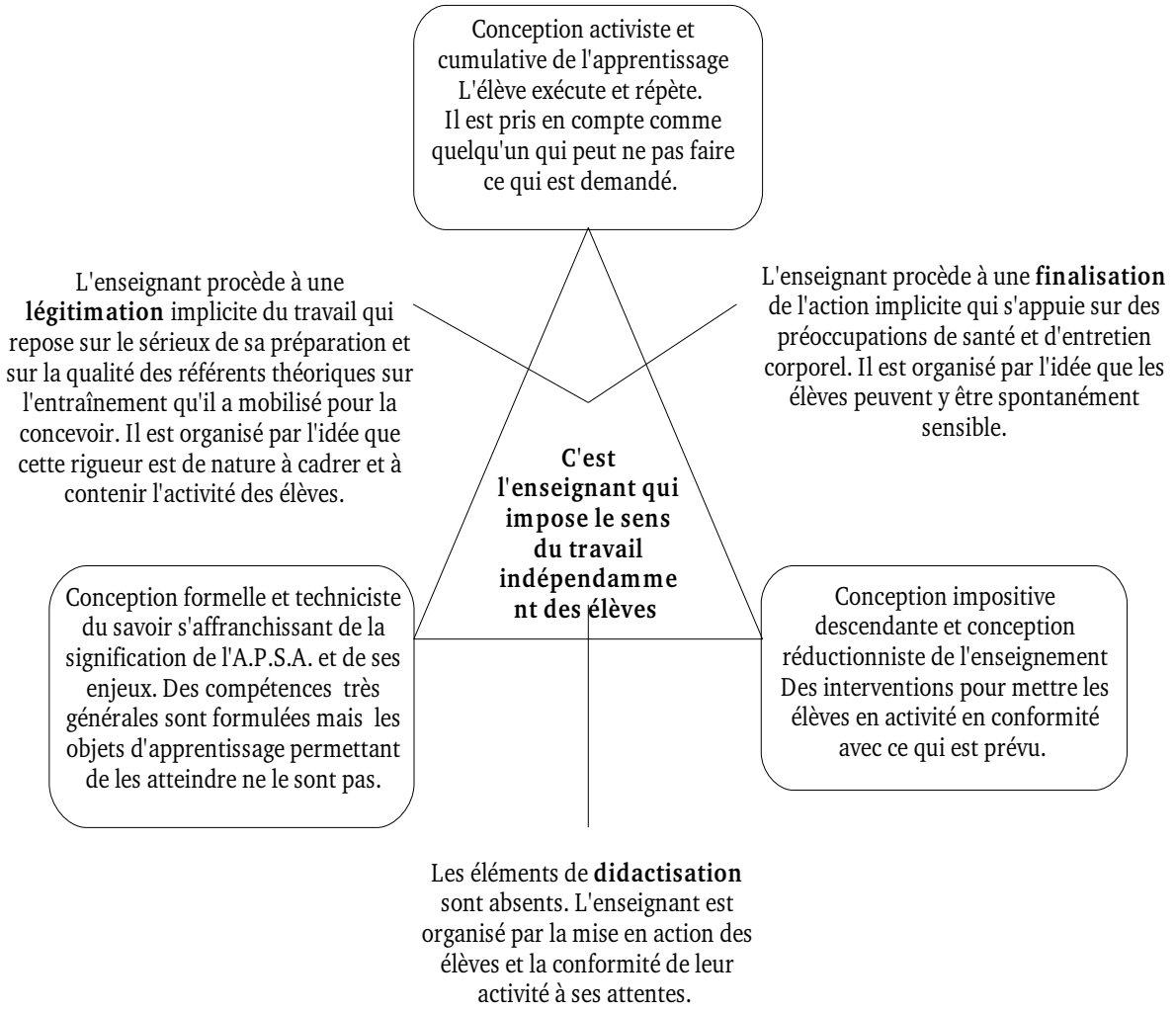
12.2.2. Les trois logiques de fonctionnement en lien avec les trois dévolutions[452] :

Aurélien - Visite 1 - Mi-octobre 2003		
Les trois logiques de fonctionnement au regard des trois dévolutions		
Dévolution 1	**Dévolution 2**	**Dévolution 3**
Finalisation à très long terme, sous-tendue par le projet d'enseignement mais non-activée dans la séance. Légitimation par le sérieux du travail de préparation et sa rigueur organisationnelle.	L'articulation entre la situation initiale et les situations d'apprentissages proposées n'est pas envisageable. La situation initiale, si elle existe, n'est pas remobilisée. Les exercices proposés ne rendent pas nécessaire l'atteinte des compétences retenues par l'enseignant et la mobilisation des connaissances visées. La didactisation est formelle et décontextualisée. Elle est calquée sur une logique d'exercices d'entraînement.	Micro-didactisation non prévue. Le retour sur ce qui est appris n'a pas été observé, pas de mise en relation avec la finalisation.
Au regard de ces trois dévolutions, l'enseignant est organisé par la mise en œuvre de son projet d'enseignement, indépendamment des élèves qui doivent exécuter ses exercices sans avoir accès à leur logique d'élaboration, au regard des effets physiologiques qu'ils visent. Il est sur une logique d'entraînement ou la « rationalité » de ses propositions fait force de loi. Ces propositions sont des exercices plaqués et décontextualisés, où la signification de l'activité ne vit plus.		

12.2.3. Schématisation de ces logiques de fonctionnement au regard du

452 Pour mémoire :
Dévolution 1 : Dévolution aux élèves par l'enseignant des activités scolaires qu'il veut mener en construisant chez eux le besoin de changer.
Dévolution 2 Dévolution aux élèves par l'enseignant de ses situations d'apprentissage en glissant le bon problème / en ciblant le bon savoir
Dévolution 3 : Dévolution aux élèves par l'enseignant des conditions cognitives de leurs apprentissages pour qu'ils en deviennent les auteurs.

modèle d'intervention :



Aurélien - Visite 1 - Logique de fonctionnement et inférences de conceptions sur les pôles du système didactique.

12.2.4. La prise en charge des trois problèmes professionnels[453] :

453 Pour mémoire :
Le premier problème professionnel renvoie à la gestion d'une tension entre fonctionnements collectif (équité) et individuel (identité). L'obstacle relève d'une centration sur la dimension organisationnelle de l'enseignement et d'une confusion entre le moyen et le but de l'intervention.
Le deuxième problème professionnel renvoie à la gestion d'une tension entre les dimensions formelles du savoir, telles que définies par les objectifs standardisés, relatifs à un niveau du cursus scolaire et la dimension fonctionnelle du savoir qui doit correspondre à ce que l'élève peut réellement réaliser. L'obstacle relève d'une formulation des objectifs indépendamment des comportements réels des élèves et d'une confusion entre le souhaitable et le possible.
Le troisième problème professionnel renvoie à la gestion d'une tension entre procédure d'apprentissage et produit

Pour alléger la présentation, nous renvoyons le lecteur aux pages précédentes où la prise en charge des problèmes professionnels est évoquée (Registre des raisons et de l'explication).

12.3. Étude de cas Aurélien - Compte-rendu de la deuxième visite - Début février 2004 :

Il s'agit d'une séance ayant pour support l'activité course d'orientation avec les mêmes élèves de première que ceux de la première visite, mais uniquement ceux de l'option C.T.P.A , qui est un groupe composé majoritairement de filles. Le cycle d'enseignement se déroule dans un bois proche de la ville. La sortie en fin de cycle doit se faire dans une forêt domaniale située à vingt kilomètres. C'est la quatrième séance du cycle.

12.3.1. De la description des procédures d'enseignement et de leur impact sur l'activité des élèves à leur interprétation, en passant par la reconstruction de la logique d'intervention de l'acteur :

12.3.1.1. Question de recherche n°1 :

Comment l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves des activités scolaires qu'il veut mener en construisant chez eux le besoin de changer ?

Question 1 - Sous-question 1.1 Comment l'enseignant crée-t-il pour chaque élève la possibilité et le désir de s'engager dans les activités scolaires qu'il propose, en s'appuyant sur une production de référence évaluée ?	
Constats relatifs aux propositions de l'enseignant et à son activité	***Constats relatifs à l'activité des élèves***
1 - L'aboutissement du cycle d'enseignement est concrétisé par une sortie en forêt qui constitue le projet d'activité notifié dans les éléments de préparation. 2 - L'enseignant ne fait pas allusion à ce projet au cours de la séance. 3 - La situation proposée est un parcours étoile. Le but annoncé aux élèves est d'aller relever le code des balises. 4 - Les élèves disposent d'un plan où l'emplacement des balises est mentionné. Dès le début de la séance, ils sont confrontés à des problèmes d'orientation pour aller poster une balise. 5 - Une contrainte de temps est imposée aux	1 - Les élèves, seuls ou par deux, placent les balises en début de séance. 2 - La plupart des élèves marchent lors des activités liées à l'échauffement. 3 - Les élèves cherchent les balises et ramènent des codes. 4 - L'engagement des élèves en terme de vitesse de déplacement est variable. Certains marchent, d'autres courent. 5 - Les réussites des élèves sont inégales, mais globalement ils sont dans une activité d'orientation. Les élèves sont en activité et ont en tête la sortie programmée pour la fin du cycle. 6 - La contrainte de temps incite certains

de cet apprentissage. L'obstacle relève d'une conception magique de la tâche et d'une confusion entre agir, réussir et apprendre.

élèves qui les oblige à réaliser le parcours à une vitesse minimale de 6 km / h. 6 - Le critère de réussite est lié au respect du temps et à la validité des codes des balises rapportées. 7 - L'enseignant a effectué une évaluation diagnostique dont l'interprétation des résultats lui permet d'être au plus prés des possibilités d'expression de ses élèves. 8 - Cette évaluation diagnostique repose sur une situation initiale globale permettant aux élèves de s'engager, tout en s'opposant à une réussite immédiate. 9 - L'enseignant est capable de caractériser ses élèves du point de vue des procédures qu'ils mobilisent. Il raisonne leur progrès en terme de transformations de procédures. 11 - L'enseignant s'est donné les moyens de créer les conditions de l'engagement des élèves : un projet de sortie en fin de cycle, une situation qui engage et qui résiste de part le problème qu'elle pose. 12 - L'enseignant donne des informations aux élèves sur la nature de leurs résultats. Il mobilise les critères de réussite 13 - L'enseignant effectue un bilan à la fin de la séance, valorise le travail effectué et exprime sa satisfaction. L'enseignant met en perspective le travail de la prochaine séance, en précisant qu'il va augmenter les détails de la carte.	élèves à courir. D'autres élèves randonnent ou sont dans la logique d'un jeu de piste. 7 - Tous les élèves ne vivent pas simultanément une activité d'orientation et une activité de course.

<u>Logique de fonctionnement de l'enseignant sous questions 1-1 - Registre des causes :</u>

La finalisation de l'action s'appuie sur un projet d'activité qui est de nature à enrôler les élèves par son aspect exceptionnel : les élèves sortent en dehors du lycée et vont pratiquer dans un milieu qu'ils ne connaissent pas. L'enseignant ne rappelle pas ce projet en début de séance et ne s'appuie pas dessus pour relancer le travail. Les élèves ont cependant ce projet en tête.

L'enseignant propose à ses élèves une activité où ils sont confrontés à un véritable problème de course d'orientation. La situation proposée résiste et la recherche des balises est en soi un défi que les élèves relèvent volontiers. Poser les balises en début de séance est aussi un défi pour eux. Pour l'enseignant, c'est prendre le risque que les balises soient mal positionnées, mais c'est aussi indirectement une marque de confiance qu'il leur donne.

Certains élèves ne courent pas, mais globalement ils mènent une réelle activité d'orientation. Ils développent une véritable activité de recherche. Ils tentent des choses, croisent les informations de la carte avec celles prises dans le milieu et inversement. Par l'intermédiaire de l'enseignant, les élèves savent s'ils ont réussi ou pas.

L'enseignant est organisé par l'idée de confronter ses élèves à une situation globale et

authentique de course d'orientation. L'activité proposée est adaptée à ce que sont les élèves (parcours d'orientation en étoile), mais pour autant elle ne leur permet pas de réussir immédiatement. L'adhésion des élèves est renforcée par la nouveauté de l'activité et le contexte particulier dans lequel elle se déroule. L'enseignant en profite indirectement.

Question 1 - Sous-question 1.2

Comment l'enseignant permet-il à chaque élève de comprendre les raisons des limites de sa prestation pour dégager et partager des besoins d'apprentissages ?

Constats relatifs aux propositions de l'enseignant et à son activité	***Constats relatifs à l'activité des élèves***
1 - Le projet d'enseignement envisage un projet d'apprentissages. La formulation du projet d'apprentissages est insuffisamment concrète pour les élèves. 2 - Au cours de la situation, l'enseignant revient sur la validité des résultats des élèves. Il sanctionne ainsi les réussites et les échecs. 3 - Le retour de l'enseignant sur les résultats des élèves passe par un questionnement sur les procédures qu'ils ont mobilisées pour s'orienter et la manière dont ils ont mobilisé la carte. 4 - Les élèves qui n'ont pas les bons codes sont invités à réitérer leur(s) recherche(s). 5 - L'enseignant a effectué une évaluation diagnostique dont l'interprétation des résultats lui permet d'être au plus prés des possibilités d'expression de ses élèves. Cette évaluation diagnostique repose sur une situation initiale globale permettant aux élèves de s'engager tout en s'opposant à une réussite immédiate. 6 - La structure des situations mobilise un but, des contraintes et des critères de réussite. De ce point de vue, elles mettent en scène un problème. La réussite dans la situation passe pour les élèves par un changement de procédure. 7 - L'enseignant s'est donné les moyens de créer les conditions de l'engagement des élèves : un projet de sortie en fin de cycle, une situation qui engage et qui résiste de part le problème qu'elle pose.	1 - Les élèves cherchent les balises et ramènent des codes. 2 - L'engagement des élèves en terme de vitesse de déplacement est variable. Certains marchent, d'autres courent. Les réussites des élèves sont inégales. 3 - Tous les élèves ne vivent pas simultanément une activité d'orientation et une activité de course. 4 - Au cours de cette séance, la majorité des élèves a pu analyser ses résultats et en comprendre les causes. 5 - Quelques élèves sont capables de formuler ce qu'ils vont avoir à travailler pour devenir plus performants. Pour la majorité des élèves cette formulation n'est pas envisageable.

Logique de fonctionnement de l'enseignant sous questions 1-2 - Registre des causes :

La légitimation du travail ne procède pas d'une intervention spécifique de l'enseignant.

Elle ne l'organise pas. Cependant celle-ci s'effectue implicitement pour les élèves. Les problèmes d'orientation, posés dans la situation, sont de nature à déclencher chez eux l'envie d'apprendre et à faire naître la formulation d'un projet d'apprentissages très global. La non-réussite des élèves sur certaines balises et l'analyse qui est effectuée des procédures qu'ils utilisent, sont des éléments favorables à l'émergence de ce projet. Les élèves savent pourquoi ils ne réussissent pas, et comprennent globalement que la lecture qu'ils effectuent du milieu est trop imprécise. Les élèves peuvent aussi avoir fait le lien avec les enjeux de la finalisation et anticipé ce que suppose un déplacement dans une « vraie » forêt que l'on ne connaît pas.

Même si les choses ne sont jamais explicites et ne sont pas complètement de la responsabilité de l'enseignant, certains élèves sont capables d'annoncer ce qu'ils doivent travailler pour progresser. La légitimation n'est pas une démarche volontaire de l'enseignant, mais le dispositif qu'il a conçu et certaines de ses interventions, visant à mettre les élèves à distance de l'action, y participent. Les nouvelles tentatives dans lesquelles l'enseignant réengage ses élèves ainsi que le travail qu'elles obligent, se trouvent alors légitimés. Les besoins relèvent presque pour les élèves de l'évidence. Cette légitimation « sauvage » et incidente ne peut aboutir qu'à la formulation d'un projet d'apprentissages très global, mais cependant relativement efficace pour mobiliser les élèves sur des tâches d'orientation.

Logique de fonctionnement de l'acteur - Première dévolution :

Comment l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves des activités scolaires qu'il veut mener en construisant chez eux le besoin de changer ?

La dévolution aux élèves par l'enseignant des activités scolaires qu'il veut mener, en construisant chez eux le besoin de changer, est ici relativement réussie. Cette dévolution s'appuie sur un contexte et des circonstances favorables que l'enseignant a su organiser en amont dans les choix qu'il a effectués. La finalisation quelque peu exceptionnelle y participe pleinement. Le dispositif mis en place aussi. Les problèmes d'orientation qu'il pose, permettent aux élèves de se rendre compte d'une certaine inefficacité de leurs procédures, qui se traduit assez facilement et spontanément par des besoins d'apprentissages. L'enseignant participe, au travers des ses interventions, à l'émergence de ces besoins. Il renvoie des résultats aux élèves et les questionne sur les procédures d'orientation qu'ils ont mobilisées. Ses interventions permettent l'émergence de ces besoins mais ne participent à leur formulation explicite. Il en est de même du projet d'apprentissages qui ne peut, dans ces conditions, que rester très global. Enfin, si cette dévolution s'avère relativement efficace et propulse la plupart des élèves dans une dynamique de changement et d'apprentissage, elle privilégie la dimension orientation de l'activité au détriment de la dimension course. Les élèves sont globalement investis dans une activité d'orientation mais ils ne font pas réellement de la course d'orientation. Ceci constitue une limite à cette dévolution. L'enseignant est parvenu à impliquer ses élèves dans une activité d'orientation, mais il n'est pas encore parvenu à leur faire la dévolution de l'activité course d'orientation et sa contradiction essentielle.

Interprétation au regard du premier problème professionnel - Registre des raisons et de

l'explication :

Dans le conflit entre fonctionnements collectif et individuel, les procédures d'enseignement ont la volonté de partir de ce que sont les élèves et de l'activité qu'ils déploient. La gestion de ce conflit est facilitée par la nature de l'activité pratiquée, sa nouveauté, ses enjeux émotionnels et la finalisation qu'elle permet. Cette gestion est aussi facilitée par l'évidence des besoins d'apprentissage que la pratique de la course d'orientation fait naître, et le fait que ces besoins soient les mêmes pour tous les élèves.

Même si les choses se font parfois de manière incidente et ne relèvent pas d'interventions spécifiques anticipées de la part de l'enseignant, les procédures d'enseignement sont au service de l'activité d'apprentissage des élèves et concourent parfois indirectement à les rendre acteurs. Ce n'est pas / plus le déroulement de la séance qui pilote les interventions de l'enseignant mais l'activité que les élèves réalisent et l'analyse qui en est effectuée pour réorienter leurs nouvelles tentatives. Accepter que les balises du parcours ne soient pas poser avant l'arrivée des élèves et leur confier cette tâche sont des éléments qui montrent que l'enseignant ne rentre plus prioritairement par les aspects organisationnels de ses séances.

12.3.1.2. Question de recherche n°2 :

Comment l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves de ses situations d'apprentissage en glissant le bon problème / en ciblant le bon savoir ?

Question 2 - sous-question 2.1 Comment l'enseignant articule-t-il les besoins d'apprentissages des élèves et les propositions qu'il effectue en terme de situation pour apprendre ?	
Constats relatifs aux propositions de l'enseignant et à son activité	***Constats relatifs à l'activité des élèves***
1 - Les élèves qui n'ont pas les bons codes sont invités à réitérer leur(s) recherche(s). 2 - Les propositions de l'enseignant prennent en compte les élèves et en font des acteurs. 3 - Le projet d'enseignement envisage un projet d'activité et un projet d'apprentissages. La formulation du projet d'apprentissages est insuffisamment concrète pour les élèves. 4 - La compétence attendue est « construire un itinéraire à l'aide d'une carte et le réaliser ».	1 - Les élèves cherchent les balises et ramènent des codes. 2 - L'engagement des élèves en terme de vitesse de déplacement est variable. Certains marchent, d'autres courent. 3 - Les réussites des élèves sont inégales, mais globalement ils sont dans une activité d'orientation. Au cours de cette séance, la majorité des élèves a pu analyser ses résultats et en comprendre les causes. Quelques élèves sont capables de formuler ce qu'ils vont avoir à travailler pour devenir plus performants. Pour la majorité des élèves, cette formulation n'est pas envisageable.

Logique de fonctionnement de l'enseignant sous questions 2-1 - Registre des causes :

Nous n'avons pas d'éléments concernant ce que les élèves ont fait avant cette quatrième séance. Les interventions de l'enseignant au cours de la séance observée n'y font pas allusion L'articulation avec la séance précédente ne l'organise pas. On ne connaît pas le statut et la fonction de la situation proposée aux élèves : situation initiale ou situation d'apprentissage ?

Au cours de la séance, nous avons vu que l'émergence des besoins s'est effectuée de manière incidente. Elle est la conséquence de l'évidence des problèmes d'orientation que les élèves ont rencontrés et que l'enseignant a pointés en mobilisant les critères de réussite. Les élèves ne peuvent réellement fournir une formulation concrète et précise de ces besoins. Dans les phases de questionnements des élèves et dans le bilan qui est effectué, les interventions de l'enseignant laissent entrevoir aux élèves qu'il reste encore du travail à effectuer et que, lors de la prochaine séance, les choses vont se complexifier en terme d'informations contenues sur la carte. L'enseignant anticipe ici l'articulation entre les besoins peu définis qu'il vient de faire émerger et la situation de travail qu'il va mettre en place à la prochaine séance.

Question 2 - Sous-question 2.2

Comment l'enseignant met-il en scène et fait-il vivre les problèmes auxquels il veut confronter ses élèves ?

Constats relatifs aux propositions de l'enseignant et à son activité	***Constats relatifs à l'activité des élèves***
1 - Le concept de problème est intégré dans les mises en œuvre de l'enseignant, mais le problème ne fait pas l'objet d'une formulation explicite dans les éléments de préparation. 2 - La situation proposée est un parcours étoile qui articule un but, des contraintes et des critères de réussite. 3 - Le but annoncé aux élèves est d'aller relever le code des balises. 4 - Les contraintes de la situation portent sur la nature et la quantité des informations données sur la carte et sur les caractéristiques du milieu naturel. 5 - Une contrainte de temps est imposée aux élèves qui les obligent à réaliser le parcours à une vitesse minimale de 6 km / h. 6 - Le critère de réussite est lié au respect du temps et à la validité des codes des balises rapportés. 7 - Les caractéristiques du bois où se pratique l'activité sont assez simples. Pour complexifier le milieu et rendre plus difficile sa lecture, l'enseignant a introduit des leurres. 8 - Au cours de la situation, l'enseignant revient sur la validité des résultats des élèves. Il sanctionne ainsi les réussites et les échecs en mobilisant les critères de réussite. 9 - La situation pose un problème aux élèves qui peuvent la réussir uniquement s'ils recherchent d'autres procédures	1 - Les élèves, seuls ou par deux, placent les balises en début de séance. 2 - Au cours de cette séance, la majorité des élèves a pu analyser ses résultats et en comprendre les causes. 3 – Les informations portées par la carte commencent à être décodées par les élèves. Certaines sont identifiées sur le terrain, mais la lecture de celui-ci reste globale. Les élèves reconnaissent les lignes d'orientation les plus évidentes, mais certains éprouvent des difficultés à se situer sur ces lignes, à les orienter par rapport à la carte ou à les mettre en relation. Les élèves ne croisent pas les lignes évidentes avec d'autres repères pour ajuster la conduite de leurs déplacements.

que celles qu'ils mobilisent spontanément. 10 - Au cours de la situation, l'enseignant revient sur la validité des résultats des élèves. Il sanctionne ainsi les réussites et les échecs. 11 - L'enseignant a effectué une évaluation diagnostique dont l'interprétation des résultats lui permet d'être au plus prés des possibilités d'expression de ses élèves. 12 - L'évaluation diagnostique a été effectuée dans une situation initiale globale permettant aux élèves de s'engager tout en s'opposant à une réussite immédiate.	

Logique de fonctionnement de l'enseignant sous questions 2-2 - Registre des causes :

Dans ses propositions l'enseignant a eu le souci de prendre en compte les élèves. Le projet d'enseignement formule un projet d'activité et un projet d'apprentissages. Le dispositif proposé est adapté à ce qu'ils sont, c'est-à-dire des débutants en course d'orientation. Le choix d'un parcours étoile, permettant de revenir systématiquement au même endroit après la recherche d'une balise, en atteste. Le choix des postes sur des lignes évidentes de l'environnement est aussi en cohérence avec ce que sont les élèves.

L'enseignant est organisé par l'idée de poser un problème de course d'orientation à ses élèves. Celui-ci n'est jamais explicitement formulé dans les éléments de préparation, mais le dispositif présenté aux élèves le met concrètement en scène avec un but, des contraintes et des critères de réussite. Les élèves ne peuvent atteindre les critères de réussite donnés par l'enseignant s'ils ne changent pas leur façon de se situer et de s'orienter dans l'environnement en utilisant une carte. L'enseignant les met délibérément en échec relatif. Ils ne peuvent réussir d'emblée la situation. Conscient que le milieu dans lequel se déroule l'activité est assez pauvre, l'enseignant met en place des leurres qui sont de nature à complexifier la lecture du milieu et à rendre le problème posé plus saillant.

L'objet d'apprentissage envisagé est en cohérence avec le type de parcours retenu. L'enseignant travaille avec ses élèves sur le codage / décodage des éléments du milieu naturel pour se situer dans l'espace en utilisant une carte. Ses interventions pour analyser les résultats des élèves (réussite ou échec) sont aussi en cohérence avec cet objet d'apprentissage. Il a anticipé dans sa fiche de préparation les informations sur lesquelles il souhaite que les élèves se centrent prioritairement pour se situer et s'orienter.

L'enseignant est organisé par le problème qu'il souhaite poser à ses élèves au travers de son dispositif et qu'il fait vivre effectivement dans ses retours sur les prestations des élèves, en mobilisant les critères de réussite.

Logique de fonctionnement de l'acteur - Deuxième dévolution :

Comment l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves de ses situations d'apprentissage en glissant le bon problème / en ciblant le bon savoir ?

La dévolution aux élèves par l'enseignant de ses situations d'apprentissage, en glissant le bon problème / en ciblant le bon savoir, est ici assez opérante. Cependant, le lien avec ce qui a précédé cette séance est difficile à percevoir et ne fait l'objet d'aucune intervention de la part

de l'enseignant. Il semble cependant que le travail s'inscrive dans la continuité du travail précédent et que la situation d'apprentissage proposée soit relativement proche dans sa forme de la situation initiale. Les élèves semblent percevoir cette continuité du travail.

Le savoir à construire est pertinent au regard de ce que sont les élèves et plus précisément de la façon dont ils prennent de l'information pour se situer et s'orienter. Le dispositif pose la nécessité de changer ce mode de fonctionnement et de construire le savoir visé par l'enseignant. Le problème mis en scène dans le dispositif est aussi pertinent, mais les critères de réussite minimisent la dimension course et valorise en conséquence la dimension orientation. La contrainte de temps imposée pour réaliser le parcours ne semble pas vivre.

En terme d'intervention, l'enseignant a anticipé, sur sa fiche de préparation, les prises d'informations sur lesquelles il souhaite que les élèves se centrent.

L'enseignant est organisé par le problème qu'il souhaite poser à ses élèves au travers de son dispositif. Il le fait vivre effectivement dans ses retours sur les prestations des élèves, en mobilisant les critères de réussite et en statuant sur les résultats des élèves pour relancer / réorienter leur activité.

Interprétation au regard du deuxième problème professionnel - Registre des raisons et de l'explication :

Dans le conflit entre les dimensions fonctionnelle et formelle du savoir, la dimension fonctionnelle l'emporte et devient didactique dans la mesure où le savoir visé et le problème posé prennent pleinement en compte les élèves et leur logique de fonctionnement dans l'activité. L'enseignant propose une forme de pratique de la course d'orientation (nature, du parcours, choix des postes...), qui permet aux élèves d'exprimer ce dont ils sont porteurs tout en leur montrant les limites de leur prestation. Il s'agit d'une Situation de Pratique Scolaire de course d'orientation.

Le savoir, permettant de résoudre le problème posé par cette situation, est envisagé comme l'élément qui va permettre le changement dans la manière dont les élèves prennent des informations sur leur environnement et les croisent avec la carte. Ce savoir est en cohérence avec les transformations comportementales annoncées. Le problème mis en scène dans le dispositif n'est pas formulé. L'enseignant a rédigé sur sa fiche de préparation un certain nombre d'éléments d'information, sur lequel il souhaite centrer les élèves avant de partir chercher les balises. Ces éléments ont organisé ses questionnements et ont guidé les tentatives des élèves. La savoir visé est pour les élèves un savoir qu'ils vont construire et non une réponse que l'enseignant va donner.

L'enseignant s'est appuyé sur les outils de la formation praticienne et sur le document didactique course d'orientation pour construire son projet d'enseignement.

Au vu des orientations de travail, l'enseignant joue pour ses élèves le passage du palier 1 au palier 2 en course d'orientation. Mais aucun élément de préparation ne fait état de paliers.

Les limites du dispositif sont à envisager dans le fait que le problème posé pourrait être plus fermé pour que les élèves vivent davantage la contradiction essentielle de la course d'orientation, où les activités de course et les activités d'orientation peuvent entrer en concurrence. Les propositions de l'enseignant privilégient l'aspect orientation et ne mettent

pas ou peu l'accent sur la dimension course. C'est assez cohérent par rapport au public concerné. Il est malgré tout souhaitable d'introduire dès ce passage de palier, une petite contrainte de temps qui oblige les élèves à inscrire leurs actions dans une durée finie et les engage sur la voie d'un déplacement couru. Dans le dispositif de l'enseignant, ce sont les critères de réussite qui peuvent être incriminés. Ils pourraient mettre en tension un nombre de balises trouvé dans un temps imparti.

12.3.1.3. Question de recherche n°3 :

Comment l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves des conditions cognitives de leurs apprentissages pour qu'ils en deviennent les auteurs ?

Question 3 - sous-question 3.1 Comment l'enseignant intervient-il auprès des élèves pour qu'ils s'approprient les conditions de leurs transformations ?	
Constats relatifs aux propositions de l'enseignant et à son activité	***Constats relatifs à l'activité des élèves***
1 - Au cours de la situation, l'enseignant revient sur la validité des résultats des élèves. Il sanctionne ainsi les réussites et les échecs en mobilisant les critères de réussite. 2 - L'enseignant procède à un questionnement régulier et insistant des élèves sur les procédures qu'ils ont mobilisées pour s'orienter et sur la manière dont ils ont mobilisé la carte. 3 - L'enseignant prévoit de travailler avec ses élèves sur la mise en relation des informations de la carte avec leur réalité sur le terrain (décodage). 4 - L'enseignant a anticipé les éléments sur lesquels il va centrer les élèves pour organiser leurs tentatives de recherche de balises. Il formule de manière non explicite des contenus d'enseignement. 5 - Le projet d'enseignement met en avant des transformations que les élèves vont devoir opérer. Les transformations sont formulées en terme de changements concernant les prises d'informations effectuées par les élèves pour construire et organiser leur déplacement. Les changements sont liés à la nature des informations et à leur quantité. 6 - Les interventions de l'enseignant sont insuffisamment précises au regard des activités comportementales et cognitives qu'il souhaite que ses élèves déploient.	1 - Les informations portées par la carte commencent à être décodées par les élèves. Certaines sont identifiées sur le terrain mais la lecture de celui-ci reste globale. Les élèves reconnaissent les lignes d'orientation les plus évidentes, mais certains éprouvent des difficultés à se situer sur ces lignes, à les orienter par rapport à la carte ou à les mettre en relation. Les élèves ne croisent pas les lignes évidentes avec d'autres repères pour ajuster la conduite de leurs déplacements.
Logique de fonctionnement de l'enseignant sous questions 3-1 - Registre des causes :	

Au cours de la séance observée, l'enseignant a le souci de rendre ses élèves acteurs. Il les sollicite pour qu'ils analysent les procédures d'orientation qu'ils ont / vont mobiliser.

Dans un premier temps, cela passe par une validation ou une non-validation des codes des balises ramenés ou un constat d'échec lorsque les élèves ne ramènent aucun code. Les élèves savent s'ils ont réussi ou pas.

L'enseignant est ensuite organisé par un questionnement des élèves dans l'optique d'analyser les procédures mobilisées dans le cas où les élèves n'ont pas réussi. Ce questionnement est aussi mobilisé au moment où les élèves partent chercher de nouvelles balises. Les questions de l'enseignant prévues sur la fiche de préparation ont comme but de connaître la direction dans laquelle les élèves partent et de leur faire préciser ce qu'ils cherchent, c'est-à-dire la nature du poste.

Dans l'intervention les choses sont confuses et moins précises. Le renvoi des résultats est efficace, mais les phases de questionnement sur les procédures utilisées par les élèves souffrent d'un manque d'anticipation concernant les informations sur lesquelles elles portent.

Il en est de même pour les interventions ayant pour but d'aider les élèves dans leurs nouvelles tentatives.

Malgré ces imprécisions et ce manque d'anticipation, l'enseignant est malgré tout organisé par la transformation des procédures mobilisées par les élèves. Cela passe par des interventions plus ou moins pertinentes, visant à faire prendre aux élèves d'autres informations que celles qu'ils prennent spontanément et à les mettre en relation pour construire des cheminements plus efficaces. L'enseignant n'est pas organisé par le comportement qu'il veut voir apparaître, mais par les conditions d'obtention de ce comportement.

Question 3 - Sous-question 3.2

Comment l'enseignant permet-il à chaque élève d'identifier et d'éprouver les nouvelles compétences qu'il a acquises ?

Constats relatifs aux propositions de l'enseignant et à son activité	***Constats relatifs à l'activité des élèves***
1 - L'enseignant effectue un bilan à la fin de la séance. L'enseignant valorise le travail effectué et exprime sa satisfaction. 2 - La compétence attendue est « construire un itinéraire à l'aide d'une carte et le réaliser ». 3 - L'enseignant a prévu de noter les résultats des élèves.	1 - Au cours de cette séance, la majorité des élèves a pu analyser ses résultats et en comprendre les causes.

Logique de fonctionnement de l'enseignant sous questions 3-2 - Registre des causes :

L'enseignant est organisé par l'idée d'effectuer un bilan en fin de séance, afin de statuer sur le travail réalisé et de le valoriser. Ce bilan met en avant de nouvelles perspectives de travail que l'enseignant précise. Le travail à venir va dans le sens d'un accroissement de la difficulté des postes à trouver, ce qui va avoir des conséquences quant à la nature des informations à prendre sur le terrain et quant à la lecture de la carte. La mise en avant de ces perspectives, statue indirectement et implicitement sur l'atteinte par les élèves d'un premier niveau de

compétences pour des postes évidents. Le compte-rendu de visite ne nous permet pas de dire si l'enseignant avait réellement cette intention. Il semblait davantage organiser par l'idée de montrer aux élèves sa satisfaction quant à l'engagement des élèves.

Logique de fonctionnement de l'acteur - Troisième dévolution :

Comment l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves des conditions cognitives de leurs apprentissages pour qu'ils en deviennent les auteurs ?

La dévolution aux élèves par l'enseignant des conditions cognitives de leurs apprentissages, pour qu'ils en deviennent les auteurs, organise ici l'enseignant qui effectue une réelle tentative de ce point de vue. Le retour sur les résultats des élèves est efficace, mais leur accès aux raisons de leur non-réussite est moins bien « piloté », faute d'une anticipation des éléments à mettre en avant pour le permettre. Il en est de même pour ce qui est des conditions permettant de construire les nouveaux comportements. La fiche de préparation a anticipé certains de ces aspects de l'intervention, mais les choses sont trop imprécises pour se concrétiser dans des interventions ciblées. Les tentatives sont là, mais restent confuses et hésitantes.

L'enseignant est désormais dans une logique d'intervention visant à transformer les comportements de ses élèves. Pour y parvenir, il est organisé par la volonté de solliciter ses élèves pour qu'ils accèdent à la compréhension de ce qu'ils font et manipulent les paramètres de l'action leur permettant de construire et de mettre en œuvre les nouveaux comportements attendus. Il commence à différencier ses interventions en leur attribuant des fonctions spécifiques, mais les choses restent globalement encore trop imprécises et insuffisamment anticipées pour atteindre leur pleine efficience.

Interprétation au regard du troisième problème professionnel - Registre des raisons et de l'explication :

Dans le conflit entre procédures d'apprentissage et produit de l'apprentissage, les procédures d'enseignement font état d'un enseignant qui s'intéresse désormais aux procédures des élèves et qui s'inscrit dans une logique de leur transformation. Il n'est plus organisé essentiellement par la réussite des élèves et par les réponses qu'il attend. Il est désormais quelqu'un qui intervient et qui sollicite les élèves pour qu'ils accèdent à la compréhension de ce qu'ils font et du pourquoi ils le font. Ses interventions, en lien avec le dispositif problématique qu'il a mis en place, visent la position, la reconstruction et la résolution du problème posé.

Si la première phase de ce processus de problématisation présente une certaine efficacité, les deux autres sont plus délicates, faute d'avoir anticipé les interventions et les mobilisations cognitives qui leur sont spécifiques.

Dans la phase de reconstruction, les questionnements sont trop ouverts. Dans la phase de

résolution, les tentatives des élèves sont vaguement guidées, mais les nouvelles informations qu'ils doivent identifier et mettre en relation pour construire les nouveaux comportements, ne sont pas clairement identifiées. De ce point de vue, la reconstruction et la résolution du problème sont hasardeuses.

Hormis ces incertitudes et imprécisions, l'enseignant a rompu avec une intervention qui délègue au dispositif la fonction de médiateur des apprentissages, fonction que l'enseignant doit normalement assumer. Il ne suffit plus que les élèves agissent et fassent pour qu'ils se transforment. Les procédures d'enseignement commencent à être subordonnées aux opérations cognitives que l'enseignant souhaite que ses élèves opèrent.

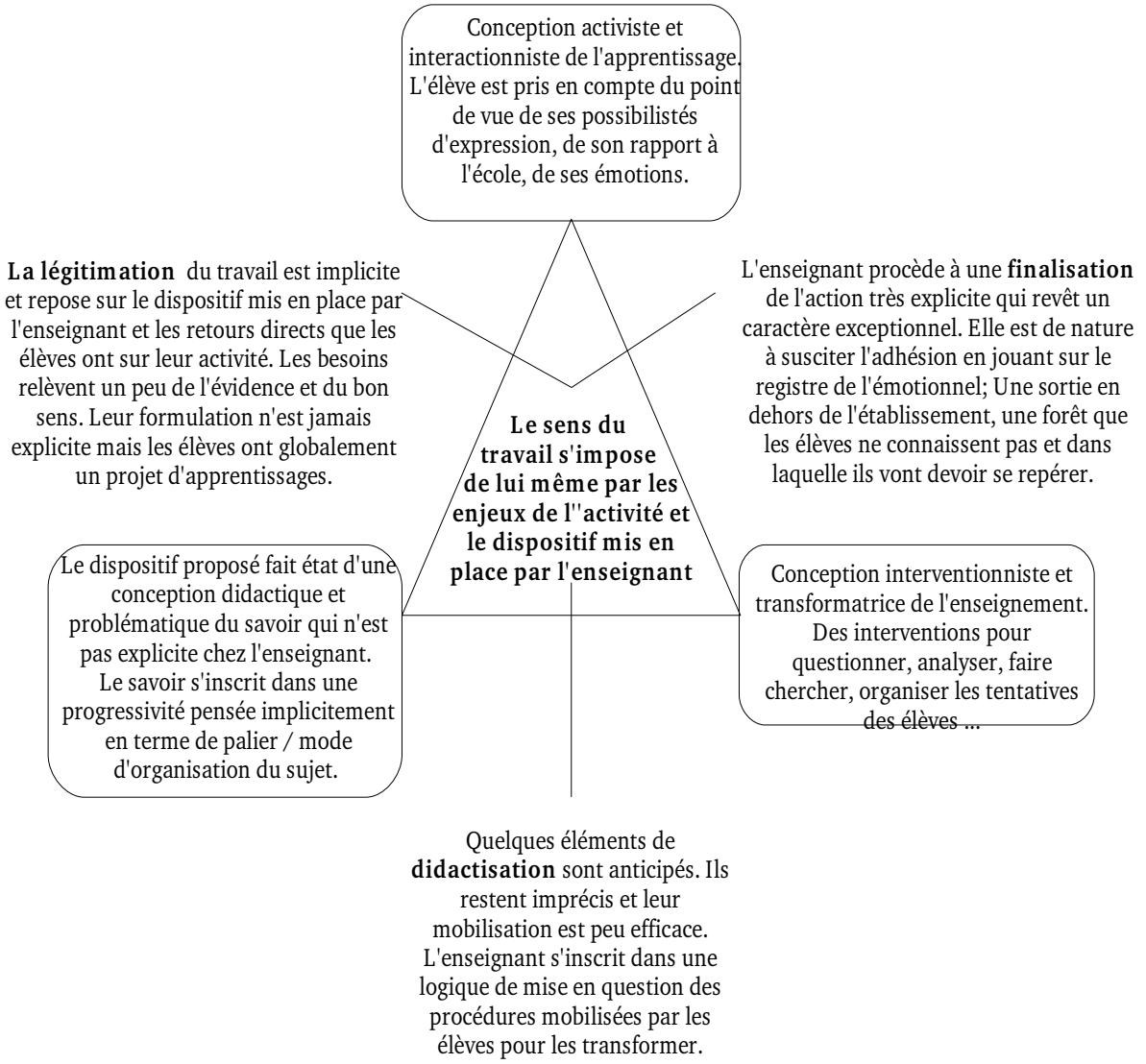
12.3.2. Les trois logiques de fonctionnement en lien avec les trois dévolutions[454] :

Aurélien - Visite 2 – Début février 2004		
Les trois logiques de fonctionnement au regard des trois dévolutions		
Dévolution 1	**Dévolution 2**	**Dévolution 3**
Finalisation concrète et un peu exceptionnelle. L'enseignant ne la remobilise pas au cours de la séance et ne s'appuie pas dessus pour faire valoir ses enjeux en relation avec ceux de la séance du jour. La légitimation est incidente mais elle a un réel impact. La formulation du projet d'apprentissages reste globale.	L'articulation situation initiale et situation du jour ne fait l'objet d'aucune intervention. L'articulation avec la séance de la semaine suivante est anticipée et laisse entrevoir les voies de progrès et le travail qui y correspond. La didactisation tient pleinement compte des élèves et de leurs possibilités d'expression et s'inscrit dans une progressivité du savoir évidente. Les propositions de l'enseignant font état d'un dispositif problématique.	Des éléments micro-didactiques (contenus d'enseignement) sont anticipés sur la fiche de préparation. Ils sont trop imprécis pour que leur mobilisation par l'enseignant soit réellement efficace. Le bilan de fin de séance fait état d'une satisfaction du travail réalisé, mais ne met pas clairement en avant ce qui a été construit dans la séance. Les élèves peuvent le déduire au regard des perspectives de travail que l'enseignant met en avant.
Au regard de ces trois dévolutions, l'enseignant est organisé par la mise en place d'une situation problématique qui lui permet d'éprouver ses élèves, sans les décourager, tout en maintenant un certain défi et suspense, en relation avec la finalisation retenue. Les choses ne sont pas forcément conscientes de sa part. Les élèves sont « ménagés » par l'enseignant qui		

454 Pour mémoire :
Dévolution 1 : Dévolution aux élèves par l'enseignant des activités scolaires qu'il veut mener en construisant chez eux le besoin de changer.
Dévolution 2 : Dévolution aux élèves par l'enseignant de ses situations d'apprentissage en glissant le bon problème /en ciblant le bon savoir
Dévolution 3 : Dévolution aux élèves par l'enseignant des conditions cognitives de leurs apprentissages pour qu'ils en deviennent les auteurs.

n'est pas très exigeant sur la dimension course de l'activité.

12.3.3. Schématisation de ces logiques de fonctionnement au regard du modèle d'intervention :



Aurélien - Visite 2 - Logique de fonctionnement et inférences de conception sur les pôles du système didactique.

12.3.4. La prise en charge des trois problèmes professionnels[455] :

Pour alléger la présentation, nous renvoyons le lecteur aux pages précédentes où la prise en charge des problèmes professionnels est évoquée (Registre des raisons et de l'explication).

12.4. Étude de cas Aurélien - Compte-rendu de la troisième visite - Fin mars 2004 :

Il s'agit d'une séance ayant pour support l'activité badminton pendant une heure dans le gymnase, puis l'activité javelot sur une même durée. La séance de javelot se déroule à l'extérieur avec des conditions climatiques difficiles. C'est une classe de terminale comptabilité difficile. C'est la huitième séance du cycle pour le badminton et la septième pour le javelot.

12.4.1. De la description des procédures d'enseignement et de leur impact sur l'activité des élèves à leur interprétation, en passant par la reconstruction de la logique d'intervention de l'acteur :

12.4.1.1. Question de recherche n°1 :

Comment l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves des activités scolaires qu'il veut mener en construisant chez eux le besoin de changer ?

Question 1 - Sous-question 1.1 Comment l'enseignant crée-t-il pour chaque élève la possibilité et le désir de s'engager dans les activités scolaires qu'il propose en s'appuyant sur une production de référence évaluée ?	
Constats relatifs aux propositions de l'enseignant et à son activité	***Constats relatifs à l'activité des élèves***
1 - Les éléments de préparation font état d'un projet d'activité en lien avec les épreuves d'évaluation et leurs formes institutionnelles. 2 - Le scénario proposé par l'enseignant est en phase avec les possibilités d'expression des élèves et ce qu'ils produisent comme	1 - Au début de la séance, en badminton, les élèves se mettent facilement en activité dans une situation d'échange. 2 - La classe est difficile et très hétérogène. Elle n'a pas construit d'habitudes de travail.

455 Pour mémoire :
Le premier problème professionnel renvoie à la gestion d'une tension entre fonctionnements collectif (équité) et individuel (identité). L'obstacle relève d'une centration sur la dimension organisationnelle de l'enseignement et d'une confusion entre le moyen et le but de l'intervention.
Le deuxième problème professionnel renvoie à la gestion d'une tension entre les dimensions formelles du savoir telles que définies par les objectifs standardisés, relatifs à un niveau du cursus scolaire et la dimension fonctionnelle du savoir qui doit correspondre à ce que l'élève peut réellement réaliser. L'obstacle relève d'une formulation des objectifs indépendamment des comportements réels des élèves et d'une confusion entre le souhaitable et le possible.
Le troisième problème professionnel renvoie à la gestion gestion d'une tension entre procédure d'apprentissage et produit de cet apprentissage. L'obstacle relève d'une conception magique de la tâche et d'une confusion entre agir, réussir et apprendre.

comportements initiaux dans les deux activités. 3 - Les éléments de préparation envisagent pour chaque activité deux groupes de travail avec pour chacun d'eux des objectifs différenciés. 4 - En javelot, la situation est la même pour les deux groupes d'élèves identifiés. 5 - En javelot, les élèves ont à traiter deux problèmes en même temps. 6 - En badminton, les contraintes de marques imposées par l'enseignant en fonction des deux groupes de travail sont en phase avec les modalités de jeu des élèves à transformer. 7 - Les comportements initiaux des élèves dans les différentes activités sont caractérisés. Ils mettent en avant ce que savent faire les élèves. 8 - L'enseignant a le souci de confronter ses élèves à un système de contraintes leur permettant de s'éprouver et de voir les limites des comportements qu'ils produisent. 9 - Les situations proposées mettent en scène des problèmes. Elles articulent un but, des contraintes et des critères de réussite. 10 - Les éléments de préparation envisagent l'activité javelot comme une activité de performance. Le dispositif prévoit la matérialisation de zones de performance. 11 - Les zones de performance ne sont pas mobilisées par l'enseignant dans l'intervention. 12 - Les situations d'apprentissage proposées par l'enseignant en javelot ne sont pas pour les élèves l'occasion d'un défi ou d'un record personnel à battre. L'enseignant ne fait pas vivre les critères de réussite et les contraintes qui seraient à même de faire vivre ce défi. 13 - Les interventions de l'enseignant se font sur le mode de la conviction et du bon sens. Elles ont le souci de ménager les élèves.	3 - En badminton, les garçons décrochent ou n'appliquent pas les contraintes de marque imposées par l'enseignant. Ils reviennent à un jeu libre où les scores sont comptabilisés « normalement ». 4 - Les élèves ne font pas fonctionner les critères de réussite liés aux contraintes de marque imposées. 5 - Les élèves jouent au badminton avec ce qu'ils sont capables de faire spontanément ; un jeu en force qui alterne dans la profondeur. 6 - En javelot, les prestations des élèves du « groupe filles » ne sont pas les mêmes que celles du « groupe garçons ». Ils font état de deux modes d'organisation différents. 7 - En javelot, les élèves ne sont pas engagés dans une activité de performance. 8 - Certains élèves se questionnent sur les procédures d'élan qu'ils utilisent ou devraient utiliser. 9 - Les élèves ne mobilisent pas les repères donnés par l'enseignant au cours de leurs tentatives. 10 - En badminton, les élèves sont dans leur activité. Ils n'ont pas investi celle que l'enseignant souhaite leur faire faire. 11 - Les élèves sont exigeants et ont des difficultés à accepter les contraintes de travail imposées. 12 - Les contraintes dans la situation de badminton ne sont pas perçues par les élèves comme une occasion de progresser. 13 - En javelot, les élèves n'ont pas la possibilité de comparer leurs performances d'une séance à l'autre. 14 - En javelot, les élèves ne sont pas engagés dans une activité de performance et de record personnel. 16 - Les détournements de tâche sont nombreux en badminton comme en javelot.
Logique de fonctionnement de l'enseignant sous questions 1-1 - Registre des causes :	

La finalisation de l'action dans les deux activités enseignées, s'appuie sur des projets d'activité qui sont en relation étroite avec les modalités d'évaluation institutionnelles.

La mise en activité des élèves se fait dans des formes de pratiques soucieuses de prendre en compte les possibilités d'expression des élèves. L'enseignant a caractérisé les élèves du point de vue de ce qu'ils savent faire dans les différentes activités. Les éléments de préparation envisagent deux groupes différenciés de travail.

En badminton les modalités de marque sont différenciées en fonction des caractéristiques des élèves (les zones d'impact du volant permettant d'obtenir des points bonifiés ne sont pas les mêmes). En javelot, les élèves des deux groupes (les filles et les garçons) sont engagés dans des situations qui ont la même forme mais ce qu'ils ont à y faire est différent.

L'enseignant, conscient de la difficulté à enrôler ce public difficile et hétérogène, tente de mobiliser ses élèves. La formulation de situations problématiques avec un but, des contraintes et un critère de réussite est pour lui un point d'appui.

Ces tentatives sont hélas peu fructueuses. Les élèves ont tendance à détourner les propositions de l'enseignant et à ne pas respecter les contraintes qu'il pose. Certains décrochent. L'enseignant n'est cependant pas très insistant sur le respect de ces contraintes par les élèves. Certaines sont des exigences réglementaires incontournables de l'activité. Il n'encourage pas non plus les élèves à mobiliser les critères de réussite qu'il a annoncés. Enfin il ne fait pas réellement vivre l'idée de défi, de record et de performance propre à chaque activité et qui est portée par les différentes finalisations. En javelot, par exemple, les jets des élèves ne sont pas mesurés, ce qui ne leur permet pas de comparer leurs tentatives d'un essai à l'autre, voire d'une séance à l'autre. Même s'il fait preuve d'une certaine conviction, l'enseignant semble ménager ses élèves.

L'ensemble de ces éléments fait état d'un décalage entre les intentions portées par les éléments de préparation et la manière dont l'enseignant les met en œuvre. Dans ces conditions, l'enseignant ne participe pas à créer les conditions de l'engagement de ses élèves et ne leur permet pas de situer objectivement leur performance.

Question 1 - Sous-question 1.2

Comment l'enseignant permet-il à chaque élève de comprendre les raisons des limites de sa prestation pour dégager et partager des besoins d'apprentissages ?

Constats relatifs aux propositions de l'enseignant et à son activité	***Constats relatifs à l'activité des élèves***
1 - Les éléments de préparation font état d'un projet d'apprentissages dont la formulation écrite n'est pas accessible aux élèves. 2 - Les éléments de préparation envisagent pour chaque activité deux groupes de travail, avec pour chacun d'eux des objectifs différenciés. Les propositions sont différenciées. 3 - Dans les éléments de préparation, les scénarii proposés par l'enseignant sont en phase avec les possibilités d'expression des élèves et ce qu'ils produisent comme	1 - Au début de la séance, en badminton, les élèves se mettent facilement en activité dans une situation d'échange. 2 - La classe est difficile et très hétérogène. Elle n'a pas construit d'habitudes de travail. 3 - En badminton, les garçons décrochent ou n'appliquent pas les contraintes de marque imposées par l'enseignant. Ils reviennent à un jeu libre où les scores sont comptabilisés « normalement ». 4 - Les élèves ne font pas fonctionner les critères de réussite liés aux contraintes de marque imposées.

comportements initiaux dans les deux activités. 4 - Dans l'intervention, la différenciation est effective pour l'activité badminton. En javelot, les deux groupes d'élèves sont soumis aux mêmes situations et aux mêmes problèmes. 5 - L'enseignant a le souci de confronter ses élèves à un système de contraintes leur permettant de s'éprouver et de voir les limites des comportements qu'ils produisent. 6 - Les situations proposées mettent en scène des problèmes. Elles articulent un but, des contraintes et des critères de réussite. 7 - En badminton, la mise à distance de l'action est impossible. 8 - Les objets d'apprentissage et les problèmes ne sont pas formulés. 9 - Les situations d'apprentissage, proposées par l'enseignant en javelot, ne sont pas pour les élèves l'occasion d'un défi ou d'un record personnel à battre. 10 - L'enseignant ne fait pas vivre les critères de réussite et les contraintes qui seraient à même de faire vivre ce défi. 11 - L'enseignant intervient et cherche à rendre les élèves acteurs. Il les questionne et cherche à les impliquer. 12 - Les interventions de l'enseignant se font sur le mode de la conviction et du bon sens. Elles ont le souci de ménager les élèves.	5 - Les élèves jouent au badminton avec ce qu'ils sont capables de faire spontanément : un jeu en force qui alterne dans la profondeur. 6 - En javelot, les prestations des élèves du « groupe filles » ne sont pas les mêmes que celles du « groupe garçons ». Ils font état de deux modes d'organisation différents. 7 - En javelot, les élèves ne sont pas engagés dans une activité de performance. 8 – En javelot, certains élèves se questionnent sur les procédures d'élan qu'ils utilisent ou devraient utiliser. 9 - Les élèves ne mobilisent pas les repères donnés par l'enseignant au cours de leurs tentatives. 10 - En badminton, les élèves sont dans leur activité. Ils n'ont pas investi celle que l'enseignant souhaite leur faire faire. 11 - Les élèves sont exigeants et ont des difficultés à accepter les contraintes de travail imposées. 12 - Les contraintes dans la situation de badminton ne sont pas perçues par les élèves comme une occasion de progresser. 13 - Les contraintes sont plaquées et ne sont pas partagées avec les élèves. 14 - Les élèves ne comprennent pas les contraintes qui leur sont imposées et les refusent. Seule une minorité d'élèves a identifié les progrès auxquels elle peut parvenir. 15 - En javelot, les élèves n'ont pas la possibilité de comparer leurs performances d'une séance à l'autre. 16 - En javelot, les élèves ne sont pas engagés dans une activité de performance et de record personnel. 17 - Les détournements de tâche sont nombreux en badminton comme en javelot.

<u>Logique de fonctionnement de l'enseignant sous questions 1-2 - Registre des causes :</u>

L'enseignant ne fait pas respecter les contraintes des situations qu'il a posées. Il ne fait pas vivre non plus les critères de réussite qu'il a annoncés.

Au cours de la séance, l'enseignant n'a pas « tenu » les dispositifs qu'il a mis en place et a ménagé ses élèves, pour préserver de bonnes relations et rendre « tolérable » en autre la deuxième partie de la séance qui se déroule à l'extérieur dans des conditions climatiques

difficiles.

En procédant ainsi, et malgré des éléments de préparation prometteurs, l'enseignant n'a pas osé interpeller ses élèves pour les mettre à distance de l'action et analyser leurs prestations alors qu'il en avait l'intention et les moyens.

Dans ces conditions, l'accès des élèves à la compréhension des limites de ce qu'ils ont produit et surtout de la manière dont ils s'y sont pris, n'est pas possible. L'émergence de besoins et la construction du projet d'apprentissages qui en découle s'avèrent compromis ou relèvent du hasard et de l'implicite. De ce point de vue, certains élèves ont identifié les progrès qu'ils pouvaient escompter.

Logique de fonctionnement de l'acteur - Première dévolution :

Comment l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves des activités scolaires qu'il veut mener en construisant chez eux le besoin de changer ?

La dévolution aux élèves par l'enseignant des activités scolaires, qu'il veut mener en construisant chez eux le besoin de changer, est difficile dans cette séance.

L'enseignant, malgré des projets d'enseignement qui didactiquement ont pensé les conditions de la création du sens et de son maintien, ne se donne pas les moyens d'aller jusqu'où bout de sa démarche et / ou se refuse de le faire. Compte tenu du contexte dans lequel se déroule la séance, il est organisé par le maintien d'une certaine qualité de la relation afin de préserver une ambiance susceptible de permettre au cours de bien se dérouler jusqu'à la fin des deux heures. Tout se passe comme si l'enseignant, conscient de ce qu'il l'attend sur le stade à extérieur ménage en quelque sorte les choses, et se refuse à réellement mettre en œuvre ce qu'il a prévu. Il est dans une logique de résignation. L'enseignant ne se sent pas capable de tenir un tel projet d'enseignement dans des conditions aussi défavorables.

Interprétation au regard du premier problème professionnel - Registre des raisons et de l'explication :

Dans le conflit entre fonctionnements collectif et individuel, l'enseignant a su dans son travail de conception prendre en compte ses élèves et leurs caractéristiques pour formuler les orientations de travail qu'il a retenues. Ces propositions sont différenciées et il a su créer un certain nombre de conditions propices à la mobilisation des élèves. Cependant, au cours de la séance, il ne parvient pas ou ne s'autorise pas à s'appuyer sur ces éléments pour imposer sa logique d'intervention.

Au bout du compte, l'activité des élèves ne correspond pas à celle qu'il attend, mais globalement il laisse faire les élèves et n'impose pas ou peu le travail qu'il a prévu. La gestion du conflit entre fonctionnement collectif et fonctionnement individuel s'effectue ici par le bas, en privilégiant le plaisir immédiat des élèves et / ou leur mobile du moment (qui peut être aussi celui de ne rien faire). L'enseignant démissionne et se résigne quelque peu au vu de la difficulté du contexte d'enseignement. Il souhaite que les choses se passent bien et qu'il puisse

aller jusqu'au bout de ses deux heures de cours. C'est pour cela qu'il en rabat sur ses ambitions et qu'il se contente d'une simple mise en activité de ses élèves. Les procédures d'enseignement ne sont pas au service des apprentissages, mais au service du maintien d'un climat relationnel acceptable.

12.4.1.2. Question de recherche n°2 :

Comment l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves de ses situations d'apprentissage en glissant le bon problème / en ciblant le bon savoir ?

Question 2 - sous-question 2.1 Comment l'enseignant articule-t-il les besoins d'apprentissages des élèves et les propositions qu'il effectue en terme de situation pour apprendre ?	
Constats relatifs aux propositions de l'enseignant et à son activité	***Constats relatifs à l'activité des élèves***
1 - Les éléments de préparation envisagent, pour chaque activité deux groupes de travail avec pour chacun d'eux, des objectifs différenciés. Les propositions sont différenciées. 2 - Les objectifs d'apprentissage sont : -en badminton, pour les garçons, il s'agit de prendre en compte le déplacement de l'adversaire et de varier ses trajectoires en fonction du rapport de force. -pour les filles, il s'agit de prendre en compte la position de l'adversaire dans ses choix. -en javelot, il s'agit « d'assurer la continuité entre élan et lancer » 3 - Dans les éléments de préparation, les scénarii proposés par l'enseignant sont en phase avec les possibilités d'expression des élèves et ce qu'ils produisent comme comportements initiaux dans les deux activités. 4 - Dans l'intervention, la différenciation est effective pour l'activité badminton. En javelot, les deux groupes d'élèves sont soumis aux mêmes situations et aux mêmes problèmes. 5 - Les contraintes sont plaquées et ne sont pas partagées avec les élèves.	1 - En badminton, les garçons décrochent ou n'appliquent pas les contraintes de marque imposées par l'enseignant. Ils reviennent à un jeu libre où les scores sont comptabilisés « normalement ». 2 - Les élèves ne font pas fonctionner les critères de réussite liés aux contraintes de marque imposées. 3 - Les élèves jouent au badminton avec ce qu'ils sont capables de faire spontanément : un jeu en force qui alterne dans la profondeur. 4 - Les élèves sont exigeants et ont des difficultés à accepter les contraintes de travail imposées. 5 - Les contraintes dans la situation de badminton ne sont pas perçues par les élèves comme une occasion de progresser. 6 - Les contraintes sont détournées par les élèves. 7 - Les élèves ne comprennent pas les contraintes qui leur sont imposées et les refusent. 8 - Les contraintes sont plaquées et ne sont pas partagées avec les élèves.
Logique de fonctionnement de l'enseignant sous questions 2-1 - Registre des causes : L'articulation entre les besoins d'apprentissages des élèves et les situations pour apprendre	

proposées par l'enseignant a peu de chance d'être efficace au cours de la séance observée. Même si certains élèves peuvent avoir construit de manière implicite un projet d'apprentissages, la plupart n'ont pas conscience des besoins qu'ils ont au regard des modes d'organisation qu'ils développent dans les différentes activités. Les interventions de l'enseignant ne vont pas dans ce sens. Malgré un souci évident de différencier ses interventions et de prendre en compte ce que sont ses élèves, l'enseignant ne parvient pas à leur faire accepter et partager les contraintes de travail qu'il a prévues. Les élèves n'investissent pas ses dispositifs pourtant adaptés à ce que sont ses élèves. Les contraintes ne sont pas perçues par les élèves comme un moyen de progresser et de changer de mode d'organisation par rapport à une prestation initiale clairement objectivée et analysée.

Question 2 - Sous-question 2.2

Comment l'enseignant met-il en scène et fait-il vivre les problèmes auxquels il veut confronter ses élèves ?

Constats relatifs aux propositions de l'enseignant et à son activité	***Constats relatifs à l'activité des élèves***
1 - Les propositions de l'enseignant sont différenciées et ont cerné les possibilités d'expression des élèves. 2 - Les scénarii proposés par l'enseignant sont globalement en phase avec les possibilités d'expression des élèves et ce qu'ils produisent comme comportements dans les deux activités. 3 - L'enseignant a le souci de confronter ses élèves à un système de contraintes leur permettant de s'éprouver et de voir les limites des comportements qu'ils produisent. 4 - Les situations proposées mettent en scène des problèmes. Elles articulent un but, des contraintes et des critères de réussite. 5 - Dans le travail de préparation, les problèmes ne sont pas explicitement formulés et les modes d'organisation des élèves ne sont pas mentionnés. 6 - En javelot, L'enseignant oblige les élèves à partir de profil. Les autres contraintes de la situation et le critère de réussite sont liés aux exigences réglementaires de l'activité. L'aire de projection matérialise des zones de performance. 7 - En javelot, les dispositifs et les problèmes qu'ils portent sont les mêmes pour tous les élèves alors qu'ils ont des modes d'organisation différents. 8 - En javelot, les élèves sont confrontés à plusieurs problèmes en même temps. 9 - Les compétences visées sont formulées de la manière suivante. Au javelot, il s'agit pour les deux groupes d'élèves « d'assurer la continuité entre l'élan et le lancer ». Au badminton, pour le G1, il s'agit de « produire des trajectoires montantes ou descendantes en	1 - Les élèves jouent au badminton avec ce qu'ils sont capables de faire spontanément : un jeu en force qui alterne dans la profondeur. 2 - Pour les filles, la tenue du javelot n'est pas stabilisée lors du trajet de celui-ci dans la phase d'élan. Sa trajectoire est aléatoire, elle peut subir des rotations ou peut être trop verticale. Les élèves ne franchissent que très rarement la limite d'élan. Le javelot est lancé / lâché alors qu'elles sont encore en déplacement. Il subit alors un soulèvement. Ces élèves sont coureurs-jeteurs. Ils sont organisés par la récupération de leur équilibre. Ils sont confrontés au problème de déclenchement de la projection du javelot malgré la vitesse acquise lors de la phase d'élan. 3 - Les élèves ne sont pas engagés dans une activité de performance. 4 - Pour les garçons, les trajectoires de leur javelot sont basses. Les élèves sont confrontés au problème de la maîtrise de l'angle de projection malgré

fonction du rapport de force ». Pour le groupe 2, il s'agit « d'exploiter les espaces libres de la cible adverse ». 10 - Des éléments d'intervention sont anticipés sur la fiche de préparation et certains prennent la forme de mise en relation que les élèves doivent effectuer pour construire le comportement attendu : 11 - Les interventions ne sont pas assez ciblées. 12 - Les comportements initiaux des élèves, dans les différentes activités, sont caractérisés. Ils mettent en avant ce que savent faire les élèves. Il n'est pas fait état de modes d'organisation des élèves.	l'énergie mobilisée. 5 - Les élèves ne mobilisent pas les repères donnés par l'enseignant au cours de leurs tentatives. 6 - Les élèves sont exigeants et ont des difficultés à accepter les contraintes de travail imposées. 7 - Les contraintes dans la situation de badminton ne sont pas perçues par les élèves comme une occasion de progresser. 8 - Les contraintes sont détournées par les élèves.

Logique de fonctionnement de l'enseignant sous questions 2-2 - Registre des causes :

L'enseignant mobilise dans ses éléments de conception les outils de la formation. La structure des situations qu'il propose met en avant un but, des contraintes et un ou des critères de réussite. Ces éléments définissent une tension qui est de nature à poser des problèmes aux élèves. Ces problèmes ne sont pas formulés dans la fiche de préparation. Des transformations sont envisagées pour chacune des activités. Ces transformations expriment le passage d'un comportement à un autre comportement et non le passage d'un mode d'organisation à un autre mode d'organisation. Quelques conditions de ces transformations sont envisagées sur la fiche de préparation, en terme de mise en relation d'informations qu'ils vont devoir effectuer dans l'action.

Si les problèmes posés dans l'activité badminton sont bien ciblés et en phase avec les prestations initiales des élèves, ceux-ci sont, par contre, confrontés à deux problèmes en même temps dans les propositions effectuées en javelot.

Les objets d'apprentissage, non formulés, mais que l'on peut deviner au travers des compétences et des objectifs visés, sont appropriés. Ils sont en cohérence avec les comportements des élèves décrits par l'enseignant. La caractérisation des élèves se fait en terme de comportements observables, mais elle ne va pas jusqu'à la formulation de mode d'organisation dans les activités.

Dans ses éléments de préparation, l'enseignant est globalement organisé par l'idée de confronter ses élèves à des problèmes signifiants, liés aux activités qu'il enseigne. La comparaison entre un lancer avec élan et un lancer sans élan, proposée par l'enseignant dans le projet d'activité qu'il a formulé, peut cependant nous permettre de nuancer ce qui vient d'être dit. Dans un cas comme dans l'autre le problème posé n'est pas de même nature.

Dans l'intervention, l'enseignant ne fait pas vivre les problèmes qu'il a mis en scène dans ses dispositifs. Il ne mobilise pas les critères de réussite et manifeste peu d'insistance pour que les élèves respectent les contraintes. En javelot, il ne fait pas vivre la signification de l'activité, liée à la mesure des lancers que les élèves effectuent. Il abandonne certaines règles constitutives de l'activité qui font que les élèves ne font plus vraiment de javelot. En badminton, le jeu libre des élèves peut ne pas aboutir à la tenue effective de scores. Le compte rendu ne le précise pas.

Logique de fonctionnement de l'acteur - Deuxième dévolution :

Comment l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves de ses situations d'apprentissage en glissant le bon problème / en ciblant le bon savoir ?

La dévolution aux élèves par l'enseignant de ses situations d'apprentissage, en glissant le bon problème / en ciblant le bon savoir, n'est pas possible au cours de cette séance. L'enseignant en avait a priori les moyens, mais son déficit d'intervention et son manque d'insistance pour imposer ses dispositifs ne l'ont pas permis.

Les projets d'enseignement et les dispositifs qu'il propose sont globalement cohérents et intègrent pleinement les caractéristiques des élèves. Même si un certain nombre de choses ne sont pas effectivement formulées, les projets d'enseignement et les dispositifs qu'il met en place posent des problèmes aux élèves. L'enseignant s'inscrit dans cette logique. La situation en badminton et la différenciation des contraintes de marque qu'elle impose, en fonction des caractéristiques des élèves, est de ce point de vue révélatrice. Elle montre que les propositions de l'enseignant ne posent pas des problèmes au hasard.

Dans l'interaction, l'enseignant ne fait pas vivre ses éléments de préparation. Il se résigne, sous la pression, à ménager ses élèves et fait en sorte que son cours se déroule en évitant toute intervention contraignante.

Interprétation au regard du deuxième problème professionnel - Registre des raisons et de l'explication :

Dans le conflit entre les dimensions fonctionnelle et formelle du savoir, les éléments de préparation font état d'une conception fonctionnelle du savoir dont les dimensions didactique et problématique sont en voie de concrétisation. L'enseignant part des caractéristiques des élèves et s'appuie dessus pour définir au mieux les progrès décisifs qu'ils vont pouvoir effectuer. Les dispositifs qu'il met en place posent des problèmes authentiques à ses élèves et respectent la signification des activités enseignées. Ces problèmes s'inscrivent dans une progressivité cohérente du point de vue des ressources des élèves. Cependant, cette fonctionnalité n'est pas encore complètement consciente et pleinement explicite. Elle peut faire état, ici pour le javelot, d'un certain applicationnisme qui montre que l'appropriation des documents didactiques donnés en formation n'est pas encore aboutie. Il n'en est pas ainsi pour l'activité badminton où le stagiaire a créé ses dispositifs. Il n'y a pas de document badminton. Certains éléments de conception restent donc flous et imprécis.

Une proposition peut nous faire douter. La comparaison entre un lancer avec élan et un lancer sans élan (les programmes incitent à la comparaison entre un lancer avec un élan court et un lancer avec un élan long) peut d'un certain point de vue être épistémologiquement non-fondée. Dans le premier cas, les élèves sont effectivement confrontés à une véritable activité de lancer telle qu'on en rencontre en athlétisme et où il s'agit de gérer la continuité entre un trajet et une trajectoire pour projeter un engin le plus loin possible. Dans le deuxième cas, les choses sont différentes même si formellement les activités se ressemblent. Le problème

rencontré par les élèves est d'une toute autre nature. Dans ces conditions, la comparaison est tronquée.

Dans la séance observée, le début de fonctionnalité didactique et problématique que nous venons de décrire n'a pas pu s'exprimer dans l'interaction avec les élèves.

12.4.1.3. Question de recherche n°3 :

Comment l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves des conditions cognitives de leurs apprentissages pour qu'ils en deviennent les auteurs ?

Question 3 - sous-question 3.1 Comment l'enseignant intervient-il auprès des élèves pour qu'ils s'approprient les conditions de leurs transformations ?	
Constats relatifs aux propositions de l'enseignant et à son activité	***Constats relatifs à l'activité des élèves***
1 - Les interventions de l'enseignant rappellent la nécessité de poser le pied gauche devant pour pouvoir déclencher le javelot. Ces interventions s'accompagnent d'une démonstration. 2 - Les propositions de l'enseignant sont différenciées et tiennent compte des possibilités d'expression des élèves. Deux groupes de travail sont identifiés pour chaque activité. 3 - L'enseignant manque de repères par rapport aux comportements déployés par les élèves dans les différentes activités. 4 - L'enseignant intervient et cherche à rendre les élèves acteurs. Il les questionne et cherche à les impliquer. 5 - Les interventions ne sont pas assez ciblées. 6 - Les interventions de l'enseignant se font sur le mode de la conviction et du bon sens. Elles ont le souci de ménager les élèves. 7 - Les transformations sont caractérisées par le passage d'un comportement à un autre. Les conditions de ces transformations ne sont pas explicitement formulées. 8 - Des éléments d'intervention sont anticipés sur la fiche de préparation et certains prennent la forme de mise en relation que les élèves doivent effectuer pour construire le comportement attendu. « Tenir compte du placement de l'adversaire ». « Produire différentes trajectoires en fonction du rapport de force », « Mettre en relation le point de départ de l'élan et la limite », « Mise en relation de la projection du centre de gravité par rapport aux appuis pour s'arrêter ».	1 - La tenue du javelot n'est pas stabilisée lors du trajet de celui-ci dans la phase d'élan. 2 - La trajectoire du javelot est aléatoire, elle peut subir des rotations ou elle peut être trop verticale. 3 - Les élèves ne franchissent que très rarement la limite d'élan. Le javelot est lancé / lâché alors que les élèves sont encore en déplacement. Il subit alors un soulèvement. Les élèves sont coureurs-jeteurs. Ils sont organisés par la récupération de leur équilibre. 4 - Les élèves sont confrontés au problème de déclenchement de la projection du javelot malgré la vitesse acquise lors de la phase d'élan. 5 - Pour les garçons, les trajectoires de leur javelot sont basses.. 6 - Les élèves sont confrontés au problème de la maîtrise de l'angle de projection malgré l'énergie mobilisée. 7 - Les élèves ne mobilisent pas les repères donnés par l'enseignant au cours de leurs tentatives.

Logique de fonctionnement de l'enseignant sous questions 3-1 - Registre des causes :

Au cours de la séance observée, l'enseignant n'a pas mis en œuvre le projet d'enseignement qu'il avait initialement envisagé. Cette « abandon » ne nous permet pas de statuer sur sa capacité à solliciter les activités mentales des élèves pour leur permettre de s'approprier les conditions de leurs transformations et les mettre en relation. Certaines interventions, peu nombreuses, et certains éléments de préparation laissent entrevoir que l'enseignant en avait l'intention. Ses tentatives se sont effacées devant leur faible impact et la résistance des élèves.

Question 3 - Sous-question 3.2

Comment l'enseignant permet-il à chaque élève d'identifier et d'éprouver les nouvelles compétences qu'il a acquises ?

Constats relatifs aux propositions de l'enseignant et à son activité	***Constats relatifs à l'activité des élèves***
Pas de données	

Logique de fonctionnement de l'enseignant sous questions 3-2 - Registre des causes :

L'absence de données ne nous permet pas d'envisager cette question de recherche.

Logique de fonctionnement de l'acteur - Troisième dévolution :

Comment l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves des conditions cognitives de leurs apprentissages pour qu'ils en deviennent les auteurs ?

La dévolution aux élèves par l'enseignant des conditions cognitives de leurs apprentissages pour qu'ils en deviennent les auteurs, ne peut être possible ici compte tenu du peu d'interventions de l'enseignant, susceptibles d'y concourir. Les quelques interventions dans cette optique ont eu des effets mitigés chez les élèves qui se sont peu appropriés les repères que l'enseignant donnait. L'enseignant n'a pas insisté. Les fiches de préparation faisaient pourtant état d'éléments d'intervention sur lesquels l'enseignant aurait dû s'appuyer pour provoquer et guider l'activité d'apprentissage des élèves.

Interprétation au regard du troisième problème professionnel - Registre des raisons et de l'explication :

Dans le conflit entre procédures d'apprentissage et produit de l'apprentissage, les procédures d'enseignement mobilisées ne prennent pas en charge ce conflit.

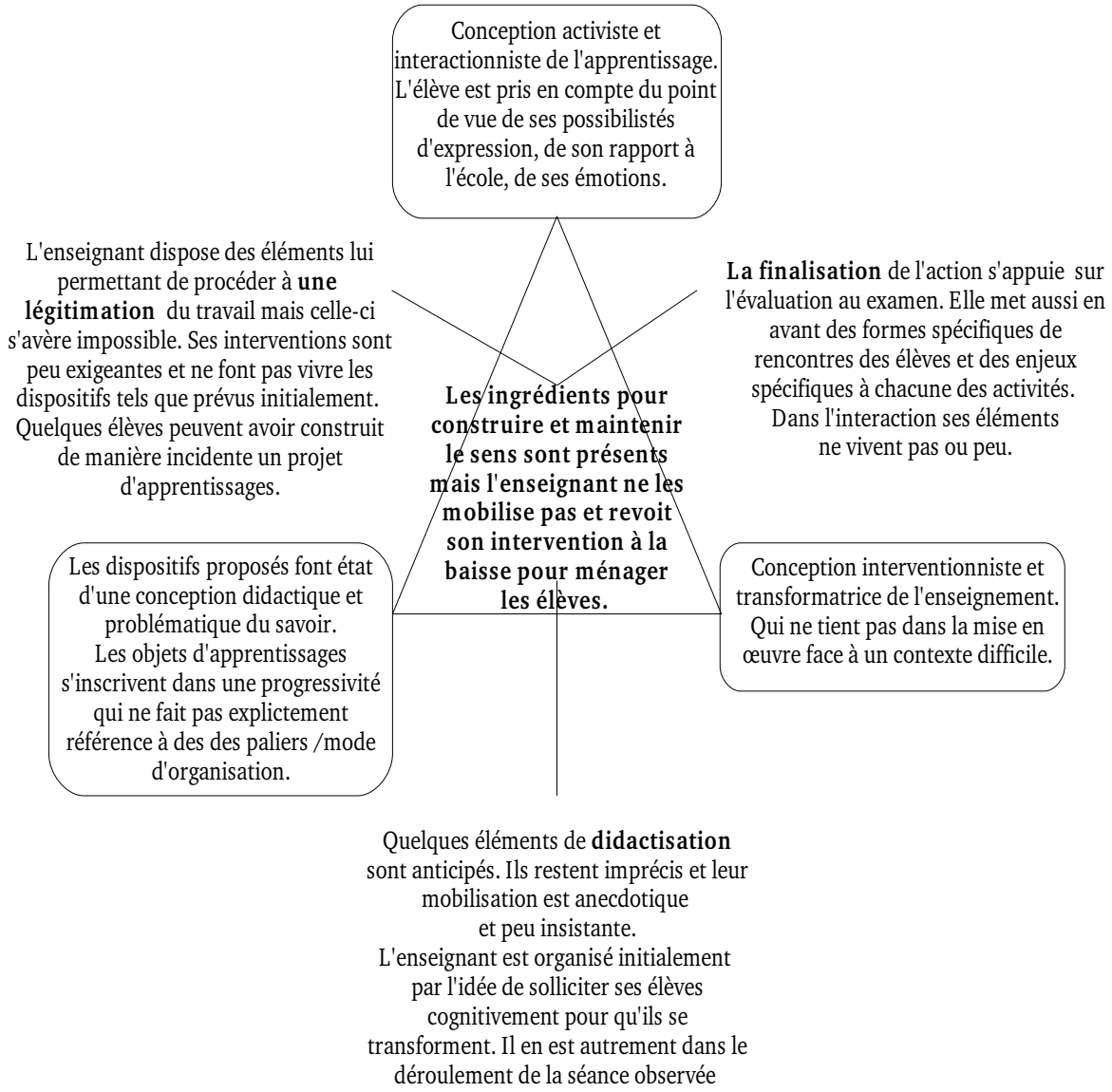
L'abandon progressif par l'enseignant de ses projets d'enseignement et la nature de ses interventions ont révélé un enseignant organisé, au mieux, par la mise en action non-contrainte

des élèves. Il n'a donc pas le souci du produit de l'apprentissage, ni encore moins celui de ses procédures. Malgré des projets d'enseignement prometteurs et didactiquement pertinents, malgré quelques anticipations d'éléments pour guider les élèves dans leur acquisition, l'enseignant n'est plus assez rapidement dans une logique d'apprentissage.

12.4.2. Les trois logiques de fonctionnement en lien avec les trois dévolutions[456] :

Aurélien - Visite 3		
Les trois logiques de fonctionnement au regard des trois dévolutions		
Dévolution 1	**Dévolution 2**	**Dévolution 3**
Finalisation anticipée très liée à l'évaluation de l'examen. Ses enjeux ne vivent pas dans la séance. Il en est de même pour ceux portés par les activités. La légitimation n'organise pas les interventions de l'enseignant. Ses dispositifs lui en donnent les moyens, mais dans la séance observée, l'enseignant ne va pas au bout de la logique d'intervention qu'il avait anticipée dans sa préparation. Quelques élèves ont pu de manière hasardeuse et incidente se construire un projet d'apprentissage.	L'articulation situation initiale et situation du jour ne fait l'objet d'aucune intervention. La didactisation tient pleinement compte des élèves et de leurs possibilités d'expression et s'inscrit dans une progressivité du savoir évidente. Les propositions de l'enseignant font état d'un dispositif problématique.	Des éléments micro-didactiques (contenus d'enseignement) sont anticipés sur la fiche de préparation. Certains sont mobilisés par l'enseignant qui tente de donner des repères à ses élèves, que ces derniers ne s'approprient pas réellement.
Si le projet d'enseignement et l'ensemble de ses propositions font état d'une certaine pertinence didactique, la mise en œuvre au travers des interventions de l'enseignant n'en a pas permis l'opérationnalisation. L'enseignant n'a pas « tenu » ses dispositifs et a progressivement baissé ses exigences au cours de la séance pour ménager les élèves et assurer le bon déroulement de la séance. Il est organisé par l'idée de préserver un certain climat relationnel, dans une classe difficile où les tensions sont nombreuses et les conflits latents. Il a aussi intégré très rapidement en début de séance que le deuxième temps d'intervention, qui se déroule en extérieur et dans des conditions climatiques difficiles, risque de ne pas être facile pour lui et d'être source de contestations.		

456 Pour mémoire :
Dévolution 1 : Dévolution aux élèves par l'enseignant des activités scolaires qu'il veut mener en construisant chez eux le besoin de changer.
Dévolution 2 : Dévolution aux élèves par l'enseignant de ses situations d'apprentissage en glissant le bon problème / en ciblant le bon savoir
Dévolution 3 : Dévolution aux élèves par l'enseignant des conditions cognitives de leurs apprentissages pour qu'ils en deviennent les auteurs.



Aurélien - Visite 3- Logique de fonctionnement et inférences de conception sur les pôles du système didactique.

12.4.3. La prise en charge des trois problèmes professionnels[457] :

457 Pour mémoire :
Le premier problème professionnel renvoie à la gestion d'une tension entre fonctionnements collectif (équité) et individuel (identité). L'obstacle relève d'une centration sur la dimension organisationnelle de l'enseignement et d'une confusion entre le moyen et le but de l'intervention.
Le deuxième problème professionnel renvoie à la gestion d'une tension entre les dimensions formelles du savoir telles que définies par les objectifs standardisés, relatifs à un niveau du cursus scolaire et la dimension fonctionnelle du savoir qui doit correspondre à ce que l'élève peut réellement réaliser. L'obstacle relève d'une formulation des objectifs indépendamment des comportements réels des élèves et d'une confusion entre le souhaitable et le possible.

Pour alléger la présentation, nous renvoyons le lecteur aux pages précédentes où la prise en charge des problèmes professionnels est évoquée (Registre des raisons et de l'explication).

12.5. Les constats subjectifs à l'issue de la formation ; le discours du sujet sur sa pratique et sur la formation à partir d'un questionnaire et d'un entretien :

12.5.1. Premier axe de lecture des constats :

Au cours de l'année de formation, l'enseignant repère t-il dans sa pratique professionnelle des transformations, à quel moment de l'année les situe t-il et comment les caractérise t-il ?

12.5.1.1. La synthèse :

D'un point de vue général, l'enseignant caractérise ses transformations professionnelles en mettant en avant un changement dans sa conception de l'apprentissage et dans la place qu'il occupe, lui, en tant qu'intervenant dans ce processus.

Il est désormais organisé par l'idée que les élèves sont acteurs de leurs apprentissages et participent à la construction de leurs savoirs. Il a rompu avec une logique d'intervention transmissive où les élèves étaient de simples récepteurs. Il a rompu aussi avec la logique d'entraîneur qu'il mobilisait en début d'année.

En ce qui concerne ses interventions et son rôle, il tente désormais d'intéresser ses élèves et les aide à apprendre en mettant à leur disposition des moyens pour qu'ils se transforment.

L'enseignant caractérise ses principaux progrès en terme de moyens qu'il possède désormais pour assurer les apprentissages de ses élèves.

C'est au niveau du deuxième objet d'étude de la formation praticienne (la dévolution aux élèves par l'enseignant de ses situations d'apprentissage en glissant le bon problème / en ciblant le bon savoir) qu'il estime avoir le plus progressé. Dans ses mots, cela se traduit par de véritables progrès sur la construction des situations qu'il met en place.

Sur la troisième dévolution, il perçoit plus difficilement ses progrès et estime qu'il a manqué de temps pour aller jusqu'au bout du processus.

Concernant la problématique du sens, le stagiaire déclare qu'il y était sensible mais qu'il ne disposait pas des moyens pour opérationnaliser cette volonté d'impliquer les élèves. Plus particulièrement, il met en avant l'idée que les projets d'activité qu'il propose à ses élèves sont désormais plus explicites. Il parvient à intéresser ses élèves en partant de l'analyse de ce qu'ils font, pour mettre en perspective des progrès.

Sa conception de l'E.P.S. s'est précisée, il s'agit de transformer les conduites motrices des élèves et d'assurer à ceux-ci de réels apprentissages.

L'enseignant situe ses progrès professionnels au début du deuxième trimestre, où de

---

Le troisième problème professionnel renvoie à la gestion gestion d'une tension entre procédure d'apprentissage et produit de cet apprentissage. L'obstacle relève d'une conception magique de la tâche et d'une confusion entre agir, réussir et apprendre.

réelles convergences s'opèrent entre les deux premiers objets d'étude.

L'enseignant resitue les difficultés qu'il a rencontrées avec ses élèves en début d'année par rapport au contexte d'enseignement : des élèves qui n'avaient pas l'habitude de travailler en E.P.S. et une programmation des A.P.S.A. qui ne leur convenait pas.

12.5.1.2. Commentaires :

Les transformations professionnelles perçues par l'enseignant sont principalement liées au deuxième objet d'étude de la formation praticienne et à la deuxième dévolution. (Dévolution par l'enseignant aux élèves des situations d'apprentissage en glissant le bon problème / en ciblant le bon savoir). Pour lui, cela se traduit par des situations d'apprentissage plus pertinentes. Cela est conforté par les progrès qu'il annonce et qu'il caractérise comme des moyens plus efficaces pour assurer les apprentissages des élèves.

Sur la première dévolution (Dévolution aux élèves par l'enseignant des activités scolaires qu'il veut mener en construisant chez eux le besoin de changer), les choses sont moins nettes. L'enseignant déclare qu'il a évolué en ce qui concerne l'explicitation auprès de ses élèves des projets d'activité qu'il leur propose (finalisation). Il déclare aussi qu'il est capable à présent d'impliquer les élèves, en procédant à l'analyse de ce qu'ils font et en dégageant des voies de progrès, ce qui revient globalement au travail de légitimation. Il ne met pas en avant ici l'idée, partagée dans l'année de formation, de la construction par les élèves d'un projet d'apprentissages.

En ce qui concerne la troisième dévolution (Dévolution aux élèves par l'enseignant des conditions cognitives de leurs apprentissages pour qu'ils en deviennent les auteurs), l'enseignant déclare ne pas avoir eu le temps de se pencher pleinement sur cette problématique et a du mal à s'évaluer.

Cependant, certains de ses commentaires laissent malgré tout penser qu'il a effectué des progrès sur cette dévolution. Lorsqu'il caractérise spontanément son évolution professionnelle, l'enseignant la formule en terme de transformation caractérisée par le passage d'un mode d'organisation à un autre mode d'organisation. D'une logique transmissive, où l'élève est un simple récepteur, il est passé à une logique d'intervention qui positionne l'élève comme un acteur de ses apprentissages, qui participe pleinement à la construction de ses savoirs. Dans cette évolution, il met clairement en avant le rôle qu'il joue désormais dans cette construction, tant du point de vue des interventions pour impliquer les élèves que des interventions pour aider les élèves à apprendre par la mise à disposition des éléments leur permettant de se transformer.

Plus globalement, l'enseignant pense qu'il a changé de conception de l'apprentissage et qu'il est à présent organisé par l'idée que les élèves ne peuvent pas apprendre efficacement sans son aide. C'est au travers de ces éléments de discours que nous pouvons faire le lien avec la troisième dévolution. L'enseignant ne semble pas lui avoir fait directement cette relation.

L'enseignant situe ses progrès au début du deuxième trimestre, où le travail sur la deuxième dévolution vient à rebours enrichir la problématique de la première dévolution et lui

donner des moyens. L'enseignant contextualise ses progrès en les mettant en relation avec les difficultés qu'il a rencontrées au début de l'année par rapport au public scolaire et aux conditions d'enseignement qu'il a rencontrées.

Enfin contrairement au discours tenu dans le questionnaire de début d'année, l'enseignant mentionne de manière redondante l'idée d'apprentissage, qui en E.P.S. se caractérise par une transformation des conduites motrices.

12.5.2. Deuxième axe de lecture des constats :

Quels sont les éléments de la formation qui ont permis ces transformations ?

12.5.2.1. La synthèse :

Globalement, la formation a donné à l'enseignant des réponses et a permis de remédier à ses maladresses professionnelles du début de l'année. Elle lui a aussi donné les moyens d'analyser sa propre pratique et de faire face au public difficile qui s'opposait à ses propositions.

Le tutorat (module d'Analyse de Pratique Professionnelle) est souvent mis en avant comme le dispositif de formation qui a permis, avec les visites, les progrès professionnels. Les visites sont vécues comme des moments clefs de prise de conscience.

Dans le travail réalisé en tutorat, c'est sur le deuxième objet d'étude de la formation praticienne (la construction de situations pour faire apprendre) que l'enseignant estime avoir le plus progressé et le plus rapidement.

Ce même module et le mémoire professionnel ont concouru à l'appropriation des modèles qui organisent la formation praticienne.

La Situation de Pratique Scolaire et son usage représentent, en terme de moyen, des éléments de la formation déterminants.

Le stage de pratique accompagnée et les échanges directs avec le conseiller pédagogique ont aussi été un élément déterminant de la formation.

12.5.2.2. Commentaires :

Les transformations professionnelles sont rattachées prioritairement en terme de dispositif de formation au module d'analyse de pratique professionnelle (tutorat) et aux visites sur le terrain qui l'accompagnent. Les visites ont été l'occasion de réelles prises de conscience et le travail en tutorat a permis de s'approprier les outils de conception et d'analyse mobilisés par la formation. Le mémoire professionnel, par les développements théoriques qu'il a obligés, a permis d'approfondir cette appropriation.

L'enseignant a intégré dans son discours les objets d'étude de la formation praticienne (les dévolutions qu'il remet dans ses mots) et parle de sa pratique professionnelle en les mobilisant. Le concept de Situation de Pratique Scolaire et sa mobilisation concrète dans l'intervention semblent être pour l'enseignant des éléments clefs que la formation lui a permis de

s'approprier.

Dans la logique du discours tenu en début d'année, l'enseignant a particulièrement apprécié le stage de pratique accompagnée et les échanges concrets et moins différés dans le temps que celui-ci a permis avec le conseiller pédagogique.

Plus globalement, la formation a permis à l'enseignant de faire face aux difficultés professionnelles qu'il a rencontrées en début d'année. La formation lui a donné les moyens de dépasser ces difficultés.

12.5.3. Troisième axe de lecture des constats :

Quels jugements l'enseignant porte-t-il sur la formation et quelles perspectives de progrès se fixe-t-il ?

12.5.3.1. La synthèse :

Le travail du début d'année sur le premier objet d'étude est un peu flou et un peu trop insistant. L'enseignant a rapidement perçu les enjeux de la problématique d'implication des élèves, mais il trouve qu'en terme de solutions concrètes, il a été souvent obligé de se débrouiller tout seul. Cette impression s'est prolongée tout au long de l'année en tutorat mais aussi en formation générale. Beaucoup de questions restaient en suspens et ne trouvaient pas de réponses opérationnelles.

Il regrette aussi un manque de franchise de la part de certains, concernant leur aptitude à parler réellement de leur pratique professionnelle et des problèmes qu'ils y rencontraient.

L'enseignant a trouvé important que les visites de formation arrivent tôt dans l'année, même s'il a pu les vivre parfois de manière un peu difficile. Il pense que la prise de conscience qu'elles permettent est une nécessité pour progresser. Il a aussi apprécié la présentation a priori des trois objets d'étude et des problématiques de formation qu'elles sous-tendent. Cela lui a permis de voir ce qu'allait être la formation et sa cohérence.

Le travail sur le mémoire professionnel a été apprécié. Le lien entre les modules didactiques et le travail en tutorat n'est pas évident à effectuer en début d'année. Il se fait tardivement.

L'enseignant a trouvé que l'année de formation est une année difficile, où globalement il a manqué de temps pour s'approprier pleinement ce qu'on lui demandait et plus particulièrement le troisième objet d'étude.

Pour lui, les choses ont été délicates jusqu'aux vacances de Noël. Ses relations avec les élèves ont été conflictuelles et il a fallu qu'il se batte pour s'imposer et imposer ses propositions. L'année de formation est jugée intense et chargée en travail, voire stressante à certains moments. Cela est particulièrement vrai en début d'année où l'enseignant estime que dans l'établissement il a été un peu trop livré à lui-même.

Ses échecs avec les élèves l'ont fait beaucoup réfléchir et douter, mais malgré la difficulté, il avait la volonté de tenir.

Les perspectives de formation envisagées par l'enseignant, consistent à stabiliser

l'utilisation des outils de la formation et à approfondir les éléments de didactique disciplinaire dans certaine A.P.S.A. Plus concrètement, l'enseignant se fixe comme but de porter une plus grande attention à l'observation des élèves dans l'optique de mieux identifier leurs besoins.

12.5.3.2. Commentaires :

La formation est jugée globalement exigeante en terme de travail à fournir et de remise en cause personnelle. Elle est impliquante et les prises de conscience qu'elle permet, sont sources de déstabilisation.

L'enseignant estime que les choses se sont améliorées pour lui à partir des vacances de Noël. Les élèves ont davantage accepté ses propositions et se sont mis dans une dynamique plus positive. Les conflits avec les élèves se sont raréfiés. Au cours du premier trimestre, les choses étaient difficiles et l'enseignant a eu des moments de découragement et de doute. Il relativise ses difficultés initiales, en estimant que le contexte de l'établissement et les conditions d'enseignement de l'E.P.S. ne l'ont pas spécialement aidé.

L'enseignant trouve que le temps de formation est court et qu'il ne permet pas toujours d'approfondir les problématiques de travail engagées. Les connexions entre les modules de didactique disciplinaire (en relation avec certaines A.P.S.A.) et le travail qui se réalise en tutorat se font aussi au début du deuxième trimestre. Cette période semble être déterminante dans l'évolution professionnelle du stagiaire. Elle est significative pour lui de réussites professionnelles.

L'enseignant estime qu'il a joué le jeu de la formation, contrairement à d'autres stagiaires qui étaient réticents à exposer sincèrement leurs pratiques professionnelles.

Le début de l'année, et plus particulièrement le travail sur la problématique d'implication des élèves, est un peu flou et met du temps à se concrétiser dans des propositions opérationnelles. Cela est en cohérence avec le moment où l'enseignant identifie ses progrès et au fait qu'il les rattache prioritairement à la deuxième dévolution dont il parle en terme de moyens.

L'enseignant formule une impression de même nature en formation générale où les thématiques, jugées intéressantes par l'enseignant, soulèvent plus de questions qu'elles ne donnent de réponses.

Concernant les perspectives de formation, l'enseignant met en avant une volonté d'approfondissements didactiques dans les différentes A.P.S.A. avec l'idée conjointe d'affiner le regard qu'il porte sur les élèves qui pratiquent ces activités. Ces éléments sont en cohérence avec les besoins de formation exprimés initialement. Ils sont aussi en cohérence avec les progrès que l'enseignant a effectué dans la prise en compte des élèves.

12.6. Évolution du profil professionnel en cours d'année :

12.6.1. Du point de vue des dévolutions[458] (logiques de fonctionnement) :

458 Pour mémoire :

Il s'agit ici de comparer les logiques de fonctionnement de l'enseignant sur les trois visites.

Logique de fonctionnement visite 1 Mi-octobre 2003	**Logique de fonctionnement visite 2 Début février 2004**	**Logique de fonctionnement visite 3 Fin mars 2004**
Dévolution 1 : Finalisation à très long terme, sous-tendue par le projet d'enseignement mais non-activée dans la séance. Légitimation par le sérieux du travail de préparation et sa rigueur organisationnelle.	**Dévolution 1 :** Finalisation concrète et un peu exceptionnelle. L'enseignant ne la remobilise pas au cours de la séance et ne s'appuie pas dessus pour faire valoir ses enjeux en relation avec ceux de la séance du jour. La légitimation est incidente mais elle a un réel impact. La formulation du projet d'apprentissages reste globale.	**Dévolution 1 :** Finalisation anticipée, très liée à l'évaluation de l'examen. Ses enjeux ne vivent pas dans la séance. Il en est de même pour ceux portés par les activités. La légitimation n'organise pas les interventions de l'enseignant. Ses dispositifs lui en donnent les moyens, mais dans la séance observée, l'enseignant ne va pas au bout de la logique d'intervention qu'il avait anticipé dans sa préparation. Quelques élèves ont pu de manière hasardeuse et incidente se construire un projet d'apprentissage.
Dévolution 2 : L'articulation entre la situation initiale et les situations d'apprentissage proposées n'est pas envisageable. La situation initiale, si elle existe, n'est pas remobilisée. Les exercices proposés ne rendent pas nécessaire l'atteinte des compétences retenues par l'enseignant et la mobilisation des connaissances visées. La didactisation est formelle et décontextualisée. Elle est calquée sur une	**Dévolution 2 :** L'articulation situation initiale et situation du jour ne fait l'objet d'aucune intervention. L'articulation avec la séance de la semaine suivante est anticipée et laisse entrevoir les voies de progrès et le travail qui y correspond. La didactisation tient pleinement compte des élèves et de leurs possibilités d'expression et s'inscrit dans une progressivité du savoir évidente. Les propositions de l'enseignant font état d'un	**Dévolution 2 :** L'articulation situation initiale et situation du jour ne fait l'objet d'aucune intervention. La didactisation tient pleinement compte des élèves et de leurs possibilités d'expression et s'inscrit dans une progressivité du savoir évidente. Les propositions de l'enseignant font état d'un dispositif problématique.

Dévolution 1 : Dévolution aux élèves par l'enseignant des activités scolaires qu'il veut mener en construisant chez eux le besoin de changer.
Dévolution 2 : Dévolution aux élèves par l'enseignant de ses situations d'apprentissage en glissant le bon problème /en ciblant le bon savoir
Dévolution 3 : Dévolution aux élèves par l'enseignant des conditions cognitives de leurs apprentissages pour qu'ils en deviennent les auteurs.

logique d'exercices d'entraînement.	dispositif problématique.	
<u>Dévolution 3 :</u> Micro-didactisation non prévue. Le retour sur ce qui est appris n'a pas été observé, pas de mise en relation avec la finalisation.	**<u>Dévolution 3 :</u>** Des éléments micro-didactiques (contenus d'enseignement) sont anticipés sur la fiche de préparation. Ils sont trop imprécis pour que leur mobilisation par l'enseignant soit réellement efficace. Le bilan de fin de séance fait état d'une satisfaction du travail réalisé, mais ne met pas clairement en avant ce qui a été construit dans la séance. Les élèves peuvent le déduire au regard des perspectives de travail que l'enseignant met en avant.	**<u>Dévolution 3 :</u>** Des éléments micro-didactiques (contenus d'enseignement) sont anticipés sur la fiche de préparation. Certains sont mobilisés par l'enseignant qui tente de donner des repères à ses élèves, que ces derniers ne s'approprient pas réellement.
Au regard de ces trois dévolutions, l'enseignant est organisé par la mise en œuvre de son projet d'enseignement, indépendamment des élèves qui doivent exécuter ses exercices sans avoir accès à leur logique d'élaboration au regard des effets physiologiques qu'ils visent. Il est sur une logique d'entraînement ou la « rationalité » de ses propositions fait force de loi. Ces propositions sont des exercices plaqués et décontextualisés où la signification de l'activité ne vit pas.	Au regard de ces trois dévolutions, l'enseignant est organisé par la mise en place d'une situation problématique, qui lui permet d'éprouver ses élèves sans les décourager tout en maintenant un certain défi et suspens en relation avec la finalisation retenue. Les choses ne sont pas forcément conscientes de sa part. Les élèves sont « ménagés » par l'enseignant qui n'est pas très exigeant sur la dimension course de l'activité.	Si le projet d'enseignement et l'ensemble de ses propositions font état d'une certaine pertinence didactique, la mise en œuvre au travers des interventions de l'enseignant n'en a pas permis l'opérationnalisation. L'enseignant n'a pas « tenu » ses dispositifs et a progressivement baissé ses exigences au cours de la séance, pour ménager les élèves et assurer le bon déroulement de la séance. Il est organisé par l'idée de préserver un certain climat relationnel dans une classe difficile, où les tensions sont nombreuses et les conflits latents. Il a aussi intégré très rapidement, en début de séance, que le deuxième temps d'intervention, qui se déroule en extérieur et dans

		des conditions climatiques difficiles, risque de ne pas être facile pour lui et est source de contestations.

Commentaires :

L'évolution des logiques de l'enseignant au cours de l'année est particulièrement significative entre la première visite et la deuxième visite. La prestation de la troisième visite confirme l'évolution constatée à la visite précédente du point de vue de la conception du travail. En revanche, elle ne confirme pas les avancées concernant les procédures d'enseignement mobilisées dans l'interaction. Entrons dans le détail des dévolutions.

C'est sur la première dévolution que les choses sont peut être le moins sensibles du point de vue de l'intervention de l'enseignant. La deuxième visite est assez révélatrice. L'enseignant n'intervient pas spécifiquement pour finaliser l'activité des élèves et mettre de l'enjeu sur la pratique. Ses interventions pour légitimer le travail consiste à dire aux élèves s'ils ont trouvé ou pas les bons codes. L'enseignant sollicite aussi les élèves pour savoir quels repères ils ont utilisés pour trouver les balises. Ses interventions sont assez imprécises. Malgré cela, les élèves ont pleinement conscience de cette finalisation et sont capables de formuler un projet d'apprentissages global, même si aucuns besoins n'ont été clairement formulés.

La nature de l'activité (milieu inconnu loin du lycée, activité nouvelle...), et le projet d'activité formulé en début de cycle semblent aider ici indirectement l'enseignant pour la finalisation. Pour la légitimation, la structure du dispositif et les interventions de l'enseignant ont aussi facilité l'émergence spontanée et incidente de besoins.

Sur les trois visites, nous constatons une permanence pour ce qui concerne les finalisations de l'activité des élèves. Dans les trois projets d'enseignement, celles-ci existent sous des formes variées. Elles sont plus ou moins explicitées aux élèves. Cependant l'enseignant ne les mobilise pas dans les séances observées et ne s'appuie pas dessus pour susciter l'adhésion des élèves et faire en sorte qu'ils investissent les enjeux portés par ses activités.

Dans la troisième visite, l'enseignant a les moyens au travers des dispositifs qu'il propose de mener des légitimations mais la mise en œuvre en a décidé autrement.

Dans cette évolution, la capacité de l'enseignant, à intégrer de plus en plus les caractéristiques de ses élèves, se révèle être pour lui un atout indirect pour cette première dévolution. L'enseignant a rompu avec la logique descendante et impositive. Les deux dernières visites ont mis en évidence un enseignant qui joue indirectement, par l'intermédiaire de ses dispositifs, sur le registre de la mise à l'épreuve de ses élèves.

La dévolution aux élèves par l'enseignant des activités scolaires, qu'il veut mener en construisant chez eux le besoin de changer, est effective à la deuxième visite pour les élèves mais de manière incidente. L'enseignant n'en a qu'une responsabilité indirecte.

Pour ce qui est de la deuxième dévolution, les choses sont plus nettes et les évolutions sont

sensibles en ce qui concerne la didactisation. L'enseignant est passé d'une logique où ses élèves exécutent des exercices, à une logique où les élèves sont confrontés à des dispositifs dans lesquels ils ne réussissent pas immédiatement à atteindre ce qui leur est demandé. L'enseignant formule des critères de réussite et les active en cours d'intervention (au moins dans la deuxième visite). Autrement dit, dans la deuxième visite comme dans la troisième visite, l'enseignant propose à ses élèves des dispositifs qui leur posent des problèmes. Ces problèmes sont ciblés et tiennent compte de ce que savent et sont les élèves du point de vue de leurs ressources. Cependant, même si les dispositifs sont devenus problématiques, cette deuxième dévolution reste délicate dans la mesure où la formulation des besoins reste toujours très globale et relève de la responsabilité des élèves. Dans ces conditions, l'articulation entre ces besoins, la prestation initiale qui en a permis l'émergence et les situations d'apprentissage proposées peut être difficile pour les élèves. L'enseignant n'y travaille pas particulièrement.

La dévolution aux élèves par l'enseignant de ses situations d'apprentissage, en glissant le bon problème / en ciblant le bon savoir, progresse tout au long de l'année, mais il est difficile de la considérer pleinement efficace compte tenu du fait que certaines choses restent encore implicites et se font de manière incidente.

Pour la troisième dévolution, l'enseignant est passé d'une logique d'intervention pour dire et montrer ce qu'il faut faire à une logique d'intervention où il aide les élèves dans leurs apprentissages. Cela passe par la formulation, dans les éléments de préparation et la mobilisation dans l'intervention, d'éléments micro-didactiques que l'enseignant livre aux élèves pour guider leurs tentatives et leur donner des repères pour construire les réponses attendues. Nous avons vu que les choses restent globalement imprécises. Cependant l'enseignant n'attend plus les comportements adéquats au regard de ses injonctions à faire. Il tente désormais de faire en sorte que les élèves construisent les réponses attendues et essaye de leur en donner les moyens.

La dévolution aux élèves par l'enseignant des conditions cognitives de leurs apprentissages, pour qu'ils en deviennent les auteurs, n'est pas complètement aboutie. Nous n'en sommes qu'à des tentatives. La phase « apprentissage » et la construction des savoirs sont très succinctement « pilotées ».

La troisième visite met indirectement en évidence une certaine fragilité de ce que l'enseignant a construit et de sa capacité à imposer ses orientations de travail, dans l'interaction face à un public scolaire (ici une classe qui n'est pas celle de la deuxième visite) difficile et quelque peu récalcitrant au travail et à ses contraintes. Même si décemment nous pouvons mettre de côté la séance de javelot qui s'annonçait d'avance difficile, la séance de badminton, réalisée dans des conditions d'enseignement correctes, est révélatrice d'un manque de confiance de l'enseignant.

Au cours de la première visite, l'enseignant est organisé par le bon déroulement de sa séance et l'exécution par les élèves des exercices qu'il leur propose. L'enseignant est un

entraîneur.

Au cours de la deuxième visite, l'enseignant est organisé par la mise à l'épreuve de ses élèves dans des dispositifs contraignants. Cela s'accompagne d'une mise à distance de l'action, pour que les élèves prennent conscience de ce qu'ils font et changent leur façon de faire. Ce changement est faiblement piloté par l'enseignant.

Au cours de la troisième visite, l'enseignant est organisé par la mise à l'épreuve de ses élèves et par la volonté de leur montrer les limites des modes d'organisation qu'ils mobilisent, pour pouvoir en envisager des plus performants. Cette intention, portée par les éléments de préparation, ne s'opérationnalise pas réellement dans l'interaction.

12.6.2. Du point de vue de la prise en charge des problèmes professionnels[459] :

12.6.2.1. La prise en charge du premier problème :

Premier problème professionnel Visite 1 Mi-octobre 2003	*Dans le conflit entre fonctionnements collectif et individuel,* les procédures d'enseignement sont ici exclusivement au service du projet de l'enseignant et de son bon déroulement, indépendamment de l'activité d'apprentissage des élèves. L'enseignant gère ce conflit en s'appuyant sur une préparation rigoureuse et bien « cadrée » du point de vue de la quantité de travail à effectuer et des procédures de réalisation à respecter. Le travail en ateliers, les séries d'exercices et les répétitions qui les composent, concourent à cette organisation sans faille et minutée qui ne tient pas compte de ce qui se passe réellement dans la classe. L'entrée dans l'activité est exclusive et privilégie une seule orientation pour ce qui est des mobiles d'agir des pratiquants. Les élèves manifestent pourtant une certaine « culture » au regard de cette activité qu'ils abordent, eux, avec des mobiles différents. L'enseignant ne s'appuie pas sur ce déjà là pour tenter d'enrôler ses élèves dans ses propositions. L'enrôlement des élèves passe par des interventions redondantes pour que les élèves se conforment à bien faire ce qui est demandé.
Premier problème professionnel	*Dans le conflit entre fonctionnements collectif et individuel,* les procédures d'enseignement ont la volonté de partir de ce que sont les

459 Pour mémoire :
Le premier problème professionnel renvoie à la gestion d'une tension entre fonctionnements collectif (équité) et individuel (identité). L'obstacle relève d'une centration sur la dimension organisationnelle de l'enseignement et d'une confusion entre le moyen et le but de l'intervention.
Le deuxième problème professionnel renvoie à la gestion d'une tension entre les dimensions formelles du savoir telles que définies par les objectifs standardisés, relatifs à un niveau du cursus scolaire et la dimension fonctionnelle du savoir qui doit correspondre à ce que l'élève peut réellement réaliser. L'obstacle relève d'une formulation des objectifs indépendamment des comportements réels des élèves et d'une confusion entre le souhaitable et le possible.
Le troisième problème professionnel renvoie à la gestion gestion d'une tension entre procédure d'apprentissage et produit de cet apprentissage. L'obstacle relève d'une conception magique de la tâche et d'une confusion entre agir, réussir et apprendre.

Visite 2 **Début février** **2004**	élèves et de l'activité qu'ils déploient. La gestion de ce conflit est facilitée par la nature de l'activité pratiquée, sa nouveauté, ses enjeux émotionnels et la finalisation qu'elle permet. Cette gestion est aussi facilitée par l'évidence des besoins d'apprentissage que la pratique de la course d'orientation fait naître et par le fait que ces besoins soient les mêmes pour tous les élèves. Même si les choses se font parfois de manière incidente et ne relèvent pas d'interventions spécifiques anticipées de la part de l'enseignant, les procédures d'enseignement sont au service de l'activité d'apprentissage des élèves et concourent parfois indirectement à les rendre acteurs. Ce n'est pas / plus le déroulement de la séance qui pilote les interventions de l'enseignant, mais l'activité que les élèves réalisent et l'analyse qui en est effectuée pour réorienter leurs nouvelles tentatives. Accepter que les balises du parcours ne soient pas posées avant l'arrivée des élèves et leur confier cette tâche sont des éléments qui montrent que l'enseignant ne rentre plus prioritairement par les aspects organisationnels de ses séances.
Premier problème professionnel **Visite 3** **Fin mars** **2004**	*Dans le conflit entre fonctionnements collectif et individuel,* l'enseignant a su dans son travail de conception prendre en compte ses élèves et leurs caractéristiques pour formuler les orientations de travail qu'il a retenues. Ces propositions sont différenciées et il a su créer un certain nombre de conditions propices à la mobilisation des élèves. Cependant au cours de la séance, il ne parvient pas ou ne s'autorise pas à s'appuyer sur ces éléments pour imposer sa logique d'intervention. Au bout du compte, l'activité des élèves ne correspond pas à celle qu'il attend mais globalement il laisse faire les élèves et n'impose pas ou peu le travail qu'il a prévu. La gestion du conflit entre fonctionnement collectif et fonctionnement individuel s'effectue ici par le bas en privilégiant le plaisir immédiat des élèves et/ou leur mobile du moment (qui peut être aussi celui de ne rien faire). L'enseignant démissionne et se résigne quelque peu au vu de la difficulté du contexte d'enseignement. Il souhaite que les choses se passent bien et qu'il puisse aller jusqu'au bout de ses deux heures de cours. C'est pour cela qu'il en rabat sur ses ambitions et qu'il se contente d'une simple mise en activité de ses élèves. Les procédures d'enseignement ne sont pas au service des apprentissages mais au service du maintien d'un climat relationnel acceptable.

Commentaires :

L'enseignant progresse sur la prise en charge du premier problème professionnel tout au long de l'année. La prise en compte des élèves dans ses propositions est devenue évidente. Contrairement à la première visite, les éléments de préparation font état d'une caractérisation des élèves du point de vue de ce qu'ils savent faire. Les projets d'enseignement s'appuient effectivement dessus. L'enseignant ne s'adresse plus à une classe mais à des élèves. Les procédures d'enseignement ne visent plus exclusivement l'avancée dans le temps de ce qui est

initialement prévu. Elles prennent le temps (et le risque) de solliciter individuellement les élèves sur ce qu'ils réalisent ou ont réalisé. L'activité des élèves est relancée à partir de ces retours sur l'action. Les procédures d'enseignement sont au service des apprentissages. L'enseignant a rompu avec une organisation rigide et prédéfinie qui ne s'intéressait aux élèves que lorsque ces derniers ne respectaient pas ce qui était demandé. La prise en charge de ce problème peut encore gagner en efficacité si l'enseignant parvient à jouer sur les mobiles des élèves en lien avec les significations des activités enseignées.

12.6.2.2. La prise en charge du deuxième problème :

Deuxième problème professionnel Visite 1 Mi-octobre 2003	*Dans le conflit entre les dimensions fonctionnelle et formelle du savoir,* les aspects formels du savoir sont privilégiés et celui-ci est pensé indépendamment de la logique des élèves, tant du point de vue de ce qu'ils connaissent de la musculation que du point de vue des mobiles qu'ils peuvent y investir. Les situations proposées sont des exercices « plaqués » d'entraînement, faits de répétitions et de séries. Elles ne permettent pas une réelle mise à l'épreuve des savoirs dont les élèves sont déjà porteurs. On constate un décalage entre les objectifs annoncés, relatifs à un accès à des éléments de connaissances sur la mise en œuvre pour soi de ces pratiques d'entretien, avec la mise en situation des élèves qui les cantonne à de simples exécutants qui ne peuvent avoir accès à la cohérence de ce qu'ils font. Les trois types d'activités, étirement, relaxation et musculation ne sont pas mises en relation. Elles sont envisagées de manière juxtapositive avec l'idée d'un cumul de leurs effets respectifs. Elles pourraient être envisagées de manière complémentaire dans une même épreuve, en mettant en tension, relâchement, récupération, étirement et travail. Cela aurait permis aux élèves de s'approprier et de manipuler les paramètres de l'entraînement (nombre de répétitions, nature de la charge et récupération/relâchement/étirement). La combinaison de ces paramètres et leur niveau pourraient permettre en musculation de couvrir plusieurs mobiles (force, entretien...). La dimension quantitative du travail des élèves organise le projet d'enseignement du stagiaire. La forme par ateliers et les fiches de travail, où est mentionné le nombre de séries et de répétitions, en attestent. L'absence de critères de réussite et les rotations d'ateliers sur lesquels les élèves doivent tous passer, mettent en évidence que l'enseignant privilégie le quantitatif, hormis les aspects sécuritaires. Malgré un « habillage » lié à des préoccupations méthodologiques d'entretien de soi et de santé, les savoirs mis en scène sont des savoirs formels et propositionnels. Ils s'inscrivent dans une logique d'entraînement et d'exercices décontextualisés. Ils ne tiennent pas compte de la logique des élèves, de leurs besoins réels et de leurs préoccupations du moment.
Deuxième problème	*Dans le conflit entre les dimensions fonctionnelle et formelle du savoir,* la dimension fonctionnelle l'emporte et devient didactique, dans

professionnel Visite 2 Début février 2004	la mesure où le savoir visé et le problème posé prennent pleinement en compte les élèves et leur logique de fonctionnement dans l'activité. L'enseignant propose une forme de pratique de la course d'orientation (nature, du parcours, choix des postes ...), qui permet aux élèves d'exprimer ce dont ils sont porteurs, tout en leur montrant les limites de leur prestation. Il s'agit d'une Situation de Pratique Scolaire de course d'orientation. Le savoir, permettant de résoudre le problème posé par cette situation, est envisagé comme l'élément qui va permettre le changement dans la manière dont les élèves prennent des informations sur leur environnement et les croisent avec la carte. Ce savoir est en cohérence avec les transformations comportementales annoncées. Le problème mis en scène dans le dispositif n'est pas formulé. L'enseignant a rédigé sur sa fiche de préparation un certain nombre d'éléments, d'informations sur lesquels il souhaite centrer les élèves avant de partir chercher les balises. Ces éléments ont organisé ses questionnements et ont guidé les tentatives des élèves. Le savoir visé est pour les élèves un savoir qu'ils vont construire et non une réponse que l'enseignant va donner. L'enseignant s'est appuyé sur les outils de la formation praticienne et sur le document didactique course d'orientation pour construire son projet d'enseignement. Au vu des orientations de travail, l'enseignant joue pour ses élèves le passage du palier 1 au palier 2 en course d'orientation. Mais aucun élément de préparation ne fait état de paliers. Les limites du dispositif sont à envisager dans le fait que le problème posé pourrait être plus fermé, pour que les élèves vivent davantage la contradiction essentielle de la course d'orientation où les activités de course et les activités d'orientation peuvent entrer en concurrence. Les propositions de l'enseignant privilégient l'aspect orientation et ne mettent pas ou peu l'accent sur la dimension course. C'est assez cohérent par rapport au public concerné. Il est malgré tout souhaitable d'introduire, dès ce passage de palier, une petite contrainte de temps qui oblige les élèves à inscrire leurs actions dans une durée finie et les engage sur la voie d'un déplacement couru. Dans le dispositif de l'enseignant, ce sont les critères de réussite qui peuvent être incriminés. Ils pourraient mettre en tension un nombre de balises trouvé dans un temps imparti.
Deuxième problème professionnel Visite 3 Fin mars 2004	***Dans le conflit entre les dimensions fonctionnelle et formelle du savoir,*** les éléments de préparation font état d'une conception fonctionnelle du savoir dont les dimensions didactique et problématique sont en voie de concrétisation. L'enseignant part des caractéristiques des élèves et s'appuie dessus pour définir au mieux les progrès décisifs qu'ils vont pouvoir effectuer. Les dispositifs qu'il met en place posent des problèmes authentiques à ses élèves, qui respectent la signification des activités enseignées. Ces problèmes s'inscrivent dans une progressivité cohérente du point de vue des ressources des élèves. Cependant cette fonctionnalité n'est pas encore complètement consciente et pleinement

	explicite. Elle peut faire état, ici, pour le javelot, d'un certain applicationnisme qui montre que l'appropriation des documents didactiques donnés en formation n'est pas encore aboutie. Il n'en est pas ainsi pour l'activité badminton où le stagiaire a créé ses dispositifs. Il n'y a pas de document badminton. Certains éléments de conception restent donc flous et imprécis. Une proposition peut nous faire douter. La comparaison entre un lancer avec élan et un lancer sans élan (les programmes incitent à la comparaison entre un lancer avec un élan court et un lancer avec un élan long) peut d'un certain point de vue être épistémologiquement non-fondée. Dans le premier cas, les élèves sont effectivement confrontés à une véritable activité de lancer telle qu'on en rencontre en athlétisme et où il s'agit de gérer la continuité entre un trajet et une trajectoire pour projeter un engin le plus loin possible. Dans le deuxième cas, les choses sont différentes, même si formellement les activités se ressemblent. Le problème rencontré par les élèves est d'une toute autre nature. Dans ces conditions, la comparaison est tronquée. Dans la séance observée, le début de fonctionnalité didactique et problématique que nous venons de décrire n'a pas pu s'exprimer dans l'interaction avec les élèves.

Commentaires :

L'enseignant a surtout progressé sur la prise en charge de ce deuxième problème professionnel. L'évolution est ici très marquée lorsque l'on compare les propositions de la première visite et les propositions des deux autres visites. Sur la première visite, l'enseignant est sur un savoir formel et propositionnel, pensé indépendamment de la logique des élèves. L'enseignant propose des exercices décontextualisés qui sont organisés sous la forme de séries et de répétitions juxtaposées. Les élèves doivent les réaliser et respecter les quantités de travail imposées ainsi que les consignes de sécurité. Les retours sur l'activité des élèves sont uniquement organisés par ces deux éléments. Ils ne reviennent pas sur les effets physiologiques de ces exercices et leur gestion cumulée au cours de la séance.

Sur les autres visites, l'enseignant est sur une conception problématique du savoir qui intègre la logique des élèves. L'enseignant confronte ses élèves à des dispositifs qui leur posent des problèmes et dans lesquels leurs modes d'organisation spontanés ne peuvent aboutir à une réussite.

L'enseignant a atteint ici une certaine fonctionnalité didactique, qui va jusqu'à la formulation d'une ébauche de contenus d'enseignement qu'il souhaite livrer à ses élèves pour les aider à construire les réponses.

L'enseignant a dépassé la confusion entre ce qui est souhaitable pour ses élèves et ce qui est vraiment possible. Les objets d'apprentissages et les dispositifs qui les rendent incontournables sont effectivement ciblés et cernent ce qu'il y a à apprendre pour les élèves de manière prioritaire. Cette rupture a aussi été possible grâce à la mobilisation des documents didactiques donnés en formation. Les choses sont en construction, leur appropriation est

parfois un peu réductrice. Tout ne semble pas complètement conscientisé et explicitable. Cependant les tentatives sont là et les propositions en badminton, où il n'y a pas de document didactique, laissent entrevoir une capacité de l'enseignant à transférer la démarche dans d'autres activités.

12.6.2.3. La prise en charge du troisième problème :

Troisième problème professionnel Visite 1 Mi-octobre 2003	*Dans le conflit entre procédures d'apprentissage et produit de l'apprentissage,* les procédures d'enseignement privilégient la mise en action des élèves et la conformité de leurs comportements avec ceux que l'enseignant attend, en terme de procédures d'exécution et de quantité de travail à réaliser. L'enseignant pense qu'il suffit que les élèves effectuent correctement ce qui est demandé pour qu'ils progressent et apprennent. Les conditions de ces changements ne sont pas envisagées. Les changements de procédures des élèves ne sont pas l'objet de l'intervention de l'enseignant. Les élèves n'ont accès à aucun élément de compréhension leur permettant de penser ce qu'ils font, d'identifier les paramètres de leurs actions et de les manipuler pour en dégager des règles susceptibles d'être ultérieurement réinvesties pour entretenir leur santé.
Troisième problème professionnel Visite 2 Début février 2004	*Dans le conflit entre procédures d'apprentissage et produit de l'apprentissage,* les procédures d'enseignement font état d'un enseignant qui s'intéresse désormais aux procédures des élèves et qui s'inscrit dans une logique de leur transformation. Il n'est plus organisé essentiellement par la réussite des élèves et par les réponses qu'il attend. Il est désormais quelqu'un qui intervient et qui sollicite les élèves pour qu'ils accèdent à la compréhension de ce qu'ils font et du pourquoi ils le font. Ses interventions, en lien avec le dispositif problématique qu'il a mis en place, visent la position, la reconstruction et la résolution du problème posé. Si la première phase de ce processus de problématisation présente une certaine efficacité, les deux autres sont plus délicates, faute d'avoir anticipé les interventions et les mobilisations cognitives qui leur sont spécifiques. Dans la phase de reconstruction, les questionnements semblent trop ouverts. Dans la phase de résolution, les tentatives des élèves sont guidées, mais les nouvelles informations qu'ils doivent identifier et mettre en relation pour construire les nouveaux comportements ne sont pas clairement identifiées. De ce point de vue, la reconstruction et la résolution du problème sont hasardeuses. Hormis ces incertitudes et imprécisions, l'enseignant a rompu avec une intervention qui délègue au dispositif la fonction de médiateur des apprentissages, fonction que l'enseignant doit normalement assumer. Il ne suffit plus que les élèves agissent et fassent pour qu'ils se transforment.
Troisième	*Dans le conflit entre procédures d'apprentissage et produit de*

problème professionnel Visite 3 Fin mars 2004	*l'apprentissage,* les procédures d'enseignement mobilisées ne prennent pas en charge ce conflit. L'abandon progressif par l'enseignant, de ses projets d'enseignement et la nature de ses interventions, ont révélé un enseignant organisé, au mieux, par la mise en action non contrainte des élèves. Il n'a donc pas le souci du produit de l'apprentissage, ni encore moins celui de ses procédures. Malgré des projets d'enseignement prometteurs et didactiquement pertinents, malgré quelques anticipations d'éléments pour guider les élèves dans leur acquisition, l'enseignant n'est plus assez rapidement dans une logique d'apprentissage.

Commentaires :

En ce qui concerne le troisième problème professionnel, l'enseignant a progressé. La tension procédure de l'apprentissage/produit de l'apprentissage est mieux prise en charge. Cependant, les imprécisions du projet d'enseignement et des éléments de micro-didactisation n'autorisent pas un pilotage affiné des apprentissages des élèves. La nature des interventions de l'enseignant a changé. D'injonctions à faire et à respecter, il est passé à des sollicitations auprès des élèves pour revenir sur leurs actions et les analyser. Dans la phase de la construction des réponses, il livre des repères aux élèves susceptibles de les aider à construire les réponses attendues. Quand il s'autorise à le faire, l'enseignant s'inscrit globalement dans une démarche de problématisation dont les dimensions ne sont pas toujours bien cernées. Les éléments pour reconstruire le problème et le résoudre sont insuffisamment précis pour être efficaces. Les questions posées par l'enseignant sont insuffisamment ciblées. Dans ces conditions, il est difficile pour l'enseignant de piloter avec clairvoyance les mobilisations cognitives des élèves.

12.7. Croisement des constats objectifs (comptes-rendus) et des constats subjectifs :

Pour commencer, il nous apparaît opportun de revenir sur la première visite et de croiser le mode d'organisation que l'enseignant y développe, avec les éléments de discours relatifs à la première question du questionnaire de début d'année et à la troisième question du questionnaire de fin d'année.

Au cours de cette première visite et au regard des trois dévolutions, l'analyse fait état d'un enseignant qui est sur une logique d'entraînement ou la « rationalité » de ses propositions fait force de loi. Ces propositions sont des exercices plaqués et décontextualisés, où la signification de l'activité ne vit pas.

Dans le questionnaire de fin d'année, l'enseignant met en avant que les visites lui ont permis de prendre conscience de la logique d'entraîneur dans laquelle il se situait et dont il a pris conscience à l'issue de la première visite.

Les réponses aux deux premières questions du questionnaire de début d'année et les conceptions disciplinaires qui s'en dégagent, corroborent cette logique mise à jour.

Dans ses réponses, l'enseignant valorise l'aspect culturel de la discipline et sa référence aux Activités physiques et Sportives. Il met en avant les valeurs de ces activités, qui doivent être transmises. Son appartenance au monde sportif lui a donné l'envie de devenir professeur d'E.P.S. pour transmettre ce qu'il sait et connaît dans ce domaine. Son discours ne met en avant aucune conception de l'E.P.S. et des relations qu'elle entretient avec les A.P.S.A.. L'enseignant ne définit pas la spécificité de ce qu'on apprend en E.P.S.. L'interprétation de ces éléments de discours fait état d'un enseignant qui semble mobiliser a priori une conception « sportive » de l'E.P.S., dont le but ultime est l'enseignement des A.P.S.A. et des valeurs que portant ces A.P.S.A. Les relations E.P.S./A.P.S.A. semblent quelque peu unilatérales au profit de ces dernières. Ces éléments de discours sont en phase avec le profil professionnel développé par l'enseignant en début d'année.

En ce qui concerne l'évolution professionnelle de l'enseignant, l'analyse des comptes-rendus et l'analyse du questionnaire et de l'entretien de fin d'année vont aussi globalement dans le même sens. Le discours de l'enseignant, nécessairement moins précis, ne facilite pas le croisement des données. Nous envisageons ici ces progrès sous l'angle des trois objets d'étude de la formation praticienne qui correspondent aux trois dévolutions.

L'enseignant déclare qu'il a progressé sur le deuxième objet d'étude et plus particulièrement sur ce qu'il nomme la construction des situations, sans donner davantage de précisions sur ce que recouvre ce changement. L'analyse des comptes-rendus de visite met aussi en avant des progrès sur ce deuxième objet d'étude qui correspondent à la deuxième dévolution. L'enseignant propose désormais des dispositifs problématiques à ses élèves qui s'opposent à leur réussite immédiate. Ses dispositifs prennent en compte les caractéristiques des élèves et le(s) savoir(s), qu'ils rendent plus ou moins incontournables, sont ciblés.

Cependant, même si les propositions de l'enseignant s'inscrivent dans la logique que nous venons d'évoquer, un certain nombre d'éléments reste implicite et ne semble pas être pleinement conscientisé par l'enseignant. Par exemple, les problèmes posés ne sont jamais formulés. Dans son discours sur sa pratique en fin d'année (questionnaire + entretien), l'enseignant ne fait jamais allusion au fait qu'il pose des problèmes à ses élèves. Il ne caractérise pas non plus la forme que ces dispositifs prennent désormais : un but, des contraintes et un critère de réussite. Ces éléments sont pourtant plus que centraux dans la formation et s'opérationnalisent dans le concept de Situation de Pratique Scolaire que l'enseignant met en avant comme quelque chose qui l'a vraiment aidé.

En ce qui concerne la première dévolution, l'enseignant identifie quelques progrès.

Il rend désormais ses projets d'activité plus explicites et parvient à analyser avec les élèves leurs prestations, pour leur en montrer les limites et envisager alors des voies de progrès. Du côté des comptes-rendus de visites, les choses sont moins tranchées. Les projets d'activités (finalisation) existent désormais dans les éléments de préparation. Les deux dernières visites montrent que l'enseignant s'appuie sur une prestation initiale que les élèves vont devoir

améliorer. Mais l'enseignant n'y fait cependant jamais ouvertement allusion et n'en fait pas vivre les enjeux pour relancer et/ou entretenir l'adhésion des élèves.

Concernant la légitimation, les comptes-rendus de visite (au moins le deuxième) mettent en avant un enseignant qui revient sur les résultats des élèves, en terme de réussite ou d'échec et qui tentent d'analyser leurs raisons. Cependant, ici aussi et contrairement à ce que l'enseignant déclare, les voies de progrès ne sont jamais explicitement formulées et n'aboutissent pas à la formulation de besoins qui relève de l'initiative de l'enseignant. Concernant cette première dévolution, l'enseignant semble dans son discours en faire quelque chose de simple et d'assez naturel, pour laquelle il était déjà sensible. Il ne semble pas complètement conscient du chemin qu'il a parcouru sur cette dévolution et ne mesure pas celui qu'il lui reste à parcourir. Au bout du compte, l'enseignant ne semble pas complètement cerner les tenants et les aboutissants de cette dévolution. Dans son discours, par exemple, il ne fait pas jamais allusion au projet d'apprentissages des élèves. Il est par contre conscient des effets à rebours du deuxième objet d'étude sur le premier, en terme de moyens.

Pour ce qui est de la troisième dévolution, l'enseignant estime qu'il n'a pas eu le temps d'aller jusqu'au bout du processus de formation et qu'il n'a pas pu approfondir l'aspect pilotage des apprentissages, qui correspond à la troisième dévolution. Ici aussi l'enseignant ne semble pas complètement conscient de ce qu'il est capable de faire et de ce qu'il est capable de mener dans l'interaction, même si les choses en restent à des tentatives plus ou moins efficaces. Les comptes-rendus (au moins le deuxième) font état d'interventions qui tentent de livrer aux élèves des repères pour les aider à résoudre les problèmes qu'il leur pose. Même si ces repères ne sont pas toujours précis dans leur formulation et même si les interventions de l'enseignant ne permettent pas toujours aux élèves de les mettre en relation, nous pouvons dire que certains d'entre eux peuvent prendre le statut de contenus d'enseignement. L'enseignant est désormais dans une logique d'intervention.

Parallèlement à cette impression de ne pas avoir été jusqu'au bout de ce troisième objet d'étude, l'évolution majeure que l'enseignant annonce dans le questionnaire de fin d'année est en lien indirect avec cette troisième dévolution. L'enseignant estime qu'il a progressé au niveau du rôle qu'il joue désormais dans le processus d'apprentissage. Il pense que c'est à l'enseignant de mettre à disposition des élèves les moyens d'apprendre. Dans le questionnaire de fin d'année comme dans l'entretien, l'enseignant déclare qu'il a changé de conception de l'apprentissage. Cette nouvelle conception de l'apprentissage l'amène à faire en sorte que les élèves soient acteurs, en ayant la volonté qu'ils construisent le savoir visé. Cette volonté passe par un nouveau rôle de l'enseignant et des interventions spécifiques qu'il semble avoir identifiés.

Cette troisième dévolution n'est pas donc pas non plus complètement cernée.

Pour poursuivre sur la mise en relation des différentes données, nous notons aussi une évolution du discours de l'enseignant et des concepts/notions qu'il mobilise pour parler de l'E.P.S., des élèves, de l'enseignant et de son rôle.

Dans le questionnaire de début d'année, la notion d'apprentissage n'est absolument pas présente dans le discours de l'enseignant. Dans le questionnaire et dans l'entretien de fin d'année, l'enseignant parle de manière récurrente d'apprentissage. Il met aussi en avant l'idée de transformation, de construction chez les élèves et de posture d'acteurs. Autant d'éléments qui ne faisaient pas partie de son vocabulaire professionnel initialement. Il abandonne l'idée de transmission d'une culture et bascule sur l'idée de partager une culture. Il pense aussi ses progrès professionnels en terme de transformation, comme le passage d'une conception à une autre conception. Autrement dit, il s'applique à lui-même ce qu'il a construit en formation.

Parallèlement, sa conception de la discipline s'est précisée et reprend l'idée d'une transformation des conduites motrices des élèves (dans un discours plus « classique », la profession ne parle que de développement des conduites motrices) et celle-ci vise l'apprentissage et la stabilisation de savoir-faire qui ne sont toujours pas précisés.

Ces éléments de l'ordre du déclaratif sont évidemment à relativiser, ils paraissent néanmoins significatifs de changements chez l'enseignant dans sa façon de penser son intervention.

Plus généralement, nous pouvons constater que l'enseignant a envisagé la formation comme une aide qui lui a donné les moyens d'enseigner autrement. Même si certain temps d'intervention lui ont paru un peu flous, il ne remet aucunement en cause la logique de la formation et ses options. L'enseignant en parle d'ailleurs de manière cohérente, même s'il n'est pas toujours précis : les objets d'étude sont clairement identifiés.

L'enseignant a trouvé dans la formation, les moyens de dépasser ses difficultés et de parvenir à quelques réussites. Le stage de pratique accompagnée, se déroulant dans un contexte plus facile (collège centre ville), lui a permis aussi d'autres réussites et a conforté à ses yeux les orientations de travail proposées en formation. Ces réussites ont été possibles en raison de son engagement professionnel et de sa volonté de jouer le jeu de la formation, dans un contexte parfois peu favorable. Même si la troisième visite fait encore état d'une certaine fragilité dans l'interaction, les comptes-rendus de visite et les discours de l'enseignant font état d'un enseignant qui a changé de mode d'organisation et qui aborde désormais l'enseignement par le pôle de l'apprendre.

13. Troisième étude de cas :

13.1. Élément de contexte et présentation du stagiaire :

13.1.1. Généralités par rapport au contexte d'exercice :

Le stagiaire effectue son stage en responsabilité dans un collège « rurbain » près d'une grande agglomération. Il a en charge deux classes, une classe de sixième et une classe de quatrième. Il assure aussi un service forfaitaire de 3 h d'Association Sportive.

Le contexte de travail est favorable. Les installations sportives sont de bonne qualité et à proximité du collège. L'équipe E.P.S est dynamique et travaille collectivement. Le public scolaire n'est pas « difficile ».

Le stagiaire est relativement jeune. Il a 23 ans au début de la formation, c'est un primo-sortant.

Sa spécialité sportive en tant que pratiquant, mais aussi en tant que dominante de formation, est le football.

Son engagement dans la formation est de bonne qualité. De son côté, il estime que son implication a été bonne et qu'il a fait ce qu'il avait à faire.

13.1.2. Éléments relatifs au questionnaire de début d'année :

Nous reprenons ici les données, réduites et reformulées, relatives au questionnaire de début d'année que nous commentons.

Question 1 : Pourquoi êtes-vous devenu professeur d'E.P.S ?

Le mobile de choix pour la profession est lié à un goût personnel pour les pratiques sportives, à un climat relationnel avec les élèves qui est spécifique à la discipline et à la volonté d'encadrer des élèves.

Le choix ne fait pas allusion au contenu de l'intervention spécifique de cette profession et aux apprentissages qu'on y réalise. Il est renvoyé à des goûts, des désirs personnels et à la qualité de la relation que les élèves entretiennent généralement avec les enseignants d'E.P.S.

Question 2 : Comment définissez-vous la spécificité du professeur d'Éducation Physique et Sportive dans le système scolaire ?

L'enseignant met en avant l'idée que la spécificité du professeur d'E.P.S. est liée à des apprentissages en action et qu'il est amené à transformer la motricité des élèves et leurs conduites motrices. Cette spécificité est renforcée par la présence de l'Association Sportive dans les établissements.

L'idée de transformation de la motricité des élèves et/ou de leurs conduites motrices, pour définir la spécificité du professeur d'E.P.S., est assez surprenante. Plus communément, la profession, en phase avec des auteurs autorisés, met davantage en avant l'idée d'un développement des conduites motrices. La spécificité du professeur d'E.P.S. n'est pas ici explicitement renvoyée aux supports culturels de ses interventions, mais davantage à la nature des activités que déploient les élèves : des actions, du mouvement. L'intervention de l'enseignant d'E.P.S. au sein de l'Association Sportive, toujours dans l'optique de transformer la motricité des élèves, semble aussi révéler cette spécificité.

Question 3 : Qu'est-ce qu'enseigner pour vous l'E.P.S. ?

Pour l'enseignant, enseigner l'E.P.S c'est contribuer à la transformation des conduites motrices des élèves en relation avec des A.P.S.A., tout en acquérant des connaissances sur ces A.P.S.A., sur soi et sa pratique.

Nous constatons qu'enseigner l'E.P.S. se confond partiellement avec la spécificité des enseignants de cette discipline. Dans la définition que l'enseignant donne de ce qu'est enseigner l'E.P.S, il fait indirectement référence aux trois objectifs généraux de l'E.P.S. : Le développement des ressources pour la transformation de la motricité, l'accès aux éléments de la culture que constituent les A.P.S.A pour les connaissances sur les A.P.S.A. et l'hygiène et la santé pour la connaissance de soi et de sa pratique.

Question 4 : Comment envisagez-vous l'implication des élèves dans les activités scolaires que vous allez proposer ?

Le groupe classe fait référence. Son implication est déterminante quant à la qualité des apprentissages. C'est un point de départ pour penser la construction des cycles d'enseignement.

L'implication des élèves est renvoyée à l'implication du groupe.

Question 5 : Comment y envisagez-vous la prise en compte de chaque élève ?

L'élève-individu malgré son identité doit s'intégrer au groupe pour profiter de sa dynamique.

L'implication de l'élève est aussi renvoyée au groupe qui intègre les individus et dont la dynamique doit rejaillir sur chacun d'entre eux. Le groupe est prioritaire.

Question 6 : Quel est pour vous l'intérêt des programmes ?

Les programmes participent à l'unité et à l'identité de la discipline, en donnant aux enseignants une grille commune d'évolution et une progressivité des acquisitions pour la scolarité des élèves.

Les éléments des programmes (les compétences attendues) permettant d'assurer l'unité et la progressivité mises en avant ne sont pas spécifiés.

Question 7 : Quels sont les éléments que vous prenez en compte pour définir ce que vous allez faire apprendre aux élèves dans une A.P.S.A donnée ?

Les éléments pris en compte sont les caractéristiques des élèves et les caractéristiques des A.P.S.A. pour définir ce que « je vais apprendre aux élèves ».

L'enseignant ne donne pas de précisions sur la façon dont ces caractéristiques peuvent interagir. Son discours met en avant que c'est lui qui fait apprendre les élèves.

Question 8 : Qu'est-ce que selon vous, apprendre en E.P.S ?

La réponse renvoie aux trois objectifs généraux de l'E.P.S.

C'est la même réponse qu'à la question 3 : enseigner et apprendre ne se différencient pas. L'enseignant ne se place pas du point de vue de l'élève, mais de ce point de vue d'enseignant. Enseigner l'E.P.S., c'est la même chose qu'apprendre en E.P.S. L'enseignant enseigne et apprend aux élèves.

Question 9 : Qu'est-ce que selon vous, réussir en E.P.S. ?

La réussite passe par les transformations de la motricité des élèves. Elle est rattachée indirectement à l'idée de nouveaux pouvoirs.

Réussir en E.P.S, c'est pour les élèves transformer leur motricité et être globalement plus compétents. « La transformation de la motricité » est utilisée aussi bien pour caractériser l'enseignement de l'E.P.S., la spécificité du professeur d'E.P.S. et la réussite des élèves.

Question 10 : Qu'est-ce qui détermine vos interventions pendant l'activité des élèves ?

L'activité des élèves, en terme de conformité aux attendus, régule les interventions de l'enseignant qui s'adapte en conséquence. Si l'activité des élèves n'est pas conforme à celle que l'enseignant attend, il adapte ses dispositifs : sinon il poursuit le travail.

Les interventions de l'enseignant sont liées aux comportements que les élèves développent au regard de ses propositions.

Question 11 : Autour de quels principes votre formation doit-elle être organisée ? (en choisir trois parmi les propositions suivantes et les numéroter de 1 à 3 par ordre d'importance)

- Non-directivité : le stagiaire définit ses besoins.
- Évaluation/Régulation.
- Mise en œuvre de solutions éprouvées.
- Non-jugement.
- Transformations guidées.
- Prise de conscience.

Explicitez ces trois premiers choix.

Le stagiaire s'applique à lui-même, dans le cadre de sa formation professionnelle, l'idée de transformation. Il est en formation pour s'améliorer, pour changer. Le stagiaire est conscient du changement de statut qu'il va vivre – passage du statut l'étudiant à celui de professeur - et des enjeux de professionnalisation propres à cette année de formation. Les transformations à opérer doivent être régulées, pour permettre à l'enseignant d'identifier s'il adopte la bonne démarche et le guider sur la bonne voie.

L'idée de transformation est toujours présente. L'enseignant parle de changement identitaire, mais aussi de transformation de son action professionnelle en vue d'une plus grande efficacité. Il est donc conscient qu'il peut potentiellement progresser vers ce qu'il pense être une bonne démarche et une bonne voie. L'enseignant ne caractérise pas le sens de cette bonne démarche.

Les conceptions de la discipline et de l'enseignement que le stagiaire mobilise dans ses propos :

L'idée de transformation des conduites motrices est récurrente dans le discours de l'enseignant. Elle caractérise la spécificité du professeur d'E.P.S., permet de définir la discipline mais aussi de caractériser la réussite des élèves. Cependant le sens de cette transformation n'est pas caractérisée. On ne s'est pas de quoi relève réellement cette transformation et donc quel type de motricité est visé.

L'enseignant ne manque pas dans son discours de faire allusion aux trois objectifs de l'E.P.S. classiquement déclinés.

Les conceptions de l'apprentissage que l'enseignant mobilise dans son discours :

Elles sont potentiellement appréhendables au travers des confusions que l'enseignant effectue entre ce qui relève de son intervention, donc de l'enseignement et ce qui relève de l'action des élèves pour apprendre. C'est l'enseignant qui va apprendre aux élèves. En ce qui concerne l'implication des élèves et les conditions de leur entrée en apprentissage, l'enseignant semble conférer au groupe classe et à sa dynamique une grosse importance, au détriment de l'individu qui doit se fondre dans le groupe.

Les conceptions relatives aux A.P.S.A et au(x) savoir(s) en E.P.S. qui transparaissent au travers de son discours :

Les A.P.S.A. sont perçues implicitement à la fois comme objet et moyen de l'Éducation Physique et Sportive : moyens de développer ses ressources et plus généralement de transformer sa motricité, moyen de se connaître dans une perspective d'entretien de soi (les choses sont ici implicites) et objet culturel que les élèves doivent appréhender et connaître.

L'enseignant ne fait pas allusion aux savoirs spécifiques de l'E.P.S. autrement que par le rappel indirect des objectifs généraux de la discipline. D'ailleurs ce concept n'est pas mobilisé

par l'enseignant dans son discours.

Par recoupement, on peut penser que les élèves vont devenir, grâce à l'E.P.S. et à ses enseignants, plus compétents qu'ils n'étaient dans les A.P.S.A. supports de l'E.P.S. Ce plus compétent est défini comme la capacité à faire des choses que l'on ne savait pas faire.

13.2. Étude de cas Anthony - Compte-rendu de la première visite - Début Octobre 2004 :

Il s'agit d'une séance ayant pour support la Course de Longue Durée et le football avec une classe de sixième. Pour chaque activité, c'est la quatrième séance. Les activités se déroulent à l'extérieur sur une piste synthétique pour la CLD et sur un plateau en bitume pour le football. La durée de la séance est de deux heures. Une heure est consacrée à chaque activité.

La V.M.A est la Vitesse Maximale Aérobie. C'est la plus petite vitesse à laquelle on consomme le maximum d'oxygène. Elle se mesure en effectuant un test. C'est un des facteurs déterminants de la performance en course longue. C'est une mesure individuelle qui permet de différencier le travail. Les vitesses de travail sont calculées en pourcentage de cette vitesse. Les élèves ne travaillent pas tous à la même vitesse mais globalement ils ont la même dépense énergétique. D'une certaine façon la V.M.A. permet de minimiser la part des ressources liées à l'hérédité dans les performances des élèves. Dans une épreuve, ils sont par exemple notés sur leur performance, mais surtout sur l'amélioration du pourcentage de V.M.A. qu'il mobilise.

13.2.1. De la description des procédures d'enseignement et de leur impact sur l'activité des élèves à leur interprétation, en passant par la reconstruction de la logique d'intervention de l'acteur :

13.2.1.1. Question de recherche n°1 :

Comment l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves des activités scolaires qu'il veut mener en construisant chez eux le besoin de changer ?

Question 1 - Sous-question 1.1 Comment l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves des activités scolaires qu'il veut mener en construisant chez eux le besoin de changer ?	
Constats relatifs aux propositions de l'enseignant et à son activité	***Constats relatifs à l'activité des élèves***
1 - L'enseignant envisage pour chaque projet d'enseignement deux groupes d'élèves. Leurs caractéristiques ne sont pas explicitement formulées, mais les objectifs de compétence formulés par l'enseignant mettent en évidence de manière indirecte que l'enseignant à cerner ce	**Course longue :** 1 - Certains élèves parviennent à courir la durée de course imposée. D'autres n'y parviennent pas et s'arrêtent assez rapidement par fatigue et/ou refus de

que savent faire ses élèves dans les deux activités. Les dispositifs proposés sont, d'une façon ou d'une autre, différenciés.
2 - L'épreuve de fin de cycle est une épreuve de 20 minutes en continu, avec un pourcentage de VMA de 80 % imposé (la vitesse de course par l'intermédiaire d'un temps au tour à respecter).
Les élèves n'ont pas encore été confrontés à cette situation.
Le temps de course de la séance observée est de 10 minutes.
3 - Le dispositif et/ou les interventions de l'enseignant ne fournissent pas aux élèves de repères intermédiaires permettant de nuancer l'évaluation de leur prestation et de se situer par rapport à l'épreuve finale.
L'enseignant ne fait pas explicitement le lien entre les exigences de l'épreuve finale de 20 minutes évaluée et les 10 minutes de course de la séance du jour qui ont les mêmes exigences.
4 - Dans ses dispositifs et dans ses interventions l'enseignant s'appuie insuffisamment sur les enjeux spécifiques de chaque A.P.S.A. en terme de but et de mobile d'agir des élèves.
Les propositions de l'enseignant ne font pas état de formes de rencontre et de confrontation des élèves spécifiques.
5 - Les conditions matérielles dans lesquelles se déroule la pratique de l'activité renforcent les difficultés rencontrées par les élèves. La taille du terrain est réduite et ses contours mal définis. Les élèves sont trop nombreux et les cibles petites et difficiles à percevoir. Le revêtement du terrain et le gonflage des ballons les rendent très rapides.
6 - L'enseignant aménage le milieu de travail des élèves : les effectifs sont réduits, les attaquants peuvent être plus nombreux que les défenseurs, chaque équipe peut avoir deux cibles à attaquer ou à défendre, les élèves peuvent être obligés de franchir des portes réparties sur le terrain pour se rendre à la cible adverse.

l'effort.
2 - Les élèves évaluent leur prestation du jour en terme de réussite ou d'échec.
Les élèves, qui ont réussi à courir les 10 minutes, ne savent pas s'ils peuvent tenir les 20 minutes.
Ces mêmes élèves ne savent pas à quel pourcentage de VMA ils ont réellement couru les 10 minutes qu'ils viennent d'effectuer, sauf par déduction, s'ils ont respecté les temps au tour imposés. Les élèves qui n'ont pas réussi les 10 minutes ne savent pas à quel moment précis ils se sont arrêtés, combien de temps ils ont malgré tout couru et quelle distance ils ont couvert en courant ou en se déplaçant.
Les élèves n'ont pas les moyens de se représenter de façon objective les progrès auxquels ils peuvent prétendre.
3 - Les élèves courent parce qu'il faut courir. La dimension performance de l'activité ne les anime pas ou peu.

Football :

1 - Dans la séance de football les élèves décrochent régulièrement et/ou s'investissent peu ou de manière formelle dans les tâches demandées.
2 - Les élèves ont des difficultés à manipuler le ballon et à le contrôler.
3 - Les élèves n'ont pas la possibilité d'identifier précisément leur façon de jouer au football ainsi que ce qu'ils doivent changer pour s'améliorer.
Les élèves n'ont pas les moyens de se représenter de façon objective les progrès auxquels ils peuvent prétendre.

Logique de fonctionnement de l'enseignant sous questions 1-1 - Registre des causes :

L'enseignant a la volonté de partir de ce que sont ses élèves. Il a identifié leurs caractéristiques du point de vue de ce qu'ils savent faire dans les deux activités. Les choses ne sont pas formulées, mais les compétences visées laissent entrevoir pour chaque activité un groupe d'élèves débutants et un groupe d'élèves plus débrouillés. Ces deux groupes sont

confirmés par les comportements observés. En conséquence, l'enseignant différencie ses propositions. En course longue, il mobilise la VMA et en football il propose des exercices différents et aménage certains aspects du milieu.

Malgré ce souci réel de prendre en compte les élèves, les dispositifs proposés par l'enseignant ne leur permettent pas de s'exprimer et de s'engager pleinement. Un certain nombre de comportements en attestent.

En course longue, les temps au tour imposés aux élèves débutants sur la base de 80 % de leur VMA les condamne à un arrêt très rapidement. En football, même si certains aménagements facilitent l'entrée en activité des élèves (effectif réduit ou surnombre d'attaquants par rapport aux défenseurs), d'autres, par contre, font que les élèves ne jouent pas réellement au football (nature du sol, ballon très gonflé, espace de jeu et cibles peu lisibles...). Les élèves rencontrent de gros problèmes de manipulation et de contrôle de la balle qui les font décrocher et ou s'amuser. En course longue, dès la fin du premier tour, c'est l'hécatombe.

Plus généralement, les interventions visant à mobiliser les élèves sur les enjeux directs des activités, liés à leurs significations (gagner le match ou améliorer sa performance) sont peu nombreuses. Il n'est pas fait état de formes de rencontre et de confrontation qui vont dans ce sens.

Les retours des élèves sur leur activité sont globaux, peu nuancés et non « pilotés » par l'enseignant malgré la formulation de critères de réussite. Les choses se font de manière incidente. En course longue, ces retours peuvent être pour certains élèves décourageants puisqu'ils statuent sur des échecs, sans nuancer les résultats, sans donner aux élèves de repères intermédiaires et de perspectives de progrès. Pour les élèves qui ont réussi, les perspectives de progrès ne sont pas beaucoup plus évidentes à anticiper.

Question 1 - Sous-question 1.2

Comment l'enseignant permet-il à chaque élève de comprendre les raisons des limites de sa prestation, pour dégager et partager des besoins d'apprentissages ?

Constats relatifs aux propositions de l'enseignant et à son activité	***Constats relatifs à l'activité des élèves***
1 - L'enseignant envisage pour chaque projet d'enseignement deux groupes d'élèves. Les objectifs de compétence qu'il formule, font indirectement état de besoins que l'enseignant a repérés dans des prestations initiales ou qu'il a anticipés par rapport à l'âge des élèves. Pour la course de longue durée, les élèves ont fait un test de V.M.A. Ils n'ont pas été confrontés à l'épreuve de 20 minutes qui constitue l'épreuve « officielle » d'évaluation. En football, on peut penser que l'enseignant a observé ses élèves en situation de match. 2 - Les dispositifs proposés sont d'une façon ou d'une autre différenciés et tiennent compte des compétences que l'enseignant vise et/ou en course longue, des exigences de l'épreuve d'évaluation.	1 - L'engagement des élèves dans les situations est peu satisfaisant. En course longue, ils courent par obligation. En football, on constate de nombreux décrochages. 2 - En course longue les élèves réussissent à courir les 10 minutes de course assez facilement ou ils n'y parviennent pas. Dans les deux cas les élèves n'ont pas de retour sur les observations liées au respect du temps au tour imposé. 3 – Les élèves ne savent pas objectivement ce qu'ils valent dans les activités qu'ils pratiquent. Ils n'en ont qu'une approche subjective ou ne s'en

3 – L'enseignant présente les situations du jour sans les mettre en relation avec la prestation initiale des élèves et les observations qu'il a effectuées. 4 - L'enseignant impose le travail à effectuer sans donner aux élèves les moyens de comprendre sa logique d'intervention. Les situations sont présentées au regard de ce que les élèves vont avoir à faire. Les temps au tour sont imposés en course longue sans expliciter leur lien avec les exigences de l'évaluation, le test de V.M.A et la durée de course du jour. Le parcours technique en football ou le travail sur la disponibilité du partenaire du porteur de balle ne sont pas renvoyés aux difficultés des élèves que l'enseignant a observées.	soucient pas. 4 - Pour chaque activité, les voies de progrès possibles sont difficilement envisageables pour les élèves. En course longue, les élèves savent, s'ils s'en souviennent, qu'ils devront courir 20 minutes à 80 % de leur V.M.A.. En football, les choses sont moins évidentes.

Logique de fonctionnement de l'enseignant sous questions 1-2 - Registre des causes :

L'enseignant présente aux élèves directement ce qu'ils vont devoir faire et produire sans le mettre en relation avec une prestation initiale objectivée et/ou une prestation finale visée. Si de son côté il a pleinement conscience de ce que ses élèves ont besoin pour améliorer leurs prestations et leurs performances, les éléments d'observations des comportements des élèves, sur lesquels il s'est appuyé pour les définir et qui déterminent sa logique d'intervention, restent implicites. La démarche que l'enseignant a effectué pour construire ses projets d'enseignement reste la sienne. Les élèves n'y ont pas accès.

Dans ces conditions, certains lui font confiance et acceptent de faire scolairement ce qui est demandé. D'autres refusent poliment en le manifestant de différentes façons, faute de comprendre ce qu'ils font et dans quelles perspectives ils travaillent au regard de ce qu'ils sont aujourd'hui comme coureur ou comme footballeur.

Logique de fonctionnement de l'acteur – Première dévolution :

Comment l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves des activités scolaires qu'il veut mener en construisant chez eux le besoin de changer ?

La dévolution aux élèves par l'enseignant des activités scolaires qu'il veut mener en construisant chez eux le besoin de changer, ne relève pas chez lui d'un travail spécifique. Si elle se réalise, elle se fait de manière incidente et il est peu probable qu'elle tienne en même temps la finalisation de l'action et la légitimation du travail.

Pour les élèves, la finalisation peut reposer sur le challenge personnel que représente la course de 20 minutes à 80 sa VMA et/ou la note que l'élève peut prétendre. On peut avoir des doutes sur ce que représente ce pourcentage de V.M.A. annoncé pour un élève de sixième. On peut aussi avoir des doutes sur la possibilité qu'a un élève débutant, qui « craque » dans les

deux premières minutes de course, à se projeter dans une telle épreuve. Certains élèves peuvent aussi finaliser cette activité course en relation avec le cross du collège ou des cross UNSS à venir. Mais tous ne le feront pas. En football, la finalisation peut aussi passer par l'évaluation ou par des intérêts autour de cette activité qui peuvent dépasser le cadre scolaire (club, UNSS...). Mais ici aussi les débutants et la plupart des filles ne seront pas en mesure de le faire.

Pour ce qui est de la légitimation, les choses sont encore plus floues pour les élèves. Ils exécutent ce qui leur est demandé, sans comprendre les tenants et les aboutissants de ce qu'ils font au regard de ce qu'ils étaient et vont peut être devenir. Les élèves sont obligés de faire confiance à l'enseignant et à ses propositions qui sont globalement porteuses d'un potentiel de progrès pour eux. Les élèves n'ont pas réellement identifié ce qu'ils valent dans les activités. Ils n'ont pas eu l'occasion de voir les limites de leur prestation, hormis sous la forme d'échecs tranchés ou au travers d'une mise en activité qui les empêche d'investir la signification du jeu. L'analyse de leur prestation n'a pas eu lieu non plus.

L'enseignant a la volonté de partir de ce que sont ses élèves du point de vue de ce qu'ils sont capables de faire dans les activités, mais pas du point de vue de la manière dont ils sont susceptibles de recevoir ces activités et d'investir ses propositions de travail. Il est organisé par la mise en œuvre de son projet d'enseignement dont la cohérence de construction constitue une espèce de caution. Il a caractérisé les comportements de ses élèves dans les deux activités, il en a déduit des compétences à atteindre. Il a différencié ses propositions en systématisant deux groupes de travail, en aménageant le milieu et en faisant référence à la V.M.A. Son projet d'enseignement répond aux exigences de la formation initiale. Pour autant, les élèves n'ont pas construit consciemment le besoin de changer.

Interprétation au regard du premier problème professionnel - Registre des raisons et de l'explication :

Dans le conflit entre fonctionnements collectif et individuel, les procédures d'enseignement privilégient le déroulement du projet d'enseignement indépendamment de l'activité d'apprentissage des élèves. Même si l'enseignant intègre partiellement les caractéristiques de ses élèves dans ses propositions en les différenciant, il ne prend pas ou peu en compte les aspects psycho-sociologiques liés à l'entrée en apprentissage des élèves et au maintien de cette posture. Il considère que les élèves sont d'emblée acquis à sa cause et qu'il lui suffit de dérouler son intervention telle qu'il l'a bien pensée. Il s'adresse à des groupes d'élèves dont il n'a pas envisagé le rapport qu'ils pouvaient entretenir aux activités scolaires qu'il propose, au regard de leur niveau dans l'activité, de leur sexe, de leur appartenance sociale... Il a complètement occulté les mobiles des élèves au profit de ses intentions personnelles d'enseignant qui sont d'autant plus fortes qu'elles répondent pleinement à ce qu'on attend/ attendait de lui.

13.2.1.2. Question de recherche n°2 :

Comment l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves de ses situations d'apprentissage en glissant le bon problème/en ciblant le bon savoir ?

Question 2 - sous-question 2.1 Comment l'enseignant articule-t-il les besoins d'apprentissages des élèves et les propositions qu'il effectue en terme de situations pour apprendre ?	
Constats relatifs aux propositions de l'enseignant et à son activité	***Constats relatifs à l'activité des élèves***
1 - L'enseignant impose le travail à effectuer sans donner aux élèves les moyens de comprendre sa logique d'intervention. 2 – L'enseignant impose le travail sans mettre en relation les situations du jour et ce qu'elles permettent de travailler avec les comportements des élèves qu'il souhaiterait faire évoluer et les besoins qu'il a identifiés pour eux. Autrement dit, les observations à partir desquelles l'enseignant fondent ses choix d'intervention ne sont pas rappelées aux élèves pour amener les situations de travail du jour. 3 - Les situations d'apprentissage sont décontextualisées et trop éloignées de la situation initiale : l'enseignant aménage le milieu didactique en football (quatre cibles, des portes à franchir, un nombre supérieur d'attaquants par rapport aux défenseurs), il fait faire aux élèves des parcours techniques de manipulation du ballon, il impose des temps au tour... 4 - La durée de course de la situation du jour est de 10 minutes avec des temps au tour que l'enseignant impose.	1 - Les élèves doivent effectuer seuls le lien entre le test de VMA initial, l'épreuve de 20 minutes qu'ils doivent effectuer à 80 % de leur V.M.A et la durée de course du jour qu'ils doivent courir aussi à 80 % de V.M.A. par un temps au tour imposé. 2 – Les élèves seront confrontés à la l'épreuve de 20 mns à la fin du cycle. 3 – En course longue, les élèves s'arrêtent rapidement de courir ou sont facilement en réussite. 4 – En football, les élèves décrochent et s'amusent.

<u>Logique de fonctionnement de l'enseignant sous questions 2-1 - Registre des causes :</u>

Dans les deux activités, l'enseignant propose à ses élèves des situations où il leur impose d'une façon ou d'une autre des contraintes à respecter : des temps au tour qu'il faut tenir, plusieurs cibles à défendre et à attaquer, des portes à franchir sur le terrain pour aller attaquer la cible adverse.... Ces contraintes peuvent apparaître aux yeux des élèves comme artificielles et décalées par rapport à la manière dont ils pratiquent ou voient pratiquer habituellement ces activités. De son côté, en football, le parcours technique sans opposition et sans coopération peut aussi être jugé par les élèves comme trop loin de leurs préoccupations de jeu. Globalement, les élèves ne s'approprient pas réellement ses contraintes. L'enseignant n'a cependant pas pensé ses contraintes au hasard. Pour la course longue, elles sont en cohérence avec l'évaluation finale. En football, elles sont en cohérence avec les caractéristiques des élèves. Les élèves n'acceptent pas de « jouer » avec ces contraintes parce qu'ils n'en comprennent pas l'utilité et qu'ils ne les perçoivent pas comme une occasion de progresser. De son côté, l'enseignant est peu intervenu pour qu'il en soit

autrement. Si des besoins ont émergé chez certains élèves, cela se fait de manière incidente. Ces besoins n'ont donc pas pu être formulés et partagés. Dans ses conditions, l'articulation des situations d'apprentissage proposée, avec des besoins qui n'ont pas été réellement mis à jour, est difficile. Cela est renforcé par l'aspect décontextualisé des situations que l'enseignant propose et qui relèvent pourtant d'une certaine cohérence dans sa logique.

Question 2 - Sous-question 2.2 Comment l'enseignant met-il en scène et fait-il vivre les problèmes auxquels il veut confronter ses élèves ?	
Constats relatifs aux propositions de l'enseignant et à son activité	***Constats relatifs à l'activité des élèves***
1 - La caractérisation des élèves, du point de vue de ce qu'ils savent faire dans les deux activités, transparaît au travers des compétences que l'enseignant vise. L'enseignant a identifié deux groupes d'élèves par activité. <u>En course longue,</u> il distingue un groupe d'élèves débutants qui ne tient pas la durée de course et s'arrête rapidement. Certains de ces élèves partent trop vite et s'asphyxient. D'autres sont d'emblée dans une course rebond minimale et s'épuisent aussi rapidement. Les autres élèves sont capables de courir en continu les 10 minutes, voire plus pour certains. Dans le projet de cycle, les deux groupes d'élèves ont des objectifs de compétence différenciés. Les premiers doivent courir longtemps en équilibre respiratoire pour tenir les 20 minutes sans s'arrêter. Les seconds doivent connaître leur rythme de course et être réguliers dans leur allure pour parcourir la plus grande distance en 20 minutes. Pour la séance observée, les compétences visées sont les mêmes pour les deux groupes: « Respecter l'allure » et « courir régulièrement ». <u>En football,</u> l'enseignant distingue aussi un groupe de débutants qui ne semble pas avoir construit le sens du jeu. Ils ne sont pas organisés par l'attaque de la cible adverse. Ce groupe rencontre aussi des problèmes de manipulation et de contrôle du ballon L'enseignant a identifié un deuxième groupe qui lui a construit la cible, mais utilise peu ou mal ses partenaires pour l'attaquer. A l'échelle du cycle, les élèves du groupe 1, doivent se repérer par rapport à la cible et améliorer leur technique individuelle (équilibre unipodal) tout en décentrant le regard du ballon. Ils doivent entrer dans un jeu collectif de coopération. Les élèves du groupe 2 doivent augmenter leur vitesse d'exécution et utiliser le partenaire porteur de balle à bon escient. En tant que partenaire du porteur de balle, se faire voir et être vu ». Pour la séance observée (football) ces groupes sont aussi différenciés. L'objectif pour le groupe 1 est l'amélioration de l'équilibre unipodal. Les élèves du groupe 2 doivent être disponibles en tant que partenaires du porteur de balle.	1 - Les observations des comportements des élèves en activité confirment celles qui ont permis à l'enseignant de formuler les compétences qu'il vise pour chacun de ces groupes. 2 – En football, les élèves décrochent, s'amusent et ne prennent pas ou peu en compte les contraintes. En course longue, les élèves sont en échec massif ou en réussite. 3 – Les élèves n'ont pas été encore confrontés à l'épreuve de 20 minutes. Ils ont effectué un test de VMA au début du cycle.

2 - Dans la séance observée, le groupe 1 réalise un parcours technique puis une situation de match avec deux cibles dans chaque camp. Le groupe 2 est confronté à une situation d'attaque de la cible adverse en deux contre 1, une situation de jeu avec des portes à franchir pour aller attaquer la cible adverse, et autre situation de jeu avec deux cibles dans chaque camp.
En course longue les élèves doivent courir 10 mns. Ils ont chacun un temps au tour à respecter correspondant à une vitesse de 80 % de leur VMA.
3 - Les conditions matérielles dans lesquelles se déroule la pratique de l'activité renforcent les difficultés rencontrées par les élèves.
4 - L'enseignant aménage le milieu de travail des élèves.
5 – Les projets d'enseignement sont exclusivement pensés en terme de compétences à atteindre.
6 - Les situations n'ont pas de but clairement identifié, gagner/marquer des points en football, courir la distance/le temps en course longue.
Il y a de la confusion et de l'imprécision entre ce que vise l'enseignant, le but qui doit diriger l'action des élèves, les conditions de leur activité (contrainte) et les éléments qui leur permettent de savoir s'ils ont réussi (critère de réussite).

Logique de fonctionnement de l'enseignant sous questions 2-2 - Registre des causes :

Les dispositifs de l'enseignant posent aux élèves d'une manière ou d'une autre, hormis le parcours technique de manipulation du ballon, des problèmes de sport collectif et des problèmes de course de longue durée. Les élèves ne les vivent pas par contre comme tels. Cette démarche n'est pas consciente chez l'enseignant et ne relève pas d'une véritable intention. Les problèmes ne sont pas formulés. Son intervention met en évidence un enseignant qui met les élèves en situation plutôt qu'un enseignant qui leur pose des problèmes. L'absence de buts concrets pour les élèves et la non-fonctionnalité des critères de réussite rendent cette démarche impossible. le non-respect par les élèves des contraintes déplace les problèmes. Si problème il y a, ceux-ci sont alors insuffisamment ciblés pour que les élèves aient des chances de les rencontrer. Ils rencontrent alors tous les problèmes de l'activité et ne peuvent les gérer au regard des ressources dont ils disposent pour les traiter.

Si l'enseignant a identifié clairement où en sont ses élèves, les dispositifs qu'il met en place rentrent parfois en contradiction avec cette caractérisation. En course longue, les temps imposés aux élèves à 80 % de leur V.M.A. ne sont absolument pas tenables pour des élèves débutants, même sur 10 minutes. Pour les élèves de l'autre groupe, cette situation leur pose un vrai problème uniquement si la contrainte de 80 % est tenue. En football, si la situation avec deux cibles dans chaque camp peut s'avérer être pertinente pour des élèves débutants qui ont effectivement du mal à construire l'accès à la cible, elle l'est moins pour les autres élèves. Le parcours technique est un simple exercice de manipulation du ballon où les élèves ne sont pas amenés à coopérer et à s'opposer.

En football, on s'aperçoit que l'enseignant a la volonté dans ses propositions d'aménager le milieu pour faciliter les réalisations. En course longue, la logique diffère un peu. L'enseignant souhaite amener progressivement les élèves à l'épreuve finale en augmentant au fur et à mesure des séances la durée de course et son intensité par des temps imposés.

Les objets d'apprentissage retenus pour la séance du jour (objets d'étude) ne sont pas formulés. Ici aussi, comme pour les caractéristiques des élèves, ceux-ci peuvent être déduits des compétences que l'enseignant a formulées : la régularité de course en course longue, l'accès à la cible pour le groupe 1 en football et la disponibilité du partenaire du porteur de balle. Pour ce dernier point, cela revient à travailler le démarquage.

La logique générale des projets d'enseignement est une logique de compétences à atteindre.

Logique de fonctionnement de l'acteur - Deuxième dévolution :

Comment l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves de ses situations d'apprentissage en glissant le bon problème / en ciblant le bon savoir ?

La dévolution aux élèves par l'enseignant de ses situations d'apprentissage en glissant le bon problème, en ciblant le bon savoir s'avère ici aussi difficile. L'articulation légitimation/ didactisation ne peut être qu'incidente pour les élèves. Les propositions de l'enseignant ne correspondent à aucun besoin que l'enseignant a partagé avec eux. Pourtant l'enseignant a ciblé pour ses élèves un certain nombre d'orientations de travail qui relèvent d'une certaine cohérence et correspondent pour certaines à ce dont ils ont besoin.

Deux logiques se dégagent de ses propositions et de la manière dont il les met en scène dans ses dispositifs.

En course longue l'enseignant prépare progressivement les élèves à l'épreuve finale en augmentant progressivement les charges de travail (durée et intensité). Cette logique oublie, au moins pour le premier groupe, la façon de courir des élèves que laissent transparaître les compétences que l'enseignant vise. Le travail de la régularité s'applique à tous et avec une intensité relativement élevée. Les temps au tour imposés sont sensés permettre d'obtenir une course régulière.

En football, l'enseignant aménage le milieu pour décomplexifier les situations et faciliter ainsi les réussites des élèves. Quelques conditions matérielles contrecarrent cette intention initiale dans cette deuxième activité. Ici aussi l'enseignant fait confiance à la force des dispositifs pour obtenir les comportements qu'il attend. Certains aménagements, comme les deux cibles dans chaque camp, vont au-delà d'une simple décomplexification. L'enseignant les propose aux deux groupes d'élèves.

Pour le groupe le plus faible, l'enseignant est aussi organisé par l'idée qu'il faut d'abord apprendre un peu de technique de manipulation et de conduite de balle avant de pouvoir bien jouer au football. L'apprentissage de ces techniques se fait en dehors de toute opposition et de toute coopération dans des parcours dit « techniques ».

Même si les dispositifs de l'enseignant peuvent dans une certaine mesure poser des problèmes à ses élèves, il ne semble pas que la démarche de l'enseignant soit complètement consciente. Il s'agit en fait d'aménagement matériel visant à réduire la complexité des situations proposées et permettant d'orienter d'une certaine manière les comportements des élèves vers les réponses attendues.

Interprétation au regard du deuxième problème professionnel - Registre des raisons et de l'explication :

Dans le conflit entre les dimensions fonctionnelle et formelle du savoir, les propositions de l'enseignant sont inégales dans la façon dont elles prennent en charge ce problème.

Si on en reste au parcours technique et au travail sur la régularité, on peut statuer sur le fait que l'enseignant mobilise ici une conception formelle des savoirs qu'il souhaite transmettre. Les techniques de manipulation de balle construite « à vide » (sans opposition et sans collaboration) sont difficilement transposables dans un contexte d'échange et de lutte pour la conservation du ballon en vue d'attaquer la cible adverse. Il en est de même dans un contexte de reconquête du ballon. De la même façon, la régularité de la course ne peut constituer un objet d'apprentissage en soi puisqu'elle n'est que la conséquence d'une course mieux maîtrisée et donc mieux régulée. L'objet d'étude est donc ailleurs. Les deux propositions de l'enseignant font état d'une fonctionnalité technique, le parcours, ou d'une fonctionnalité d'usages non questionnée. La régularité est un incontournable d'intervention tenace dans la profession.

Les différents aménagements proposés par l'enseignant en football peuvent cependant retenir notre attention en terme de tentatives chez lui, pour améliorer la prise en charge de ce problème professionnel.

Certaines de ses propositions (les deux cibles dans chaque camp par exemple) font état dans leur forme d'une fonctionnalité didactique qui dépasse la fonctionnalité technologique qui anime ses autres propositions. Dans cette dernière fonctionnalité, l'enseignant simplifie les activités physiques et sportives pour les rendre compatibles avec les ressources de ses élèves. Il procède à une réduction quantitative des effectifs, de la taille du terrain, met en place des situations de surnombre d'attaquants par rapport aux défenseurs. Dans la fonctionnalité didactique, il semble prendre en compte de manière plus approfondie ce que sont les élèves et leur mode d'organisation dans le jeu. Il reconstruit une forme d'activité qui prend pleinement en compte la logique de jeu des élèves qui ne sont pas organisés par la cible mais davantage par le fait de posséder le ballon. Le problème qui se pose à eux est donc lié, comme l'enseignant l'a formulé, à leur perception de la cible et à leur accès à cette cible. Cela passe, pour les élèves porteurs de balle, par l'identification du couloir de jeu direct permettant d'accéder directement à la cible (la radiale). En augmentant le nombre de cibles, l'enseignant augmente le nombre potentiel de radiales. Pour autant il s'éloigne très fortement des formes institutionnalisées de pratique de l'activité mais intègre ainsi de manière encore plus forte les caractéristiques de ses élèves. Cela est aussi de nature à mieux mettre en scène le savoir à construire au travers d'un dispositif porteur d'un problème ciblé.

Cependant, un certain nombre d'éléments peuvent nous faire douter quant à l'accès de l'enseignant à cette fonctionnalité didactique. Cette forme de proposition est isolée parmi d'autres qui mobilisent des fonctionnalités différentes. L'enseignant met aussi les élèves du groupe 2 dans la même situation avec deux cibles dans chaque camp alors qu'à priori l'accès à la cible et la construction de la radiale n'est plus leur problème. Enfin, les éléments de

préparation, peu explicites, ne permettent pas de confirmer la construction réelle de cette fonctionnalité. Au même titre que la régularité, il semblerait que cette mise en situation s'apparente aussi à un « classique » de la profession et plus généralement des écoles de football. Dans ces conditions, nous ne sommes pas complètement sûrs que l'enseignant ait conçu les choses avec la lucidité que nous lui accordions ci-dessus. Nous n'avons pas les moyens de le vérifier et restons ici dans le domaine des hypothèses.

13.2.1.3. Question de recherche n°3 :

Comment l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves des conditions cognitives de leurs apprentissages pour qu'ils en deviennent les auteurs ?

Question 3 - sous-question 3.1 Comment l'enseignant intervient-il auprès des élèves pour qu'ils s'approprient les conditions de leurs transformations ?	
Constats relatifs aux propositions de l'enseignant et à son activité	***Constats relatifs à l'activité des élèves***
1 - L'enseignant intervient de manière récurrente pour recadrer l'activité des élèves et faire en sorte qu'ils respectent ce qu'il a demandé. 2 - L'enseignant impose ses propositions sans donner aux élèves les éléments minimaux de compréhension de sa démarche. 3 - L'enseignant propose des parcours d'exercices techniques de manipulation et de conduite de balle où les élèves doivent effectuer plusieurs passages au cours de la séance. 4 – Les projets d'enseignement sont exclusivement formulés en terme de compétences à atteindre. Les transformations ne sont pas formulées ainsi que les conditions de ces transformations. 5 – En football, l'enseignant aménage le milieu dans lequel les élèves évoluent en tenant compte de leurs ressources. Il tient compte aussi de leurs ressources en course longue en mobilisant la V.M.A. Dans cette activité, il impose des temps au tour susceptibles de rendre les élèves réguliers.	1 - Les élèves n'ont pas les moyens de comprendre ce qu'ils font et pourquoi ils le font. 2 - En course longue ils courent par obligation scolaire. 3 - En football beaucoup d'entre eux décrochent et s'amusent. Ils ne respectent pas les contraintes que l'enseignant a mises en place.
Logique de fonctionnement de l'enseignant sous questions 3-1 - Registre des causes :	
L'enseignant est dans une logique d'intervention qui vise à mettre les élèves dans des situations dont les formes et les contraintes vont participer directement à l'émergence des comportements que l'enseignant veut voir apparaître : des temps au tour imposés, des surnombres d'attaquants provoqués par rapport aux défenseurs, des aménagements matériels... Ses interventions volontaristes, mais sans réelle efficacité, sont au moins, dans la séance de football, dédiées exclusivement au respect de ces contraintes par les élèves.	

Certains de ses dispositifs inscrivent les élèves dans une logique d'exécutants où le nombre de passages et de répétitions que les élèves effectuent organise l'enseignant.

Les différents éléments de préparation (le projet de cycle et le projet d'enseignement liés à chacune des séances) font état essentiellement de compétences à atteindre porteuses de comportements observables. L'atteinte de ces comportements organise l'enseignant de manière prépondérante.

Question 3 - Sous-question 3.2 Comment l'enseignant permet-il à chaque élève d'identifier et d'éprouver les nouvelles compétences qu'il a acquises ?	
Constats relatifs aux propositions de l'enseignant et à son activité	***Constats relatifs à l'activité des élèves***
Pas de données	

Logique de fonctionnement de l'enseignant sous questions 3-2 - Registre des causes :

Pas de données

Logique de fonctionnement de l'acteur - Deuxième dévolution :

Comment l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves des conditions cognitives de leurs apprentissages pour qu'ils en deviennent les auteurs ?

L'absence de données pour la deuxième sous-question de recherche de cette troisième question de recherche ne nous empêche pas vraiment de statuer concernant la mise en œuvre de cette troisième dévolution par l'enseignant. La logique mise en évidence dans la première dévolution laisse anticiper que l'enseignant éprouvera des difficultés à revenir avec ses élèves sur leur prestation initiale pour acter de ce qu'ils ont construit : cette prestation initiale, qui même si elle existe, ne constitue pas une référence pour eux.

La logique, mise en évidence dans la première Sous-question de recherche de cette troisième question de recherche, rend difficile la dévolution aux élèves par l'enseignant des conditions cognitives de leurs apprentissages pour qu'ils en deviennent les auteurs. Les procédures d'enseignement, mobilisées par l'enseignant privilégient des interventions pour que les élèves exécutent, fassent et respectent ce qui est demandé. Ce qui est prescrit présente un certain nombre de contraintes dont le respect devrait permettre l'émergence des comportements et réponses attendues. Ici, ce sont la forme des dispositifs et l'insistance bienveillante à les investir et à en respecter les exigences qui organisent l'enseignant.

Interprétation au regard du troisième problème professionnel - Registre des raisons et de l'explication :

Dans le conflit entre procédures d'apprentissage et produit de l'apprentissage, il paraît assez évident que la logique de fonctionnement de l'enseignant met en avant une intervention qui est davantage organisée par le produit de l'apprentissage et les réponses attendues que par les procédures d'apprentissage et les mobilisations cognitives d'évaluation, de compréhension et de raisonnement qui les accompagnent et que l'enseignant doit provoquer et piloter. Outre des interventions peu significatives de ce point de vue, la sur-valorisation des compétences dans les éléments de préparation sont des indicateurs de procédures d'enseignement qui privilégient l'agir, le faire et la réussite comme des conditions exclusives de l'apprentissage. L'absence dans les projets d'enseignement d'une formulation des transformations à opérer par les élèves en terme de changement de mode d'organisation est de ce point de vue significative. Il en est de même pour les conditions de ces transformations dont la mobilisation/ manipulation par les élèves, sous la responsabilité de l'enseignant, est susceptible de faire en sorte qu'ils deviennent de réels auteurs de leurs apprentissages.

13.2.2. Les trois logiques de fonctionnement en lien avec les trois dévolutions[460] :

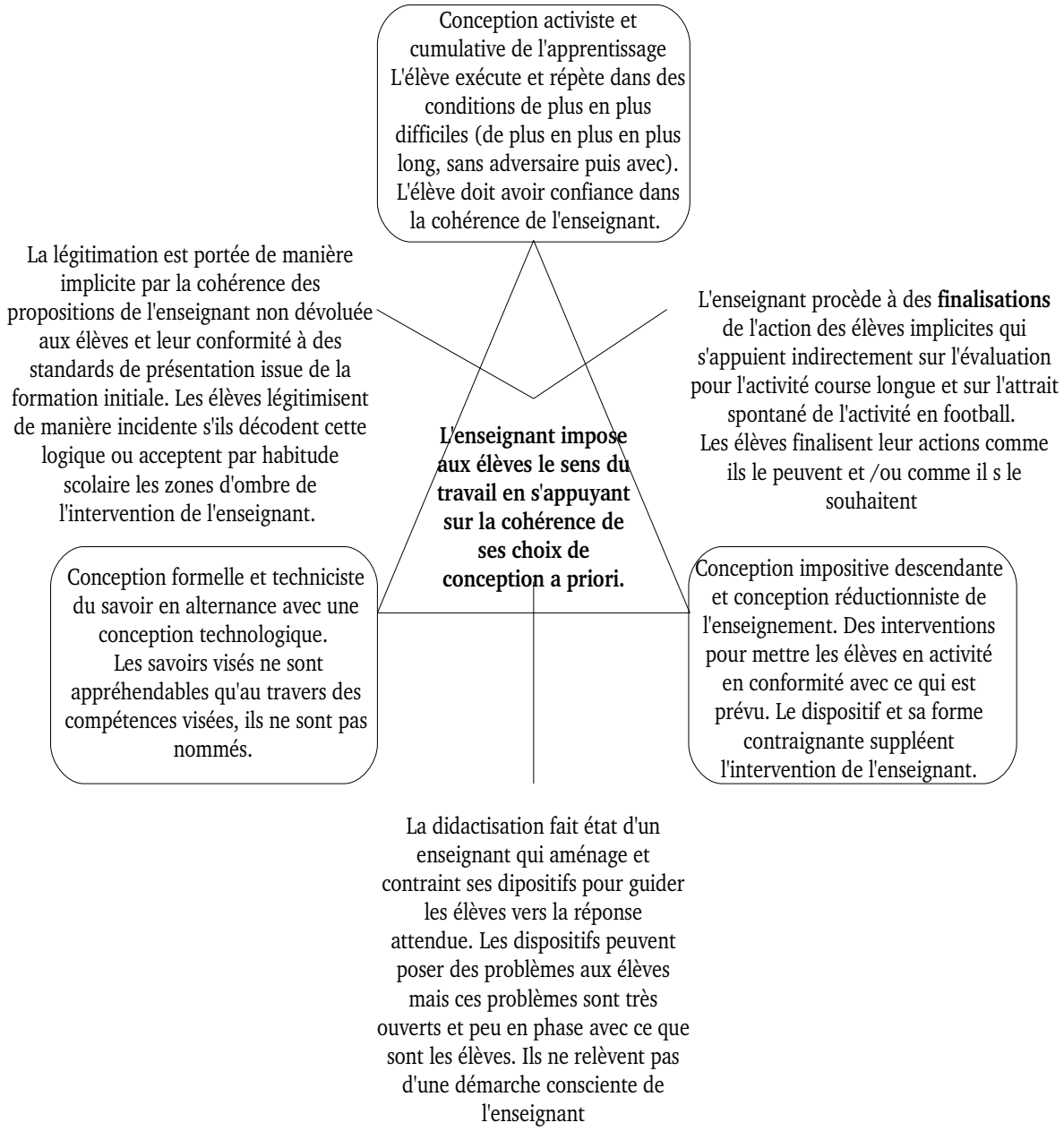
Anthony - Visite 1 - Début octobre 2004		
Les trois logiques de fonctionnement au regard des trois dévolutions		
Dévolution 1	**Dévolution 2**	**Dévolution 3**
Finalisation indirecte et involontaire par l'épreuve d'évaluation en course longue. En football, la finalisation est implicite et repose sur l'attrait supposé de cette activité et sa « popularité ». La légitimation est portée de manière implicite par la cohérence des propositions de l'enseignant qui ne sont pas dévoluées aux élèves. Les choses relèvent pour l'enseignant de l'évidence et du bon sens. Les élèves légitimisent de manière incidente, s'ils décodent cette logique ou acceptent par	L'articulation entre la prestation initiale et les besoins que l'enseignant a identifiés ne peut se faire pour les élèves avec les situations mises en places par l'enseignant que de manière implicite. L'enseignant ne se situe pas dans cette logique. Il sait ce qu'il fait : dans sa logique il est cohérent mais il n'est pas dans l'idée de partager cette cohérence. Pour lui les choses relèvent de l'évidence. En ce qui concerne la didactisation, l'enseignant est sur des mises en situation qui	La didactisation fait état d'un enseignant qui met ses élèves dans des situations qui privilégient les exécutions/ répétitions, le faire et l'action. Ces situations sont aménagées et facilitantes pour les élèves. Elles sont très guidantes du point de vue de l'obtention de la réponse et des comportements attendus. L'enseignant fait confiance à la force des dispositifs pour que les élèves apprennent. Il est dans la magie de la tâche.

460 Pour mémoire :
Dévolution 1 : Dévolution aux élèves par l'enseignant des activités scolaires qu'il veut mener en construisant chez eux le besoin de changer.
Dévolution 2 : Dévolution aux élèves par l'enseignant de ses situations d'apprentissage en glissant le bon problème / en ciblant le bon savoir
Dévolution 3 : Dévolution aux élèves par l'enseignant des conditions cognitives de leurs apprentissages pour qu'ils en deviennent les auteurs.

habitude scolaire les zones d'ombre de l'intervention de l'enseignant.	peuvent mettre les élèves en difficultés et qui ne partent pas ou insuffisamment de ce que sont capables de faire les élèves. Les propositions peuvent être techniques et décontextualisées (le parcours de manipulation en football) ou reposer sur un objet d'apprentissage inapproprié pour une grande majorité des élèves (la course longue).	

Au regard de ces trois dévolutions l'enseignant est organisé par la mise en œuvre de ses projets d'enseignement. La cohérence de ceux-ci et leur conformité formelle aux démarches acquises en formation initiale (que nous ne mettons nullement en cause) lui apporte une caution indéniable. Les choses sont plus nettes dans l'activité football que dans l'activité course longue. Dans cet état d'esprit, l'enseignant impose aux élèves ses propositions. Il a tenu compte de ce qu'ils sont du point de vue de ce qu'ils produisent dans les différentes activités, mais il n'a pas tenu compte du désir et de l'intérêt que ces élèves pouvez avoir ou ne pas avoir à investir ce travail. Du point de vue de ses interventions pour faire apprendre, il est dans une logique de mise en action des élèves dans des dispositifs aménagés et guidants en vue d'obtenir les réponses attendues.

13.2.3. **Schématisation de ces logiques de fonctionnement au regard du modèle d'intervention :**



Anthony - Visite 1 - Logique de fonctionnement et inférences de conception sur les pôles du système didactique.

13.2.4. La prise en charge des trois problèmes professionnels[461] :

461 Pour mémoire :
Le premier problème professionnel renvoie à la gestion d'une tension entre fonctionnements collectif (équité) et individuel (identité). L'obstacle relève d'une centration sur la dimension organisationnelle de l'enseignement et d'une confusion entre le moyen et le but de l'intervention.
Le deuxième problème professionnel renvoie à la gestion d'une tension entre les dimensions formelles du savoir telles que définies par les objectifs standardisés, relatifs à un niveau du cursus scolaire et la dimension fonctionnelle du savoir qui doit correspondre à ce que l'élève peut réellement réaliser. L'obstacle relève d'une formulation des objectifs indépendamment des comportements réels des élèves et d'une confusion entre le

Pour alléger la présentation, nous renvoyons le lecteur aux pages précédentes où la prise en charge des problèmes professionnels est évoquée (Registre des raisons et de l'explication).

13.3. Étude de cas Anthony - Compte-rendu de la deuxième visite - Fin Janvier 2005 :

Il s'agit d'une séance ayant comme support l'activité hand-ball avec une classe de sixième. La séance se déroule dans un grand gymnase. Sa durée est d'une heure effective. C'est la sixième séance du cycle d'enseignement. Une autre séance d'une heure avec comme support l'activité javelot était prévue mais elle a du être annulée à cause des conditions météorologiques.

13.3.1. De la description des procédures d'enseignement et de leur impact sur l'activité des élèves à leur interprétation, en passant par la reconstruction de la logique d'intervention de l'acteur :

13.3.1.1. Question de recherche n°1 :

Comment l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves des activités scolaires qu'il veut mener en construisant chez eux le besoin de changer ?

Question 1 - Sous-question 1.1 Comment l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves des activités scolaires qu'il veut mener en construisant chez eux le besoin de changer ?	
Constats relatifs aux propositions de l'enseignant et à son activité	***Constats relatifs à l'activité des élèves***
1 - L'enseignant tente en début de séance de recontextualiser le travail en interpellant les élèves par rapport à ce qui a été travaillé la semaine dernière. Face au manque d'attention des élèves, l'enseignant précipite la fin de son intervention introductive. 2 - La recontextualisation de la séance et le rappel de ce qui a été travaillé s'effectuent sans être renvoyés à une prestation des élèves dans l'activité hand-ball. 3 - Le travail du jour est présenté sans faire référence à la prestation des élèves dans l'activité hand-ball qu'il est sensé améliorer. 4 - L'enseignant s'appuie insuffisamment dans ses interventions sur les enjeux portés par la signification de	1 - Les élèves éprouvent des difficultés à formuler ce qui a été travaillé à la séance précédente. 2 - Au cours du temps d'intervention, où l'enseignant recontextualise le travail, l'attention des élèves n'est pas bonne. 3 - Dans les situations d'apprentissage certaines filles sont dans le simulacre. Leur participation s'améliore dans la

souhaitable et le possible.
Le troisième problème professionnel renvoie à la gestion d'une tension entre procédure d'apprentissage et produit de cet apprentissage. L'obstacle relève d'une conception magique de la tâche et d'une confusion entre agir, réussir et apprendre.

l'activité en terme de scores et de formes de confrontation des équipes. 5 - Les enjeux de l'activité hand-ball sont essentiellement portés par l'activité elle-même et ce que les élèves vont pouvoir y investir spontanément. 6 - Les dispositifs proposés par l'enseignant et les compétences qu'il vise, mettent en avant qu'il a perçu chez tous ses élèves le même mode d'organisation qu'il décline par rapport au porteur de balle et par rapport au partenaire du porteur de balle. Ces propositions ne sont donc pas différenciées, même s'il travaille sur les deux rôles. 7 - Les dispositifs proposés par l'enseignant en hand-ball font état d'un but, de contraintes et de critères de réussite. 8 – Les dispositifs sont aménagés du point de vue du nombre de joueurs et du ratio nombre d'attaquants/nombre de défenseurs. 9 - L'enseignant tient difficilement les exigences de travail que ses dispositifs mettent en avant au travers de leur structure. 10 - Les dispositifs proposés par l'enseignant sont en phase avec le groupe d'élèves le plus faible. La nature des contraintes posées empêche les élèves de faire ce que spontanément ils sont capables de faire. 11 - L'enseignant a caractérisé les élèves uniquement du point de vue de la nature de leur engagement dans l'activité. Ce sont des élèves compétiteurs qui ont envie de gagner. 12 - Dans le projet javelot (la séance n'a pas été observée), le but de la première situation est de « bien lancer ». L'enseignant envisage des lancers sans élan.	situation plus globale de jeu. 4 - Certaines filles n'ont jamais vraiment joué au hand-ball au cours de la séance. 5 - Certains élèves sont des « compétiteurs » qui ont envie de gagner. Ce n'est pas le cas de tous les élèves. 6 - Les prestations des élèves font état de deux groupes d'élèves avec deux modes d'organisation différents. 7 - Les élèves ont tendance à ne pas respecter les contraintes imposées dans les situations. 8 - Les élèves du groupe fort réussissent facilement la tâche d'apprentissage demandée.

Logique de fonctionnement de l'enseignant sous questions 1-1 - Registre des causes :

En début de séance, l'enseignant est organisé par l'idée d'introduire la séance en la resituant par rapport à ce qui a été fait à la séance précédente. Cette tentative de recontextualisation est peu efficace. Les élèves sont peu attentifs. Ce qui a été travaillé ne semble pas les avoir spécialement marqués. Les orientations de travail, difficilement annoncées par les élèves, sont alors rappelées par l'enseignant sans les renvoyer à ce que sont les élèves en hand-ball et à ce qu'ils vont pouvoir devenir prochainement dans cette activité. L'enseignant procède comme si les élèves étaient capables d'anticiper seuls et objectivement les futurs comportements de handballeur qu'ils sont susceptibles d'acquérir.

L'enseignant a la volonté de partir de ce que sont ses élèves. Il aménage ses situations pour les aider (effectif réduit, surnombre d'attaquants par rapport aux défenseurs). Les dispositifs sont les mêmes pour tous. L'enseignant pense que ses élèves jouent tous de la même façon et qu'ils sont tous des compétiteurs qui ont envie de gagner. L'observation des élèves et plus particulièrement des filles ne confirme pas ce sur-engagement. Les comportements des élèves font aussi état de deux groupes du point de vue des modes d'organisation dans le jeu. Dans ces conditions, les dispositifs proposés par l'enseignant

s'avèrent beaucoup trop faciles pour les élèves du groupe le plus fort. Ils sont appropriés pour les plus faibles et tiennent pleinement compte de ce que sont les élèves comme joueurs de hand-ball. Mais l'enseignant est peu insistant sur les contraintes qu'il a posées et les élèves ont tendances à ne pas les respecter voire à être dans le simulacre d'activité. Il oublie aussi de mobiliser les critères de réussite qu'il a formulés.

Plus globalement, l'enseignant s'appuie insuffisamment sur les enjeux symboliques liés aux scores et aux confrontations que porte potentiellement l'activité. Il semble de ce point de vue faire confiance à l'appropriation spontanée de ses enjeux par les élèves et à leur capacité à les faire vivre sans lui. Le projet d'activité formulé dans les éléments de préparation n'en est pas un.

Question 1 - Sous-question 1.2

Comment l'enseignant permet-il à chaque élève de comprendre les raisons des limites de sa prestation pour dégager et partager des besoins d'apprentissages ?

Constats relatifs aux propositions de l'enseignant et à son activité	***Constats relatifs à l'activité des élèves***
1 - L'enseignant tente en début de séance de recontextualiser le travail en interpellant les élèves par rapport à ce qui a été travaillé la semaine précédente. Face au manque d'attention des élèves, l'enseignant précipite la fin de son intervention introductive. 2 - La recontextualisation de la séance et le rappel de ce qui a été travaillé s'effectuent sans être renvoyés à une prestation des élèves dans l'activité hand-ball. 3 - Le travail du jour est présenté sans faire référence à la prestation des élèves dans l'activité hand-ball qu'il est sensé améliorer. 4 - Les situations d'apprentissage sont présentées aux élèves sans mettre en avant l'idée qu'elles vont être, pour eux, une occasion de progresser par rapport à la façon dont ils jouent actuellement au hand-ball. Les éléments de progrès restent implicites. 5 - Le projet de cycle, qui mobilise le modèle de pédagogie de projet, met en avant un projet d'apprentissages pour les élèves. Sa formulation est appropriée pour des élèves. Ce projet d'apprentissages dégage deux orientations de travail liées aux rôles respectifs que les élèves peuvent tenir : porteur de balle ou partenaire du porteur de balle. Pour chacun de ces rôles, l'enseignant envisage ce que l'élève va avoir à faire sous la forme de règles d'action. « Que dois-je faire.... Je dois.... » 6 - Les propositions de l'enseignant sont les mêmes pour tous les élèves, malgré des différences chez eux en terme de mode d'organisation et en terme	1 - Les élèves éprouvent des difficultés à formuler ce qui a été travaillé à la séance précédente. 2 - Au cours du temps d'intervention, où l'enseignant recontextualise le travail, l'attention des élèves n'est pas bonne. 3 - Les élèves peuvent difficilement effectuer le lien entre leur prestation en hand-ball et les situations d'apprentissage que l'enseignant propose et ce qu'elles permettent de travailler effectivement. 4 - Dans les situations d'apprentissage certaines filles sont dans le simulacre. Leur participation s'améliore dans la situation plus globale de jeu. 5 - Certaines filles n'ont jamais vraiment joué au hand-ball au cours de la séance. 6 - Certains élèves sont des « compétiteurs » qui ont envie de gagner. Ce n'est pas le cas de tous les élèves. 7 - Les prestations des élèves font état de deux groupes d'élèves avec deux modes d'organisation différents. 8 - Les élèves ont tendance à ne pas respecter les contraintes imposées dans les situations.

d'engagement dans l'activité que l'enseignant n'a pas perçues. 7 - Les dispositifs proposés par l'enseignant en hand-ball font état d'un but, de contraintes et de critères de réussite. 9 - L'enseignant tient difficilement les exigences de travail que ses dispositifs mettent en avant au travers de leur structure. 10 - Les dispositifs proposés par l'enseignant sont en phase avec le groupe d'élèves le plus faible. La nature des contraintes posées empêche les élèves de faire ce que spontanément ils sont capables de faire.	9 - Les élèves du groupe fort réussissent facilement la tâche d'apprentissage demandée.

Logique de fonctionnement de l'enseignant sous questions 1-2 - Registre des causes :

L'enseignant introduit la séance en faisant référence au travail de la semaine précédente. Devant le manque d'attention des élèves, ce moment est écourté et la suite de l'intervention est précipitée. L'enseignant enchaîne alors par la présentation du travail du jour. La première situation est directement expliquée aux élèves, sans faire référence à ce qui la justifie au regard d'une prestation objectivée des élèves dans l'activité et/ou d'observations que l'enseignant aurait effectuées. Dans son projet d'enseignement, l'enseignant a procédé d'une façon ou d'une autre à l'analyse des comportements des élèves. Il a ensuite défini pour eux des compétences à atteindre qui répondent à des besoins qu'il a identifiés. L'ensemble de ces éléments reste globalement implicite et ne fait l'objet d'aucune communication aux élèves.

Les élèves ont une idée très globale et sûrement très subjective de ce qu'ils valent en hand-ball. Ils sont incapables de formuler des limites argumentées à leur prestation.

L'enseignant procède comme si les élèves allaient faire « mécaniquement » et par bon sens le lien entre ce qu'ils sont en hand-ball comme joueur et ce que l'enseignant a décidé de travailler pour eux, et qui correspond à ce qu'ils ont prioritairement besoin. L'émergence de besoins, conscientisés par les élèves relèvent, si elle se produit, du hasard.

Logique de fonctionnement de l'acteur - Première dévolution :

Comment l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves des activités scolaires qu'il veut mener en construisant chez eux le besoin de changer ?

La dévolution aux élèves par l'enseignant des activités scolaires, qu'il veut mener en construisant chez eux le besoin de changer, ne relève pas chez lui d'un travail spécifique. Si elle se réalise, elle se fait de manière incidente.

En ce qui concerne la finalisation de l'action des élèves, celle-ci repose de manière non consciente chez l'enseignant sur l'évidence de l'attrait de l'activité enseignée et sur la croyance en la spontanéité de l'engagement des élèves par leur simple confrontation à celle-ci. Aussi l'activité, et ses enjeux intrinsèques, se suffit à elle-même. L'envie de s'engager pourrait passer aussi, pour les élèves, par le défi et/ou l'énigme que présente la formulation des tâches au travers de la tension qui existe entre le but, les contraintes et les critères de réussite. Il ne peut

en être ainsi puisque ces éléments ne vivent pas dans la séance.

Pour ce qui est de la légitimation, l'enseignant au travers de la recontextualisation du travail en début de séance, tente de partager avec les élèves des éléments de son intervention. L'existence dans le projet de cycle d'un projet d'apprentissages, dans une formulation qui se place du point de vue de l'élève, peut aussi être interprétée comme le signe d'une volonté chez l'enseignant de livrer aux élèves quelques éléments de sa cohérence. Mais la tentative amorcée est écourtée et l'enseignant, devant le manque d'attention des élèves et le bruit, précipite la fin de cette introduction. Il explique alors directement la première situation, sans faire de liens avec ce qui vient d'être dit avant et sans mettre en avant ce qui est prioritairement visé dans cette situation au regard de la façon de jouer des élèves. Dans ces conditions, seuls les élèves qui sont susceptibles de décoder cette cohérence ou de faire abstraction de ce flou sont capables de se construire un projet d'apprentissages et de procéder à une légitimation de leur travail. Au regard des comportements des élèves, ils ne sont pas majoritaires.

Interprétation au regard du premier problème professionnel - Registre des raisons et de l'explication :

Dans le conflit entre fonctionnements collectif et individuel, les procédures d'enseignement prennent en compte les élèves du point de vue de ce qu'ils sont capables de faire dans l'activité. Par contre, elles ne se préoccupent pas de ce qui serait susceptible de donner aux élèves l'envie de pratiquer cette activité et de ce qui pourrait nourrir leur intérêt à prendre en charge le travail que l'enseignant a conçu pour eux. Concernant le premier point, l'enseignant a fait une erreur de jugement quant à l'appréciation des modes d'organisation de ses élèves. Là où il ne voit qu'un seul groupe d'élèves, il en existe deux aux caractéristiques bien différenciées. Malgré cette erreur de jugement, les propositions de l'enseignant sont pertinentes pour les élèves qui correspondent au profil initialement repéré. L'enseignant a le souci de partir de ce que sont ses élèves et d'adapter ses propositions en conséquence. Cela passe par des situations aménagées, des effectifs réduits, des surnombres provoqués pour faciliter les choses et rendre les situations moins complexes.

Concernant le deuxième point, l'enseignant considère de manière uniforme les élèves et pense qu'ils sont d'emblée acquis à sa cause. Les mobiles des élèves sont ignorés ou sont supposés être en phase avec ceux que nécessitent l'activité pratiquée et ses exigences.

Plus globalement, l'enseignant a tendance à faire avancer sa leçon indépendamment des élèves quand il sent que ces derniers lui échappent. C'est le cas au cours de cette séance. On assiste à une espèce de fuite en avant. Dans ce contexte, les éléments de définition de ses dispositifs ne vivent plus. Les contraintes ne sont pas tenues, les critères de réussite ne sont pas mobilisés. L'organisationnel reprend le dessus par rapport à logique d'apprentissage que pouvaient laisser transparaître certains éléments de préparation. La mise en œuvre en a décidé autrement.

13.3.1.2. Question de recherche n°2 :

Comment l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves de ses situations d'apprentissage en glissant le bon problème/en ciblant le bon savoir ?

Question 2 - sous-question 2.1 Comment l'enseignant articule-t-il les besoins d'apprentissages des élèves et les propositions qu'il effectue en terme de situations pour apprendre ?	
Constats relatifs aux propositions de l'enseignant et à son activité	***Constats relatifs à l'activité des élèves***
1 - Le travail du jour est présenté sans faire référence à la prestation des élèves dans l'activité hand-ball qu'il est sensé améliorer. 2 - Les situations d'apprentissage sont présentées aux élèves sans mettre en avant l'idée qu'elles vont être pour eux une occasion de progresser par rapport à la façon dont ils jouent actuellement au hand-ball. Les éléments de progrès et l'objet du travail restent implicites alors que l'enseignant en a lui une idée très précise et cohérente au moins pour un groupe d'élèves. 3 - Les situations d'apprentissage sont aménagées et sont relativement décontextualisées par rapport à une pratique globale du jeu hand-ball. Les deux situations d'apprentissage s'effectuent avec des portes positionnées sur le terrain que les élèves doivent franchir pour attaquer la cible adverse : la première situation est une situation non réversible (les élèves sont soit attaquants soit défenseurs) et s'effectue en effectif réduit (2 contre 1) avec un surnombre d'attaquants par rapport au nombre de défenseurs. 4 - L'enseignant a la volonté de proposer à ses élèves des situations contraignantes qui leur posent des problèmes. Ses situations présentent un but, des contraintes et des critères de réussite. 5 - Les propositions de l'enseignant sont les mêmes pour tous les élèves malgré des différences chez eux en terme de mode d'organisation et en terme d'engagement dans l'activité. L'enseignant n'a pas perçu ces différences et / ou n'en a pas tenu compte. 6 - L'enseignant tient difficilement les exigences de travail que ses dispositifs mettent en avant au travers de leur structure. 7 - Les dispositifs proposés par l'enseignant sont en phase avec le groupe d'élèves le plus faible. La nature des contraintes posées empêche les élèves de faire ce que spontanément ils sont capables de faire. 8 – Les éléments de préparation font état de	1 - Au cours du temps d'intervention, où l'enseignant recontextualise le travail, l'attention des élèves n'est pas bonne. 2 - Les élèves peuvent difficilement effectuer le lien entre leur prestation en hand-ball et les situations d'apprentissage que l'enseignant propose et ce qu'elles permettent de travailler effectivement. 3 - Dans les situations d'apprentissage, certaines filles sont dans le simulacre. Leur participation s'améliore dans la situation plus globale de jeu. 4 - Certaines filles n'ont jamais vraiment joué au hand-ball au cours de la séance. 5 - Certains élèves sont des « compétiteurs » qui ont envie de gagner. Ce n'est pas le cas de tous les élèves. 6 - Les prestations des élèves font état de deux groupes d'élèves avec deux modes d'organisation différents. 7 - Les élèves ont tendance à ne pas respecter les contraintes imposées dans les situations. 8 - Les élèves du groupe fort réussissent facilement la tâche d'apprentissage demandée. 9 - Les élèves du groupe faible qui respectent les contraintes ne parviennent pas systématiquement à réaliser ce qui est demandé.

compétences ciblées, à atteindre par les élèves, liées à leur rôle de porteur de balle ou à leur rôle de partenaire du porteur de balle. La formulation de ces compétences tient compte du mode d'organisation des élèves du groupe le plus faible.	

Logique de fonctionnement de l'enseignant sous questions 2-1 - Registre des causes :

Le lien, entre ce que sont les élèves et ce que l'enseignant a décidé de travailler pour eux au regard de l'analyse qu'il a effectuée de leur prestation, est loin d'être évident pour ces premiers. L'enseignant communique peu à cet égard et impose ses situations sans les resituer par rapport aux éléments qui les fondent. Dans ces conditions, les élèves reçoivent plus ou moins bien ces situations et ne les envisagent pas comme une occasion de progresser. Il est difficile pour eux de comprendre comment et pourquoi ces situations contraignantes sont susceptibles de les faire progresser. Les contraintes qu'elles posent ne sont pas ou peu acceptées. Cela est aggravé par le fait que ces situations sont relativement décontextualisées de part les aménagements qu'elles proposent. Cela est aussi renforcé par les propositions de l'enseignant qui ne sont valables que pour un seul groupe d'élèves et par l'absence d'engagement de certains élèves de l'autre groupe.

L'émergence des besoins des élèves n'ayant pu se faire que de manière incidente, l'articulation pour les élèves de ces besoins avec les situations d'apprentissage ne peut être que difficile, même si les propositions de l'enseignant peuvent être pertinentes.

Question 2 – Sous-question 2.2

Comment l'enseignant met-il en scène et fait-il vivre les problèmes auxquels il veut confronter ses élèves ?

Constats relatifs aux propositions de l'enseignant et à son activité	***Constats relatifs à l'activité des élèves***
1 - Les situations d'apprentissage sont aménagées et sont relativement décontextualisées par rapport à une pratique globale du jeu hand-ball. Les deux situations d'apprentissage s'effectuent avec des portes positionnées sur le terrain que les élèves doivent franchir pour attaquer la cible adverse : la première situation est une situation non réversible (les élèves sont soit attaquants soit défenseurs) et s'effectue en effectif réduit (2 contre 1) avec un surnombre d'attaquants par rapport au nombre de défenseurs. 2 - L'enseignant a la volonté de proposer à ses élèves des situations contraignantes qui leur posent des problèmes. Ses situations présentent un but, des contraintes et des critères de réussite. 3 – L'enseignant a retenu comme objet d'étude une compétence mentionnée dans les programmes: « Faire des choix élémentaires permettant d'atteindre la cible » 4 - Les propositions de l'enseignant sont les mêmes pour	1 - Les prestations des élèves font état de deux groupes d'élèves avec deux modes d'organisation différents. Un groupe d'élèves, majoritairement des filles, est au palier 2. Ils ont construit le sens du jeu et accèdent seuls à la cible sans prendre en compte les partenaires ou vraiment quand ils n'ont plus le choix. L'autre groupe d'élèves, majoritairement des garçons, est au palier 2. Ils ont construit eux le partenaire et accèdent à la cible en coopérant mais il s'agit toujours du même partenaire au détriment des autres. Les attaques sont alors stéréotypées et mobilisent

tous les élèves, malgré des différences chez eux en terme de mode d'organisation et en terme d'engagement dans l'activité. L'enseignant n'a pas perçu ces différences et/ou n'en a pas tenu compte. 6 - L'enseignant tient difficilement les exigences de travail que ses dispositifs mettent en avant au travers de leur structure. 7 - Les dispositifs, proposés par l'enseignant, sont en phase avec le groupe d'élèves le plus faible. La nature des contraintes posées empêche les élèves de faire ce que spontanément ils sont capables de faire. 8 - Les éléments de préparation font état de compétences ciblées à atteindre par les élèves, liées à leur rôle de porteur de balle ou à leur rôle de partenaire du porteur de balle. La formulation de ces compétences tient compte du mode d'organisation des élèves du groupe le plus faible. Une première orientation concerne le porteur de balle et sa capacité à choisir entre un accès direct à la cible, si la radiale est libérée, ou une passe à un partenaire, si la radiale est obstruée. La deuxième orientation prend en charge le partenaire du porteur de balle et sa capacité à offrir des solutions au porteur de balle bloqué et donc à se démarquer. 9 - En javelot, le projet d'enseignement envisage des lancers sans élan puis avec élan. Le but pour les élèves dans la première situation est de « bien lancer ». Ils doivent se concentrer sur leur technique. Dans la deuxième situation, ils doivent augmenter progressivement la vitesse d'exécution.	toujours les mêmes circulations de balle et de joueurs. Le non-engagement de certaines filles laisse un doute quant à l'interprétation des comportements des élèves du premier groupe. Certaines élèves peuvent ne pas avoir construit le sens du jeu et l'intention d'aller vers la cible et être au palier 1. 2 - Les élèves du groupe fort réussissent facilement la tâche d'apprentissage demandée. 3 - Les élèves du groupe faible, qui respectent les contraintes et qui sont engagés, ne parviennent pas systématiquement à réaliser ce qui est demandé.

Logique de fonctionnement de l'enseignant sous questions 2-2 - Registre des causes :

L'enseignant a effectué une erreur de jugement concernant l'appréciation du comportement de ses élèves dans l'activité hand-ball. Deux groupes d'élèves, aux modes d'organisation différents, se dégagent des prestations des élèves alors que lui n'en perçoit qu'un seul. Dans ces conditions, ses propositions s'avèrent pertinentes que pour un seul groupe d'élèves. Si nous considérons ses propositions, nous constatons que l'enseignant est organisé par la volonté de poser des situations contraignantes, à ses élèves, porteuses de problèmes. Il affirme cette volonté dans le projet de cycle.

La structure de ses situations articule un but en lien avec la signification de l'activité, des contraintes et des critères de réussite. Les contraintes ont pour but de rendre les stratégies spontanées des élèves caduques et le font à certains moments de la séance. La structure des dispositifs pose donc un problème aux élèves. Ce problème n'est cependant pas formulé. Les compétences visées sont, elles, formulées et ciblées. Elles sont en cohérence avec le mode d'organisation des élèves. Elles envisagent l'activité des joueurs du point de vue de leur rôle de porteurs de balle ou de partenaires du porteur de balle et des choix qu'ils doivent respectivement effectuer dans l'action. Les dispositifs proposés devraient permettre la

construction de ces compétences.

La mise en œuvre permet difficilement l'opérationnalisation de ces éléments de conception. L'enseignant ne tient pas ou peu les exigences liées à la structure des dispositifs. Les élèves contournent majoritairement les contraintes imposées. Les critères de réussite sont oubliés. Les problèmes sont mis en scène dans le scénario d'enseignement-apprentissage du point de vue de la conception mais ils ne vivent pas dans l'interaction. La rencontre des élèves avec les problèmes que l'enseignant veut leur faire vivre est ici difficile.

Le projet d'enseignement autour de l'activité javelot laisse entrevoir que ce qui est construit en hand-ball ne l'est pas forcément dans cette activité athlétique. Les propositions, qui n'ont pas été mises en œuvre, font état de lancers sans élan où le but de l'activité est de « bien lancer » en se concentrant sur sa technique et en augmentant progressivement sa vitesse d'exécution.

Logique de fonctionnement de l'acteur – Deuxième dévolution :

Comment l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves de ses situations d'apprentissage en glissant le bon problème/en ciblant le bon savoir ?

La dévolution aux élèves par l'enseignant de ses situations d'apprentissage en glissant le bon problème/en ciblant le bon savoir est ici délicate, dans le sens où l'articulation entre les besoins repérés par l'enseignant et les situations qu'il propose n'a pu se faire. Les élèves ont certes des besoins, mais ils n'en ont pas pleinement conscience faute d'une objectivation et d'une formulation de ceux-ci.

Dans ces conditions, il leur est difficile de mettre en relation la nature des situations proposées et ce qu'elles vont permettre de prendre en charge comme besoins. Même si pour un groupe d'élèves les situations proposées et les compétences visées sont pertinentes au regard de leur mode d'organisation dans le jeu, le travail n'étant pas vraiment partagé et compris, les élèves n'investissent pas les situations sensées les faire progresser.

Dans la séance observée, l'enseignant a cerné ce qu'il enseigne et a fait un certain nombre de choix qui lui permettent de restreindre les compétences qu'il vise. Ces compétences sont renvoyées à des rôles que les joueurs sont susceptibles de tenir dans l'activité (porteurs de balle et partenaires du porteur de balle) et aux choix, qu'ils sont sensés faire, lorsqu'ils sont en situation d'attaquer la cible adverse. Elles tiennent compte du mode d'organisation des élèves.

D'une façon plus générale, la didactisation fait état en hand-ball de propositions qui posent des problèmes aux élèves. Ces problèmes ne sont pas formulés explicitement mais la tension qui existe entre le but, les contraintes et les critères de réussite dans les dispositifs de l'enseignant, met en scène un problème. L'enseignant est organisé ici par l'idée de poser des situations contraignantes aux élèves qui les obligent à faire autres choses que ce qu'ils savent déjà faire et qui mettent donc en échec leurs stratégies spontanées. Dans la séance observée, cela est valable uniquement pour les élèves du groupe faible et très ponctuellement. En effet dans l'interaction, l'enseignant ne tient pas les exigences de ses dispositifs. Les problèmes existent, les dispositifs les mettent en scène mais l'enseignant ne se donne pas les moyens de

les faire vivre auprès des élèves.

La didactisation met aussi en avant un enseignant qui aménage ses situations dans l'optique de réduire leur complexité et qui n'hésite pas à concevoir des contraintes de jeu susceptibles d'obliger les élèves à faire autrement que ce qu'ils sont déjà capables de faire tout en les guidant vers la réponse à construire. Ces aménagements participent aussi à faire en sorte que le problème posé aux élèves leur soit accessible.

Les propositions en javelot ne s'inscrivent pas dans la logique qui vient d'être décrite.

Interprétation au regard du deuxième problème professionnel - Registre des raisons et de l'explication :

Dans le conflit entre les dimensions fonctionnelle et formelle du savoir, les propositions de l'enseignant font état d'une conception didactique du savoir qui intègre pleinement la logique des élèves et leur mode d'organisation dans l'activité. Cette conception aboutit à des propositions ciblées et à un nombre limité de compétences à atteindre jugées comme prioritaires au regard de ce que sont les élèves.

Si nous entrons dans le détail des choses, l'enseignant est sur une conception fonctionnelle des sports collectifs qui pense l'activité des joueurs en terme d'alternatives et de choix d'alternatives dans un rapport de force. Cette conception fonctionnelle est devenue didactique car l'enseignant a su retenir les alternatives prioritaires que ses élèves étaient susceptibles d'apprendre à gérer, compte tenu de leurs ressources du moment et de leur mode d'organisation dans le jeu. Elle est aussi devenue problématique parce que l'enseignant a su proposer des dispositifs qui contenaient potentiellement ces alternatives et posaient leur gestion comme un moyen incontournable de réussir ce qui était demandé.

Cette conception n'est pas généralisée. Les propositions en javelot sont formelles, technicistes et simplifient l'activité jusqu'à en évincer sa contradiction essentielle. Nous n'avons pas non plus d'éléments de comparaison par rapport au deuxième groupe d'élèves en hand-ball que l'enseignant n'a pas identifié. Beaucoup d'éléments restent aussi peu explicites ou ambigus. Le problème n'est pas formulé, l'objet d'étude n'en est pas un. Les transformations sont envisagées en terme de compétences et/ou de règles d'actions. Les choses sont donc fragiles et ne passent pas réellement le cap de la mise en œuvre. Nous sommes sur des tentatives conscientes mais non conceptualisées.

13.3.1.3. Question de recherche n°3 :

Comment l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves des conditions cognitives de leurs apprentissages pour qu'ils en deviennent les auteurs ?

Question 3 - sous-question 3.1:
Comment l'enseignant intervient-il auprès des élèves pour qu'ils s'approprient les conditions de leurs transformations ?

Constats relatifs aux propositions de l'enseignant et à son activité	*Constats relatifs à l'activité des élèves*
1 - La première situation d'apprentissage est très décontextualisée (deux contre un, jeu non réversible, des portes à franchir). La deuxième l'est moins (il existe encore des portes mais le jeu est réversible et se fait en cinq contre cinq). La séance se termine par un match dans des conditions de jeu normales. 2 - L'enseignant a la volonté de proposer à ses élèves des situations contraignantes qui leur posent des problèmes. Ses situations présentent un but, des contraintes et des critères de réussite. 3 - L'enseignant présente le travail à effectuer sans donner aux élèves les moyens de comprendre sa logique d'intervention. 4 - L'enseignant tient difficilement les exigences de travail que ses dispositifs mettent en avant au travers de leur structure. 5 - Les changements de situations se font sans un retour sur le travail effectué et sans revenir sur les critères de réussite. 6 - L'enseignant ne fait pas vivre les critères de réussite qu'il a formulés. 7 - Les transformations formulées sont des règles d'actions ou des comportements observables.	1 - Les élèves peuvent difficilement effectuer le lien entre leur prestation en hand-ball et les situations d'apprentissage que l'enseignant propose et ce qu'elles permettent de travailler effectivement.

Logique de fonctionnement de l'enseignant sous questions 3-1 - Registre des causes :

L'enseignant est organisé dans l'activité hand-ball par l'idée de poser des problèmes à ses élèves à partir de la mise en place de situations contraignantes. Cette volonté semble être un axe fort qui structure la conception de ses dispositifs.

Cependant les choses en restent au niveau de la conception et ne parviennent pas à vivre comme telles dans l'interaction avec les élèves. Les problèmes sont formellement posés au travers des dispositifs annoncés, mais les élèves ne vivent pas les choses ainsi. Ils ne s'approprient pas le problème que l'enseignant leur pose. Ils n'ont pas accès aux raisons qui font que ce problème mérite leur attention et sa prise en charge. L'enseignant pense que les choses vont se faire d'elles-mêmes. La simple confrontation des élèves à ses propositions cohérentes est de nature à garantir l'appropriation et la compréhension par les élèves de ce qu'ils font et de pourquoi ils le font. L'aménagement des situations et la progressivité de la complexité livrée aux élèves sont de nature à leur faciliter le travail. Les situations sont de plus en plus difficiles, elles sont de plus en plus proches de la situation réelle de jeu.

Ici, c'est la situation et ses contraintes qui font apprendre. La complexité progressive des mises en situation fait partie de cette logique d'intervention. Les élèves sont sollicités uniquement du point de vue de leur capacité à faire ce qui est demandé. Les nouveaux dispositifs problématiques de l'enseignant n'ont pas fondamentalement changé le statut de l'élève et la place qu'il occupe dans l'appropriation des savoirs. Ils sont davantage une aide pour l'enseignant et n'introduisent pas de réels changements pour les élèves.

La formulation des transformations, qui se place uniquement du point de vue du résultat de l'apprentissage, est de ce point de vue éclairante. L'absence de contenus d'enseignement est aussi de ce point de vue révélateur.

Question 3 – Sous-question 3.2 Comment l'enseignant permet-il à chaque élève d'identifier et d'éprouver les nouvelles compétences qu'il a acquises ?	
Constats relatifs aux propositions de l'enseignant et à son activité	***Constats relatifs à l'activité des élèves***
1 - Les changements de situation se font sans un retour sur le travail effectué et sans mobiliser les critères de réussite.	

Logique de fonctionnement de l'enseignant sous questions 3-2 - Registre des causes :

L'enchaînement des situations et du travail s'effectue sans un retour sur les critères de réussite permettant de statuer ou de ne pas statuer sur les acquisitions en cours et les progrès réalisés. Cela laisse supposer que l'enseignant n'envisage pas de revenir sur les compétences nouvellement construites et sur la façon dont elles ont permis ou vont permettre d'améliorer la prestation initiale des élèves. Deux raisons peuvent expliquer cela. La construction de ces compétences n'est pas flagrante et y revenir serait en quelque sorte un constat d'échec. La référence à la prestation initiale des élèves, comme point de départ de son intervention, organise la conception du travail de l'enseignant mais pas son intervention en direction des élèves.

Logique de fonctionnement de l'acteur - Troisième dévolution :

Comment l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves des conditions cognitives de leurs apprentissages pour qu'ils en deviennent les auteurs ?

La dévolution aux élèves par l'enseignant des conditions cognitives de l'apprentissage pour qu'ils en deviennent les auteurs ne peut se faire dans cette séance compte tenu de la logique d'intervention de l'enseignant. Celui-ci est organisé par l'idée de construire des dispositifs contraignants qui posent des problèmes. Ces problèmes restent cependant les siens et ne font l'objet d'aucun partage avec les élèves pour qu'ils les reconnaissent et acceptent de les prendre en charge. Ces dispositifs que l'on peut qualifier de problématiques, sont une nouvelle forme de mise en situation des élèves à laquelle l'enseignant semble attaché. Mais pour eux, les choses n'ont pas fondamentalement changé du point de vue des sollicitations cognitives qu'ils vivent pour apprendre et se transformer. L'enseignant impose ses situations : les élèves exécutent ce qui est demandé sans accéder à la compréhension de ce qu'ils font et de pourquoi ils le font. L'enseignant fait confiance à la pertinence de ses « nouveaux » dispositifs et à leur progressivité pour que les élèves atteignent les compétences qu'il vise pour eux.

Interprétation au regard du troisième problème professionnel - Registre des raisons et de l'explication :

Dans le conflit entre procédures d'apprentissage et produit de l'apprentissage, la logique de fonctionnement de l'enseignant met en avant une intervention qui est davantage organisée par le produit de l'apprentissage et les réponses attendues que par les procédures d'apprentissage et les mobilisations cognitives d'évaluation, de compréhension et de raisonnement qui les accompagnent et que l'enseignant doit provoquer et piloter. Malgré des orientations de travail ciblées du point de vue des compétences visées et malgré la formulation de dispositifs problématiques, l'enseignant est organisé par une simple mise en activité des élèves. Les dispositifs et les contraintes qu'ils contiennent, conjugués avec l'action que les élèves vont y mener, sont sensés permettre l'atteinte des compétences attendues. L'enseignant pose des problèmes que les élèves n'ont pas les moyens d'identifier et qu'ils ne peuvent reconstruire. Les problèmes restent les problèmes de l'enseignant. Ils ne peuvent être ceux des élèves. En ce qui concerne la résolution des problèmes, les élèves sont livrés à eux-mêmes et aux dispositifs qui sont sensés guider leur activité d'apprentissage. Dans l'interaction, l'enseignant ne va pas jusqu'au bout de sa logique. Son faible niveau d'exigence, concernant le respect des contraintes par les élèves et la non-mobilisation des critères de réussite, ne peut que limiter la portée supposée transformatrice de ses dispositifs.

13.3.2. Les trois logiques de fonctionnement en lien avec les trois dévolutions[462] :

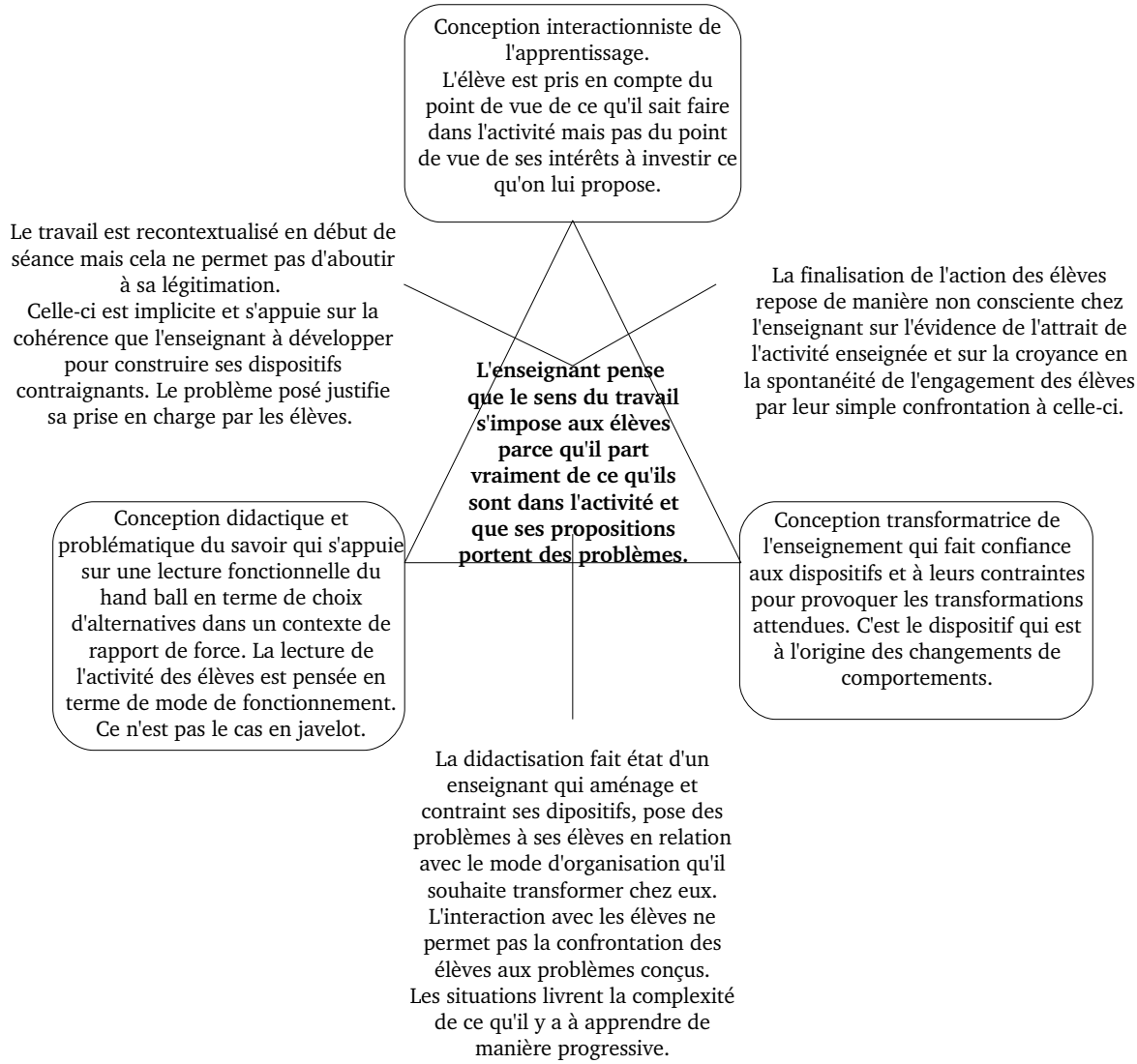
Anthony - Visite 2 - Fin janvier 2005		
Les trois logiques de fonctionnement au regard des trois dévolutions		
Dévolution 1	**Dévolution 2**	**Dévolution 3**
La finalisation de l'action des élèves repose de manière non consciente chez l'enseignant sur l'évidence de l'attrait de l'activité enseignée et sur la croyance en la spontanéité de l'engagement	L'articulation entre les situations d'apprentissages et la prestation initiale des élèves est impossible. L'enseignant présente les situations d'apprentissage sans les référer à la prestation	La didactisation envisage indirectement des transformations que les compétences à atteindre et les dispositifs laissent entrevoir. Ces transformations non explicitées aident

462 Pour mémoire :
Dévolution 1 : Dévolution aux élèves par l'enseignant des activités scolaires qu'il veut mener en construisant chez eux le besoin de changer.
Dévolution 2 : Dévolution aux élèves par l'enseignant de ses situations d'apprentissage en glissant le bon problème/en ciblant le bon savoir
Dévolution 3 : Dévolution aux élèves par l'enseignant des conditions cognitives de leurs apprentissages pour qu'ils en deviennent les auteurs.

des élèves par leur simple confrontation à celle-ci. L'enseignant effectue une tentative de légitimation en mettant en relation ce qui a été travaillé la semaine précédente et ce qui va être travaillé dans la séance du jour. La tentative est écourtée devant le manque d'attention des élèves.	des élèves en hand-ball et sans mettre en avant les éléments de progrès qu'elles vont permettre. La didactisation met en avant des dispositifs contraignants conçus pour obliger les élèves à changer leur façon de jouer. L'enseignant raisonne les comportements des élèves en terme de modes de fonctionnement des élèves et non en terme de niveau de jeu.	l'enseignant à cibler ce qu'il enseigne et à construire ses dispositifs mais ne l'aident pas à intervenir. Ce sont les dispositifs qui sont sensés faire apprendre les élèves et cadrer leur activité d'apprentissage. Même si la nature des mises en situation des élèves est pertinente, l'enseignant est dans la magie de la tâche.

Au regard de ces trois dévolutions, l'enseignant est organisé (au moins en hand-ball)par la prise en compte du mode de fonctionnement des élèves et la volonté de le transformer en se donnant des priorités d'interventions. Ces priorités se concrétisent dans des dispositifs contraignants, qui posent des problèmes aux élèves et qui sont de nature à provoquer les transformations attendues. Ces éléments de conception ne s'opérationnalisent pas dans l'interaction avec les élèves qui n'adhèrent pas aux propositions de l'enseignant faute d'en avoir perçu le sens. Devant ces comportements, l'enseignant baisse progressivement les bras et ne fait pas vivre les problèmes qu'il a conçus, malgré la confiance qu'il mettait dans ses dispositifs.

13.3.3. **Schématisation de ces logiques de fonctionnement au regard du modèle d'intervention :**



Anthony - Visite 2 - Logique de fonctionnement et inférences de conception sur les pôles du système didactique.

13.3.4. La prise en charge des trois problèmes professionnels[463] :

Pour alléger la présentation, nous renvoyons le lecteur aux pages précédentes où la prise en charge des problèmes professionnels est évoquée (Registre des raisons et de l'explication).

13.4. Étude de cas Anthony - Compte-rendu de la troisième visite - Fin mars 2005 :

Il s'agit d'une séance ayant comme supports l'activité basket-ball et l'activité course de relais avec une classe de sixième. Pour chaque activité, c'est la cinquième séance. L'activité basket se pratique dans un grand gymnase, l'activité course de relais se pratique sur une piste synthétique. Une heure est consacrée à chaque activité.

13.4.1. De la description des procédures d'enseignement et de leur impact sur l'activité des élèves à leur interprétation, en passant par la reconstruction de la logique d'intervention de l'acteur :

13.4.1.1. Question de recherche n°1 :

Comment l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves des activités scolaires qu'il veut mener en construisant chez eux le besoin de changer ?

Question 1 - Sous-question 1.1 Comment l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves des activités scolaires qu'il veut mener en construisant chez eux le besoin de changer ?	
Constats relatifs aux propositions de l'enseignant et à son activité	*Constats relatifs à l'activité des élèves*
1 - L'enseignant recontextualise le travail et fait le lien avec ce qui a été effectué la semaine précédente. C'est pour lui	1 - Certains élèves réagissent « affectivement » quant à leur

463 Pour mémoire :
Le premier problème professionnel renvoie à la gestion d'une tension entre fonctionnements collectif (équité) et individuel (identité). L'obstacle relève d'une centration sur la dimension organisationnelle de l'enseignement et d'une confusion entre le moyen et le but de l'intervention.
Le deuxième problème professionnel renvoie à la gestion d'une tension entre les dimensions formelles du savoir telles que définies par les objectifs standardisés, relatifs à un niveau du cursus scolaire et la dimension fonctionnelle du savoir qui doit correspondre à ce que l'élève peut réellement réaliser. L'obstacle relève d'une formulation des objectifs indépendamment des comportements réels des élèves et d'une confusion entre le souhaitable et le possible.
Le troisième problème professionnel renvoie à la gestion d'une tension entre procédure d'apprentissage et produit de cet apprentissage. L'obstacle relève d'une conception magique de la tâche et d'une confusion entre agir, réussir et apprendre.

l'occasion de présenter les groupes de travail de la séance de basket. Cette présentation des groupes est effectuée sans faire référence aux résultats de l'évaluation diagnostique (prestation initiale des élèves dans l'activité) et sans être mise en relation avec les besoins des élèves au regard de leur logique de jeu. 2 - Les valeurs et les enjeux symboliques des activités pratiquées, liés à leur signification, sont peu mis en avant par l'enseignant. 3 – Les projets de cycles formulent des projets d'activité qui rappellent la signification de l'activité et mettent en avant pour les élèves des progrès potentiels dans chacune des activités. 4 - Les dispositifs proposés par l'enseignant posent des problèmes aux élèves et des exigences en terme de réussite que les élèves ne peuvent atteindre immédiatement. 5 - Les dispositifs proposés par l'enseignant en basket comme en relais font état d'un but, de contraintes et de critères de réussite. 6 - Les problèmes posés par l'enseignant dans ses dispositifs sont « traitables » par les élèves tout en s'opposant à leurs réponses spontanées. 7 - En basket l'enseignant envisage deux groupes de travail, liés à deux modes d'organisation des élèves dans l'activité. Les dispositifs qu'il propose sont différenciés et tiennent compte de ces modes d'organisation. En relais, l'enseignant envisage un seul groupe de travail. 8 - En basket, l'enseignant définit deux objets d'étude en cohérence avec les modes d'organisation qu'il met indirectement en avant au travers des compétences qu'il vise. En conséquence, il formule deux dispositifs. 9 – En relais, l'enseignant formule un seul objet d'étude et un seul dispositif pour tous les élèves. Le mode d'organisation des élèves est déduit des compétences que l'objet d'étude et des compétences que l'enseignant souhaite atteindre. 10 - L'enseignant fait vivre les critères de réussite des situations. Ceux-ci permettent de comparer les prestations entre elles et objectivent des progrès. 11 - L'enseignant valide des victoires des « coureurs en relais » par rapport au coureur seul, bien que les premiers n'aient pas respecté le passage du témoin dans la zone de transmission. 12 – L'enseignant est insuffisamment exigeant sur le respect des contraintes qu'il met en place. 13 - Les projets de cycle ne caractérisent pas ce que sont capables de faire les élèves dans les différentes activités. 14 – En basket pour les filles, l'enseignant parvient à	appartenance à un groupe plutôt qu'à un autre. 2 - Les élèves ont difficilement la possibilité de se représenter ce qu'ils sont susceptibles de devenir comme pratiquant dans les activités enseignées. 3 - En basket, les élèves du groupe 1 sont au palier 1 (le concept de palier n'est pas utilisé par le stagiaire). Ils n'ont pas construit le sens du jeu et ne sont pas organisés par l'attaque de la cible adverse. Les élèves du groupe 2 sont au palier 2. Ils ont construit le sens du jeu et accèdent à la cible mais le font seuls sans utiliser de partenaires ou vraiment quand ils n'ont plus le choix. 4 - En course de relais les élèves sont au palier 1. Ils prennent le témoin à l'arrêt tourné vers le relayé. La préhension du témoin est le signal de départ de leur course. Ils sont organisés par la préhension du témoin. 5 - En basket, les élèves du groupe 2 majoritairement des garçons, ne respectent pas les règles constitutives de l'activité qui en garantissent la spécificité. C'est l'occasion pour eux de se chamailler et de remettre en cause les résultats des rencontres. 6 – Les élèves en relais battent parfois le coureur seul en ne respectant pas la contrainte de la transmission dans la zone.

mobiliser de manière effective les critères de réussite. Pour les garçons, le retour sur les résultats est difficile parce que les scores sont contestés.	

Logique de fonctionnement de l'enseignant sous questions 1-1 - Registre des causes :

L'enseignant a le souci de recontextualiser le travail. Il le fait en effectuant un lien entre le travail effectué la semaine précédente et le travail du jour. C'est pour lui l'occasion de présenter les groupes de travail autour desquels la séance de basket repose. L'enseignant présente les groupes sans faire allusion à la prestation des élèves en basket qui en a permis la composition. Dans ces conditions, certains élèves ne semblent pas comprendre pourquoi ils se retrouvent dans un groupe plutôt que dans un autre.

L'enseignant a la volonté de partir de ce que sont ses élèves dans les différentes activités. Des modes d'organisation se dégagent indirectement de ses propositions. Ceux-ci ne sont pas clairement formulés, mais on peut les reconstruire à partir des objets d'étude et des compétences visées que l'enseignant a retenus. Les propositions sont pleinement adaptées à ce que sont capables de faire les élèves et tiennent compte de leurs possibilités d'expression. Le fait de pouvoir marquer un point en atteignant simplement une zone sous le panier est significatif d'une réelle volonté de prendre en compte le mode d'organisation des élèves qui sont au palier 1.

L'enseignant a la volonté de poser des problèmes à ses élèves. Les dispositifs qu'il propose y participent pleinement et sont porteurs d'enjeux et de défis susceptibles de leur donner envie d'investir ce qui leur est proposé. La mobilisation par l'enseignant des critères de réussite, pour interpeller l'activité des élèves, renforce cet aspect. Il en est de même pour la formulation et l'énoncé des buts de tâche en lien avec la signification des activités : faire un meilleur temps que le coureur seul pour le battre, marquer le plus de point en un temps donné. Les situations portent donc des enjeux immédiats. En basket, il est cependant difficile pour les élèves de transposer ses enjeux à l'échelle d'une prestation plus globale et moins aménagée. En relais, les choses sont un peu différentes. La situation donne, à travers son but et son critère de réussite, la possibilité d'anticiper un résultat : il faudra battre le coureur seul.

A l'échelle des situations, l'enseignant est capable de permettre aux élèves de s'évaluer en mobilisant les critères de réussite. le non-respect par les élèves de certaines règles constitutives de l'activité (le règlement en basket ou le respect de la zone de transmission en relais) rend par moment ce retour sur les résultats difficile ou peu significatif. Cependant, il organise l'enseignant.

Les projets d'activité proposés par l'enseignant s'appuient essentiellement sur la signification des activités et sur les perspectives de progrès que les élèves vont potentiellement effectuer. Ils vivent indirectement au travers des dispositifs. Ils ne font pas l'objet d'une « surenchère » d'interventions de la part de l'enseignant. D'autre part, les enjeux qu'ils proposent ne dépassent pas les activités elles-mêmes et ne s'appuient (sauf en relais) que sur une prestation individuelle. Ils ne mobilisent pas des formes de rencontres (un tournoi permanent par exemple) susceptibles de créer autour de la pratique, un ou des événements qui dépasse le contexte de la séance et/ou de la classe.

Question 1 - Sous-question 1.2

Comment l'enseignant permet-il à chaque élève de comprendre les raisons des limites de sa prestation pour dégager et partager des besoins d'apprentissages ?

Constats relatifs aux propositions de l'enseignante et à son activité	*Constats relatifs à l'activité des élèves*
1 - En basket, la recontextualisation du travail s'effectue sans faire référence à la prestation initiale des élèves et à son évaluation. 2 - Les groupes de travail sont présentés aux élèves sans les mettre en relation avec les besoins que l'évaluation a mis en avant. 3 - En basket, les situations sont présentées directement aux élèves. Elles sont très décontextualisées et s'éloignent assez fortement du jeu global tel qu'il se pratique habituellement : un jeu non réversible, une zone sous le panier où il suffit de passer pour marquer un point, une zone où l'on est obligé de passer pour pouvoir marquer (G2). 4 - En relais, les élèves sont confrontés à une situation globale de pratique de l'activité dont la forme diffère par rapport aux formes traditionnelles que cette activité peut prendre par ailleurs : une confrontation directe entre deux coureurs en relais et un coureur seul avec un passage de témoin au lieu d'une confrontation entre plusieurs équipes de quatre coureurs avec trois passages de témoin. 5 - Dans les deux activités, l'enseignant a la volonté de poser le problème aux élèves et de le reconstruire. Il joue le passage du projet d'activité au projet d'apprentissage. 6 - Les dispositifs proposés sont en cohérence avec ce que les élèves sont capables de faire dans les différentes activités et les besoins qu'ils ont au regard de leur mode d'organisation. Les dispositifs, caractérisés par un but, des contraintes et des critères de réussite opérationnalisent des problèmes (non formulés) en cohérence avec les objets d'étude que l'enseignant a retenus. 7 - L'enseignant fait vivre les critères de réussite. Il est insuffisamment exigeant quant au respect de certaines contraintes réglementaires qui relèvent de la logique de l'activité. 8 - En basket, l'enseignant éprouve des difficultés pour s'appuyer sur les scores contestés des rencontres des élèves du groupe 2. 9 - En basket, pour le groupe 1, le retour sur les scores permet de tirer des conclusions quant à la manière dont les élèves attaquent la cible. 10 - En basket pour le groupe 1, l'enseignant parvient, à partir du retour sur les critères de réussite, à dégager les causes de leur non-atteinte. Ces causes sont cependant insuffisamment reprises et reformulées par l'enseignant à l'issue de cette phase d'intervention. Pour le groupe 2, les choses sont beaucoup plus difficiles et	1 - Certains élèves réagissent « affectivement » quant à leur appartenance à un groupe plutôt qu'à un autre. 2 - En basket, les élèves du groupe 1 sont au palier 1 (le concept de palier n'est pas utilisé par le stagiaire). Ils n'ont pas construit le sens du jeu et ne sont pas organisés par l'attaque de la cible adverse. Les élèves du groupe 2 sont au palier 2. Ils ont construit le sens du jeu et accèdent à la cible mais le font seuls sans utiliser de partenaires ou vraiment quand ils n'ont plus le choix. 3 - En course de relais les élèves sont au palier 1. Ils prennent le témoin à l'arrêt tourné vers le relayé. La préhension du témoin est le signal de départ de leur course. Ils sont organisés par la préhension du témoin. 4 - En basket, les élèves du groupe 2, majoritairement des garçons, ne respectent pas les règles constitutives de l'activité qui en garantissent la spécificité. C'est l'occasion pour eux de se chamailler et de remettre en cause les résultats des rencontres. 5 - Les élèves en relais battent parfois le coureur seul en ne respectant pas la contrainte de la transmission dans la zone. 6 - En basket, les élèves remettent en cause les scores obtenus et donc la validité des critères de réussite. Ils mettent en avant des problèmes d'arbitrage.

les causalités dégagées par l'enseignant se font malgré la non-validité des résultats obtenus. 11 - Les mises à distance de l'action se font en grand groupe et loin de l'action des élèves. 12 - Les projets d'apprentissages sont envisagés dans les projets de cycle. Ils se placent du point de vue de ce que les élèves vont avoir à faire et à apprendre.	

Logique de fonctionnement de l'enseignant sous questions 1-2 - Registre des causes :

L'enseignant est organisé dans les deux activités par l'idée de poser des problèmes aux élèves dans l'optique de leur montrer, au regard des comportements qu'ils développent, les limites de ce qu'ils produisent. Dans un cas comme dans l'autre, il mobilise les critères de réussite pour le faire. En basket, les choses sont assez faciles pour le groupe 1 et l'enseignant parvient à dégager un certain nombre de causes susceptibles d'expliquer pourquoi les élèves n'atteignent pas les critères de réussite. Ces causes sont cependant insuffisamment reprises et reformulées à la fin des interactions qui en ont permis l'identification. Pour les élèves du groupe 2, les résultats ramenés par les élèves sont contestés pour des problèmes d'arbitrage. Certains élèves en sont affectés. L'enseignant essaye malgré cela de renvoyer ces résultats, non valides aux yeux des élèves, à des causes liées à la façon dont ils s'y prennent collectivement pour attaquer la cible. L'enseignant « passe ici un peu en force ». En relais, l'enseignant semble s'inscrire dans cette même logique, mais pour certaines doublettes de relayés et de relayeurs le non-respect de la zone de transmission fausse les résultats.

L'enseignant a donc la volonté à l'échelle des situations de poser et de reconstruire le problème et donc de poser la nécessité de changer les façons de faire des élèves lorsqu'ils attaquent la cible adverse ou lorsqu'ils courent et se transmettent le témoin. Pour autant, cette démarche et plus particulièrement ses conclusions en termes de formulation de besoins restent imprécises et souvent trop distanciées de l'action pour que tous les élèves concrétisent pleinement le discours de l'enseignant.

En basket, l'émergence des besoins se fait dans des situations très décontextualisées sans lien réel avec la prestation initiale des élèves, dans un jeu plus global que l'enseignant a dû mettre en place pour évaluer ses élèves. Si en relais, il est assez facile pour les élèves de faire le parallèle entre des situations d'apprentissage où l'on travaille le passage du témoin et la situation globale de pratique, cela doit être plus difficile pour les élèves de le faire en basket compte tenu des contraintes que l'enseignant ajoute et de la forme non réversible du jeu.

Dans ces conditions, les élèves n'ont pas forcément les moyens de faire le lien entre les besoins qui émergent des situations décontextualisées que l'enseignant propose et leur prestation initiale dans un jeu plus globale qui a permis à l'enseignant de les évaluer, de proposer les objets d'étude et de formuler les groupes. L'enseignant n'y travaille pas spécifiquement.

Logique de fonctionnement de l'acteur - Première dévolution :

Comment l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves des activités scolaires qu'il veut mener en construisant chez eux le besoin de changer ?

La dévolution aux élèves par l'enseignant des activités scolaires, qu'il veut mener en construisant chez eux le besoin de changer, repose essentiellement pour l'enseignant sur les aspects problématiques des situations qu'il propose. L'enseignant confère à ses dispositifs des vertus mobilisatrices au travers des défis et des enjeux qu'ils portent intrinsèquement. Ces enjeux sont mis en exergue par la tension qui existe entre les buts, les contraintes quelques fois inédites et les critères de réussite que l'enseignant fait globalement vivre dans la séance. Tout se passe comme si les dispositifs, en phase avec la signification des activités enseignées et porteurs de progrès potentiels, pouvaient à eux seuls séduire les élèves par leurs aspects énigmatiques. Ils s'auto-finalisent en quelque sorte. De même, les caractéristiques de ses dispositifs, parce qu'ils sont pertinents et en pleine adéquation avec les modes d'organisation des élèves, auraient tendance à faciliter la légitimation du travail. De fait, l'enseignant ne rappelle pas les besoins qu'il a identifiés pour les élèves et qui ont fondé ses choix quant à la formulation de ses projets d'enseignement. De fait aussi, l'enseignant ne joue que sur les enjeux immédiats de la pratique, sans s'appuyer sur des enjeux plus collectifs liés à des rencontres ou à des tournois s'inscrivant dans des perspectives temporelles plus longues.

Pour les élèves, la finalisation passe essentiellement par les buts à court terme des situations et les significations immédiates qu'ils portent sans que l'enseignant y contribue de manière spécifique. La légitimation du travail repose, elle, à l'échelle des situations, sur la mise en avant des limites des comportements des élèves en mobilisant les critères de réussite. En basket, comme en relais, cette légitimation peut être compromise par le non-respect par les élèves sous contrôle de l'enseignant de certaines règles constitutives des activités. Dans ce cas, la légitimation se fait en force et/ou repose sur des résultats auxquels les élèves peuvent ne pas accorder de valeur. En basket, aussi, cette légitimation qui s'effectue dans des situations très décontextualisées peut être difficile car le lien avec une prestation dans un jeu de basket plus globale peut ne pas être facile pour les élèves.

Interprétation au regard du premier problème professionnel - Registre des raisons et de l'explication :

Dans le conflit entre fonctionnements collectif et individuel, l'enseignant a la volonté de prendre en compte ce que sont ses élèves du point de vue de leur mode de fonctionnement dans les activités. Ses propositions sont différenciées dans les objets d'étude qu'il propose et jusque dans la formulation de ses dispositifs. L'enseignant est au plus près de ce que sont ses élèves. Dans l'interaction, l'activité réelle des élèves organise ses interventions et les modalités d'organisation et de groupement qu'il met en place sont au service des orientations de travail qu'il s'est donné et surtout de l'activité qu'il souhaite que les élèves déploient. Les critères de réussite sont mobilisés et régulent le déroulement de l'activité des élèves, mais aussi celui des interventions de l'enseignant.

Cependant, dans sa volonté de poser des problèmes aux élèves et d'identifier les causes de leur non-réussite, l'enseignant est capable à certains moments de s'appuyer sur des résultats non partagés avec les élèves et/ou sur des résultats à la validité douteuse. Lorsque les choses

sont ainsi, l'enseignant « passe en force » sans les élèves.

Dans ces conditions, on peut se demander si cette nouvelle modalité d'intervention est réellement au service des apprentissages des élèves où si elle n'est pas tout simplement une organisation de l'intervention qui en supplée une autre. En basket, le travail avec le groupe 1, qui se déroule comme prévu, met cependant en avant une efficacité indéniable de la démarche.

13.4.1.2. Question de recherche n°2 :

Comment l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves de ses situations d'apprentissage en glissant le bon problème/en ciblant le bon savoir ?

Question 2 - sous-question 2.1 Comment l'enseignant articule-t-il les besoins d'apprentissages des élèves et les propositions qu'il effectue en terme de situations pour apprendre ?	
Constats relatifs aux propositions de l'enseignant et à son activité	***Constats relatifs à l'activité des élèves***
1 - L'enseignant a la volonté de poser des problèmes aux élèves par l'intermédiaire des dispositifs qu'il met en place. 2 - Les groupes de travail sont présentés aux élèves sans les mettre en relation avec la prestation initiale des élèves et les besoins que son évaluation a mis en avant. 3 - Les dispositifs mis en place ne permettent pas aux élèves de réussir immédiatement ce qui leur est demandé. Les critères de réussite ne sont pas immédiatement atteints. 4 - L'enseignant mobilise les critères de réussite, mais manque de vigilance par rapport au respect de certaines règles constitutives des activités enseignées : le respect de la zone de transmission, certains aspects du règlement du basket. 5 - En basket, les situations sont présentées directement aux élèves. Elles sont très décontextualisées et s'éloignent assez fortement du jeu global tel qu'il se pratique habituellement : un jeu non réversible, une zone sous le panier où il suffit de passer pour marquer un point, une zone où l'on est obligé de passer pour pouvoir marquer (G2). 6 - En relais, les élèves sont confrontés à une situation globale de pratique de l'activité dont la forme diffère par rapport aux formes traditionnelles que cette activité peut prendre par ailleurs : une confrontation directe entre deux coureurs en relais et un coureur seul avec un passage de témoin au lieu d'une confrontation entre plusieurs équipes de quatre coureurs avec trois passages de témoin. 7 - Les propositions de l'enseignant prennent pleinement en compte ce que sont capables de faire les élèves. Ce qui est à construire pour eux, l'objet d'étude, est en adéquation avec leur mode d'organisation et le pas en avant qu'ils peuvent faire. Les	1 - Certains élèves réagissent « affectivement » quant à leur appartenance à un groupe plutôt qu'à un autre. 2 - En basket, un groupe d'élève est au palier 1, l'autre groupe est au palier 2. 3 - En basket, le non-respect par les garçons des règles constitutives de l'activité déplace les causalités du problème et empêche finalement sa reconstruction : les causalités sont renvoyées au non respect du règlement avant d'être renvoyées aux procédures que les élèves mobilisent.

compétences formulées sont cohérentes avec les objets d'étude sauf en relais où la deuxième compétence « la transmission s'effectue en fin de zone entre un coureur qui présente le témoin lorsqu'il donne le signal et un relayeur en course tourné vers la ligne d'arrivée et tendant son bras en arrière » relève davantage du palier 4 que du palier 2 visé par l'enseignant.	

Logique de fonctionnement de l'enseignant sous questions 2-1 - Registre des causes :

Le compte-rendu de visite n'est pas complètement explicite quant au statut des situations de basket que l'enseignant met en place. Un certain nombre d'éléments laisse penser que ces situations sont des situations d'apprentissage et que l'enseignant a par ailleurs procédé à une évaluation diagnostique en début de cycle. Dans ces conditions, l'articulation de ces situations, très décontextualisées aux contraintes parfois un peu inédites avec les besoins des élèves, paraît difficile dans la mesure où ces besoins n'ont pas été explicitement formulés. L'enseignant n'y travaille pas spécialement et procède comme si les situations se justifiaient d'elles-même de part leur cohérence : elles sont problématiques, les problèmes posés et les objets d'étude travaillés correspondent pleinement à ce que les élèves ont besoin et au mode de fonctionnement qu'il faut transformer, elles répondent globalement aux exigences de la formation et mobilisent de plus les documents didactiques « I.U.F.M. ».

Cependant, hormis quelques aspects réglementaires que les élèves ne respectent pas et sur lesquels l'enseignant manque de vigilance, les élèves acceptent les situations que celui-ci propose et s'y engagent sans retenue. Les élèves semblent faire confiance à l'enseignant et s'inscrivent pleinement dans sa logique même s'ils n'en comprennent pas forcément la cohérence. Les situations que l'enseignant propose sont aussi « attractives » par les enjeux immédiats qu'elles mettent en œuvre.

En relais, l'enseignant a engagé les élèves dans une situation plus globale, qu'ils sont en train de s'approprier et dans laquelle l'enseignant est en train de faire émerger des besoins relatifs à l'amélioration du passage du témoin dans la zone de transmission. Cependant, une des compétences visées est en décalage avec le palier de départ des élèves et l'objet d'étude que l'enseignant a retenu. Elle formule indirectement des besoins liés à la logique de l'activité et aux réponses que les experts fournissent, mais elle n'est pas compatible avec ce que les élèves sont capables de traiter là où ils en sont. Dans ces conditions, l'articulation « besoins réels et ciblés » et situation d'apprentissage peut s'avérer aussi difficile.

L'articulation entre les besoins évalués dans une prestation globale et les situations d'apprentissage permettant de les prendre en charge s'effectue ici de manière incidente. Elle n'organise pas l'enseignant.

Question 2 - Sous-question 2.2

Comment l'enseignant met-il en scène et fait-il vivre les problèmes auxquels il veut confronter ses élèves ?

Constats relatifs aux propositions de l'enseignant et à son activité	***Constats relatifs à l'activité des élèves***
1 - L'enseignant a la volonté de poser des problèmes aux élèves par l'intermédiaire des dispositifs qu'il met en place. 2 - Les problèmes posés ne sont pas formulés.	1 - En basket, Les élèves du groupe 1 sont au palier 1. Ils

3 - La structure de ses dispositifs articule un but, des contraintes et des critères de réussite. 4 - Les dispositifs mis en place ne permettent pas aux élèves de réussir immédiatement ce qui leur est demandé. Les critères de réussite ne sont pas immédiatement atteints. 5 - L'enseignant mobilise les critères de réussite mais manque de vigilance par rapport au respect de certaines règles constitutives des activités enseignées : le respect de la zone de transmission, certains aspects du règlement du basket. 6 - Dans chaque activité l'enseignant formule un objet d'étude correspondant à un passage de palier et des compétences à atteindre. <u>En basket pour les élèves du groupe 1</u>, l'objet d'étude est « l'exploitation de la radiale ». Les compétences visées sont : « Le porteur de balle passe sa balle si la radiale est bloquée » et « le partenaire du porteur de balle passe, offre une solution au porteur de balle bloqué » <u>En basket pour les élèves du groupe 2,</u> l'objet d'étude est « la construction de l'espace de progression par rapport à l'adversaire direct et d'échange par rapport au partenaire du porteur de balle. » Les compétences visées sont : « Le porteur de balle passe sa balle si la radiale est bloquée » et « le partenaire du porteur de balle passe, offre une solution au porteur de balle bloqué ». <u>En course de relais,</u> l'objet d'étude est pour tous les élèves « structurer l'espace d'action vers l'avant pour recevoir le témoin qui vient de l'arrière ». Les compétences visées sont : « Recevoir et donner en mouvement » et « La transmission s'effectue en fin de zone entre un coureur qui présente le témoin lorsqu'il donne le signal et un relayeur en course tourné vers la ligne d'arrivée et tendant son bras en arrière ». 5 - En basket, les situations sont très décontextualisées et s'éloignent assez fortement du jeu global tel qu'il se pratique habituellement : un jeu non réversible, une zone sous le panier où il suffit de passer pour marquer un point, une zone où l'on est obligé de passer pour pouvoir marquer (G2). 6 - En relais, les élèves sont confrontés à une situation globale de pratique de l'activité dont la forme diffère par rapport aux formes traditionnelles que cette activité peut prendre par ailleurs : une confrontation directe entre deux coureurs en relais et un coureur seul, avec un passage de témoin au lieu d'une confrontation entre plusieurs équipes de quatre coureurs avec trois passages de témoin sur un parcours souvent en boucle. 7 - L'enseignant formule des contenus d'enseignement en basket en terme de mises en relation d'informations que les élèves vont devoir effectuer pour progresser dans la résolution du problème et la construction de l'objet d'étude. 8 - En relais, les contenus d'enseignement ne sont pas formulés. 9 - Les projets de cycle ne caractérisent pas ce que sont capables de faire les élèves dans les différentes activités.	n'ont pas construit le sens du jeu et ne sont pas organisés par l'attaque de la cible adverse. 2 - En basket, les élèves du groupe 2 sont au palier 2. Ils ont construit le sens du jeu et accèdent à la cible mais le font seuls sans utiliser de partenaires ou vraiment quand ils n'ont plus le choix. 3 - En course de relais, les élèves sont au palier 1. Ils prennent le témoin à l'arrêt, tourné vers le relayé. La préhension du témoin est le signal de départ de leur course. Ils sont organisés par la préhension du témoin.

10 - Les transformations à opérer en terme de changement de logique de jeu ne sont pas formulées. 11 - Les projets d'enseignement mobilisent les documents didactiques I.U.F.M.	

Logique de fonctionnement de l'enseignant sous questions 2-2 - Registre des causes :

L'enseignant est organisé par la volonté de poser des problèmes aux élèves. Les dispositifs qu'il met en place opérationnalisent ces problèmes en basket comme en relais par l'articulation d'un but, de contraintes et de critères de réussite. Ces problèmes ne sont pas explicitement formulés. Les objets d'étude et les compétences visées sont par contre formulés. Ils sont en adéquation avec les comportements que les élèves développent et leur mode d'organisation dans les activités, sauf en relais où la deuxième compétence visée (« La transmission s'effectue en fin de zone entre un coureur qui présente le témoin lorsqu'il donne le signal et un relayeur en course tourné vers la ligne d'arrivée et tendant son bras en arrière ») relève davantage du palier 4 que du palier 2, palier que l'enseignant souhaite atteindre avec ses élèves. Ils permettent de déduire quel(s) passage(s) de paliers l'enseignant joue à l'échelle du cycle. Les projets d'enseignement ne font pas état d'une caractérisation de ces paliers et des constats de comportements des élèves qui les définissent. Les transformations à opérer ne sont pas non plus envisagées. Les conditions des transformations sont anticipées en basket mais elles ne le sont pas en course de relais.

En terme de conception, l'enseignant s'est appuyé sur les documents didactiques IUFM qui deviennent pour lui une ressource.

Dans l'interaction, les problèmes vivent et l'enseignant s'attache à faire en sorte que les élèves respectent les contraintes qu'il a posées. Il évalue l'activité des élèves en mobilisant les critères de réussite. le non-respect par les élèves de certaines contraintes clefs (liées à la signification des activités : la zone de transmission en relais (ou certaines règles constitutives du basket) peut, par moment, remettre en cause les résultats des élèves et les empêche de rencontrer le problème que l'enseignant voulait qu'ils rencontrent.

Logique de fonctionnement de l'acteur - Deuxième dévolution :

Comment l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves de ses situations d'apprentissage en glissant le bon problème/en ciblant le bon savoir ?

La dévolution aux élèves par l'enseignant de ses situations d'apprentissage, en glissant le bon problème/en ciblant le bon savoir, présente une certaine efficacité en basket pour le groupe 1 et en relais pour la majorité des élèves. Cette dévolution s'avère moins efficace lorsque certaines contraintes ou règles du jeu ne sont pas respectées par les élèves et/ou tenues par l'enseignante. Cela empêche les élèves de rencontrer le problème que l'enseignant leur pose. Cela peut aussi déplacer l'origine des limites des comportements développés par les élèves. Dans un cas comme dans l'autre, la prise en charge par les élèves du problème est délicate.

Plus globalement, les savoirs visés par l'enseignant sont ciblés et correspondent à une orientation privilégiée de travail en cohérence avec les modes d'organisation repérés des

élèves. L'enseignant a la volonté de ne pas faire traiter aux élèves tous les problèmes en même temps. Nous resterons quand même prudent dans l'activité course de relais, où l'une des compétences visées par l'enseignant décrit des comportements d'experts alors que l'enseignant joue à priori le passage du palier 1 au palier 2. Les comportements attendus ne peuvent pas être ceux que l'enseignant vise dans le passage du palier 1 au palier 2 compte tenu des ressources des élèves. En relais, l'articulation entre la situation initiale et d'éventuelles situations d'apprentissage ne se pose pas. Par contre, en basket cette articulation ne fait pas l'objet d'un travail spécifique de l'enseignant qui n'effectue pas de lien explicite entre des besoins qu'il a précédemment déterminés et les situations qu'il propose pour faire progresser les élèves. Cette non-articulation ne semble pas altérée la dévolution des situations que l'enseignant propose. Les élèves les acceptent et les investissent sans difficultés apparentes.

Interprétation au regard du deuxième problème professionnel - Registre des raisons et de l'explication :

Dans le conflit entre les dimensions fonctionnelle et formelle du savoir, l'enseignant est sur une conception didactique du savoir que son intervention opérationnalise. Cette conception prend forme dans des situations problématiques où les élèves sont confrontés à des problèmes ciblés qu'ils sont en mesure de prendre en charge compte tenu de leurs ressources du moment. Ces situations vivent, par moment avec certaines limites, dans la séance observée. Leur mise en œuvre organise l'intervention de l'enseignant.

L'enseignant, en s'appuyant sur les documents didactiques I.U.F.M, a identifié chez ses élèves des modes d'organisation qu'il souhaite transformer en se donnant des orientations de travail ciblées que concrétisent les objets d'étude et les compétences restreintes qu'il vise. Si les problèmes ne sont pas explicitement formulés, les savoirs à construire le sont. En basket les conditions qui permettent cette construction (les contenus d'enseignement ou les conditions de la transformation) sont aussi formulées. Ce qui est à enseigner et à faire construire chez les élèves est donc nommé et les paramètres sur lesquels les élèves vont devoir jouer pour transformer leurs actions sont anticipés.

L'enseignant pense ses propositions en intégrant la logique d'appropriation par les élèves des activités supports de son intervention (leur but et leurs contraintes) avec les ressources dont ils disposent. L'enseignant s'éloigne de la logique de l'activité et des formes qu'elle peut prendre lorsqu'elle se pratique avec des experts pour mieux prendre en compte ce que sont véritablement ses élèves. L'enseignant s'inscrit alors dans une certaine progressivité du savoir (donnée par les documents) avec l'idée sous-jacente que les élèves ne vont pas passer directement et miraculeusement du statut de débutant au statut d'expert.

Si cette nouvelle cohérence/fonctionnalité semble s'installer en basket, certains éléments nous laissent plus sceptiques quant à sa généralisation, au moins sur l'activité course de relais. Dans cette activité, les conditions de la transformation ne sont pas formulées. Le savoir (objet d'étude) est nommé mais l'une des compétences visées se révèle incohérente du point de vue du passage de palier envisagé. Si la compétence « recevoir le témoin en mouvement », ce qui

ne veut pas dire qui vont le recevoir à pleine vitesse, est cohérente avec le premier passage de palier, les comportements décrits dans la deuxième compétence ne sont pas, à l'échelle d'un cycle de travail, accessibles à des élèves qui sont au palier 1. Ces comportements décrivent l'activité d'un relayeur et d'un relayé experts.

13.4.1.3. Question de recherche n°3 :

Comment l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves des conditions cognitives de leurs apprentissages pour qu'ils en deviennent les auteurs ?

Question 3 - sous-question 3.1 Comment l'enseignant intervient-il auprès des élèves pour qu'ils s'approprient les conditions de leurs transformations ?	
Constats relatifs aux propositions de l'enseignant et à son activité	***Constats relatifs à l'activité des élèves***
1 - L'enseignant a la volonté de poser des problèmes aux élèves par l'intermédiaire des dispositifs qu'il met en place. 2 - Dans les deux activités, l'enseignant pose le problème aux élèves et tente de le reconstruire avec eux. Cette démarche semble se faire à l'échelle du cycle en relais et à l'échelle de la séance et des situations proposées en basket. 3 – Les projets d'enseignement n'attribuent pas de fonction particulière aux séances et / ou aux situations. 4 - La structure des dispositifs articule un but, des contraintes et des critères de réussite. 5 - Les dispositifs mis en place ne permettent pas aux élèves de réussir immédiatement ce qui leur est demandé. Les critères de réussite ne sont pas immédiatement atteints. 6 - L'enseignant mobilise les critères de réussite mais manque de vigilance par rapport au respect de certaines règles constitutives des activités enseignées : le respect de la zone de transmission, certains aspects du règlement du basket. 7 - Les propositions de l'enseignant partent de ce que sont les élèves et raisonnent leurs prestations en terme de mode d'organisation et indirectement de paliers. Ces modes d'organisation sont à transformer. Le travail sur un objet d'étude ciblé doit permettre cette transformation dont les conditions (contenus d'enseignement) pour les élèves peuvent être formulées. 8 - L'enseignant formule des contenus d'enseignement en basket en terme de mises en relation d'informations que les élèves vont devoir effectuer pour progresser dans la résolution du problème et la construction de l'objet d'étude. 9 - En relais, les contenus d'enseignement ne sont pas formulés. 10 - Les transformations à opérer en terme de changement de logique de	1 - En basket, le non-respect par les garçons (G2) des règles constitutives de l'activité déplace les causalités du problème et empêche finalement sa reconstruction : les causalités sont renvoyées au non respect du règlement avant d'être renvoyées aux procédures que les élèves mobilisent. L'engagement affectif des élèves de ce groupe est peu propice à leur mise à distance de l'action. 2 - En basket, pour le groupe des filles, les interactions entre l'enseignant et les élèves ont

jeu ne sont pas formulées. 11 - Les projets d'enseignement n'anticipent pas les éléments de questionnement pour piloter l'activité de réflexion des élèves sur leur pratique dans le positionnement de problème et dans sa reconstruction. 12 – Les questions/interventions formulées par l'enseignant pour poser, reconstruire ou résoudre le problème sont insuffisamment ciblées et différenciées en fonction des problèmes traités et des objets d'étude travaillés. 13 - Les phases de mise à distance de l'action menée par l'enseignant se font exclusivement en grand groupe et souvent trop loin de l'action qu'elles sont sensées analyser. 14 - Pour les élèves du groupe 2, l'enseignant parvient difficilement à dépasser les conflits inhérents au respect du règlement pour poser le problème et à plus forte raison pour le reconstruire. L'enseignant y parvient malgré tout, mais un peu sans les élèves et « en force ». 15 - Pour les élèves du groupe 1, la validité des résultats obtenus et la mobilisation des critères de réussite permet de poser le problème aux élèves et d'envisager des causes qui sont insuffisamment reformulées/reprises par l'enseignant à la fin de l'intervention. 16 – Une des compétences formulées en course de relais renvoie à un comportement caractéristique du palier 4.	permis de poser le problème et de le reconstruire en partie. Des causes ont été mises en avant mais l'enseignant les a insuffisamment reprises pour être sûr que les élèves se les approprient.

Logique de fonctionnement de l'enseignant sous questions 3-1 - Registre des causes :

L'enseignant est organisé dans les deux activités par la volonté de poser et de reconstruire le problème. Pour l'activité relais, l'enseignant semble s'inscrire dans une intervention qui pose et reconstruit le problème à l'échelle du cycle, en vue de faire émerger des besoins qui seront pris en charge ultérieurement dans des situations dérivées. Il n'est pas d'emblée organisé par l'idée que les problèmes soulevés dans la transmission du témoin vont être résolus dans la séance. En basket, la position et la reconstruction du problème se jouent à l'échelle de la séance et des situations. L'enseignant envisage ensuite la résolution des problèmes posés.

La phase de positionnement du problème est effectuée par l'enseignant, en mobilisant les critères de réussite qui permettent de renvoyer des résultats aux élèves quant à leurs prestations dans les différentes activités. Ce positionnement est inégal en terme d'efficacité. Certaines contraintes ou règles du jeu n'étant pas respectées par les élèves, les résultats obtenus ne sont pas valides et/ou sont remis ouvertement en question par les élèves. Malgré cela, l'enseignant est ici organisé par la volonté de faire en sorte que les élèves s'inscrivent dans une logique d'évaluation de leur prestation.

Pour ce qui est de la reconstruction du problème, l'enseignant parvient en basket (nous n'avons pas d'éléments précis en course de relais) à analyser les prestations des élèves du point de vue de leurs limites en relation avec les manières de jouer des élèves. L'enseignant dégage alors des causes à la non-atteinte des critères de réussite. Si cette reconstruction est efficace pour les élèves du groupe 1, elle s'avère l'être moins pour les élèves du groupe 2 dont la validité des résultats est sérieusement remise en question. Dans ce contexte, l'enseignant reconstruit le problème sans les élèves qui sont centrés sur tout autre chose. Il passe « en force » et ne permet pas d'engager les élèves dans le raisonnement qu'il souhaite que ceux-ci

mobilisent. Affectivement investis par rapport au fait que certains élèves ont gagné en bafouant certaines règles, les élèves ont du mal à remettre en cause leur façon de jouer pour expliquer le non-atteinte des critères de réussite..

D'une façon plus générale ces phases d'intervention restent imprécises et peu différenciées du point de vue de leur contenu en fonction du passage de palier visé. Elles ne sont pas anticipées dans les éléments de conception. D'autre part, elles se font toujours en grand groupe et relativement loin dans le temps de l'action à analyser.

En ce qui concerne la résolution et la mobilisation par les élèves des conditions de leur transformation (contenus d'enseignement), il est difficile au travers du compte-rendu de voir comment l'enseignant s'y est pris. Les éléments d'intervention sont là, au moins en basket mais nous n'en savons pas plus sur la manière dont l'enseignant les a mobilisés.

Question 3 - Sous-question 3.2

Comment l'enseignant permet-il à chaque élève d'identifier et d'éprouver les nouvelles compétences qu'il a acquises ?

Constats relatifs aux propositions de l'enseignant et à son activité	***Constats relatifs à l'activité des élèves***
Pas de données	

Logique de fonctionnement de l'enseignant sous questions 3-2 - Registre des causes :

L'absence de données ne nous permet pas d'envisager cette question de recherche. Elle appelle cependant des commentaires. Les séances dans chaque activité sont courtes : deux fois une heure ce qui fait en pratique plutôt deux fois trois quarts d'heure. Dans ces conditions, la phase de bilan est souvent laissée pour compte et ne constitue pas à tort ou à raison une priorité.

D'autre part, même si l'enseignant n'affiche pas ouvertement la fonction qu'il donne à ses situations, il est vraisemblable qu'il n'est pas en mesure dans ses séances de début de cycle de statuer déjà sur des compétences construites pas les élèves. Ce serait quelque peu prématuré. Au mieux, il peut avoir des comportements prometteurs, non généralisés. On peut penser que les transformations à opérer vont nécessiter un temps plus long d'apprentissage.

Logique de fonctionnement de l'acteur - Troisième dévolution :

Comment l'enseignant fait-il la dévolution aux élèves des conditions cognitives de leurs apprentissages pour qu'ils en deviennent les auteurs ?

La dévolution aux élèves par l'enseignant des conditions cognitives de leurs apprentissages, pour qu'ils en deviennent les auteurs, est ici ponctuellement engagée au moins en ce qui concerne la position et la reconstruction du problème. Globalement et avec des impacts sur les élèves inégaux, l'enseignant est organisé par la volonté de mettre les élèves à distance de l'action. Cela passe par une évaluation partagée de leur prestation qui mobilise les critères de réussite. Cela passe aussi par une volonté d'analyser plus précisément ces

prestations du point de vue des procédures/modes d'organisation que les élèves mobilisent. L'enseignant souhaite ainsi que les élèves aient conscience des limites de leur prestation et en identifient les causes. D'une certaine manière, l'enseignant parvient à faire en sorte que les élèves prennent pleinement en charge la responsabilité de ce qu'ils produisent.

Les résultats de ces mobilisations cognitives pour penser l'action sont inégaux pour un certain nombre de raisons. Certains résultats renvoyés aux élèves ne sont pas validés ou sont contestés. D'autre part, les interventions relatives à ces sollicitations sont insuffisamment anticipées et ciblées. Enfin, les causes mises en avant sont insuffisamment reprises par l'enseignant pour que les élèves puissent pleinement se les approprier.

Concernant la résolution, les éléments de conception sont en partie là mais le compte-rendu ne fait pas état d'interventions que l'enseignant a pu mener concernant, par exemple, la mise à disposition par l'enseignant des contenus d'enseignement (conditions de la transformation) et leur « manipulation » par les élèves dans des nouvelles tentatives pilotées par l'enseignant.

Interprétation au regard du troisième problème professionnel - Registre des raisons et de l'explication :

Dans le conflit entre procédures d'apprentissage et produit de l'apprentissage, l'enseignant sollicite « intellectuellement » les élèves de manière plus ou moins précise et de manière plus ou moins efficace. Cela passe par des mises à distance de l'action qui visent l'évaluation des prestations des élèves et la compréhension de leurs limites. Les phases de résolution n'ont pu être observées, mais les éléments à livrer aux élèves pour provoquer ses résolutions et les guider sont, au moins dans une activité, anticipées par l'enseignant. L'enseignant engage les élèves dans une activité réflexive afin qu'ils s'approprient et comprennent les tenants et les aboutissants de leur activité. Les interventions de l'enseignant sont davantage organisées par les procédures que les élèves développent ou devront développer que par les réponses attendues qui n'en sont que le résultat. Comme nous l'avons dit précédemment, la deuxième compétence formulée en relais peut cependant nous mettre le doute : l'enseignant vise une compétence qui ne correspond aucunement à la transformation qu'il souhaite que les élèves opèrent (le passage palier 1 palier 2). Ici le risque peut être que l'enseignant veuille à tout prix atteindre ce comportement indépendamment des ressources des élèves et de l'objet d'étude à travailler.

Les limites de la démarche sont à situer dans la non-anticipation des éléments de questionnements propres aux mobilisations cognitives souhaitées.

Les limites sont aussi à voir dans l'espèce de formalisme dans lequel l'enseignant peut tomber lorsqu'il tente de poser et/ou de reconstruire le problème dans les problématisations qu'il effectue. Dans le groupe 2, il reconstruit le problème sans vraiment l'avoir posé. Dans le groupe 1, les causalités dégagées ne sont pas faites reformulées par les élèves pour être sûr qu'ils se les soient réellement appropriées. La problématisation a aussi tendance à se faire avec des groupes trop grands et s'effectue trop loin de l'action des élèves et des comportements à

analyser et/ou à transformer.

Si les tentatives autour de la démarche de problématisation sont réelles, celle-ci reste encore un peu « rigide » et ne peut atteindre sa pleine efficacité.

13.4.2. Les trois logiques de fonctionnement en lien avec les trois dévolutions[464] :

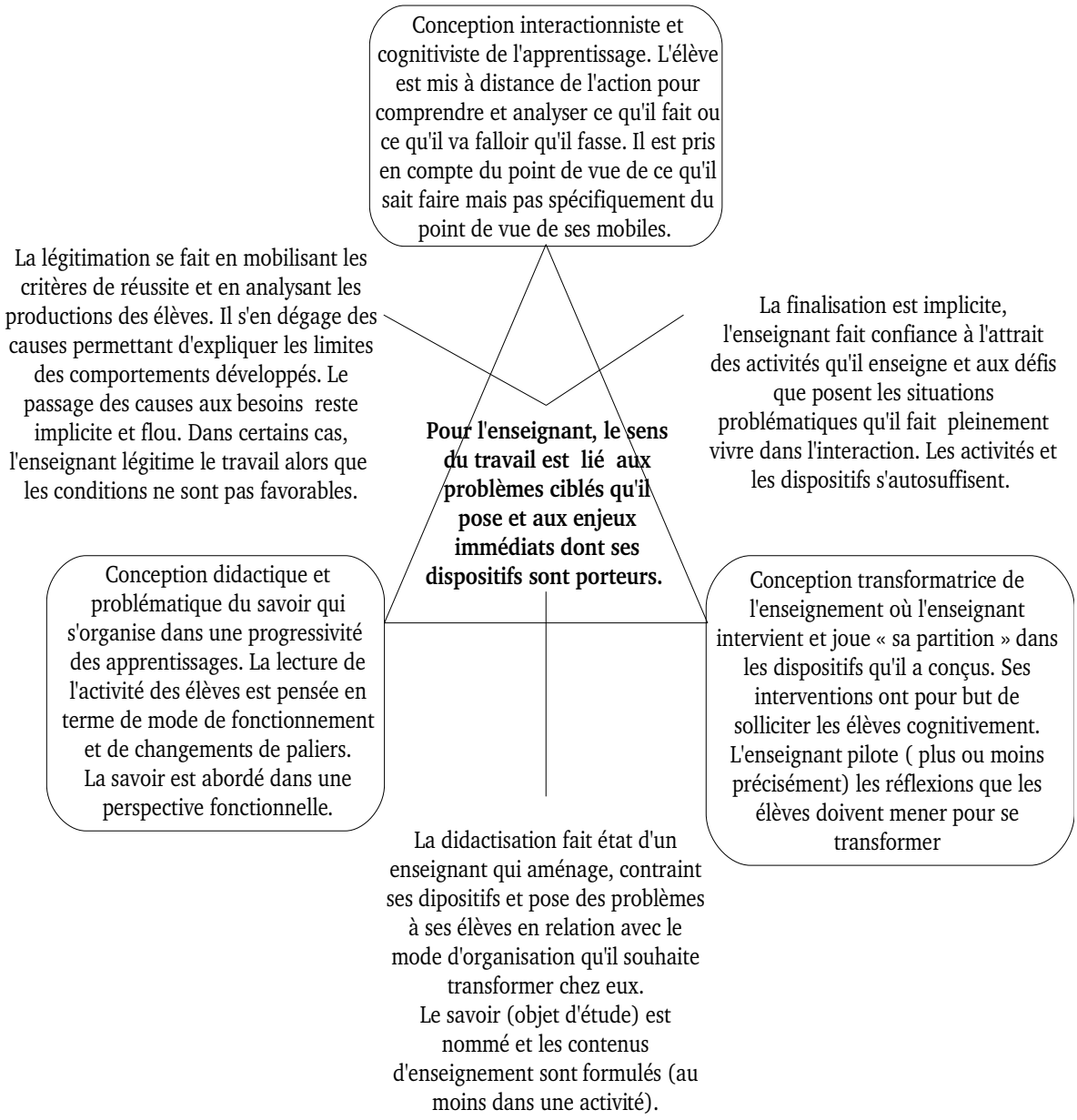
Anthony - Visite 3 - Fin mars 2005		
Les trois logiques de fonctionnement au regard des trois dévolutions		
Dévolution 1	**Dévolution 2**	**Dévolution 3**
La finalisation est implicite, l'enseignant fait confiance à l'attrait des activités qu'il enseigne et aux défis que posent les situations problématiques qu'il fait pleinement vivre dans l'interaction. La légitimation s'appuie sur les critères de réussite et passe par l'analyse des comportements des élèves qui ne permettent pas forcément de les atteindre. Elle se fait à l'échelle du cycle pour le relais et à l'échelle de la situation pour le basket.	L'articulation entre les besoins qui ont émergé de la prestation initiale des élèves et les situations d'apprentissage très « décrochées » que l'enseignant propose est implicite. L'enseignant s'appuie ici sur la cohérence et la pertinence de ses dispositifs. L'articulation relève pour lui de l'évidence. En ce qui concerne la didactisation, les savoirs à enseigner (les objets d'étude) sont nommés. L'enseignant raisonne les comportements des élèves en terme de mode d'organisation. Son intervention correspond à un passage de palier, même si les choses ne sont pas formulées ainsi. Des contenus d'enseignement sont anticipés dans une des activités. Les dispositifs posent de réels problèmes aux élèves que l'enseignant fait vivre par ses interventions.	L'enseignant est organisé par l'idée de poser le problème et de le reconstruire. Il s'en donne les moyens, même s'il n'a pas anticipé les questionnements susceptibles de cibler au mieux son intervention. La démarche de problématisation menée (au moins ces deux premières « phases ») peut parfois paraître un peu formelle et un peu forcée, mais elle existe et place les élèves dans une posture réflexive qui questionne les procédures qu'ils mobilisent et les remet en cause. L'enseignant, de façon imprécise et parfois inefficace, est malgré tout organisé par la volonté de mettre les élèves à distance de l'action. Cette mise à distance doit leur permettre de s'évaluer et d'analyser la pertinence de leurs comportements au regard des exigences que les dispositifs

464 Pour mémoire :
Dévolution 1 : Dévolution aux élèves par l'enseignant des activités scolaires qu'il veut mener en construisant chez eux le besoin de changer.
Dévolution 2 : Dévolution aux élèves par l'enseignant de ses situations d'apprentissage en glissant le bon problème/en ciblant le bon savoir
Dévolution 3 : Dévolution aux élèves par l'enseignant des conditions cognitives de leurs apprentissages pour qu'ils en deviennent les auteurs.

		posent.

Dans la séance observée, l'enseignant est organisé par la volonté de faire vivre les dispositifs qu'il a construits. C'est son challenge et il y croit. Il sait que ses dispositifs sont pertinents et cohérents du point de vue des modes d'organisation des élèves qu'il veut transformer. Il sait que les savoirs visés correspondent à ce que les élèves ont besoin. Enfin, il sait aussi que les défis que représentent ses dispositifs par les problèmes qu'ils posent sont de nature à enrôler ses élèves qui ont désormais l'habitude de travailler ainsi.

13.4.3. Schématisation de ces logiques de fonctionnement au regard du modèle d'intervention :



Anthony - Visite 3 - Logique de fonctionnement et inférences de conception sur les pôles du système didactique.

13.4.4. La prise en charge des trois problèmes professionnels[465] :

465 Pour mémoire:
Le premier problème professionnel renvoie à la gestion d'une tension entre fonctionnements collectif (équité) et individuel (identité). L'obstacle relève d'une centration sur la dimension organisationnelle de l'enseignement et

Pour alléger la présentation, nous renvoyons le lecteur aux pages précédentes où la prise en charge des problèmes professionnels est évoquée (Registre des raisons et de l'explication).

13.5. Les constats subjectifs à l'issue de la formation : le discours du sujet sur sa pratique et sur la formation à partir d'un questionnaire et d'un entretien :

13.5.1. Premier axe de lecture des constats :

Au cours de l'année de formation, l'enseignant repère-t-il dans sa pratique professionnelle des transformations, à quel moment de l'année les situe-t-il et comment les caractérise-t-il ?

13.5.1.1. La synthèse :

Globalement, l'enseignant caractérise son évolution professionnelle comme le passage d'un enseignement qui s'adresse à un groupe classe à un enseignement qui s'adresse à des élèves. Cela représente un progrès majeur qui lui permet de passer d'une centration prioritaire sur la gestion du groupe à une centration sur l'apprentissage des élèves.

Il est désormais sur la transformation des comportements des élèves en s'efforçant de partir de ce qu'ils sont afin de cerner au mieux ce dont ils ont besoin.

Plus précisément, en ce qui concerne le premier objet d'étude de la formation praticienne, cela se traduit par la volonté que l'élève se construise un projet d'apprentissages. Ce projet est de nature à favoriser chez les élèves une démarche personnelle d'appropriation de ce qu'il y a à apprendre. Cette construction passe par l'utilisation de situations appropriées qui permettent l'émergence de ce projet. Les Situations de Pratique Scolaire sont de ce point de vue un point d'appui et une aide pour l'enseignant. Cependant, l'enseignant semble ne pas avoir eu de souci particulier concernant l'implication des élèves dont la construction du projet d'apprentissages ne semble pas faire partie. Il est capable désormais de regarder ses élèves. Il s'est construit des indicateurs lui permettant de juger de leur activité d'apprentissage.

Pour lui, les progrès les plus importants, sont à voir du côté du deuxième objet d'étude de la formation praticienne autour de la construction des situations d'enseignement-apprentissage et des aspects didactiques qui gravitent autour. L'enseignant part désormais de ce que sont et savent ses élèves. Il les évalue de manière plus pertinente en utilisant des Situations de pratique Scolaire, concept qu'il s'est approprié progressivement au travers de mises en œuvre

---

d'une confusion entre le moyen et le but de l'intervention.

Le deuxième problème professionnel renvoie à la gestion d'une tension entre les dimensions formelles du savoir telles que définies par les objectifs standardisés, relatifs à un niveau du cursus scolaire et la dimension fonctionnelle du savoir qui doit correspondre à ce que l'élève peut réellement réaliser. L'obstacle relève d'une formulation des objectifs indépendamment des comportements réels des élèves et d'une confusion entre le souhaitable et le possible.

Le troisième problème professionnel renvoie à la gestion d'une tension entre procédure d'apprentissage et produit de cet apprentissage. L'obstacle relève d'une conception magique de la tâche et d'une confusion entre agir, réussir et apprendre.

de plus en plus efficacess. Cela lui permet de mieux cerner ce qu'il enseigne en définissant des objets d'étude à partir desquels il peut déduire des compétences à atteindre. Pour lui, les choses sont plus claires, il sait, contrairement au début de l'année, où il va. Cela a des répercutions directes sur les élèves qui voient où l'enseignant veut en venir. Cette plus grande pertinence et cette précision accrue ont en retour donner l'impression à l'enseignant d'une implication plus facile des élèves. Cependant, pour le premier objet d'étude de la formation praticienne comme pour le second, les progrès ne sont pas généralisés à toutes les A.P.S.A. enseignées.

En ce qui concerne le troisième objet d'étude, l'enseignant déclare qu'il a progressé au niveau du questionnement pour poser et reconstruire le problème. La démarche mobilise des Situations de Pratique Scolaire. Son efficacité dépend aussi des A.P.S.A. enseignées.

L'enseignant estime qu'il a progressé régulièrement au cours de l'année. Cependant les choses se sont confirmées au début du deuxième trimestre. L'enseignant prend en exemple le cycle de Hand-ball qu'il a mené avec sa classe de sixième et qui constitue pour lui un moment déterminant dans l'illustration de ses progrès. Cela se traduit par un objet d'étude ciblé, une situation (S.P.S) qui a une permanence pendant tout le cycle, des comportements à atteindre pour les élèves clairement identifiés.

13.5.1.2. Commentaires :

La transformation annoncée par l'enseignant concernant son évolution professionnelle - un progrès majeur qui lui permet de passer d'une centration prioritaire sur la gestion du groupe à une centration sur l'apprentissage des élèves ou le passage d'un enseignement qui s'adresse à un groupe classe à un enseignement qui s'adresse à des élèves - relève plutôt du premier problème professionnel et de la première dévolution. Paradoxalement, l'enseignant associe plutôt l'ensemble de ses progrès au deuxième objet d'étude de la formation professionnelle et à la dévolution qui y correspond : dévolution par l'enseignant aux élèves des situations d'apprentissage en glissant le bon problème/en ciblant le bon savoir. L'enseignant met en avant qu'il s'appuie pleinement sur des Situations de Pratique Scolaire. Ces S.P.S. ont une fonction d'évaluation diagnostique et les élèves y sont confrontés régulièrement pour acter de leur progrès. L'enseignant déclare qu'il est désormais capable de définir pour les élèves des objets d'étude précis qui permettent de cibler au mieux son intervention et de prendre en compte les élèves et ce qu'ils sont. Ces objets d'étude se traduisent dans des compétences qui guident aussi son intervention et qui concrétisent clairement pour les élèves ses attentes. Tout le monde y voit plus clair.

Le discours de l'enseignant sur l'implication des élèves, qui renvoie à la première dévolution, est moins précis et plus confus que celui relatif à la deuxième dévolution. L'enseignant déclare qu'il n'a pas eu de réel problème d'implication et pourtant sa nouvelle prise en compte des élèves passe désormais pour eux par la construction d'un projet d'apprentissage qui les positionne sur une trajectoire d'apprenant. Cela renvoie davantage au travail effectué sur la première dévolution. La S.P.S. et ses premières fonctions - permettre

l'engagement, donner l'envie et faire émerger des besoins - est alors l'outil privilégié de cette entrée en apprentissage. L'enseignant ne semble pas complètement lier ces éléments à la problématique de l'implication. Cette problématique ne semble pas cernée dans toutes ses dimensions. Sa dimension mise en activité, adhésion immédiate semble privilégiée.

Les deux premières dévolutions semblent ici dans le discours de l'enseignant se confondre au profit de la deuxième.

Concernant la troisième dévolution, l'enseignant précise qu'il a progressé au regard de son intervention en direct avec les élèves et des questionnements qu'il mène. L'enseignant déclare indirectement qu'il a progressé sur la phase de positionnement et de reconstruction du problème. Il donne peu de précisions en ce qui concerne la phase de résolution du problème.

L'évolution professionnelle de l'enseignant s'effectue progressivement par une appropriation et une compréhension des concepts développés (la S.P.S et les objets d'étude à enseigner dans chaque A.P.S.A) et surtout par leur opérationnalisation dans des mises en œuvre de plus en plus efficaces.

La période où les choses se concrétisent le plus et prennent tout leur sens se situe au début du deuxième trimestre sur le cycle d'enseignement où la deuxième visite a été effectuée.

13.5.2. Deuxième axe de lecture des constats :

Quels sont les éléments de la formation qui ont permis ces transformations ?

13.5.2.1. La synthèse :

Le concept de Situation de Pratique Scolaire revient de manière récurrente dans les propos de l'enseignant quand il parle des éléments qui l'ont aidé et qui lui ont « servi ».

L'enseignant donne à la S.P.S le statut d'épreuve dans laquelle les élèves s'éprouvent. La S.P.S. permet de mettre les élèves en activité et de les faire entrer dans un projet d'apprentissages. Elle donne l'envie d'apprendre et en crée le besoin. Elle permet de montrer aux élèves qu'ils n'ont pas réussi, dans l'optique d'en identifier les raisons pour ensuite faire émerger des besoins en vue d'améliorer la prestation initiale.

L'enseignant déclare aussi attribuer ses progrès au travail réalisé dans les modules didactiques qui lui ont permis très tôt de se rendre compte de ce que pouvait être une S.P.S. (le module natation et les parcours - SPS qu'il propose est cité par l'enseignant). L'enseignant estime qu'il a progressé grâce à une compréhension de plus en plus grande des documents didactiques et de leur logique. Le travail en didactique disciplinaire a aussi permis à l'enseignant d'apprendre à cibler ce qu'il enseigne, au travers de la formulation d'objets d''étude en phase avec ce que sont et savent les élèves. A partir de ces objets d'étude ciblés, l'enseignant a défini des compétences à atteindre, formulées en terme de comportements observables et limités en nombre. Cette formulation a aidé l'enseignant à savoir « où il allait ». Cela a aussi eu des répercussions chez les élèves qui comprenaient davantage ce qu'on attendait d'eux.

Les visites de formation sont aussi retenues comme des moments forts de la formation. Il y

a celles du formateur institutionnel, et plus particulièrement la deuxième, mais il y a aussi celles du conseiller pédagogique qui ont permis d'avancer sur le deuxième et le troisième objet d'étude de la formation praticienne. Le mémoire a apporté, lui aussi, sa pierre à l'édifice dans la mesure où il a permis de mieux s'approprier et de mieux comprendre la problématique de la création et du maintien du sens et la pédagogie de projet qui s'y rattache. (plutôt le premier objet d'étude).

13.5.2.2. Commentaires :

Les progrès de l'enseignant sont davantage rattachés à des concepts et à leur compréhension qu'à des modules ou à des moments de formation. D'autre part, ces progrès semblent s'inscrire dans une démarche individuelle et volontariste d'appropriation de l'enseignant, ponctuée de temps de travail avec le conseiller pédagogique ou avec le formateur institutionnel lors des visites. Les moments collectifs de partage et d'échange qu'organise la formation ne sont pas retenus comme des moments marquants de la formation même en terme de partage des difficultés.

Si l'enseignant met des temps de formation en avant comme éléments ayant participé à ses transformations professionnelles, ce sont prioritairement les modules didactiques liés à différentes A.P.S.A.. Dans ces modules de didactiques disciplinaires, l'enseignant fait toujours état des deux concepts qui visiblement accompagnent son évolution : les concepts de Situation de Pratique Scolaire et d'objet d'étude et leurs conséquences en terme de mises en œuvre.

Le mémoire, malgré les difficultés qu'il représente, liées au double positionnement de celui qui fait et qui observe en même temps, est considéré comme un moment de formation. De part les orientations qu'il prend, il permet d'approfondir la problématique générale, développée par la formation et plus particulièrement celle liée à la création et au maintien du sens.

13.5.3. Troisième axe de lecture des constats :

Quels jugements l'enseignant porte-t-il sur la formation et quelles perspectives de progrès se fixe-t-il ?

13.5.3.1. La synthèse :

L'enseignant parle de la formation avec une certaine maîtrise et une pleine conscience des différents éléments (les trois objets d'étude de la formation praticienne) qui ont organisé l'année de formation. Il semble globalement satisfait et a pris dans la formation ce qui, lui, l'intéressait.

Concernant les différents modules de formation, il avoue ne pas avoir complètement investi la formation générale et ses problématiques de travail qui lui semblaient loin de ses préoccupations immédiates. Les temps d'analyse de pratiques collectifs, pourtant très liés à la pratique de la classe et à son analyse, apparaissent comme un simple temps d'échanges. Les

visites (formateur institutionnel comme CP), le travail qui les accompagne (entretien) et les modules didactiques semblent avoir été beaucoup plus appréciés par l'enseignant qui y a investi beaucoup.

Le travail de mémoire est vu comme quelque chose de positif. L'enseignant a effectué une analyse de son fonctionnement à des moments différents de l'année, dans deux cycles de sport collectif (hand-ball puis basket) dans lesquels la deuxième et la troisième visite ont été effectuées. L'enseignant estime que le travail théorique du mémoire lui a permis de mieux s'approprier la problématique de formation autour de la construction et du maintien du sens. Il a trouvé difficile la double posture qu'oblige ce type de travail où on est à la fois celui qui fait et celui qui regarde.

Dans les éléments centraux de la formation, la S.P.S. est retenue. L'enseignant met aussi en avant la création de sens et l'idée de problème comme la tension pour l'élève entre un but, des contraintes et un ou des critères de réussite.

L'enseignant estime que son implication dans la formation a été bonne. Il « a fait ce qu'il avait à faire ».

La formation n'est ni facile, ni difficile. Elle est en rupture par rapport à P.L.C.1 car la mise en œuvre concrète est prégnante et il n'y a pu le concours. Mais elle est aussi d'un certain point de vue en continuité avec P.L.C. 1 car la centration sur l'apprentissage est commune.

En ce qui concerne les perspectives de progrès, l'enseignant les voit du côté de la didactique des A.P.S.A. dans le but d'être au plus près de ce que sont réellement les élèves pour différencier au mieux ses propositions.

13.5.3.2. Commentaires :

Pour parler de son évolution professionnelle, l'enseignant mobilise avec une certaine maîtrise les éléments organisateurs de la formation et ses concepts. Il le fait de manière spontanée, même si les questions de l'entretien orientent cette tendance qu'il entretient dans son discours par la suite. Le regard porté sur la formation semble bienveillant et ne fait pas état de critiques particulières. Juste de simples constats relatifs à l'engagement que l'enseignant n'a pas concédé à l'égard de certains modules de formation dont les problématiques étaient trop éloignées de ses préoccupations du moment ou le laisser indifférent.

L'entretien laisse entrevoir un enseignant volontariste qui a pleinement investi la formation et a pris ce qui l'intéressait et ce qui était susceptible de le faire progresser. Il a été visiblement conquis par certains aspects de la problématique de formation (la S.P.S., les documents didactiques, les objets d'études et les problèmes qu'ils définissent...) qu'il a réinvestis avec de son point de vue un certain succès. Ce réinvestissement semble avoir été une quête permanente dans les sports collectifs. Le travail d'analyse porté par le mémoire en est en quelque sorte la confirmation. L'enseignant avait à cœur de réussir « cette démarche » dans les activités collectives d'opposition où il a un peu le statut de spécialiste.

Les perspectives de progrès que l'enseignant met en avant autour de la didactique des

A.P.S.A., dans la logique, enclenchées dans la formation (S.P.S., objet d'étude, problèmes...), sont en cohérence avec ce que l'entretien révèle autour de la non-généralisation de la démarche à toutes les A.P.S.A.. Cette généralisation est de nature à lui donner les moyens d'être au plus près de ses élèves et de différencier ses interventions.

13.6. Évolution du profil professionnel en cours d'année :

13.6.1. Du point de vue des dévolutions[466] (logiques de fonctionnement) :

Il s'agit ici de comparer les logiques de fonctionnement de l'enseignante sur les trois visites.

Logique de fonctionnement visite 1 Mi-octobre 2003	**Logique de fonctionnement visite 2 Début février 2004**	**Logique de fonctionnement visite 3 Fin mars 2004**
Dévolution 1 : Finalisation indirecte et involontaire par l'épreuve d'évaluation en course longue. En football, la finalisation est implicite et repose sur l'attrait supposé de cette activité et sa « popularité ». La légitimation est portée de manière implicite par la cohérence des propositions de l'enseignant qui ne sont pas dévoluée aux élèves. Les choses relèvent pour l'enseignant de l'évidence et du bon sens. Les élèves légitimisent de manière incidente, s'ils décodent cette logique ou acceptent par habitude scolaire les zones d'ombre de l'intervention de l'enseignant.	**Dévolution 1 :** La finalisation de l'action des élèves repose de manière non consciente chez l'enseignant sur l'évidence de l'attrait de l'activité enseignée et sur la croyance en la spontanéité de l'engagement des élèves par leur simple confrontation à celle-ci. L'enseignant effectue une tentative de légitimation en mettant en relation ce qui a été travaillé la semaine précédente et ce qui va être travaillé dans la séance du jour. La tentative est écourtée devant le manque d'attention des élèves.	**Dévolution 1 :** La finalisation est implicite, l'enseignant fait confiance à l'attrait des activités qu'il enseigne et aux défis que posent les situations problématiques qu'il fait pleinement vivre dans l'interaction. La légitimation s'appuie sur les critères de réussite et passe par l'analyse des comportements des élèves qui ne permettent pas forcément de les atteindre. Elle se fait à l'échelle du cycle pour le relais et à l'échelle de la situation pour le basket.

466 Pour mémoire:
15. Dévolution 1 : Dévolution aux élèves par l'enseignant des activités scolaires qu'il veut mener en construisant chez eux le besoin de changer.
16. Dévolution 3 : Dévolution aux élèves par l'enseignant de ses situations d'apprentissage en glissant le bon problème/en ciblant le bon savoir.
17. Dévolution 3 : Dévolution aux élèves par l'enseignant des conditions cognitives de leurs apprentissages pour qu'ils en deviennent les auteurs.

Dévolution 2 : L'articulation entre la prestation initiale et les besoins que l'enseignant a identifiés ne peut se faire pour les élèves avec les situations mises en places par l'enseignant que de manière implicite. L'enseignant ne se situe pas dans cette logique. Il sait ce qu'il fait, dans sa logique il est cohérent mais il n'est pas dans l'idée de partager cette cohérence. Pour lui les choses relèvent de l'évidence. En ce qui concerne la didactisation, l'enseignant est sur des mises en situation qui peuvent mettre les élèves en difficultés et qui ne partent pas ou insuffisamment de ce que sont capables de faire les élèves. Les propositions peuvent être techniques et décontextualisées (le parcours de manipulation en football) ou reposer sur un objet d'apprentissage inappropriées pour une grande majorité des élèves (la course longue).	**Dévolution 2 :** L'articulation entre les situations d'apprentissages et la prestation initiale des élèves est impossible. L'enseignant présente les situations d'apprentissage sans les référer à la prestation des élèves en hand-ball et sans mettre en avant les éléments de progrès qu'elles vont permettre. La didactisation met en avant des dispositifs contraignants, conçus pour obliger les élèves à changer leur façon de jouer. L'enseignant raisonne les comportements des élèves en terme de modes de fonctionnement et non en terme de niveau de jeu.	**Dévolution 2 :** L'articulation entre les besoins qui ont émergé de la prestation initiale des élèves et les situations d'apprentissage très « décrochées » que l'enseignant propose est implicite. L'enseignant s'appuie ici sur la cohérence et pertinence de ses dispositifs. L'articulation relève pour lui de l'évidence. En ce qui concerne la didactisation, les savoirs à enseigner (les objets d'étude) sont nommés. L'enseignant raisonne les comportements des élèves en terme de mode d'organisation. Son intervention correspond à un passage de palier, même si les choses ne sont pas formulées ainsi. Des contenus d'enseignement sont anticipés dans une des activités. Les dispositifs posent de réels problèmes aux élèves que l'enseignant fait vivre par ses interventions.
Dévolution 3 : La didactisation fait état d'un enseignant qui met ses élèves dans des situations qui privilégient les exécutions / répétitions, le faire et l'action. Ces situations sont aménagées et facilitantes pour les élèves. Elles sont très guidantes du point de vue de l'obtention de la réponse et des comportements attendus. L'enseignant fait confiance à la force des dispositifs pour que les élèves apprennent. Il	**Dévolution 3 :** La didactisation envisage indirectement des transformations que les compétences à atteindre et les dispositifs laissent entrevoir. Ces transformations non explicitées aident l'enseignant à cibler ce qu'il enseigne et à construire ses dispositifs, mais ne l'aident pas à intervenir. Ce sont les dispositifs qui sont sensés faire apprendre les élèves et cadrer leur activité	**Dévolution 3 :** L'enseignant est organisé par l'idée de poser le problème et de le reconstruire. Il s'en donne les moyens même s'il n'a pas anticipé les questionnements susceptibles de cibler au mieux son intervention. La démarche de problématisation menée (au moins ces deux premières « phases ») peut parfois paraître un peu formelle et un peu forcée, mais elle existe et place les

est dans la magie de la tâche.	d'apprentissage. Même si la nature des mises en situation des élèves est pertinente, l'enseignant est dans la magie de la tache.	élèves dans une posture réflexive qui questionne les procédures qu'ils mobilisent et les remet en cause. L'enseignant, de façon imprécise et parfois inefficace, est malgré tout organisé par la volonté de mettre les élèves à distance de l'action. Cette mise à distance doit leur permettre de s'évaluer et d'analyser la pertinence de leurs comportements au regard des exigences que les dispositifs posent.
Au regard de ces trois dévolutions l'enseignant est organisé par la mise en œuvre de ses projets d'enseignement. La cohérence de ceux-ci et leur conformité formelle aux démarches acquises en formation initiale (que nous ne mettons nullement en cause) lui apportent une caution indéniable. Les choses sont plus nettes dans l'activité football que dans l'activité course longue. Dans cet état d'esprit l'enseignant impose aux élèves ses propositions. Il a tenu compte de ce qu'ils sont du point de vue de ce qu'ils produisent dans les différentes activités, mais il n'a pas tenu compte du désir et de l'intérêt que ses élèves pouvaient avoir ou ne pas avoir à investir ce travail. Du point de vue de ses interventions pour faire apprendre, il est dans une logique de mise en action des élèves dans des dispositifs aménagés et guidants en vue	Au regard des ces trois dévolutions, l'enseignant est organisé (au moins en hand-ball)par la prise en compte du mode de fonctionnement des élèves et la volonté de le transformer en se donnant des priorités d'interventions. Ces priorités se concrétisent dans des dispositifs contraignants qui posent des problèmes aux élèves et qui sont de nature à provoquer les transformations attendues. Ces éléments de conception ne s'opérationnalisent pas dans l'interaction avec les élèves qui n'adhèrent pas aux propositions de l'enseignant faute d'en avoir perçu le sens. Devant ces comportements, l'enseignant baisse progressivement les bras et ne fait pas vivre les problèmes qu'il a conçus malgré la confiance qu'il mettait dans ses dispositifs.	Dans la séance observée, l'enseignant est organisé par la volonté de faire vivre les dispositifs qu'il a construits. C'est son challenge et il y croit. Il sait que ces dispositifs sont pertinents et cohérents du point de vue des modes d'organisation des élèves qu'il veut transformer. Il sait que les savoirs visés correspondent à ce que les élèves ont besoin. Enfin, il sait aussi que les défis que représentent ses dispositifs par les problèmes qu'ils posent sont de nature à enrôler ses élèves qui ont désormais l'habitude de travailler ainsi.

d'obtenir les réponses attendues.		

Commentaires :

L'évolution des logiques de l'enseignant au cours de l'année est significative du début de l'année jusqu'à la fin de l'année. Les trois comptes-rendus de visite en attestent. Cela est particulièrement visible en sport collectif ou les trois visites ont observé une séance d'enseignement ayant comme support le football, puis le hand-ball et enfin le basket. L'évolution est aussi identifiable dans l'enseignement de l'activité course de relais observé à la dernière visite.

Au bout du compte, l'enseignant reste très centré sur le projet d'enseignement et la mise en place de ses dispositifs. Mais cette centration, qui était un obstacle au début, devient progressivement un atout en raison de la pertinence des dispositifs proposés et surtout de la manière dont l'enseignant les anime et les fait vivre dans l'interaction en fin d'année. Entrons dans le détail des dévolutions.

En ce qui concerne la première dévolution (Dévolution aux élèves par l'enseignant des activités scolaires qu'il veut mener en construisant chez eux le besoin de changer) et ses conditions (finalisation et légitimation), l'enseignant a progressé sur la légitimation du travail et celle-ci devient effective à la troisième visite. L'enseignant parvient à engager ses élèves dans des activités authentiques. A partir d'une mobilisation des critères de réussite, celui-ci renvoie des résultats à ses élèves. Ces résultats sont globalement obtenus dans le respect des contraintes que l'enseignant a imposées. A partir de ce retour, il analyse les prestations des élèves et en dégage les limites qui posent indirectement la nécessité de prendre en charge ce qui émerge comme besoins. Les besoins ne font pas l'objet d'une formulation explicite et les causes identifiées restent enchâssées dans la discussion qui les a fait émerger, mais globalement la démarche est là. Quand les conditions ne sont pas propices, l'enseignant peut malgré tout passer en force et légitimer le travail sans les élèves.

A la deuxième visite l'enseignant avait l'intention de fonctionner avec la même démarche et d'utiliser ses dispositifs de manière similaire. En début de séance, il tente de légitimer le travail mais sa tentative est écourtée devant le manque d'attention des élèves. Par la suite, l'enseignant est peu insistant sur les contraintes de ses dispositifs et ne mobilise pas les critères de réussite. Dans ces conditions il ne peut faire émerger de besoins.

Pour la première visite les élèves peuvent légitimer le travail s'ils décodent la logique de l'enseignant ou acceptent scolairement les propositions de l'enseignant.

En ce qui concerne la finalisation, celle-ci reste globalement difficile sur l'ensemble des visites et n'organise pas ou peu l'enseignant. Ses propositions prennent de plus en plus compte ce que sont ses élèves et le font de mieux en mieux en intégrant leur logique. Cela est de nature à faciliter leur entrée dans les activités proposées et à permettre aux élèves de pleinement exprimer ce dont ils sont porteurs.

Pour ce qui concerne les enjeux des activités, l'enseignant ne joue pas beaucoup sur ce registre et laisse les élèves « se débrouiller » avec leurs envies du moment qui peuvent de manière incidente entrer en phase avec les propositions de l'enseignant. Celui-ci semble considérer que ses propositions et les activités sur lesquelles elles reposent, contiennent intrinsèquement un attrait qui ne peut échapper aux élèves. L'enseignant fait comme si les élèves pouvaient spontanément et automatiquement investir les A.P.S.A. et les enjeux liés à leur signification. Les projets d'activité formulés en fin d'année sont circonscrits à la pratique de l'activité pour elle-même. Ils ne font pas état d'enjeux collectifs ou d'enjeux plus globaux qui pourraient institutionnaliser cette/ces pratique(s) de la classe. Autrement dit, la logique de produit et de prestation initiale fonctionne à minima. Elle n'est pas mobilisée régulièrement comme une référence

C'est au niveau de la deuxième dévolution (Dévolution aux élèves par l'enseignant de ses situations d'apprentissage en glissant le bon problème/en ciblant le bon savoir) et ses conditions (Légitimation et didactisation) que l'enseignant a le plus évolué. Cette évolution est surtout marquée au niveau de la didactisation où l'enseignant raisonne désormais l'activité des élèves et les comportements qui s'y rattachent en terme de modes d'organisation et de logiques de fonctionnement. Cette prise en compte de la logique de l'acteur et de ce qui l'organise dans l'action, qui apparaît à la deuxième visite, inscrit les propositions de l'enseignant dans une progressivité du savoir qui devient au fur et à mesure de l'année de plus en plus explicite. L'enseignant cible les apprentissages et joue à l'échelle d'un cycle le passage d'un mode d'organisation à un autre mode d'organisation et s'y tient. Sans que les choses ne soient dites explicitement, l'enseignant joue le passage d'un palier à un autre palier et travaille pour les élèves la transformation qui permet ce passage. A la troisième visite, l'enseignant nomme les savoirs en jeu (les objets d'étude) que les élèves vont avoir à construire pour changer de palier.

Cette évolution est aussi caractérisée par des dispositifs qui posent des problèmes et dont la structure mobilise un but, des contraintes et des critères de réussite qui globalement empêchent les élèves de mobiliser ce qu'ils savent faire spontanément et les obligent à se rendre compte de l'inadaptation de leur réponse et / ou à faire autrement. Cette tendance forte apparaît dès la deuxième visite, au moins en sport collectif. De ce point de vue, l'enseignant est même assez inventif en sport collectif (Troisième visite en basket) et formule des situations décrochées, éloignées de la pratique sociale de l'activité et qui posent de manière forte les problèmes auxquels il veut confronter ses élèves.

Cependant les problèmes posés et les transformations qui les accompagnent ne sont jamais formulés.

C'est dans l'enseignement des sports collectifs que les changements sont particulièrement marqués. L'enseignant y a beaucoup investi.

Enfin cette évolution se traduit aussi par une mobilisation effective des documents didactiques supports de la formation disciplinaire. Ils sont à la troisième visite une ressource pour l'enseignant en sports collectifs de démarquage comme en course de relais.

Dans l'interaction avec les élèves, les choses sont plus longues à se mettre en place et la

dévolution des dispositifs et des problèmes qu'ils contiennent est réellement observable qu'à la troisième visite où l'enseignant fait vivre pleinement les critères de réussite et tient globalement les contraintes. Les dispositifs commencent à remplir plusieurs fonctions. Au cours de la dernière visite, l'enseignant se joue de ses dispositifs qui deviennent en conséquence un véritable appui pour ses interventions et lui donnent une certaine assurance et une maîtrise incontestée de ce qu'il fait.

Pour ce qui est du versant « légitimation » de cette dévolution, l'articulation des besoins potentiels des élèves, issus de l'analyse de leur prestation initiale, avec les situations d'apprentissage n'organise pas spécialement l'enseignant. Les besoins ne sont pas explicitement mis à jour et l'enseignant reste globalement organisé par l'idée que la pertinence et la cohérence de ses dispositifs et de sa démarche s'auto-suffisent.

En ce qui concerne la troisième dévolution, les changements apparaissent essentiellement à la dernière visite où l'enseignant s'inscrit dans une logique interventionniste. Il dispose des moyens pour l'être tant du point de vue des dispositifs qu'il propose que des interventions qu'il mène en relation avec ceux-ci et la fonction qu'il souhaite leur faire jouer. Ces interventions ne sont pas forcément anticipées. Les observations font état d'un enseignant qui questionne ses élèves et les sollicite intellectuellement au regard d'intentions privilégiées. Il veut poser le problème dans un premier temps, puis souhaite le reconstruire en revenant sur les causes du problème mis en avant. Les questionnements et les interventions restent encore imprécis et flous. Les résultats et les conclusions des différentes confrontations et discussions sont insuffisamment repris et ne font pas l'objet de reformulation. Cependant, ici aussi les tentatives sont réelles et l'enseignant a la volonté de travailler, de mettre les élèves à distance de leurs actions pour les faire accéder à la compréhension de ce qu'ils font. Pour ce qui est de la résolution des problèmes posés, les contenus d'enseignement sont formulés mais les observations n'ont pas rendu compte de leur mobilisation effective.

13.6.2. Du point de vue de la prise en charge des problèmes professionnels[467] :

13.6.2.1. La prise en charge du premier problème :

467 Pour mémoire :
Le premier problème professionnel renvoie à la gestion d'une tension entre fonctionnements collectif (équité) et individuel (identité). L'obstacle relève d'une centration sur la dimension organisationnelle de l'enseignement et d'une confusion entre le moyen et le but de l'intervention.
Le deuxième problème professionnel renvoie à la gestion d'une tension entre les dimensions formelles du savoir telles que définies par les objectifs standardisés, relatifs à un niveau du cursus scolaire et la dimension fonctionnelle du savoir qui doit correspondre à ce que l'élève peut réellement réaliser. L'obstacle relève d'une formulation des objectifs indépendamment des comportements réels des élèves et d'une confusion entre le souhaitable et le possible.
Le troisième problème professionnel renvoie à la gestion d'une tension entre procédure d'apprentissage et produit de cet apprentissage. L'obstacle relève d'une conception magique de la tâche et d'une confusion entre agir, réussir et apprendre.

Premier problème professionnel Visite 1 Mi-octobre 2003	*Dans le conflit entre fonctionnements collectif et individuel,* les procédures d'enseignement privilégient le déroulement du projet d'enseignement indépendamment de l'activité d'apprentissage des élèves. Même si l'enseignant intègre partiellement les caractéristiques de ses élèves dans ses propositions en les différenciant, il ne prend pas ou peu en compte les aspects psycho-sociologiques liés à l'entrée en apprentissage des élèves et au maintien de cette posture. Il considère que les élèves sont d'emblée acquis à sa cause et qu'il lui suffit de dérouler son intervention telle qu'il l'a bien pensée. Il s'adresse à des groupes d'élèves dont il n'a pas envisagé le rapport qu'ils pouvaient entretenir aux activités scolaires qu'il propose au regard de leur niveau dans l'activité, de leur sexe, de leur appartenance sociale... Il a complètement occulté les mobiles des élèves au profit de ses intentions personnelles d'enseignant qui sont d'autant plus fortes qu'elles répondent pleinement à ce qu'on attend / attendait de lui.
Premier problème professionnel Visite 2 Début février 2004	*Dans le conflit entre fonctionnements collectif et individuel,* les procédures d'enseignement prennent en compte les élèves du point de vue de ce qu'ils sont capables de faire dans l'activité. Par contre, elles ne se préoccupent pas de ce qui serait susceptible de donner aux élèves l'envie de pratiquer cette activité et de ce qui pourrait nourrir leur intérêt à prendre en charge le travail que l'enseignant a conçu pour eux. Concernant le premier point, l'enseignant a fait une erreur de jugement quant à l'appréciation des modes d'organisation de ses élèves. Là où il ne voit qu'un seul groupe d'élèves, il en existe deux aux caractéristiques bien différenciées. Malgré cette erreur de jugement, les propositions de l'enseignant sont pertinentes pour les élèves qui correspondent au profil initialement repéré. L'enseignant a le souci de partir de ce que sont ses élèves et d'adapter ses propositions en conséquence. Cela passe par des situations aménagées, des effectifs réduits, des surnombres provoqués pour faciliter les choses et rendre les situations moins complexes. Concernant le deuxième point, l'enseignant considère de manière uniforme les élèves et pense qu'ils sont d'emblée acquis à sa cause. Les mobiles des élèves sont ignorés ou sont supposés être en phase avec ceux que nécessitent l'activité pratiquée et ses exigences. Plus globalement, l'enseignant a tendance à faire avancer sa leçon indépendamment des élèves quand il sent que ces derniers lui échappent. C'est le cas au cours de cette séance. On assiste à une espèce de fuite en avant. Dans ce contexte, les éléments de définition de ses dispositifs ne vivent plus. Les contraintes ne sont pas tenues, les critères de réussite ne sont pas mobilisés. L'organisationnel reprend le dessus par rapport à logique d'apprentissage que pouvaient laisser transparaître certains éléments de préparation. La mise en œuvre en a décidé autrement.
Premier problème professionnel	*Dans le conflit entre fonctionnements collectif et individuel,* l'enseignant a la volonté de prendre en compte ce que sont ses élèves du

Visite 3 Fin mars 2004	point de vue de leur mode de fonctionnement dans les activités. Ses propositions sont différenciées dans les objets d'étude qu'il propose et jusque dans la formulation de ses dispositifs. L'enseignant est au plus près de ce que sont ses élèves. Dans l'interaction, l'activité réelle des élèves organise ses interventions et les modalités d'organisation et de groupement qu'il met en place sont au service des orientations de travail qu'il s'est donné et surtout de l'activité qu'il souhaite que les élèves déploient. Les critères de réussite sont mobilisés et régulent le déroulement de l'activité des élèves mais aussi celui des interventions de l'enseignant. Cependant, dans sa volonté de poser des problèmes aux élèves et d'identifier les causes de leur non-réussite, l'enseignant est capable à certains moments de s'appuyer sur des résultats non partagés avec les élèves et/ou sur des résultats à la validité douteuse. Lorsque les choses sont ainsi l'enseignant « passe en force » sans les élèves. Dans ces conditions, on peut se demander si cette nouvelle modalité d'intervention est réellement au service des apprentissages des élèves où si elle n'est pas tout simplement une organisation de l'intervention qui en supplée une autre. En basket, le travail avec le groupe 1, qui se déroule comme prévu, met cependant en avant une efficacité indéniable de la démarche.

Commentaires :

L'enseignant progresse sur la prise en charge du premier problème professionnel tout au long de l'année. Les progrès sont particulièrement visibles dans la manière dont il intègre ce que sont capables de faire ses élèves.

Au début de l'année une différenciation du travail existe dans les deux activités enseignées. Cette différenciation s'appuie sur une lecture en niveau du comportement des élèves. Cette lecture part de ce que les élèves ne savent pas faire en référence à la norme que peut constituer l'activité experte. Ce qu'ils savent effectivement faire n'est pas mis en avant. Il s'agit d'une lecture en creux de l'activité des élèves : ils ne savent pas manipuler le ballon, ils ne savent pas courir régulièrement... Il y a donc une réelle volonté de partir de ce que sont les élèves mais ici c'est la logique de l'activité qui est première. La logique de l'élève, comme adaptation aux contraintes de l'activité enseignée, n'est pas prise en compte. Dans cette optique, le risque est de ne pas comprendre comment les élèves fonctionnent et pourquoi ils produisent cela et pas autre chose. Cela aboutit à des propositions de dispositifs relativement « sélectifs » et peu cohérents pour beaucoup d'élèves au regard de ce qu'ils sont capables de faire … des contraintes qu'ils ne peuvent absolument pas tenir, des résultats trop tranchés et stigmatisants, des progrès qu'ils ne peuvent anticiper....

Dans la deuxième et la troisième visite les choses ont évolué. L'enseignant raisonne l'activité des élèves en terme de mode d'organisation et de logique d'acteur. Cette façon de penser leur activité permet progressivement à l'enseignant d'être au plus près des possibilités des élèves et de cibler au mieux ses propositions. Il est dans une logique de compréhension et d'interprétation du comportement des élèves.

Ce changement de point de vue replace l'activité des élèves au cœur des propositions et des interventions de l'enseignant. Il regarde ses élèves et décide de ses interventions en fonction de ce qui se passe effectivement dans son cours. La mobilisation effective des critères de réussite à la troisième visite est de ce point de vue parlante. La dimension organisationnelle n'est plus première. Les procédures d'enseignement sont désormais au service de l'apprentissage des élèves et en pleine interaction avec ce qu'ils font et disent.

Cependant, à certains moments, les procédures d'enseignement nouvellement construites peuvent s'affranchir des élèves et avancer sans eux, faisant preuve ici d'un nouveau formalisme d'intervention. Nous avons vu que l'enseignant, lorsqu'il posait et faisait reconstruire le problème, pouvait le faire alors que les conditions étaient loin d'être favorables. D'autres moments nous ont montré une certaine fonctionnalité de la démarche qui part pleinement de l'activité des élèves.

Plus globalement, nous constatons que la prise en compte des élèves et de ce qu'ils savent faire dans les activités enseignées s'améliore pour l'enseignant tout au long de l'année. Par contre, il apparaît que l'enseignant délaisse les aspects psychosociologiques liés à l'entrée en apprentissage des élèves du point de vue de leur envie et de leur intérêt à investir le travail scolaire. Il fait confiance à l'attrait des activités enseignées. Il profite de la posture scolaire des élèves et de leur curiosité qui facilitent leur implication. Il se repose sur ses dispositifs dans lesquels il met toute sa confiance et auxquels il confère de « grands pouvoirs ». De ce point de vue, les propositions de l'enseignant sont uniformes et prennent peu en compte les individualités. Elles s'adressent à des élèves déjà acquis à la cause des activités scolaires et au travail qu'elles demandent pour progresser. Les élèves acceptent pourtant volontiers les propositions de l'enseignant. La pertinence de ses dispositifs et de ses propositions lui ont donné une aisance d'intervention qui est de nature à faciliter les choses et sur laquelle l'enseignant s'appuie pleinement. On pourrait même dire qu'il en profite.

13.6.2.2. La prise en charge du deuxième problème :

Deuxième problème professionnel Visite 1 Mi-octobre 2003	*Dans le conflit entre les dimensions fonctionnelle et formelle du savoir,* les propositions de l'enseignant sont inégales dans la façon dont elles prennent en charge ce problème. Si on en reste au parcours technique et au travail sur la régularité, on peut statuer sur le fait que l'enseignant mobilise ici une conception formelle des savoirs qu'il souhaite transmettre. Les techniques de manipulation de balle construites « à vide » (sans opposition et sans collaboration) sont difficilement transposables dans un contexte d'échange et de lutte pour la conservation du ballon en vue d'attaquer la cible adverse. Il en est de même dans un contexte de reconquête du ballon. De la même façon, la régularité de la course ne peut constituer un objet d'apprentissage en soi puisqu'elle n'est que la conséquence d'une course mieux maîtrisée et donc mieux régulée. L'objet d'étude est donc ailleurs. Les deux propositions de l'enseignant font état d'une fonctionnalité technique, le parcours, ou d'une fonctionnalité d'usages

	non questionnée. La régularité est un incontournable d'intervention tenace dans la profession. Les différents aménagements proposés par l'enseignant en football peuvent cependant retenir notre attention en terme de tentatives chez lui pour améliorer la prise en charge de ce problème professionnel. Certaines de ses propositions (les deux cibles dans chaque camp par exemple) font état dans leur forme d'une fonctionnalité didactique qui dépasse la fonctionnalité technologique qui anime ses autres propositions. Dans cette dernière fonctionnalité, l'enseignant simplifie les activités physiques et sportives pour les rendre compatibles avec les ressources de ses élèves. Il procède à une réduction quantitative des effectifs, de la taille du terrain, met en place des situations de surnombre d'attaquants par rapport aux défenseurs. Dans la fonctionnalité didactique, il semble prendre en compte de manière plus approfondie ce que sont les élèves et leur mode d'organisation dans le jeu. Il reconstruit une forme d'activité qui prend pleinement en compte la logique de jeu des élèves qui ne sont pas organisés par la cible mais davantage par le fait de posséder le ballon. Le problème qui se pose à eux est donc lié, comme l'enseignant l'a formulé, à leur perception de la cible et à leur accès à cette cible. Cela passe pour les élèves porteurs de balle par l'identification du couloir de jeu direct permettant d'accéder directement à la cible (la radiale). En augmentant le nombre de cibles, l'enseignant augmente le nombre potentiel de radiales. Pour autant, il s'éloigne très fortement des formes institutionnalisées de pratique de l'activité mais intègre ainsi de manière encore plus forte les caractéristiques de ses élèves. Cela est aussi de nature à mieux mettre en scène le savoir à construire au travers d'un dispositif porteur d'un problème ciblé. Cependant, un certain nombre d'éléments peuvent nous faire douter quant à l'accès de l'enseignant à cette fonctionnalité didactique. Cette forme de proposition est isolée, parmi d'autres qui mobilisent des fonctionnalités différentes. L'enseignant met aussi les élèves du groupe 2 dans la même situation avec deux cibles dans chaque camp alors qu'à priori l'accès à la cible et la construction de la radiale n'est plus leur problème. Enfin, les éléments de préparation, peu explicites, ne permettent pas de confirmer la construction réelle de cette fonctionnalité. Au même titre que la régularité, il semblerait que cette mise en situation s'apparente aussi à un « classique » de la profession et plus généralement des écoles de football. Dans ces conditions, nous ne sommes pas complètement sûrs que l'enseignant ait conçu les choses avec la lucidité que nous lui accordions ci-dessus. Nous n'avons pas les moyens de le vérifier et restons ici dans le domaine des hypothèses.
Deuxième problème professionnel Visite 2	*Dans le conflit entre les dimensions fonctionnelle et formelle du savoir,* les propositions de l'enseignant font état d'une conception didactique du savoir qui intègre pleinement la logique des élèves et leur mode d'organisation dans l'activité. Cette conception aboutit à des

Début février 2004	propositions ciblées et à un nombre limité de compétences à atteindre jugées comme prioritaires au regard de ce que sont les élèves. Si nous entrons dans le détail des choses, l'enseignant est sur une conception fonctionnelle des sports collectifs qui pense l'activité des joueurs en terme d'alternatives et de choix d'alternatives dans un rapport de force. Cette conception fonctionnelle est devenue didactique, car l'enseignant a su retenir les alternatives prioritaires que ses élèves étaient susceptibles d'apprendre à gérer compte tenu de leurs ressources du moment et de leur mode d'organisation dans le jeu. Elle est aussi devenue problématique parce que l'enseignant a su proposer des dispositifs qui contenaient potentiellement ces alternatives et posaient leur gestion comme un moyen incontournable de réussir ce qui était demandé. Cette conception n'est pas généralisée. Les propositions en javelot sont formelles, technicistes et simplifient l'activité jusqu'à en évincer sa contradiction essentielle. Nous n'avons pas non plus d'éléments de comparaison par rapport au deuxième groupe d'élèves en hand-ball que l'enseignant n'a pas identifié. Beaucoup d'éléments restent aussi peu explicites ou ambigus. Le problème n'est pas formulé, l'objet d'étude n'en est pas un. Les transformations sont envisagées en terme de compétences et/ou de règles d'actions. Les choses sont donc fragiles et ne passent pas réellement le cap de la mise en œuvre. Nous sommes sur des tentatives conscientes mais non conceptualisées.
Deuxième problème professionnel Visite 3 Fin mars 2004	*Dans le conflit entre les dimensions fonctionnelle et formelle du savoir,* l'enseignant est sur une conception didactique du savoir que son intervention opérationnalise. Cette conception prend forme dans des situations problématiques où les élèves sont confrontés à des problèmes ciblés qu'ils sont en mesure de prendre en charge compte tenu de leurs ressources du moment. Ces situations vivent, par moment avec certaines limites, dans la séance observée. Leur mise en œuvre organise l'intervention de l'enseignant. L'enseignant, en s'appuyant sur les documents didactiques I.U.F.M, a identifié chez ses élèves des modes d'organisation qu'il souhaite transformer en se donnant des orientations de travail ciblées que concrétisent les objets d'étude et les compétences restreintes qu'il vise. Si les problèmes ne sont pas explicitement formulés, les savoirs à construire le sont. En basket, les conditions qui permettent cette construction (les contenus d'enseignement ou les conditions de la transformation) sont aussi formulées. Ce qui est à enseigner et à faire construire chez les élèves est donc nommé et les paramètres sur lesquels les élèves vont devoir jouer pour transformer leurs actions sont anticipés. L'enseignant pense ses propositions en intégrant la logique d'appropriation par les élèves des activités supports de son intervention (leur but et leurs contraintes) avec les ressources dont ils disposent. L'enseignant s'éloigne de la logique de l'activité et des formes qu'elle peut prendre lorsqu'elle se pratique avec des experts

	pour mieux prendre en compte ce que sont véritablement ses élèves. L'enseignant s'inscrit alors dans une certaine progressivité du savoir (donné par les documents) avec l'idée sous-jacente que les élèves ne vont pas passer directement et miraculeusement du statut de débutant au statut d'expert. Si cette nouvelle cohérence/fonctionnalité semble s'installer en basket, certains éléments nous laissent plus sceptiques quant à sa généralisation, au moins sur l'activité course de relais. Dans cette activité, les conditions de la transformation ne sont pas formulées. Le savoir (objet d'étude) est nommé mais l'une des compétences visées se révèle incohérente du point de vue du passage de palier envisagé. Si la compétence « recevoir le témoin en mouvement », ce qui ne veut pas dire qui vont le recevoir à pleine vitesse, est cohérente avec le premier passage de palier, les comportements décrits dans la deuxième compétence ne sont pas, à l'échelle d'un cycle de travail, accessibles à des élèves qui sont au palier 1. Ces comportements décrivent l'activité d'un relayeur et d'un relayé experts.

Commentaires :

C'est sur la prise en charge de ce deuxième problème professionnel que l'évolution de l'enseignant est la plus marquée. Il est en effet passé d'une conception formelle du savoir à une conception plus fonctionnelle du savoir qui intègre désormais la logique d'appropriation de l'élève. Il est passé d'une conception technique et/ou technologique du savoir à une conception didactique. Les premières sont centrées exclusivement sur l'analyse de l'activité au travers de ses techniques et de sa signification. La seconde, sans occulter ses aspects, intègre la logique de l'acteur et pense ses productions comme une adaptation entre ses ressources et les contraintes de l'activité.

Plus spécifiquement, nous pouvons même dire que l'enseignant a accédé à une conception didactique et problématique du savoir qui atteint sa pleine fonctionnalité lors de la troisième visite. Nous devons cependant nuancer ce que nous avançons. L'évolution n'est pas généralisée, elle ne se fait pas au même rythme dans toutes les activités. Elle est particulièrement rapide en sports collectifs où l'enseignant a investi beaucoup. Elle est plus difficile dans les autres activités. Nous constatons aussi un décalage dans le temps entre les éléments de conception et leur mise en œuvre effective dans l'interaction.

Les propositions de l'enseignant en début d'année pouvaient être très technicistes. L'exemple en football du travail technique de manipulation de balle en dehors de tout rapport de force à gérer est de ce point de vue assez emblématique.

Les propositions de l'enseignant avaient aussi le souci de simplifier les choses pour faciliter la pratique des élèves : des effectifs et des espaces de jeu réduits, un surnombre d'attaquants par rapport au nombre de défenseurs. Une proposition de l'enseignant (les deux cibles par camp en football) pouvait apparaître plus didactique mais sa mise en place pour les deux groupes d'élèves, aux modes d'organisation différents, nous ont fait émettre des doutes

quant à l'origine didactique de cette situation.

La deuxième visite fait état en hand-ball de situations problématiques où les problèmes posés sont à mettre en relation avec les logiques de jeu des élèves. Ce qu'il y a à apprendre est ciblé, mais nous ne pouvons l'appréhender qu'au travers des compétences formulées. L'enseignant pose des problèmes sans les avoir formulés. Les savoirs à construire pour changer les logiques de jeu ne sont pas nommés. Cependant l'activité hand-ball est pensée dans sa dimension fonctionnelle comme la gestion d'alternatives et de choix d'alternatives au sein d'un rapport de force. Nous sommes loin des passes « à vide » que nous avons pu voir au football.

Pour cette même visite, la séance de javelot n'a pu être observée. Cependant les éléments de préparation laissent entrevoir une conception de l'activité où les élèves sont amenés à lancer sans élan. L'enseignant est organisé par une logique de simplification, mais en procédant ainsi il dénature l'activité et s'affranchit de sa contradiction essentielle. Ce qui est effectivement difficile en javelot et qui fait l'intérêt de son enseignement, c'est bien l'articulation entre la course d'élan (le trajet/engin porté) et le lancer (la trajectoire/engin projeté).

Pour la troisième visite, la conception problématique du savoir se généralise. Le savoir à enseigner et à construire pour les élèves (l'objet d'étude) est nommé et désigné comme tel. Les problèmes posés ne sont pas formulés mais les dispositifs mis en place en posent de réels que les élèves ne peuvent spontanément résoudre. Si la première activité support est encore un sport collectif, la deuxième est une activité athlétique. Dans la première activité, l'enseignant fait preuve d'une certaine inventivité qui montre une transposition didactique aboutie et maîtrisée. L'enseignant est capable de se détacher des formes « traditionnelles » de la pratique pour en inventer de nouvelles lui permettant de cibler/serrer les problèmes qu'il pose.

Dans la deuxième activité, (la course de relais) la situation est issue du document didactique de l'I.U.F.M. mais l'appropriation que s'en fait l'enseignant n'est pas formelle. Plus généralement, les documents didactiques de l'I.U.F.M. semblent devenir une ressource pour l'enseignant.

La construction de cette conception didactique et problématique du savoir est réelle en sports collectifs. En course de relais, l'annonce d'une compétence à atteindre, correspondant à des élèves experts (palier 4) alors que l'enseignant joue le passage du palier 1 au palier 2, peut nous mettre le doute sur la pleine fonctionnalité de cette conception dans l'activité relais. L'enseignant resterait organisé par l'enseignement du bon passage de témoin (celui des champions alors qu'il n'est pas pour l'instant compatible avec les ressources de ses élèves). Les observations effectuées sur la séance ne nous permettent pas d'aller plus loin dans cette hypothèse. Cela peut cependant nous questionner : ce qui est construit et acquis en sports collectifs est-il transposable aux autres activités et plus particulièrement celles où il n'y a pas de documents didactiques ?

13.6.2.3. La prise en charge du troisième problème :

Troisième problème professionnel Visite 1 Mi-octobre 2003	*Dans le conflit entre procédures d'apprentissage et produit de l'apprentissage,* il paraît assez évident que la logique de fonctionnement de l'enseignant met en avant une intervention qui est davantage organisée par le produit de l'apprentissage et les réponses attendues que par les procédures d'apprentissage et les mobilisations cognitives d'évaluation, de compréhension et de raisonnement qui les accompagnent et que l'enseignant doit provoquer et piloter. Outre des interventions peu significatives de ce point de vue, la survalorisation des compétences dans les éléments de préparation sont des indicateurs de procédures d'enseignement qui privilégient l'agir, le faire et la réussite comme des conditions exclusives de l'apprentissage. L'absence dans les projets d'enseignement d'une formulation des transformations à opérer par les élèves, en terme de changement de mode d'organisation, est de ce point de vue significative. Il en est de même pour les conditions de ces transformations dont la mobilisation / manipulation par les élèves, sous la responsabilité de l'enseignant, est susceptible de faire en sorte qu'ils deviennent de réels auteurs de leurs apprentissages.
Troisième problème professionnel Visite 2 Début février 2004	*Dans le conflit entre procédures d'apprentissage et produit de l'apprentissage,* la logique de fonctionnement de l'enseignant met en avant une intervention qui est davantage organisée par le produit de l'apprentissage et les réponses attendues que par les procédures d'apprentissage et les mobilisations cognitives d'évaluation, de compréhension et de raisonnement qui les accompagnent et que l'enseignant doit provoquer et piloter. Malgré des orientations de travail ciblées, du point de vue des compétences visées, et malgré la formulation de dispositifs problématiques, l'enseignant est organisé par une simple mise en activité des élèves. Les dispositifs et les contraintes qu'ils contiennent, conjugués avec l'action que les élèves vont y mener, sont sensés permettre l'atteinte des compétences attendues. L'enseignant pose des problèmes que les élèves n'ont pas les moyens d'identifier et qu'ils ne peuvent reconstruire. Les problèmes restent les problèmes de l'enseignant. Ils ne peuvent être ceux des élèves. En ce qui concerne la résolution des problèmes, les élèves sont livrés à eux-mêmes et aux dispositifs qui sont sensés guider leur activité d'apprentissage. Dans l'interaction, l'enseignant ne va pas jusqu'au bout de sa logique. Son faible niveau d'exigence concernant le respect des contraintes par les élèves et la non-mobilisation des critères de réussite ne peuvent que limiter la portée supposée transformatrice de ses dispositifs.
Troisième problème professionnel Visite 3 Fin mars 2004	*Dans le conflit entre procédures d'apprentissage et produit de l'apprentissage,* l'enseignant sollicitent « intellectuellement » les élèves de manière plus ou moins précise et de manière plus ou moins efficace. Cela passe par des mises à distance de l'action qui visent l'évaluation des prestations des élèves et la compréhension de leurs

	limites. Les phases de résolution n'ont pu être observées, mais les éléments à livrer aux élèves pour provoquer ses résolutions et les guider sont, au moins dans une activité, anticipés par l'enseignant. L'enseignant engage les élèves dans une activité réflexive afin qu'ils s'approprient et comprennent les tenants et les aboutissants de leur activité. Les interventions de l'enseignant sont davantage organisées par les procédures que les élèves développent ou devront développer que par les réponses attendues qui n'en sont que le résultat. Comme nous l'avons dit précédemment, la deuxième compétence formulée en relais peut cependant nous mettre le doute : l'enseignant vise une compétence qui ne correspond aucunement à la transformation qu'il souhaite que les élèves opèrent (le passage du palier 1 palier 2). Ici le risque peut être que l'enseignant veuille à tout prix atteindre ce comportement indépendamment des ressources des élèves et de l'objet d'étude à travailler. Les limites de la démarche sont à situer dans la non-anticipation des éléments de questionnements propres aux mobilisations cognitives souhaitées. Les limites sont aussi à voir dans l'espèce de formalisme dans lequel l'enseignant peut tomber lorsqu'il tente de poser et/ou de reconstruire le problème dans les problématisations qu'il effectue : Dans le groupe 2, il reconstruit le problème sans vraiment l'avoir posé. Dans le groupe 1, les causalités dégagées ne sont pas faites reformulées par les élèves pour être sûr qu'ils se les soient réellement appropriées. La problématisation a aussi tendance à se faire avec des groupes trop grands et s'effectue trop loin de l'action des élèves et des comportements à analyser et/ou à transformer. Si les tentatives autour de la démarche de problématisation sont réelles, celle-ci reste encore un peu « rigide » et ne peut atteindre sa pleine efficacité. Le compte-rendu de visite ne fait pas état d'observations relatives à la phase de résolution du problème et la mobilisation des contenus d'enseignement anticipés dans les éléments de préparation.

Commentaires :

L'évolution de l'enseignant sur la prise en charge de ce deuxième problème professionnel est particulièrement significative à la troisième visite.

La deuxième visite fait état d'éléments de conception où l'enseignant raisonne, au moins en hand-ball, l'activité de ses élèves en terme de mode d'organisation et de logique de jeu. Cette façon de penser l'activité des élèves permet de se dégager des formes que celle-ci prend dans la perspective d'en comprendre la logique du point de vue de l'acteur. Les orientations de travail de l'enseignant sont aussi ciblées. Elles s'expriment au travers de compétences clairement identifiées, elles-mêmes en cohérence avec les modes d'organisation identifiés. Ses dispositifs posent des problèmes différenciés à ses élèves. Malgré cela l'enseignant reste

organisé, comme à la première visite, par une simple mise en activité des élèves, alors qu'il a potentiellement les moyens de faire autrement. Il est dans la magie de la tâche et des dispositifs. Il leur confère des pouvoirs de transformation qu'ils ne peuvent avoir. Les dispositifs et les contraintes qu'ils contiennent, conjugués avec les actions que les élèves vont déployer, sont sensés permettre l'atteinte des compétences attendues.

Dans cette logique, les sollicitations de l'enseignant sont majoritairement des sollicitations pour que les élèves effectuent ce qui est demandé. Nous avons même pu observer dans cette deuxième visite que l'enseignant pouvait de ce point de vue en rabattre sur les exigences liées à ses dispositifs.

A la troisième visite, les choses ont évolué du point de vue de l'intervention de l'enseignant qui désormais à la volonté d'inscrire les apprentissages de ses élèves dans des procédures cognitives dont il est à l'origine. Cela se traduit par des véritables tentatives de mise à distance des élèves de leurs actions. Ce recul a pour premier objectif de leur permettre d'évaluer leur prestation en mobilisant les critères de réussite. Les limites de ce que les élèves produisent sont alors mises en avant. Ses limites sont alors renvoyées aux procédures qu'ils mobilisent pour tenter de les expliquer et de les comprendre afin ensuite de les transformer. Même si les interventions sont encore imprécises, parfois incomplètes ou encore trop rapides, l'enseignant prend ici pleinement en charge la part de responsabilité qui lui incombe pour guider les apprentissages des élèves et sortir des apprentissages incidents. Parallèlement, ses interventions sont aussi de nature à faire en sorte que les élèves prennent aussi leur part de responsabilité et deviennent les auteurs de leurs transformations. Autrement dit, l'enseignant pilote l'activité d'apprentissage des élèves et tente de les faire accéder à la compréhension de ce qu'ils font et à l'identification des conditions qui leur ont permis de réussir. Il tente d'inscrire son intervention, dans une démarche visant à faire problématiser les élèves avec le risque à certains moments, de problématiser tout seul ou de ne pas aller jusqu'au bout du processus. Les séances observées ont mis en avant un enseignant qui tente avec plus ou moins de succès de poser et de reconstruire le problème. Ces tentatives se sont accompagnées de questionnements et d'interventions qui plongeaient les élèves dans une véritable activité cognitive leur permettant de penser leurs actions. Le compte rendu ne fait pas état de la phase de résolution du problème. La formulation dans les éléments de préparation des conditions de la transformation, comme des paramètres de l'action que l'enseignant va livrer à ses élèves pour qu'ils les manipulent et se transforment, est prometteuse mais elle n'engage en rien du point de vue de l'interaction.

13.7. Croisement des constats objectifs (comptes-rendus) et des constats subjectifs :

Dans un premier temps, nous allons revenir sur le discours tenu par l'enseignant dans le questionnaire du début d'année afin de le croiser avec la logique de l'acteur mise à jour dans la première et dans la deuxième visite. Dans le questionnaire de début d'année, l'enseignant se réclame de façon récurrente d'une conception, tour à tour de l'apprentissage ou de

l'enseignement, qui se situe sur la transformation de la motricité des élèves.

Dans les deux premières visites, cette ambition généreuse ne trouve cependant pas sa concrétisation dans les mises en œuvre de l'enseignant. Ce n'est qu'à la troisième visite que cette conception annoncée s'exprime au travers des interventions de l'enseignant par sa volonté de dépasser une simple mise en activité des élèves et de piloter leurs activités d'apprentissage. L'enseignant s'inscrit alors dans une conception de l'enseignement interventionniste et transformatrice. Il est celui qui a la volonté d'intervenir dans la zone proximale de développement que ses dispositifs problématiques « concrétisent » avec l'idée de sortir des apprentissages incidents et/ou des apprentissages « à force de faire ». Nous verrons par la suite que tout n'est pas encore complètement fonctionnel, mais l'intention est là.

Le discours de l'enseignant en début d'année fait état de confusion entre ce que serait une conception de la discipline et de l'activité d'enseignement qu'on y mène, qui définirait en conséquence une certaine spécificité de l'intervention du professeur d'E.P.S., et une conception de l'apprentissage des élèves dans cette discipline. Concernant ce dernier point, l'enseignant déclare que c'est lui qui fait apprendre les élèves. On retrouve indirectement cette conception dans les propositions et les mises en œuvre de l'enseignant sur les deux premières visites où effectivement l'enseignant pense que ce sont ses dispositifs qui vont faire apprendre ses élèves. Dans la troisième visite, il en est tout autrement et l'enseignant s'inscrit plutôt dans l'optique de créer les conditions pour que les élèves apprennent avec son aide et sous le joug de ses sollicitations.

En ce qui concerne les objets d'étude de la formation praticienne (les différentes dévolutions), nous constatons que les éléments de discours et les données liées aux comptes-rendus ne vont pas systématiquement dans le même sens. Nous pouvons constater que l'entretien de fin d'année met en avant une mobilisation et un usage par l'enseignant de ses objets d'étude pour parler de sa pratique et de la formation

Sur le premier objet d'étude, le discours de l'enseignant est parfois un peu ambigu et semble par moment renvoyer la problématique de l'implication et ses deux conditions conjointes à de simples problèmes d'organisation. En dehors de cette méprise possible, l'enseignant déclare qu'il a assez vite réglé les problèmes d'implication de ses élèves. Il déclare qu'il est passé d'un enseignement qui s'adressait à un groupe classe à un enseignement qui s'adresse désormais à des élèves d'une classe. Cette transformation formulée par le stagiaire est en phase avec le premier problème professionnel, et la première dévolution doit permettre de mieux le prendre en charge.

Les comptes-rendus de visites sont, quant à eux, moins catégoriques en ce qui concerne les progrès du stagiaire sur cette première dévolution. L'enseignant a progressé dans ses propositions sur la prise en compte de ce que sont ses élèves du point de vue de leurs ressources et de leurs pouvoirs moteurs. En parallèle, il a aussi progressé sur la différenciation de son travail. Ces éléments sont des conditions de l'engagement des élèves. Cependant, la prise en compte des élèves s'est arrêtée sur ces aspects et n'a pas complètement intégré les dimensions psycho-sociologiques liées à l'entrée en apprentissage des élèves. L'enseignant

joue peu sur les enjeux des activités et travaille peu sur la finalisation des actions des élèves autrement qu'au travers des activités elles-mêmes et de l'attrait naturel qu'il leur prête. Pour ce qui est de la légitimation, les choses sont peut-être moins tranchées. L'enseignant déclare qu'il est désormais organisé par la volonté de faire construire chez les élèves un projet d'apprentissage. Pour les comptes-rendus, une tentative de légitimation se fait uniquement en fin d'année. Elle n'est pas explicitement rattachée à la prestation initiale des élèves. Elle n'aboutit pas à une formulation explicite de leurs besoins. C'est davantage une légitimation pour l'enseignant qu'une légitimation pour les élèves, même si réalisée ainsi elle peut avoir des effets incidents sur ces derniers, ne serait-ce que parce que l'enseignant a gagné en assurance d'intervention.

Ce décalage peut être interprété par le fait que l'enseignant n'a pas pleinement perçu tout ce que signifiait la première dévolution et la problématique d'implication des élèves qui l'accompagne, du double point de vue de l'envie de pratiquer et de l'émergence des besoins. Les élèves de l'enseignant, une classe de sixième et une classe de quatrième correspondaient plutôt à un public facile et docile. De fait, l'enseignant peut penser qu'il n'a pas rencontré de réels problèmes d'implication des élèves dans les activités qu'il proposait, s'il en reste à la simple mise en action des élèves. Cependant les comptes-rendus ont, par moments, mis en évidence des décrochages d'élèves mais aussi des pratiques de simulacre. Ces comportements étaient la manifestation d'élèves qui n'avaient pas « l'envie de » ou qui n'avaient pas « d'intérêt à ». Pour autant, la situation n'était pas explosive. Les choses se sont améliorées sur la fin de l'année. Le stagiaire n'a pas forcément évolué beaucoup sur la première dévolution, mais ses interventions ont encore gagné en précision, en assurance et en impact sur les élèves.

Pour ce qui est du deuxième objet d'étude, les déclarations de l'enseignant et les différents comptes-rendus de visites sont davantage en accord. C'est sur ce deuxième objet d'étude que l'évolution est la plus flagrante. L'enseignant déclare qu'il est désormais capable de définir pour les élèves des objets d'étude précis qui permettent de cibler au mieux son intervention et de prendre en compte les élèves et ce qu'ils sont. Ces objets d'étude se traduisent dans des compétences qui guident son intervention et qui concrétisent clairement pour les élèves ses attentes. Les comptes-rendus de visite confirment ces constats et vont plus loin, en mettant en évidence dès la deuxième visite une capacité du stagiaire à penser, au moins en sport collectif, l'activité des élèves en terme de mode d'organisation. Les comptes-rendus de visite font aussi état d'un enseignant qui met en place des dispositifs qui ont changé de nature. L'enseignant est effectivement passé de situations où les élèves effectuent ce qu'on leur demande avec l'idée d'une réussite rapide, ou s'ils sont en échec ce n'est pas volontaire, à des situations qui, tout en étant adaptées à ce que sont les élèves, leur posent des problèmes et les empêchent d'atteindre les critères de réussite attendus. Ici la non-réussite est provoquée. La situation permet l'expression spontanée de ce que sont capables de faire les élèves, mais elle leur en montre les limites.

Cette évolution se traduit par un objet d'étude ciblé, une situation (S.P.S) qui a une permanence pendant tout le cycle, des comportements à atteindre pour les élèves clairement identifiés. Il s'agit donc d'un vrai changement qui atteint sa pleine « puissance » à la dernière

visite dans les deux activités enseignées. Les progrès sont inégaux en fonction des activités. Ils apparaissent dès la deuxième visite en sports collectifs du point de vue des éléments de préparation, mais la mise en œuvre n'est pas à la hauteur de ces éléments prometteurs. La dévolution des problèmes posés et des savoirs à construire ne peut avoir lieu. Ce n'est qu'à la troisième visite que les choses semblent atteindre une certaine fonctionnalité en hand-ball comme en course de relais. L'enseignant situe ses progrès beaucoup plus tôt et les positionne au début du premier trimestre, là où le formateur ne perçoit que des progrès de conception. Pour l'enseignant cette période correspond à un véritable gain en cohérence. Il est plus clair sur ce qu'il enseigne, il voit mieux où il va et il le ressent dans le comportement des élèves. Comme nous l'avons dit précédemment, il est indéniable que les progrès sur la conception des dispositifs ont conféré à l'enseignant une assurance d'intervention qu'il n'avait pas initialement. Pour autant, cette assurance ne garantissait pas toujours l'adhésion authentique des élèves aux propositions de l'enseignant.

Concernant la troisième dévolution, les déclarations de l'enseignant sont en phase avec l'analyse du compte-rendu de la troisième visite. Cependant, l'enseignant est peu précis et dit simplement qu'il a progressé du point de vue des questionnements et des interventions qu'il mène auprès des élèves. Il met en relation les progrès de ses interventions avec l'usage qu'il fait désormais des Situations de Pratique Scolaire qu'il met en place. En faisant allusion à ces situations, il fait indirectement référence à l'utilisation qu'il en fait pour au moins poser et reconstruire le problème, mais les choses ne sont pas formulées ainsi par lui. Il relativise aussi ses progrès en précisant qu'ils sont aussi liés aux activités enseignées.

Dans les concepts clefs retenus pour caractériser la problématique de formation, l'enseignant met en avant les concepts de Situation de Pratique Scolaire et de problème. Les comptes-rendus font aussi état d'une appropriation progressive de ces concepts et de leur opérationnalisation. Nous pouvons constater que globalement, l'enseignant renvoie ses progrès davantage à des concepts qu'il maîtrise de plus en plus qu'à des moments précis de formation. Les modules de didactiques disciplinaires, le mémoire et les visites du conseiller pédagogique et du formateur institutionnel ont participé à leur appropriation.

L'évolution professionnelle est particulièrement nette dans l'enseignement des sports collectifs. L'enseignant semble avoir sur-investi sur ces pratiques. Les trois visites ont porté au moins sur une séance de sports collectifs et l'enseignant est lui-même, de par sa pratique personnelle, un spécialiste.

Dans les autres activités, les progrès sont plus tardifs (troisième visite). Les perspectives de formation, que l'enseignant se donne, visent justement une espèce d'élargissement de la démarche aux autres A.P.S.A.. Ces orientations de formation sont en cohérence avec la « fragilité » que les comptes-rendus ont pu mettre en avant sur les activités enseignées qui n'étaient pas des sports collectifs.

14. Croisement des études de cas :

Le croisement des trois études de cas va se faire en repartant des différentes questions de recherche. Il vise dans un premier temps à comparer les trois stagiaires entre eux pour tenter de dégager des permanences et des régularités dans les modes de fonctionnement qu'ils ont développés au cours des trois visites. Cela va aussi nous amener à tirer des conclusions sur la manière dont les stagiaires prennent progressivement en charge les problèmes professionnels. Du point de vue des perceptions des stagiaires, il s'agit aussi de voir s'il existe des similitudes ou des divergences dans l'appréciation que les enseignants débutants se font de leur évolution professionnelle et dans la période où ils la situent. Parallèlement, nous verrons si ces progrès ont les mêmes « déclencheurs ». Il nous sera aussi possible de mettre à plat les jugements portés par les stagiaires sur la formation.

14.1. **Étude inter-cas à l'aune des dévolutions et de la prise en charge des trois problèmes professionnels :**

14.1.1. **La première dévolution - Le premier problème professionnel :**

Sur la première dévolution, (la dévolution par l'enseignant aux élèves, des activités scolaires qu'il veut mener en construisant chez eux le besoin de changer) il nous faut interroger la manière dont les enseignants mettent en œuvre et articule les deux conditions qui en sont constitutives, la finalisation et la légitimation.

14.1.1.1. Les aspects de la finalisation liés à cette première dévolution :

Pour la finalisation, les choses évoluent peu pour les trois stagiaires tout au long de l'année en terme d'intentionnalité, eu égard à la mise en œuvre de cette condition. La finalisation est abordée ici du point de vue de la capacité de l'enseignant à créer pour chaque élève la possibilité et le désir de s'engager dans les activités scolaires qu'il propose en s'appuyant sur une production de référence évaluée (sous-question 1.1). Globalement, cette condition est gérée de manière implicite et incidente. Les enseignants travaillent peu sur les enjeux symboliques et émotionnels des activités qu'ils proposent. Ils partent de l'évidence que les élèves se trouvent spontanément dans un rapport positif avec ces activités et qu'ils peuvent naturellement investir leur signification et leur mobile. Les modes de fonctionnement des enseignants ne s'inquiètent donc pas de cet aspect de l'engagement des élèves qui est du côté de l'intérêt à, du désir et du plaisir. Au début de l'année les enseignants ne formulent pas de projet d'activité pour les élèves. Progressivement, les projets d'activité apparaissent dans les éléments de préparation mais on s'aperçoit qu'ils ne vivent pas dans les séances et qu'ils ne sont pas mobilisés pour lancer ou relancer l'activité des élèves. Pour Aurélien, par exemple, dans la deuxième visite, le projet d'activité du cycle d'enseignement en course d'orientation

correspond à une sortie dans une « vraie » forêt qui oblige à un déplacement en bus. Les élèves ont visiblement conscience de ce projet « motivant » qui justifie en lui-même les apprentissages qui vont être menés. Pour autant, l'enseignant qui détient là un bon filon d'enrôlement ne fait jamais allusion à ce projet au cours de la séance pour lancer le travail ou resituer ses enjeux. Plus généralement, les scores des matchs et des rencontres et les résultats en terme de performance vivent de plus en plus dans les séances mais leur mobilisation reste ponctuelle. Ils font rarement l'objet d'une collecte permettant leur comparaison à l'échelle du cycle d'enseignement. De ce point de vue, les progrès ne sont pas toujours faciles à objectiver. Leur objectivation reste globale et ne passe pas par exemple par forcément par les mêmes critères de réussite.

Les cycles d'enseignement s'organisent progressivement au cours de l'année avec une situation initiale qui fait référence et dont les formes présentent une certaine permanence. Ces situations initiales existaient souvent au début de l'année mais elles ne vivaient pas explicitement pour les élèves comme une situation qui allait faire référence tout au long du cycle d'enseignement, alors que l'enseignant lui donnait ce statut. Au bout du compte, la logique de produit, qu'implique la mise en œuvre de la condition-finalisation, n'a pas de réelle permanence au cours des cycles d'enseignement. Elle existait peu au début de l'année ou restait uniquement du côté de l'enseignant, elle existe désormais pour les élèves mais uniquement de façon ponctuelle dans des phases spécifiques d'enseignement (légitimation). Les productions/prestations permettent de légitimer le travail, de dégager des résultats et de les analyser mais elles ne sont pas forcément un point d'appui explicite pour engager et enrôler les élèves.

Pour autant, nous pouvons constater, à l'exception peut-être de la troisième visite d'Aurélien, que l'engagement des élèves dans son versant « intérêt à », progresse tout au long de l'année. De fait, la cohérence que les enseignants ont acquise leur donne une plus grande aisance d'intervention. Ils sont plus précis, ils savent où ils vont, dans quelle optique ils travaillent, ce qui n'était pas toujours le cas en début d'année, comme certains l'ont souligné. On peut penser que cette plus grande cohérence et cette clairvoyance sont de nature à faciliter l'adhésion des élèves qui perçoivent une intervention moins hésitante et plus « compétente ».

L'adhésion des élèves, dans sa dimension « désir et plaisir », progresse aussi grâce à l'évolution des dispositifs des enseignants et à leur formulation. De dispositifs très neutres sans réels enjeux, autrement que celui de faire et d'exécuter ce qui est demandé, les enseignants sont passés à des dispositifs dont la structure (but-contraintes-critères de réussite) pose des problèmes aux élèves. Nous discuterons plus loin de la nature et de la pertinence de ces problèmes, force est cependant de constater qu'ils ont un impact non négligeable sur la capacité des élèves à rentrer dans le travail proposé. Au cours de l'année, les dispositifs sont de plus en plus porteurs d'énigmes et de controverses au travers des tensions qu'ils font naître. Leurs buts sont de plus en plus en relation avec la signification des activités enseignées. Les contraintes guident et permettent aux élèves de produire. En même temps, elles s'opposent à une réussite immédiate et mettent en question ce qui est produit. Enfin, les critères de réussite progressent eux aussi dans leur formulation et participent à tendre les choses. Les stagiaires

passent de l'absence de critère de réussite ou d'une formulation qui reprend les contraintes, à des critères de réussite de plus en plus exigeants et de plus en plus en phase avec le comportement à construire. Nous pouvons ainsi avoir une évolution de la formulation des critères de réussite avec un premier niveau par exemple qui consiste à « marquer le plus de points possibles », puis « marquer le plus de points possibles à trois points », puis « marquer le plus de points possibles en 5 minutes de jeu ». Nous pensons que ces tensions induites par les dispositifs ont eu un effet indirect sur l'adhésion des élèves.

Ces deux derniers éléments participent indirectement à la finalisation du travail et à l'adhésion des élèves, du point de vue de « l'intérêt à ». Nous les envisageons comme des conséquences des autres dévolutions. Ils ne relèvent pas d'une volonté délibérée de l'enseignant, un peu comme tout ce qui relève de la finalisation.

Il est à noter que les propositions des enseignants ont toujours, avec plus ou moins de bonheur, porté une intention de différenciation. En Course de Longue Durée au début de l'année (pour Anthony et Julie) la différenciation, certes peu effective, passe par la mobilisation de la VMA. En musculation pour Aurélien, elle se traduit par des charges de travail différentes. Ensuite au cours de l'année, la différenciation se traduit par des propositions, qui, lorsque cela est nécessaire (ce ne l'était pas en course d'orientation pour la deuxième séance d'Anthony), systématisent deux groupes d'élèves et identifient, pour le dire de manière globale, deux orientations de travail. Lors des troisièmes visites, les différenciations, même si elles ne vivent pas systématiquement dans l'intervention (javelot pour Aurélien), envisagent différents groupes de travail avec des dispositifs eux-mêmes différenciés. Tout au long de l'année, les éléments de préparations ont mis en avant une volonté de partir des possibilités d'expression des élèves. Les comportements initiaux n'ont pas toujours été l'objet d'une formulation précise. Leur caractérisation est parfois absente. Dans l'intervention en début d'année, malgré cette intention de différencier, les choses n'ont pas toujours fonctionné comme elles étaient prévues initialement.

Si nous avons pu mettre en avant ci-dessus que les enseignants ne se souciaient guère des enjeux de la pratique et prenaient ainsi peu en compte les élèves du point de vue de leurs mobiles d'action, nous avons plus globalement observé une volonté d'aménager les formes de pratiques (par rapport aux pratiques sociales) pour les rendre compatibles avec les ressources des élèves. Cela est observable dès le début de l'année et se traduit pas des simplifications de la pratique sociale : taille des terrains, nombre de joueurs plus réduit, simplification du règlement, aménagement du milieu. Ces éléments traduisent une volonté de partir des élèves et de ne pas les mettre dans des situations trop complexes qu'ils ne peuvent gérer. Pour certains (Anthony en football à la première visite), ces aménagements ont vu leur effet annulé par d'autres paramètres du milieu tel qu'ici, dans notre exemple, la nature du sol et les propriétés du ballon.

14.1.1.2. Les aspects de la légitimation liés à cette première dévolution :

En ce qui concerne la légitimation, les évolutions professionnelles sont beaucoup plus marquées. La légitimation est abordée ici sous l'angle de la capacité de l'enseignant à permettre à chaque élève de comprendre les raisons des limites de sa prestation pour dégager et partager des besoins d'apprentissages (Sous-question de recherche 1.2). Nous constatons pour les trois cas étudiés de véritables changements de logique qui vont globalement tous dans le même sens et se profilent aux mêmes moments au cours de l'année scolaire. C'est plus particulièrement autour de la fonction de l'évaluation diagnostique et de l'utilisation que les enseignants font de ses résultats, que les évolutions sont sensibles. Les stagiaires passent d'une évaluation diagnostique globale dont ils gardent les résultats et l'analyse qu'ils en font pour eux, à une évaluation diagnostique plus ciblée et plus aménagée dont ils délivrent les résultats aux élèves et procèdent avec eux à une analyse, dans le but de faire émerger des besoins partagés. Entre ces deux extrêmes, nous avons pu observer des légitimations qui se font un peu d'elles-mêmes, compte-tenu de la nature de l'activité et des nécessités que celle-ci posait (course d'orientation avec Aurélien à la visite 2), des légitimations qui passent en force parce qu'elles s'appuient sur des résultats qui ne sont pas fiables (basket avec Anthony à la visite 3), des légitimations prétextes et formelles, où l'enseignant rend les élèves insuffisamment acteurs des analyses qu'ils ont à mener (badminton avec Julie à la visite 2).

Il nous faut à présent revenir sur la nature des évaluations diagnostiques et sur leur évolution tout au long de l'année, pour voir comment cette évolution a permis des légitimations de plus en plus efficaces. Au début de l'année, ces évaluations diagnostiques ont un caractère global dans le sens où elles procèdent, comme nous l'avons signalé plus haut, d'un simple aménagement des pratiques sociales par réduction et simplification de certains de leurs paramètres. Leur structure ne permet pas de faire état de résultats précis et de mettre en évidence, par des observations appropriées, les comportements des élèves. C'est l'enseignant qui observe avec son expertise et qui gardent pour lui ses observations. Dans ces conditions, il est difficile pour les enseignants de renvoyer aux élèves des résultats concrets et de procéder à leur analyse afin de faire émerger des besoins. Ensuite, les évaluations diagnostiques ont évolué. L'avènement de critères de réussite et de contraintes spécifiques (les doubles cibles ou les zones spécifiques en sport collectif pour Anthony, les leurres en course d'orientation pour Aurélien ou les zones de marques valorisées en badminton pour Julie), autres que celles qui définissent la pratique, ont permis de faciliter le travail de légitimation. Au bout du compte, ces nouvelles évaluations diagnostiques ont empêché les élèves d'atteindre les critères de réussite malgré le fait qu'ils respectaient les contraintes imposées dans la situation. Cela n'a pas toujours été le cas et les choses n'ont pas été aussi vite. Ce que l'on constate autour des deuxièmes visites, c'est la volonté de mettre les élèves à distance de l'action pour analyser ce qu'ils ont produit. Il s'agit là de revenir avec plus ou moins de précision sur les résultats obtenus dans l'action par les élèves. Parfois l'analyse en reste au niveau des résultats et ne les explique pas au regard des comportements déployés par les élèves. Les besoins ou les orientations de travail sont alors parachutés de manière un peu formelle. D'autre fois, les analyses dépassent le simple retour sur les résultats pour aller vers une analyse des comportements produits en tentant de les expliquer. Les raisons avancées peuvent être

pertinentes mais elles peuvent aussi être erronées du point de vue de la compréhension du mode d'organisation des élèves (Julie à la visite 3 en volley).

Plus on avance dans l'année, plus les évaluations diagnostiques deviennent de véritables Situations de Pratiques Scolaires avec des niveaux de contraintes élevés et des critères de réussite de plus en plus pointus (nous rentrerons plus en détail dans l'analyse effectuée autour de la deuxième dévolution). De fait, les élèves sont confrontés à des problèmes qu'ils ne peuvent résoudre. Les enseignants profitent alors de cet état momentané de crise pour faire émerger des besoins et mettre en avant des perspectives de travail pour les prendre en charge.

C'est à la troisième visite que les phases de légitimation sont les plus abouties, même si d'un point de vue didactique, les raisons invoquées pour analyser les comportements peuvent ne pas être satisfaisantes. La troisième visite de Julie (volley ball) et celle d'Anthony (basket-ball) montrent des enseignants qui sont capables de dissocier dans le temps leur intervention pour légitimer le travail de manière différenciée, en fonction des groupes existants. Dans ces conditions, la légitimation du travail a un véritable impact sur les élèves. Des besoins émergent et sont majoritairement partagés par les élèves. Pour Julie, cette troisième visite tranche par rapport à la deuxième où elle a procédé à une légitimation avec tout le groupe classe. Les élèves n'étaient pas systématiquement concernés par la totalité de ses interventions, l'enseignante a perdu leur attention et l'impact de la légitimation s'en est trouvé limité.

Les limites des légitimations de fin d'année sont liées à des analyses encore trop descriptives des comportements des élèves qu'ils souhaitent « dénoncer ». Ce travail met en évidence les comportements, mais il les explique peu. Ces limites sont aussi dues à des résultats non partagés avec les élèves ou à des besoins qui ne correspondent pas à leurs ressources du moment.

Pour Aurélien, les choses ont évolué de la même façon en ce qui concerne les éléments de préparation (voir la séance de badminton à la visite 3). Leur concrétisation dans l'intervention c'est cependant soldée, face aux difficultés, par un « abandon » en cours de séance de ce qui était initialement prévu. Nous constatons là une certaine fragilité de la démarche qui peut être assez aisée à conduire dans des milieux scolaires « faciles », comme les collèges de Julie et d'Anthony, mais qui s'avère plus délicate à mener en lycée professionnel avec des élèves plus difficiles et avec une histoire d'élève en E.P.S. plus longue. Plus globalement, nous pouvons dire que les enseignants sont organisés lors de ces troisièmes visites, par l'idée de poser un problème et de le reconstruire dans l'optique de faire émerger des besoins d'apprentissages.

Cette évolution des légitimations tout au long de l'année est aussi à interpréter au regard de la place que les enseignants concèdent désormais à chaque élève dans le processus d'apprentissage. Les élèves sont désormais acteurs de ce qu'ils font dans la mesure où ils sont associés à l'analyse qui est faite de leur prestation. De simples exécutants noyés dans le groupe classe, ils sont devenus des interlocuteurs de l'enseignant. L'enseignant s'adresse à eux et ne déroule plus son projet sans tenir compte de ce qu'ils sont capables de faire. Dans cette optique, les résultats de tous les élèves sont pris en compte, toutes les prestations font l'objet par analogie d'une analyse. Ces éléments sont de nature à faire en sorte que chaque élève

prennent sa place dans la séance d'E.P.S. et en assume la responsabilité.

Les évolutions sur cette première dévolution sont donc assez remarquables du point de vue de la légitimation. Sur la finalisation nous avons vu que les choses sont plus mitigées et sont davantage la conséquence des évolutions qui se font sur les autres dévolutions et les autres conditions de fonctionnement du système didactique. Les évolutions sont donc plus indirectes et ne participent pas d'une réelle intentionnalité. Au final, nous pouvons dire que les enseignants ont en fin d'année une volonté affirmée de prendre en compte les élèves et de faire en sorte qu'ils construisent, avec leur aide, une posture d'apprenant. Si les stagiaires ont peu évolué par rapport à l'idée que l'engagement des élèves dans les A.P.S.A. va de soi, ils ont par contre bien avancé sur la construction d'un projet d'apprentissages partagé avec eux. Cela se traduit par des procédures d'enseignement fonctionnelles qui permettent aux élèves de construire le sens du travail. Ces procédures sont aussi une aide pour les enseignants.

14.1.1.3. Conclusion et généralisation par rapport au premier problème professionnel :

Si nous interprétons de manière plus large ces logiques de fonctionnement au travers **de la prise en charge du premier problème professionnel (gérer la tension entre fonctionnements collectif et individuel)**, nous nous apercevons que ce problème est globalement mieux pris en charge, même si les deux conditions, finalisation/légitimation, ne sont pas toujours conjointement menées. L'évolution au cours de l'année met en avant des enseignants qui prennent de mieux en mieux en compte les élèves et qu'ils tentent de s'adresser à tous. Les aspects organisationnels sont désormais au service des apprentissages (voir les dernières légitimations qui sont décalées et dissociées dans le temps). Le projet d'enseignement ne se déroule plus inexorablement. Les stagiaires regardent leurs élèves ; Ils construisent leurs interventions en fonction de ce que les élèves font, de ce qu'ils disent et de la façon dont ils interagissent entre eux. Ils acceptent désormais l'incertitude d'un questionnement, parfois anticipé, dont ils ne maîtrisent pas forcément le résultat du point de vue des réactions des élèves et dans lequel ils s'efforcent de ne pas suggérer prématurément les réponses. Il y a là une véritable prise de risque qui était inconcevable en début d'année. Les différenciations prévues fonctionnent dans l'interaction et se traduisent par des interventions différenciées. Nous pouvons dire que les enseignants ont la volonté de faire des apprentissages des élèves, une priorité, une centration première qui subordonne alors les procédures d'enseignement à cet objectif. Les stagiaires confirment cette tendance à enseigner à des élèves et non plus à un groupe classe uniforme. Ils confirment aussi l'idée qu'ils enseignent pour faire apprendre.

Les choses sont parfois encore un peu fragiles. Face à des difficultés ponctuelles, la tentation est grande de « reverrouiller » les procédures et de faire sans les élèves. L'obstacle réapparaît. Le dépassement de l'obstacle semble s'effectuer, pour ce problème professionnel, par un changement de rapport au temps didactique. Les stagiaires prennent leur temps. Ils acceptent de perdre du temps (c'est ce qu'ils disent lorsque la problématique du sens est

abordée au début de l'année) pour mieux en gagner par la suite. Les recontextualisations du travail et les mises à distance de l'action ne sont plus vécues comme des pertes de temps mais comme des nécessités pour mettre les élèves en disposition pour apprendre. Le temps de pratique effective des élèves ou le temps d'engagement moteur n'est plus le seul critère d'appréciation de la séance. L'évaluation de la séance se fait d'un point de vue plus qualitatif. Le « il faut que ça transpire et que ça bouge » est abandonné au profit d'un « il faut que ça travaille en pleine conscience de ce que l'on fait ». Il y a là un véritable changement de posture. Les aspects qualitatif et quantitatif de l'intervention sont gérés dans une relation contradictoire et non plus exclusive.

Au terme de ce développement, nous pouvons tenter ici de dégager quelques tendances sur la prise en charge par les stagiaires du premier problème professionnel. Pour pouvoir en rendre compte, nous retiendrons la notion de connexité que nous empruntons à Chantal Amade-Escot[468] pour l'adapter à notre problématique de travail.

Pour l'auteure, la connexité renvoie « *à la façon dont les professeurs articulent différents temps de la progression didactique par l'intermédiaire du milieu didactique* » à partir des deux échelles temporelles que sont le cycle et la séance. « *Cela nous amène à souligner que l'agencement du milieu didactique et sa reprise dans le temps long du cycle, renvoient à une nécessité didactique qui est d'établir et de faire vivre aux élèves le sens des objets successivement ordonnés sur l'axe du temps. La fonction du milieu est ici de mettre en évidence, pour les élèves, les dépendances entre différents objets mis à l'étude et d'assurer ainsi la connexité des apprentissages* ». Si nous élargissons la notion à notre problématique de travail, la connexité s'apparente alors à la mise en œuvre conjointe de la finalisation et de la légitimation. La connexité relève donc d'un travail spécifique de l'enseignant qui s'adresse aux élèves. La connexité est de nature à développer l'implication des élèves.

Nous distinguons ainsi **quatre modes de fonctionnement et quatre connexités de natures différentes :**

L'enseignant est organisé par le bon déroulement de son projet d'enseignement conçu comme un « programme » qui doit se réaliser. L'enseignant s'adresse uniformément à un groupe classe constitué d'élèves identiques, même s'il peut avoir identifié des groupes d'élèves aux caractéristiques différentes (différenciation formelle). C'est le timing qui décide des changements de situations et qui commande l'activité des élèves. Il faut que les élèves fassent. **La connexité des apprentissages est une connexité « naturelle » liée au contexte scolaire, une connexité par juxtaposition/proximité, une connexité de l'évidence.**

L'enseignant est organisé par la mise en évidence du bien fondé de ses propositions. C'est

468 AMADE-ESCOT C., VERSCHEURE I. & DEVOS O. (2002). Milieu didactique et régulations comme outils d'analyse de l'activité du professeur en Éducation Physique. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, n° 8, p. 87-97, p. 90.

lui qui formule les besoins et les annonce sans prendre appui sur des observations concrètes ou en le faisant, mais sur des observations « arrangées ». Il s'agit d'une démonstration formelle où les élèves ne sont pas impliqués et sont obligés de lui faire confiance. Le retour sur les prestations en reste aux résultats et ne va pas jusqu'à leur analyse pour tenter de les expliquer. C'est une simple intervention introductive qui a le souci d'annoncer les propositions et de les asseoir par autorité. On est sur l'effet d'annonce. **La connexité des apprentissages est une connexité par justification et conviction sans partage.**

L'enseignant est organisé par la mise en avant d'orientations de travail générales lui permettant de livrer sa cohérence d'intervention. La présentation est globale et se fait en même temps pour tous les élèves, alors que la différenciation est effective. Les besoins, s'ils sont exprimés, restent globaux et peu accessibles dans leur formulation aux élèves. Il en est de même pour les interventions qui sont peu ciblées, non anticipées et très aléatoires dans leurs effets. L'enseignant a la volonté de toucher tous les élèves mais les procédures qu'il utilise, rendent incertaines l'appropriation par les élèves de son intervention. Les résultats sont analysés mais l'analyse souffre d'un déficit de pilotage ou au contraire d'une trop grande directivité de l'enseignant. **La connexité des apprentissages est une connexité par démonstration et par exposé de la cohérence de la démarche.**

L'enseignant est organisé par la mise en évidence de besoins permettant de légitimer le travail. La légitimation est différenciée et se traduit par des interventions décalées dans le temps et dissociées en fonction des groupes de travail. L'enseignant par l'intermédiaire du groupe homogène a le souci de toucher tous les élèves. Le retour sur les prestations est précis, l'analyse qui en est faite est orientée, les questions anticipées. La mise à distance de l'action organise les interventions de l'enseignant. Les élèves sont capables d'exprimer avec précision leurs besoins d'apprentissages. **La connexité des apprentissages est une connexité par dévolution.**

Les différentes connexités entrevues au cours des différentes visites sont reprises ici dans le tableau suivant :

Les différents types de connexité des apprentissages repérées
La connexité des apprentissages est une connexité « naturelle » liée au contexte scolaire, une connexité par juxtaposition/proximité, une connexité de l'évidence.
La connexité des apprentissages est une connexité par justification et conviction sans partage.
La connexité des apprentissages est une connexité par démonstration et par exposé de la cohérence de la démarche.
La connexité des apprentissages est une connexité par dévolution.

Le tableau suivant vise à retracer l'évolution professionnelle de chaque stagiaire du point de vue de la mise en œuvre de cette connexité. Ces connexités renvoient à la logique de

fonctionnement du stagiaire. Elles ne présagent en rien des résultats quant à l'implication réelle des élèves.

	Visite 1	**Visite 2**	**Visite 3**
Julie	Connexité « naturelle » de l'évidence	Connexité par démonstration et par exposé de la cohérence de la démarche.	Connexité par dévolution
Aurélien	Connexité « naturelle » par juxtaposition/proximité	Connexité « naturelle » par juxtaposition/proximité avec un impact positif chez les élèves ; le travail s'auto-justifie.	Connexité par dévolution possible en terme de préparation mais elle ne tient pas dans l'interaction
Anthony	Connexité « naturelle » par juxtaposition/proximité	Connexité par justification et conviction sans partage.	Connexité par dévolution qui peut évoluer en une connexité par justification et conviction (passage en force de l'enseignant)

Plus globalement,ce premier problème professionnel et sa prise en charge renvoient à des conceptions de l'apprenant et de sa place dans le processus d'apprentissage. De fait, les différentes connexités mises en avant renvoient à des conceptions de l'apprentissage, elles-mêmes corrélatives de conception de l'enseignement. Nous aborderons ces dernières ultérieurement.

Il se dégage ainsi **quatre conceptions de l'apprentissage, quatre façons de considérer celui qui apprend.**

Une première conception a pour but essentiel de mettre les élèves en activité et de faire en sorte qu'ils exécutent au mieux ce qui est demandé par l'enseignant. Les possibilités d'expression des élèves sont prises en compte par une simplification du savoir qui est appris par petit bout. Les élèves agissent et répètent ce qu'il y a à faire. Ce sont des exécutants, des « agissants ». Ils sont en réussite. Nous avons là **une conception activiste[469] et cumulative de l'apprentissage.** L'action fait apprendre de manière incidente. L'activité productive est valorisée par l'enseignant. Les élèves peuvent être dans un autre type d'activité. L'engagement formel des élèves rend l'activité constructive très incertaine.

469 L'activisme privilégie l'action directe. Pour le Petit Larousse, l'activisme est une attitude morale qui insiste sur les nécessités de la vie et de l'action, plus que sur les principes théoriques.

Une deuxième conception favorise, par un aménagement approprié du milieu, la rencontre de l'élève avec le savoir. Elle fait de l'élève un acteur. Elle vise une interaction la plus féconde et la plus adaptée entre l'élève et le milieu dans lequel l'apprentissage va se dérouler. Cette rencontre passe par un aménagement plus ou moins contraint du milieu permettant d'obtenir les comportements attendus. Plus on avance dans l'année, plus les contraintes sont importantes et plus elles s'affinent. C'est **une conception interactionniste et constructiviste de l'apprentissage.** L'activité de l'élève dans la situation, fait apprendre par auto-restructuration dans un milieu riche et sollicitant. L'activité productive est valorisée. La dimension constructive de l'activité ne fait pas l'objet d'un travail spécifique de la part de l'enseignant.

Une troisième conception vise à rendre l'élève auteur de ses apprentissages et à lui laisser sa part de responsabilité et d'effort dans le processus. Nous avons là **une conception interactionniste, socio-constructiviste et cognitive de l'apprentissage**. Le « socio » peut être lié aux interactions entre les élèves mais il est surtout lié au rôle que l'enseignant a dans le processus d'apprentissage (son action dans la zone proximale de développement). Se dégage ici l'idée que les élèves ne peuvent pas apprendre seul dans le cadre scolaire. Le « cognitif » est lié à l'ensemble des opérations mentales nécessaires pour apprendre. L'élève apprend et l'enseignant l'aide à apprendre en travaillant sur les conditions de ses apprentissages. La dimension productive et la dimension constructive de l'activité se développent conjointement. L'enseignant, par ses interventions, permet le développement de la dimension constructive de l'activité.

Nous pouvons mentionner une dernière conception (non observée dans ce travail) qui considère l'élève comme un réceptacle qu'il faut remplir de connaissances qu'il va digérer. Nous avons là **une conception de l'apprentissage par imprégnation.** L'enseignant fait apprendre.

Nous reprenons dans le tableau suivant, les trois conceptions de l'apprentissage que nous avons pu identifier. Nous les complétons par une conception que nous n'avons pas observée dans le cadre de ce travail.

Conception de l'apprentissage mises en œuvre	**Conséquences sur les différentes dimensions de l'activité**
Une conception de l'apprentissage par imprégnation.	La dimension productive est minorée, la dimension constructive est aléatoire.
Une conception activiste et cumulative de l'apprentissage. L'action fait apprendre de manière incidente.	L'activité productive est valorisée par l'enseignant. Les élèves peuvent être dans un autre type d'activité. L'engagement formel des

	élèves rend l'activité constructive très incertaine.
Une conception interactionniste et constructiviste de l'apprentissage. L'activité de l'élève dans la situation, fait apprendre.	La dimension productive de l'activité est privilégiée. L'activité constructive est incidente.
Une conception interactionniste, socio-constructiviste et cognitive de l'apprentissage. L'élève apprend et l'enseignant l'aide à apprendre en travaillant sur les conditions de ses apprentissages.	La dimension productive et la dimension constructive de l'activité se développent conjointement. L'enseignant, par ses interventions, permet le développement de la dimension constructive de l'activité.

Dans le tableau suivant, nous essayons de retracer l'évolution des stagiaires quant aux conceptions de l'apprentissage qu'ils ont mobilisées lors des différentes visites. Il s 'agit d'une tendance. Loin de nous l'idée d'affirmer que la conception qui semble apparaître au travers de chaque compte-rendu de visite est généralisée et généralisable.

	Visite 1	**Visite 2**	**Visite 3**
Julie	Une conception activiste et cumulative de l'apprentissage.	Une conception interactionniste et constructiviste de l'apprentissage.	Une conception interactionniste et constructiviste de l'apprentissage.
Aurélien	Une conception activiste et cumulative de l'apprentissage.	Une conception interactionniste, socio-constructiviste et cognitive de l'apprentissage.	Une conception interactionniste, socio-constructiviste et cognitive de l'apprentissage qui se dessine dans les éléments de préparation mais qui ne se confirme pas dans l'interaction.
Anthony	Une conception activiste et cumulative de l'apprentissage.	Une conception interactionniste et constructiviste de l'apprentissage.	Une conception interactionniste, socio-constructiviste et cognitive de l'apprentissage, au moins dans la phase de position et de reconstruction du problème.

14.1.2. <u>La deuxième dévolution - Le deuxième problème professionnel :</u>

Sur la deuxième dévolution, (la dévolution par l'enseignant aux élèves de ses situations d'apprentissage en glissant le bon problème/en ciblant le bon savoir) il nous faut interroger la manière dont les enseignants mettent en œuvre et articulent les deux conditions qui en sont constitutives, la légitimation et la didactisation.

14.1.2.1. Les aspects de la légitimation liés à cette deuxième dévolution :

Les aspects liés à **la légitimation**, du point de vue de cette deuxième dévolution, sont à mettre en ralation avec la façon dont l'enseignant procède pour articuler les besoins d'apprentissages qui ont émergé et les situations d'apprentissage qu'il propose pour les prendre en charge. (sous-question de recherche 2.1). Cette articulation n'a pas toujours été directement observée. Les séances, objets des visites, ne le permettaient pas forcément. Les comptes-rendus n'en font pas spécifiquement état. Aussi, pour cet aspect de la légitimation, nous avons par moment reconstruit les logiques des enseignants en procédant à des inférences, fautes d'avoir des données directement exploitables. Par exemple, en début d'année, le fait que les enseignants ne travaillent pas spécifiquement à l'émergence de besoins rend en conséquence l'articulation « besoins »/ »situations d'apprentissage » impossible ou du moins, la compromet fortement (les besoins peuvent être malgré tout, énoncés). L'articulation « besoins qui ont émergé »/« situations d'apprentissage proposées » est à envisager bien évidemment du côté des élèves et de la compréhension qu'ils ont de cette articulation. Du point de vue de l'enseignant, même si les orientations de travail peuvent être soumises à discussion d'un point de vue didactique, cette articulation va de soi et relève de l'évidence. Elle s'inscrit dans leur logique d'intervention et procède en quelque sorte, par apposition. La postériorité des situations d'apprentissage par rapport à ce qui s'est fait avant, les pose d'emblée comme légitimes et les articule automatiquement avec les besoins et les orientations de travail. L'articulation est donc logique et « naturelle ». Nous avons là une logique de fonctionnement globale qui a perduré assez longtemps chez les stagiaires. Il nous faut cependant nuancer les choses et affiner l'analyse.

Au début de l'année, les situations d'apprentissage sont décontextualisées et loin des situations initiales qu'elles sont censées servir. Ces situations initiales peuvent avoir plus ou moins d'existence pour l'enseignant. Même en existant, elles peuvent ne constituer aucune référence pour les élèves. D'un autre côté l'enseignant ne fait pas émerger de besoins. Au mieux il en parle, il les annonce sous forme d'intentions, mais il ne s'agit pas d'une légitimation au sens où nous l'entendons. Il n'y a pas de partage. Dans ces conditions, comme nous l'avons précisé précédemment, l'articulation s'avère difficile et se fait de manière incidente, par proximité des besoins annoncés avec les situations d'apprentissage. Cette articulation permet formellement aux élèves de formuler au mieux ce qu'ils travaillent, mais elle ne leur permet pas d'en comprendre les tenants et les aboutissants. L'exemple de la première visite de Julie en course de longue durée nous semble assez éloquent. Elle annonce aux élèves qu'il faut travailler la régularité sans prendre appui sur des données concrètes, liées

aux comportements des élèves. Elle enchaîne ensuite par des situations où effectivement elle travaille la régularité (avec les limites que nous avons annoncées), en imposant aux élèves des vitesses de course au travers de plots qu'ils ont à franchir dans un laps de temps donné. Formellement, la démarche est logique et il est probable que les élèves ont fait le lien entre les besoins déclarés mais non objectivés, et le travail réalisé dans les situations. Cependant, ce lien nécessaire est insuffisant car les élèves n'ont pas accès à une réelle compréhension de ce qu'ils font et de pourquoi ils le font. Franchir un nombre de plots donné en un temps déterminé ne correspond pas pour les élèves à une vitesse de course imposée. Dans ces conditions, les situations de travail ne sont pas perçues comme une occasion de progresser avant même de les avoir investies.

Au cours de sa première visite, Aurélien a décidé a priori des besoins des élèves. Il les leur impose au travers d'exercices faits de répétitions, de charges de travail et de périodes de récupération dont la logique ne peut qu'échapper aux élèves. Même si globalement ils peuvent comprendre que pour faire de la musculation il faut soulever des charges, ces derniers ne sont pas à même d'identifier que l'enseignant joue ici sur les paramètres de l'entraînement et l'expression spécifique qu'ils prennent en musculation.

Au cours de l'année, nous faisons le constat que cette articulation reste globalement incidente et qu'elle ne relève pas ou peu d'interventions spécifiques de la part des enseignants. Pour autant, même si les enseignants n'interviennent pas spécifiquement sur cette articulation, il est plus facile pour les élèves de comprendre et d'expliciter le lien entre les besoins qui ont émergé et les situations de travail qu'ils ont à investir. Cela s'explique par le fait que les besoins sont exprimés, dès la deuxième visite, d'une façon ou d'une autre avec plus ou moins de précision (Julie et Anthony). Pour Aurélien, en course d'orientation, la situation de pratique est telle que les besoins relèvent de l'évidence et ne nécessitent pas de facto une formulation explicite. D'autre part, les propositions des enseignants gagnent en cohérence et celle-ci donne alors une plus grande lisibilité à leurs propositions. Cela facilite, en retour, la compréhension par les élèves du lien entre la situation initiale, les besoins qui y ont émergé et les situations d'apprentissage proposées. L'articulation et sa compréhension se font donc ici de manière incidente. Le public scolaire « favorable » de Julie et d'Anthony peut se contenter de cette articulation incidente. Avec un public plus difficile, comme celui d'Aurélien, l'insistance autour de cette articulation est peut-être encore plus nécessaire. Les circonstances de sa troisième visite ne nous permettent pas d'en dire davantage sur le sujet.

14.1.2.2. Les aspects de la didactisation liés à cette deuxième dévolution :

Pour ce qui est de **la didactisation** en relation avec cette deuxième dévolution, les choses sont un peu à double tranchant. Pour préciser, nous envisageons ici la didactisation comme la capacité de l'enseignant à mettre en scène et à faire vivre les problèmes auxquels il veut confronter ses élèves. Sur cette didactisation, nous observons effectivement une grosse évolution du point de vue des propositions des enseignants qui sont de plus en plus en phase

avec les besoins des élèves. Mais d'un autre côté, nous pouvons faire le constat que c'est aussi sur cette condition qu'il reste le plus de travail. Plus largement, nous nous apercevons que cette condition est aussi déterminante dans la mise en œuvre des autres conditions. Affinons notre analyse.

Au début de l'année les enseignants ne sont pas dans la logique de poser des problèmes à leurs élèves. S'ils en posent, c'est de manière non préméditée et de façon non explicite (Anthony en football et en course longue au cours de la première visite). Plus précisément, les problèmes posés correspondent aux problèmes de toute la pratique. La situation est globale, les élèves ont donc tous les problèmes de la pratique à gérer en même temps, si bien qu'au final ils s'y perdent et ne gèrent pas grand chose. L'autre tendance de ce début d'année est de proposer des situations où les élèves sont en réussite immédiate. Il s'agit de tâches d'exécution que les élèves ont à effectuer et dont la réalisation ne pose pas de difficultés particulières et encore moins de problèmes (Julie dans ses situations d'apprentissage en course longue au cours de la visite 1 et Aurélien en musculation à la même époque). Les situations ne résistent pas, les élèves font, l'activité des élèves est régulée par le temps scolaire, par le nombre de répétitions à réaliser, par l'enchaînement de ce qui est prévu. L'activité déployée par les élèves dans les dispositifs n'est pas l'élément qui les régule.

Les deuxièmes visites quant à elles, font état d'une volonté de proposer des situations qui résistent aux élèves et dans lesquelles ils ne peuvent produire immédiatement les réponses attendues. Les situations de badminton pour Julie, de hand-ball pour Anthony et de course d'orientation pour Aurélien et ce qu'ils en font dans la deuxième visite, sont assez parlantes de ce point de vue. Cette volonté de poser des problèmes se traduit par un changement dans la formulation des situations. Elles ont désormais un but, des contraintes et un ou des critères de réussite. Au-delà du contenu, cette structure et la tension qui existe entre ces trois éléments sont de nature à poser des problèmes aux élèves. Ces problèmes restent cependant ouverts, faute de critères de réussite suffisamment exigeants. (voir notre exemple plus haut sur l'évolution de la formulation des critères de réussite). Autrement dit, les situations remettent insuffisamment en cause les comportements spontanés des élèves qui peuvent réussir les situations sans changer de mode de fonctionnement. Les élèves ne rencontrent pas vraiment le problème visé. Parallèlement, le problème posé peut être pertinent et correctement mis en scène mais dans l'intervention, les exigences ne sont pas tenues et les élèves échappent au problème ; cela se traduit par des contournements de tâches, par la non-mobilisation des critères de réussite, tant par l'enseignant que par les élèves (visite 2 pour Anthony et visite 3 pour Aurélien). Pour Julie et Anthony, les troisièmes visites (volley pour elle et basket/course de relais pour lui) font état d'une didactisation plus aboutie où les problèmes deviennent plus fermés et où les exigences liées à la conduite des dispositifs sont globalement tenues. Les élèves rencontrent effectivement les problèmes que l'enseignant souhaite leur poser. Les situations s'opposent à leur réussite immédiate et remettent en cause les comportements spontanés. Certains dispositifs de fin d'année, de par les problèmes qu'ils posent rendent le savoir à construire incontournable pour réussir ce qui est demandé.

La didactisation entrevue dans le cadre de la deuxième dévolution, s'est effectuée sous

l'angle de la capacité des enseignants à poser des problèmes à leurs élèves. Il nous faut à présent questionner la nature des problèmes poser et les savoirs qu'ils invitent à construire en envisageant ces deux éléments - problème/savoir -de manière conjointe

Très globalement, nous pouvons constater que les problèmes posés par les stagiaires dont rendent compte leurs situations n'ont pas fait, au cours de l'année, l'objet d'une formulation explicite. Cela n'est pas étonnant en début d'année puisque cela ne s'inscrit pas dans leur logique. Par contre cela l'est plus, en fin d'année et ce d'autant plus que les stagiaires s'appuient majoritairement sur les documents didactiques « I.U.F.M. » où les problèmes sont formulés. Les éléments de préparation font état dès la deuxième visite de la volonté de poser des problèmes pour Anthony, d'en résoudre pour Julie. Pour Aurélien le problème est du côté de l'élève et prend en course d'orientation une formulation très larges - « les élèves ont des problèmes de prise d'informations dans le milieu » - qui paraît peu opérante. Autrement dit, il est assez surprenant de voir que les stagiaires posent des problèmes sans jamais les formuler. On peut penser qu'ils réussissent à le faire malgré tout en s'appuyant sur les comportements qu'ils visent au travers des compétences qu'ils formulent. On peut penser aussi, et cela plus particulièrement dans les dernières visites, que les transformations qu'ils mentionnent sont de nature à les aider dans la construction de leurs dispositifs.

En ce qui concerne les savoirs visés, dans notre cadre les objets d'étude[470], nous faisons le constat, au travers des différents éléments de préparation, que ceux-ci ne sont effectivement annoncés qu'en fin d'année lors des troisièmes visites. C'est le cas pour Julie qui formule pour chacun de ces groupes un thème d'étude et un objet d'étude; c'est aussi le cas pour Anthony en course de relais et en basket. Pour Aurélien, même à la troisième, visite les savoirs visés ne sont pas identifiés. Ce qui est privilégié, ce sont les comportements attendus. Le savoir est prioritairement défini par les compétences visées. Les stagiaires sont capables d'enseigner, pendant un temps assez long, sans avoir nommé les savoirs qu'ils visent à faire construire chez les élèves. Nous verrons par la suite que cela est cohérent par rapport à la troisième dévolution.

Les enseignants procèdent, assez tôt dans l'année à la formulation de transformations. Dès la deuxième visite pour Julie et Aurélien et à la troisième visite pour Anthony. Ces transformations sont majoritairement envisagées comme le passage d'un comportement à un autre comportement et rarement comme le passage d'une procédure à une autre procédure ou plus exactement, dans notre cadre, comme le passage d'un mode de fonctionnement à un autre mode de fonctionnement. Ici aussi, on voit que les stagiaires restent organisés par les comportements qu'ils souhaitent que les élèves produisent.

Sur la nature des problèmes posés nous faisons le constat qu'ils intègrent progressivement la logique de l'élève et se démarquent d'une référence exclusive à la stricte logique de

470 Dans le cadre de notre didactique disciplinaire nous distinguons le thème d'étude de l'objet d'étude. Le thème d'étude se situe du côté de l'analyse technologique de l'activité. Il est valable pour tout les pratiquants. Il s'étudie de la maternelle jusqu'à l'université. Par exemple en natation « se déplacer en eau profonde ». L'objet d'étude est plus didactique. Il croise la logique de l'activité et la logique de l'élève. Il n'est valable que pour un certain type de pratiquant. C'est un savoir ciblé, pour ces élèves à ce moment là de leur scolarité. Pour des élèves débutants, l'objet d'étude est alors « construire le corps flottant en grande profondeur et en autonomie ».

l'activité, même si par moment les enseignants peuvent aller trop vite et prêter des intentions à leurs élèves qu'ils n'ont pas. C'est le cas de Julie au cours de la troisième visite (volley ball) qui pose des problèmes à un groupe d'élèves pour leur faire viser les espaces libres dans le camp adverse alors que ces derniers ont déjà beaucoup de difficultés à gérer ce qui se passe dans leur propre camp pour amener la balle en situation favorable d'attaque (en zone avant face au filet). A d'autres moments (Julie à la deuxième visite) les stagiaires se trompent dans l'évaluation de leurs élèves et ne discernent pas ou insuffisamment le mode d'organisation dans l'activité d'une part et le niveau d'engagement des élèves d'autre part. D'autres fois, ils n'envisagent qu'un seul groupe de travail (Anthony à la deuxième visite), qu'un seul mode d'organisation alors que manifestement les comportements des élèves en révèlent deux.

Plus globalement c'est l'avènement de contraintes plus spécifiques qui est révélateur de la volonté de poser des problèmes et de les cibler pour qu'il soit au plus près de ce que sont les élèves. Ces contraintes sont particulièrement intéressantes de ce point de vue dans les deuxièmes visites. Nous mentionnerons ici la situation de course d'orientation proposée par Aurélien lorsqu'il rajoute des leurres pour complexifier le milieu (le petit bois où se déroule le parcours étoile en course d'orientation) et rendre ainsi la recherche des balises plus difficile. En procédant ainsi, il ne fait qu'augmenter l'acuité du problème qu'il pose aux élèves en augmentant artificiellement la difficulté de lecture du milieu et de la carte qui le représente. Nous pouvons aussi mettre en avant les zones spécifiques de marques en badminton pour Julie où les zones sous le panier d'Anthony dans lesquelles il suffit de passer pour déjà marquer un point en basket. Il en sera de même pour les troisièmes visites et cela pour les trois stagiaires. Autant d'aménagements du milieu et indirectement de contraintes qui concourent à poser le problème.

Nous faisons donc le constat que les problèmes posés progressent tout au long de l'année et qu'ils sont d'autant plus pertinents qu'ils sont ciblés et qu'ils intègrent la logique des élèves en terme de mode de fonctionnement dans les activités.

Pour conclure sur cette deuxième dévolution, nous constatons que les stagiaires s'inscrivent progressivement dans une pédagogie du problème et que ces problèmes vivent de mieux en mieux au travers de leurs interventions. Les enseignants osent poser des problèmes à leurs élèves et se donnent dans l'interaction les moyens de contrarier et de s'opposer aux comportements spontanés des élèves pour mettre en avant l'obsolescence de leur prestation. Cela arrive tardivement. Cela se traduit bien par un changement de logique chez les stagiaires. Pour eux, il s'agit au cours de l'année d'oser la démarche. Ils sont tiraillés entre la peur de stigmatiser l'échec et la difficulté relationnelle de contraindre. Ils sont partagés entre tenir ces contraintes et l'appréhension de ne pas pouvoir assumer la résolution des problèmes mis en avant.

Enfin, il nous semble que c'est aussi parce qu'ils ont progressé sur cette dévolution qu'ils progressent en retour sur la première, et indirectement sur certains aspects de la troisième. Les stagiaires confirment dans leur discours cet aspect. Mais comme nous l'avions annoncé le travail de formation sur cette dévolution a mis en avant un certain nombres de besoins concernant la didactique disciplinaire que tous les stagiaires signalent. Leurs besoins de

formation se situent du côté de la didactique.

14.1.2.3. Conclusion et généralisation par rapport au deuxième problème professionnel :

Si nous interprétons de manière plus large ces logiques de fonctionnement au travers **de la prise en charge du deuxième problème professionnel (gérer la tension entre les dimensions fonctionnelle et formelle du savoir)**, nous constatons une grosse évolution. Il s'agit pour nous ici de voir comment les conceptions du savoir évoluent tout au long de l'année. D'un savoir propositionnel et décontextualisé les enseignants accèdent en fin d'année à un savoir problématique qui envisage la rencontre de la logique de l'élève avec la logique de l'activité comme un conflit. Au début de l'année nous avons pu faire le constat de propositions techniques et/ou d'objets d'enseignement centrés sur les résultats à atteindre. Pour Anthony à la première visite, cela se traduit en football par un parcours technique de manipulation de balle en dehors de tout rapport de force. Cela passe aussi, pour lui, par des situations (double cible) aux fondements didactiques incertains et qui ne partent pas de la logique de l'élève comme ce sera le cas dans les visites suivantes. Pour Julie nous avons fait le constat d'un objet d'enseignement, la régularité, qui est un comportement non questionné du point de vue des conditions permettant de le produire. Autrement dit, l'enseignante enseigne une forme, un résultat et non les conditions de régulation de la course qui permettent de l'obtenir. Pour Aurélien, les parcours de musculation/relaxation/streching du début d'année s'apparentent à des exercices non questionnés du point de vue des savoirs dont ils sont potentiellement porteurs. Nous avons, en effet, fait le constat que les paramètres de l'entraînement ne sont pas dévolus aux élèves et que globalement ces derniers ne s'inscrivaient pas dans une logique d'amélioration de leur performance par la mobilisation de ces premiers. Les élèves sont alors cantonnés à reproduire des formes d'exercices. L'analyse du savoir mobilisé est donc formelle et peu soucieuse des conditions qui ont participé à son émergence.

Les deuxièmes visites marquent une évolution. La prise en compte des élèves se traduit par des « vraies » différenciations. Les enseignants s'attachent à raisonner les comportements des élèves en terme de logiques de jeu et d'intentions dominantes des joueurs dans les activités d'opposition (badminton pour Julie et hand-ball pour Anthony). En course d'orientation, les caractéristiques des élèves sont renvoyées à la manière dont ils prennent de l'information dans le milieu et la croise avec la carte. Les modes d'organisation peuvent en rester à des formulations centrées sur les comportements que traduisent ses intentions, mais globalement la logique de l'élève est prise en compte. Les propositions d'Anthony font indirectement état de mode d'organisation dans l'activité hand-ball au travers de ce qu'il vise (attaquer la cible avec un partenaire) mais à aucun moment ces modes d'organisation sont effectivement formulés.

Nous constatons par contre que ces analyses qui intègrent la logique des élèves dans les situations initiales peuvent se perdre dans les situations d'apprentissage qui suivent. C'est le cas de Julie qui à la deuxième visite propose, en réponse aux problèmes qu'elle a posés, des

gestes techniques (dégagé de fond terrain, amorti …) et des projets tactiques qui ne correspondent pas à la réalité du jeu des élèves et qui ne vont pas permettre de transformer leurs intentions. On constate ici un vrai décalage entre les conceptions du savoir mobilisées dans la situation initiale et les conceptions du savoir mobilisées dans les situations d'apprentissage.

Pour Anthony en javelot (la séance n'a pas été mise en œuvre) cela se traduit par des propositions de lancer sans élan qui empêchent les élèves d'être confrontés à la contradiction essentielle de l'activité. Pour Julie, le relais en volley ball, proposé à ses élèves lors de la troisième visite comme une solution possible, peut aussi apparaître comme une réponse technique formelle si on ne s'interroge pas sur les conditions de communication entre les joueurs qui le permettent. Autrement dit nous tenons à souligner ici que les évolutions constatées, du point de vue de la prise en charge du deuxième problème professionnel, restent fragiles. Ce qui est acquis en sport collectif n'est pas forcément transférable dans d'autres activité. (Anthony à la deuxième visite et Aurélien à la troisième visite).

Plus globalement, dans les premières visites les propositions des stagiaires traduisent une conception techniciste des A.PS.A; où l'enseignant enseigne les techniques de l'expert ou les travaille « à vide » (indépendamment de la gestion d'un rapport de force dans des activités d'opposition ou d'un rapport d'expression en danse par exemple) dans une logique de simplification, de répétition et d'écart au modèle. Ces techniques sont alors peu questionnées du point de vue de ce qui les fondent et du contexte dans lequel elles apparaissent. Dans les deuxièmes visites nous observons ensuite une période où alternent, en fonction des activités supports, une conception techniciste et une conception technologique. C'est le cas de Julie à la deuxième visite dans l'activité badminton qui mobilise une conception technologique pour construire sa situation initiale, mais les réponses qu'elle apporte aux problèmes qu'elle pose sont des solutions techniques qui ne sont pas en phase avec les ressources des élèves. Pour Anthony nous constatons à la deuxième visite une approche plutôt didactique dès la deuxième séance en basket mais en javelot, les propositions font état d'une approche qui risque de n'être que technique. Pour Aurélien la manière d'aborder la course d'orientation fait état d'une approche didactique où les possibilités d'expression des élèves sont pleinement prise en compte et vont jusqu'à la reconstruction de formes spécifiques de confrontation des élèves à l'activité. C'est aussi le cas d'Anthony en basket et dans une certaine mesure de Julie en badminton. Cela se traduit par l'émergence de Situations de Pratiques Scolaires (parcours étoile en course d'orientation, zones de marque valorisées, zones sous le panier qui permettent de marquer des points ....)

La conception technologique du savoir se traduit par une analyse des A.P.S.A. qui les envisage du point de vue de leur logique interne et de leur contradiction essentielle pour en voir les répercutions sur l'activité du pratiquant. Mais ce pratiquant est un expert et ce qu'il produit, compte-tenu de ses ressources, peut difficilement être transposable aux élèves et ne permet pas de comprendre la logique de leur prestation. Cette analyse technologique se dégage des formes techniques pour les interpréter au regard des prises d'informations, des contraintes bio-mécaniques, énergétiques qui les conditionnent, mais uniquement du point de vue de

l'expertise.

Enfin se dessine progressivement une conception didactique et problématique du savoir qui intègre la logique de l'élève et pense leurs comportements en terme de logique de jeu pour aller à certains moments sur des paliers ou des modes d'organisation. Dans le premier cas, l'analyse en reste au niveau des comportements. Dans le deuxième cas, l'analyse dépasse la simple description des comportements pour les interpréter et les « ramasser » dans un mode d'organisation révélateur d'une intention dominante de l'acteur.

Aussi subtile que cette différenciation puisse paraître, elle assez essentielle en ce qui concerne les stratégies d'enseignement et les conceptions de l'apprentissage qu'elle sous-tend. En ne restant qu'au niveau des comportements, enseigner consiste à faire passer les élèves d'un comportement à un autre comportement. (voir ce qui a été mis en avant plus haut sur les transformations). Par contre, en basculant sur les modes d'organisation, enseigner consiste alors à faire basculer les élèves d'une procédure à une autre, d'un mode d'organisation à un autre. Comme le mode d'organisation permet de comprendre la logique de l'acteur et la cohérence de ce qu'il produit, cette compréhension peut être de nature à changer l'intervention de l'enseignant pour « aider » ses élèves à apprendre. Nous y reviendrons dans l'analyse relative à la troisième dévolution.

Les choses ne sont pas toujours aussi tranchées qu'il n'y paraît ici. Il y a, comme nous l'avons dit, des alternances, des « mixtes » qui sont dépendants des A.P.S.A. enseignées mais qui sont aussi liés au contexte d'enseignement, à l'appropriation que les stagiaires ont des documents didactiques, et à leur acharnement à vouloir progresser dans des activités qui leur tiennent à coeur. De ce point de vue l'exemple d'Anthony en Jeux Sportifs Collectifs est assez parlant même si, pour lui, on constate que la conception didactique se généralise avec la course de relais. Pour Julie nous resteront plus prudent, sur sa capacité à se détacher des productions de l'expert dans l'analyse qu'elle effectue des comportements de ses élèves et la prise en compte de leurs ressources. En volley-ball, lors de la dernière visite, elle souhaite faire construire à ses élèves des intentions de lecture du jeu de l'adversaire et plus globalement du camp adverse que ses élèves ne sont pas pour l'instant capables de gérer. Pour Aurélien les éléments de préparation font état d'une conception plutôt didactique du savoir mais les mises en ouvre observés ne nous permettent pas d'en voir la portée réelle.

Pour conclure sur ce deuxième problème professionnel, il nous semble que **quatre conceptions du savoir** se dégagent ici :

Une conception techniciste du savoir où des formes gestuelles sont enseignées de manière décontextualisée tant du point de vue de leur logique de production que des occurrences de leur manifestation.

Une conception technologique du savoir qui procède d'une analyse épistémologique et culturelle des pratiques sociales pour en dégager la signification, la logique interne et la contradiction essentielle. Cette conception reste centrée sur les productions des experts et

raisonne les comportements des élèves par comparaison en terme d'écart aux premières. Les compétences visées sont trop ambitieuses, voire irréalistes. Elles sont trop loin des ressources des élèves.

Une conception techno-didactique du savoir qui intègre la logique de l'élève du point des comportements qu'il produit sans les interpréter en terme de mode d'organisation et donc sans en comprendre la logique de production. Les compétences visées sont adaptées aux élèves. Les transformations consistent à passer d'un comportement à un autre.

Une conception didactique du savoir qui intègre la logique de l'élève et la formule en terme de mode d'organisation dans l'action. Ici les comportements de l'élève sont mis en relation et sont interprétés, ce qui permet d'en comprendre la logique de production. Les compétences sont adaptées et ciblées, le savoir (objet d'étude) est identifié, les transformations consistent à passer d'une conception à une autre, d'une procédure à une autre ou encore ici, dans notre cadre, d'un mode d'organisation à un autre. Dans cette conception, les conditions de la transformation (contenus d'enseignement) sont formulées et sont plus ou moins mobilisés dans l'intervention.

Nous reprenons dans le tableau suivant les quatre conceptions du savoir mises à jour :

Les différentes conceptions du savoir mises à jour
Une conception techniciste du savoir où des formes gestuelles sont enseignées de manière décontextualisée
Une conception technologique du savoir qui dégage la signification des activités enseignées mais qui en reste à l'analyse des prestations expertes et pense les productions des élèves en terme d'écarts à ses prestations.
Une conception techno-didactique du savoir qui intègre la logique de l'élève du point de vue des comportements qu'il produit mais qui ne les interprète pas en terme d'intentions dominantes.
Une conception didactique du savoir qui intègre la logique de l'élève et la formule en terme de mode d'organisation dans l'action. Les comportements sont interprétés pour comprendre ce qui les fonde du point de vue de l'acteur.

Nous tenons à signaler que ces conceptions ne sont pas exclusives et qu'elles peuvent, au moins pour les trois dernières, se compléter. Par exemple, pour basculer sur une conception didactique, il nous semble indispensable d'avoir en tête les tenants et les aboutissants de la conception technologique qui correspond à l'analyse de l'activité experte.

Si la dernière conception est apparue dans certaines des propositions des enseignants, nous pouvons faire le constat qu'elle n'est pas généralisée et qu'elle ne produit pas toujours les effets escomptés dans la dynamique d'intervention des enseignants dans la phase de résolution des problèmes (troisième dévolution) que nous allons à présent aborder.

Le tableau suivant tente de rendre compte, pour chaque stagiaire, de l'évolution de ces conceptions du savoir tout au long de l'année en référence aux trois comptes-rendus de visite.

	Visite 1	**Visite 2**	**Visite 3**
Julie	Conception techniciste	Conception techno-didactique pour la situation globale et conception technique pour les situations d'apprentissages.	Conception techno-didactique avec des réminiscences de conceptions technologique voire technique.
Aurélien	Conception techniciste	Conception didactique	Conception didactique mais non opérationnalisée dans l'interaction
Anthony	Conception techniciste	Conception techno-didactique en sport collectif et conception techniciste en javelot (non mise en œuvre)	Conception didactique

14.1.3. La troisième dévolution - Le troisième problème professionnel :

Concernant cette troisième et dernière dévolution (la dévolution par l'enseignant aux élèves des conditions « cognitives » de leurs apprentissages pour qu'ils en deviennent les auteurs) il nous faut envisager comment les enseignants mettent en œuvre et articulent les deux conditions qui en sont constitutives, la didactisation et la finalisation.

14.1.3.1. Les aspects de la didactisation liés à cette troisième dévolution :

Il est à noter que c'est sur cette dévolution que les constats sont les moins nombreux. Cela est cohérent puisque cette dévolution, troisième objet d'étude de la formation praticienne, est abordée tardivement dans l'année de formation. D'autre part, nous avons vu aussi que les données relatives à la sous-question de recherche 3.2 étaient assez rares, ce qui ne veut pas dire que les élèves ne reviennent jamais sur la finalisation à l'issue des apprentissages. Cela traduit plutôt une tendance de la part des formateurs à éviter d'analyser les séances d'évaluation (les premières comme les dernières) où les interventions de l'enseignant sont moins fructueuses du point de vue des procédures d'apprentissage et moins révélatrices de ses modes de fonctionnement.

Les constats retenus nous permettent malgré tout de dégager des logiques d'acteur au moins du point de vue de la didactisation abordée sous l'angle de cette dévolution. La didactisation est envisagée ici dans ses aspects micro-didactiques alors que dans la dévolution précédente, elle l'était plutôt dans ses aspects macro-didactiques. Plus exactement nous nous

intéressons ici à la manière dont l'enseignant sollicite intellectuellement ses élèves pour poser et reconstruire le problème et surtout pour piloter la phase de résolution et d'action dans laquelle il est sensé aidé les élèves à construire le savoir leur permettant de trouver une issue au problème posé.

Dans les premières visites, nous observons des enseignants qui font globalement réaliser des exercices aux élèves. Enseigner, c'est proposer aux élèves des exercices en quantité suffisante pour que les élèves les répètent et finissent par apprendre. Dans ces propositions, il y a aussi l'idée d'une certaine variété d'exercices qui s'enchaînent les uns aux autres et qui sollicitent les élèves de manière différenciée, en alternant le sérieux et le ludique (voir Julie à la première séance). Il y a bien là un présupposé qui fait de la variété des situations et/ou des références retenues (musculation/relaxation/streching par exemple) un facteur motivationnel. Il y a aussi l'idée que le sérieux (les exercices) est fait plutôt en début de séance et que le jeu est renvoyé à la fin dans une logique d'application mais aussi de récompense du travail bien fait. Parallèlement cela s'accompagne d'une logique de complexité progressive : on travaille sans opposition puis avec une opposition par exemple (voir par exemple le parcours technique de manipulation de balle d'Anthony à la première visite. Dans ces conditions l'élève est un exécutant. Il obéit aux injonctions de l'enseignant qui l'invite à faire et à « produire ». Les questionnements de l'enseignant sont très orientés et très inducteurs.

Au cours des deuxièmes visites nous constatons une évolution. Pour Anthony et Julie, enseigner consiste à poser des situations qui font problème aux élèves et dans lesquelles leur activité est assez contrainte. Les enseignants sont alors organisés par l'idée que ce sont ces contraintes et leur respect qui vont transformer les élèves et faire en sorte qu'ils accèdent aux nouveaux comportements souhaités. Dans ces conditions, le rôle de l'enseignant est de « tenir » ses dispositifs au travers de leurs exigences (contraintes et critères de réussite). Ce sont ici les contraintes et les critères de réussite qui organisent l'activité des élèves et guident en conséquence leurs différentes tentatives dans la résolution des problèmes. Le respect des contraintes et l'atteinte des critères de réussite garantissent l'apprentissage des élèves.

Au cours de la deuxième visite d'Aurélien (course d'orientation), nous avons vu une autre logique. L'enseignant questionne les élèves à propos de leurs tentatives au regard des choix qu'ils ont effectués et des indicateurs qu'ils ont mobilisés et mis en relation pour les faire. Ce questionnement et les raisonnements sur l'action qu'il permet, réorientent l'activité des élèves et organisent les nouvelles tentatives qu'ils font effectuer pour aller chercher les autres balises. Il y a ici une mobilisation de contenus d'enseignement conçus comme des paramètres (spatio-temporels) de l'action. L'enseignant les mobilise pour questionner les élèves et analyser les procédures qu'ils ont utilisées, puis les livre aux élèves comme des organisateurs de leurs nouvelles tentatives. L'enseignant travaille donc sur les conditions de la transformation des comportements des élèves. Cela correspond à ce que nous avons appelé, dans le modèle des contraintes et des conditions du fonctionnement du système didactique, la micro-didactisation.

Il faut cependant relativiser cette avancée, qui a priori, paraît très prometteuse. Cette procédure d'enseignement, telle que nous la décrivons « conceptuellement », n'est peut-être pas formalisée de la sorte chez l'enseignant. Autrement dit, elle est de l'ordre de l'activité

productive mais nous ne sommes sûr de rien en ce qui concerne son impact dans le registre de l'activité constructive. Il est probable que le stagiaire ne conceptualise ce qu'il effectue tel que nous venons de le faire. Pourtant, il le fait avec une certaine efficience. Nous n'avons pas le moyen de le vérifier. La nature de l'activité et le contexte d'enseignement rendent de fait la quasi-obligation d'un tel pilotage. En son absence, les élèves ont de grande chance de se perdre ou de ne pas vouloir se lancer à la recherche des balises. De plus, donner une carte aux élèves suppose un travail avec eux sur cette carte et sur le lien qu'elle a avec le milieu qu'elle représente et symbolise. Ce travail est en lien direct avec ce que les élèves ont à construire et qu'ils vont devoir mettre en relation dans l'action pour construire des cheminements dans un milieu inconnu.

Lors des troisièmes visites, nous constatons malgré tout des enseignants qui semblent restés très centrés sur le pouvoir transformant de leurs dispositifs. Il nous faut cependant ici rester prudent. Les deux séances d'Aurélien en badminton et en Javelot ne peuvent être significatives, vu les conditions dans lesquelles elles ont été mises en œuvre. Nous constatons cependant en javelot une volonté de l'enseignant de mobiliser certains paramètres de l'action et de les livrer aux élèves pour qu'ils se les approprient et les mettent en œuvre. Les tentatives sont ponctuelles et ne touchent qu'une minorité d'élèves. Elles sont « polluées » par un contexte d'enseignement peu favorable (élèves difficiles, mauvaises conditions météorologiques).

Pour Anthony à la troisième visite nous pouvons observer un enseignant qui pose et fait reconstruire le problème à partir de questionnements ciblés. Compte-tenu de la fonction des situations, nous n'avons pas observé la phase de résolution des problèmes posés, celle qui mobilise les contenus d'enseignement, entendus comme les conditions de la transformation. La micro-didactisation est donc ici incomplète et nous permet difficilement de statuer sur la logique de l'acteur. Pour Julie les choses sont un peu différentes. Nous constatons que la micro-didactisation a progressé dans les phases de position et de reconstruction du problème eu égard aux questionnements menés. Sur la phase de résolution, nous observons la même tendance à faire confiance aux dispositifs et à leur capacité à transformer par leurs contraintes les comportements des élèves (voir la situation aménagée en volley ball où les élèves ont un obstacle en hauteur à faire franchir au ballon pour le ramener en zone avant). La force supposée de ces contraintes semblent dispenser l'enseignante d'interventions spécifiques qui aident les élèves à travailler sur les conditions qui vont leur permettre de produire une hauteur de balle organisée par une intention dans le cadre d'un rapport de force.

Plus généralement, nous constatons la formulation de contenus d'enseignement et/ou de critères de réalisation (pour les stagiaires) dès la première séance pour Julie. Leur formulation nous questionne quant à la possibilité qu'ils puissent participer à la transformation des comportements des élèves. Ils sont peu précis. « Expirer fortement », « écouter son corps », ou encore « se relâcher, ne pas s'écraser sur ses appuis ». Dans ces conditions, il est difficile de les envisager comme des paramètres de l'action que les élèves vont s'approprier et sur lesquels ils vont pouvoir jouer. Pour la deuxième visite de Julie, les contenus d'enseignement ne sont pas précisés. Ils le sont pour la troisième mais nous avons vu qu'ils ne vivaient pas ou

peu dans l'interaction. Pour Anthony, les contenus d'enseignement ne sont jamais formulés et pourtant, certaines de ses interventions dans la deuxième visite font état de leur mobilisation et d'une dévolution partielle aux élèves. Pour Aurélien, ils apparaissent à la troisième visite, alors qu'il en mobilise dès la deuxième séance en course d'orientation dans ses interventions. (voir analyse plus haut).

14.1.3.2. Les aspects de la finalisation liés à cette troisième dévolution :

En ce qui concerne la mise en œuvre de la finalisation vue sous l'angle de cette troisième dévolution, les données et les constats ne nous permettent pas de dégager des logiques de fonctionnement. Peu d'éléments ont été observés de ce point de vue. Des bilans ont été prévus en fin de séance, certains ont été réalisés mais ils mettaient davantage en perspective ce qui allait être travaillé. Le retour à la finalisation permettant d'acter des progrès et des nouvelles compétences construites n'a pas été observé. Plus largement, aucune visite ne fait état de phase d'institutionnalisation du savoir. Comme nous l'avons dit précédemment, les séances ne s'y prêtaient pas forcément. Nous ne pouvons donc statuer réellement sur notre dernière question de recherche. Au mieux, si le bilan et l'institutionnalisation du savoir qu'il peut porté n'ont pas lieu en fin de séance faute de temps, on peut penser qu'ils peuvent être le point de départ de la séance d'après. De ce point de vue, les données ne nous permettent que de faire des hypothèses.

14.1.3.3. Conclusion et généralisation par rapport au troisième problème professionnel :

Si nous interprétons de manière plus large ces logiques de fonctionnement au travers **de la prise en charge du troisième problème professionnel (gérer la tension entre procédure d'apprentissage et produit de cet apprentissage)** nous voyons se dégager quelques tendances marquées du point de vue de la conception de l'enseignement et du rôle que l'enseignant peut y avoir.

Une tendance commune à toutes les visites repose sur l'idée qu'enseigner consiste à faire agir les élèves et à les confronter à des situations dans lesquels ils sont physiquement acteurs. Cette conception dépasse la conception transmissive de l'enseignement. Il est en effet difficile de penser que cette conception transmissive de l'enseignement puise avoir lieu dans une discipline comme l'Éducation Physique et Sportive. Nous identifions là une conception actionniste[471] de l'enseignement en relation avec une conception interactionniste de l'apprentissage. La conception actionniste renvoie à l'idée qu'il suffit de mettre quantitativement les élèves en action pour qu'ils apprennent. La conception interactionniste pose la nécessité d'interagir avec le milieu pour apprendre. Une autre tendance qui perdure tout au long de l'année, est liée à la sacralisation des dispositifs et à la croyance en leur pouvoir et capacité à transformer les comportements des élèves. C'est ce que nous avons

471 Au sens de mettre en mouvement, de favoriser et de privilégier la mise en action des élèves.

appelé la magie de la tâche qui est caractéristique d'une pédagogie des situations. Cette tendance reste marquée encore à la fin de l'année. Elle reste d'autant plus active que les stagiaires proposent des dispositifs aux contraintes de plus en plus ciblées qui peuvent donner par moment l'illusion, à juste titre, que les comportements apparaissent un peu miraculeusement. Cependant, le retrait des contraintes laisse entrevoir une non-permanence des comportements produits.

Une autre tendance du début d'année est liée à une conception réductionniste de l'enseignement où les interventions se font en écart aux prestations des experts qui constituent les réponses les plus abouties. Dans cette conception, il s'agit, par imitation ou par comparaison au modèle d'obtenir les comportements attendus. Cela peut se faire de manière descendante et impositive comme au début de l'année. Cela peut ensuite se dérouler avec une mise en scène adéquate, qui au final reste sur la même logique (Julie et Anthony à la deuxième visite).

Enfin nous avons pu voir dès la deuxième visite pour Aurélien une conception interventionniste et transformatrice de l'enseignement où l'enseignant questionne les élèves et leur dévolue les éléments qui vont leur permettre de construire les réponses attendues en travaillant sur les conditions qui permettent de les obtenir. Les troisièmes visites ne confirment pas pleinement cette tendance. Il y a des tentatives qui vont dans ce sens mais les choses sont moins marquées. Dans cette conception, les situations se voient attribuer des fonctions différentes au regard des interventions que l'enseignante y mène. Autrement dit, ce sont les interventions de l'enseignant qui déterminent le rôle que la situation doit ou va jouer dans le processus d'apprentissage.

Nous pouvons nous risquer à la formulation d'une typologie de ces conceptions. Il nous semble que nous pouvons en identifier trois que nous complétons par une quatrième qui n'a pas été observée dans le cadre de ce travail.

Une conception transmissive, descendante et impositive de l'enseignement (que nous n'avons pas observée ici du fait de la spécificité de la discipline). Enseigner consiste à dire et à montrer.

Une conception actionniste et réductionniste de l'enseignement où les élèves sont mis en activité et où l'enseignant corrige leur comportement par rapport à la norme que constitue la prestation de l'expert. L'enseignement valorise la quantité de travail dans une logique de répétitions et de sollicitations récurrentes.

Une conception interactionnniste, comportementaliste et situationniste de l'enseignement où il faut mettre les élèves dans des situations plus ou moins contraignantes pour qu'ils se transforment progressivement et produisent d'eux-mêmes le bon comportement. La situation provoque et induit le comportement attendu. Enseigner consiste à concevoir et à mettre en œuvre des dispositifs contraignants et à tenir dans l'interaction leurs exigences.

Une conception interventionniste et transformatrice de l'enseignement. Enseigner consiste à intervenir dans la zone proximale de développement en faisant la dévolution aux élèves des conditions de leur transformation. Ce sont les interventions et les questionnements de l'enseignant qui déterminent la fonction des situations.

Nous nous proposons, dans le tableau suivant, de reprendre les conceptions de l'enseignement, entrevues ci-dessus :

Les différentes conceptions de l'enseignement mises à jour
Une conception transmissive, descendante et impositive de l'enseignement
Une conception actionniste et réductionniste de l'enseignement où les élèves sont mis en activité et où l'enseignant corrige leur comportement par rapport à la norme que constitue la prestation de l'expert.
Une conception interactionnniste, comportementaliste et situationniste de l'enseignement où il faut mettre les élèves dans des situations plus ou moins contraignantes pour qu'ils se transforment progressivement et produisent d'eux-mêmes le bon comportement
Une conception interventionniste et transformatrice de l'enseignement. Enseigner consiste à intervenir dans la zone proximale de développement en faisant la dévolution aux élèves des conditions de leur transformation

Le tableau suivant tente de revenir sur l'évolution professionnelle des stagiaires au regard des conceptions de l'enseignement mises à jour.

	Visite 1	**Visite 2**	**Visite 3**
Julie	Une conception actionniste et réductionniste	Une conception interactionnniste, comportementaliste et situationniste	Une conception interactionnniste, comportementaliste et situationniste.
Aurélien	Une conception actionniste et réductionniste	Une conception interventionniste et transformatrice de l'enseignement.	Une conception interventionniste et transformatrice de l'enseignement non opérationnalisée dans l'interaction
Anthony	Une conception actionniste et réductionniste	Une conception interactionnniste, comportementaliste et situationniste	Une conception interventionniste et transformatrice de l'enseignement.

14.1.4. Une formulation hypothétique de paliers[472] de professionnalité :

472 Voir notre développement sur le concept de palier au chapitre 4.2.3.1. le palier est un système de cohérence ou une centration prioritaire qui organise la réponse du sujet. C'est une intention dominante.

Il est peut-être osé de parler de palier de professionnalité compte tenu du nombre de cas traité dans ce travail. C'est en ce sens que nous parlons ici d'une formulation hypothétique qu'il faudrait nourrir avec d'autres cas, élargir à d'autres champs disciplinaires, voire à d'autres milieux d'intervention comme les professeurs d'école du premier degré. Il existe de fait une certaine généricité des procédures d'enseignement, des permanences dans la manière dont les problèmes professionnels sont pris en charge et donc, dans la manière dont les obstacles identifiés dans notre cadre conceptuel se manifestent. Comme nous l'avons précisé, le palier fait état d'une intention prioritaire de l'action, ce que nous appelons un organisteur. L'organiseur est une interprétation et une mise en relation des comportements produits par l'acteur. On passe alors de la description de ce qui se fait et se dit à la compréhension de ce qui organise. Dans le cadre de ce travail sur des enseignants débutants, nous aurions tendance à penser que ces organisateurs sont le résultat d'un agencement dans l'action des trois conceptions que nous avons identifiées relatives aux logiques des pôles du système didactique : une conception de l'élève et de l'apprentissage, une conception du savoir et une conception de l'enseignement et de la place qu'y tient le maître, et plus largement, une conception de l'école et de ce qu'on y construit. Pour autant, même si nous percevons dans nos propositions des associations faciles entre les différentes conceptions dégagées, les choses ne sont peut-être pas si simples.

Quatre modes d'organisation semblent se dégager. Le premier n'a pas été mis à jour dans ce travail, il s'agit d'une hypothèse :

L'enseignant est organisé par le déroulement chronologique de son intervention. Il apporte de l'information ; ce mode d'organisation n'a pas été observé dans le cadre de ce travail. L'enseignant informateur et programmateur.

L'enseignant est organisé par l'apport de réponses formelles et décontextualisées dont il démontre la nécessité par une mise en scène appropriée. Les réponses sont en décalage par rapport aux ressources des élèves. Il donne les bonnes réponses. L'enseignant technicien et proposeur de solutions.

L'enseignant est organisé par la modification[473] des comportements des élèves sous la contrainte du milieu. Il provoque le résultat de l'apprentissage par les situations qu'il propose. L'enseignant concepteur de dispositifs, contemplatif[474] et attentiste..

L'enseignant est organisé par une intervention sur les procédures des élèves. Il leur dévolue les moyens de leur transformation. L'enseignant didacticien et interventionniste.

Propositions de différents paliers de professionnalité	Organisateur de l'enseignant

473 Modification on évolue sans changer la structure.

474 Dans l'idée qu'il y a un regard attentionné, admiratif et étonner.

L'enseignant est organisé par le déroulement chronologique de son intervention. Il apporte de l'information.	L'enseignant informateur et programmateur.
L'enseignant est organisé par l'apport de réponses formelles et décontextualisées dont il démontre la nécessité par une mise en scène appropriée. Il donne les bonnes réponses.	L'enseignant technicien et proposeur de solutions.
L'enseignant est organisé par la modification des comportements des élèves sous la contrainte du milieu. Il provoque le résultat de l'apprentissage par les situations qu'il propose.	L'enseignant créateur de dispositifs et contemplatif et attentiste.
L'enseignant est organisé par une intervention sur les procédures des élèves. Il leur dévolue les moyens de leur transformation.	L'enseignant didacticien et interventionniste.

Dans le tableau suivant, nous essayons de revenir sur l'évolution professionnelle des stagiaires mis à jour à partir du traitement des comptes-rendus correspondant aux différentes visites.

	Visite 1	**Visite 2**	**Visite 3**
Julie	L'enseignant technicien et proposeur de solutions.	L'enseignant créateur de dispositifs et contemplatif et attentiste.	L'enseignant créateur de dispositifs et contemplatif et attentiste.
Aurélien	L'enseignant technicien et proposeur de solutions.	L'enseignant didacticien et interventionniste.	L'enseignant créateur de dispositifs et contemplatif et attentiste dans un contexte difficile où il ménage les élèves.
Anthony	L'enseignant technicien et proposeur de solutions.	L'enseignant créateur de dispositifs et contemplatif et attentiste.	L'enseignant didacticien et interventionniste.

En référence à notre didactique disciplinaire, on s'aperçoit souvent que l'accès à l'expertise et les différents modes d'organisation qui y mènent, passent systématiquement par les mêmes étapes. Dans un premier temps, le sujet construit le sens de l'activité dans laquelle il s'engage. Dans un deuxième temps, il construit une certaine efficacité de ses actions pour, dans un troisième temps, aller vers une plus grande efficience de ses actions. Nous avons là, tracé à grands traits, le sens du progrès permettant par étape progressive (les paliers) de passer du statut de débutant au statut d'expert. Dans le cas des enseignants, on peut penser que l'atteinte du palier 2 permet de construire le sens du métier autour de l'apprentissage. Il s'agit ici d'une intention et non d'un résultat. L'atteinte du palier 3 permet de construire une certaine efficacité

de l'intervention : à force de faire et d'être contraints les élèves finissent par modifier leur comportement. Enfin l'atteinte du palier 4 permet de construire une certaine efficience de l'intervention : en étant sollicités sur le registre des procédures et des conditions de production des nouveaux comportements, les élèves ne redécouvrent pas ce qu'il y a à construire et peuvent étendre et généraliser leurs nouveaux comportements à d'autres situations et à d'autres contextes.

A l'issue de ce développement, il nous semble nécessaire de reprendre dans un même tableau l'ensemble des résultats que cette étude inter-cas met en avant.

Paliers de professionnalité	**Conceptions attachées en terme de dominante**
L'enseignant est organisé par le déroulement chronologique de son intervention. L'enseignant informateur et programmateur.	La connexité des apprentissages est une connexité « naturelle » liée au contexte scolaire, une connexité par juxtaposition/proximité, une connexité de l'évidence. Une conception de l'apprentissage. par imprégnation. Une conception technique du savoir où des formes gestuelles sont enseignées de manière décontextualisée. Une conception transmissive descendante et impositive de l'enseignement
L'enseignant est organisé par l'apport de réponses formelles et décontextualisées dont il démontre la nécessité par une mise en scène appropriée. L'enseignant technicien et proposeur de solutions.	La connexité des apprentissages est une connexité par justification et conviction sans partage. Une conception activiste et cumulative de l'apprentissage. Une conception technologique du savoir qui dégage la signification des activités enseignées mais qui en restent à l'analyse des prestations expertes et pense les productions des élèves en terme d'écarts à ses prestations. Une conception actionniste et réductionniste de l'enseignement où les élèves sont mis en activité et où l'enseignant corrige leur comportement par rapport à la norme que constitue la prestation de l'expert.
L'enseignant est organisé par la modification[475] des comportements des élèves sous la contrainte du milieu. L'enseignant créateur de dispositifs et contemplatif.	La connexité des apprentissages est une connexité par démonstration et par exposé de la cohérence de la démarche. Une conception interactionniste et constructiviste de l'apprentissage. L'activité de l'élève dans la situation fait apprendre. Une conception techno-didactique du savoir qui intègre la logique de l'élève du point de vue des comportements qu'il produit mais qui ne les interprète pas en terme d'intentions dominantes. Une conception interactionnniste, comportementaliste et situationniste de l'enseignement où il faut mettre les élèves dans des situations plus ou moins contraignantes pour qu'ils se

475Modification on évolue sans changer la structure.

	transforment progressivement et produisent d'eux-mêmes le bon comportement.
L'enseignant est organisé par une intervention sur les procédures des élèves. L'enseignant didacticien et interventionniste.	La connexité des apprentissages est une connexité par dévolution. Une conception interactionniste, socio-constructiviste et cognitive de l'apprentissage. L'élève apprend et l'enseignant l'aide à apprendre en travaillant sur les conditions de ses apprentissages. Une conception didactique et problématique du savoir qui intègre la logique de l'élève et la formule en terme de mode d'organisation dans l'action. Les comportements sont interprétés pour comprendre ce qui les fonde du point de vue de l'acteur. Une conception interventionniste et transformatrice de l'enseignement.

14.2. Étude inter-cas à l'aune des constats subjectifs :

Nous centrerons ici notre analyse sur le questionnaire et l'entretien de fin d'année. Même si le questionnaire du début d'année nous livre quelques éléments relatifs aux conceptions initiales des stagiaires, ces données sont très personnelles et sont à croiser davantage avec les premières visites comme nous l'avons fait pour chaque cas.

14.2.1. Par rapport à la perception que les stagiaires ont de leur évolution professionnelle :

Nous rappelons la question de recherche qui constitue le premier axe de lecture des données liées au questionnaire et à l'entretien de fin d'année.

Au cours de l'année de formation, l'enseignant repère-t-il dans sa pratique professionnelle des transformations, à quel moment de l'année les situe-t-il et comment les caractérise-t-il ?

Nous pouvons faire d'emblée le constat que le moment de l'année où les stagiaires perçoivent leur évolution leur est commun. Il se situe au début du deuxième trimestre. Cela correspond à la période où la deuxième visite a eu lieu. Anthony caractérise cette évolution comme la capacité de ne plus s'adresser à un groupe classe mais à des élèves, comme le passage d'une centration sur la gestion du groupe classe à une centration sur l'apprentissage des élèves. Cela se traduit pour ses élèves par la construction d'un projet d'apprentissages et l'identification de besoins. Il déclare qu'il se situe désormais dans une logique de transformation des comportements de ses élèves. Cette évolution a permis à Anthony de gagner en « lucidité » d'intervention. Il sait où il va désormais.

Pour Julie, le résultat de son évolution professionnelle se traduit aussi par la construction chez ses élèves d'un projet d'apprentissages et par l'émergence de besoins qu'ils peuvent

s'approprier. Elle a gagné en cohérence. Elle anticipe davantage ses interventions et s'adapte plus facilement dans l'interaction avec les élèves. Elle est moins centrée sur le bon déroulement de sa séance et sur la simple mise en activité de ses élèves. Cette nouvelle cohérence est caractérisée par une nouvelle structure de son cycle d'enseignement qui s'appuie sur une situation initiale qui présente une certaine permanence et des situations d'apprentissage, peu décontextualisées, qui permettent de travailler les besoins que cette situation à fait émerger. Cette plus grande cohérence lui permet de faire en sorte que les élèves comprennent les tenants et les aboutissants de ce qu'ils travaillent.

Pour Aurélien, les changements mis en avant sont liés à une évolution de ses conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement. Il souhaite que les élèves soient acteurs de leurs apprentissages et participent à la construction de leurs savoirs en mettant en avant le rôle qu'il joue, lui en tant qu'enseignant, dans ce processus. De fait, comme il l'exprime, il a rompu avec une conception transmissive de l'enseignement où les élèves sont de simples récepteurs. Il déclare même qu'il a rompu avec la logique d'entraîneur qu'il mobilisait en début d'année. Il est désormais dans une logique d'apprentissage et de transformation des comportements des élèves. Ses progrès sont à voir du côté des moyens qui lui permettent de mettre en œuvre ces nouvelles logiques.

Il est à noter ici qu'Aurélien et Anthony envisagent leur progression en terme de rupture comme le passage d'une logique à une autre. Ces ruptures s'ancrent dans des changements de conception du point de vue de l'apprentissage (statut et rôle de l'élève) et de l'enseignement (statut et rôle de l'enseignant).

Pour Julie, les choses sont moins tranchées et le discours est plus mesuré. L'évolution ne relève pas d'une rupture ou d'une bascule telle qu'Aurélien et Anthony ont pu la caractériser. La référence aux élèves et aux conceptions de l'apprentissage est moins directe. C'est surtout de son point de vue que les choses sont abordées en référence à ce qu'elle a construit comme nouvelle cohérence. Pour Julie, contrairement à Aurélien et à Anthony, les évolutions perçues apparaissent moins comme une espèce de révélation à elle-même de sa logique de fonctionnement. La mesure de ses propos est en cohérence avec la manière dont elle a abordée la formation et ses propositions. Elle est aussi en cohérence avec les regrets qu'elle exprime quant au fait que la formation ne lui ait pas ouvert la voie d'autres conceptions de l'enseignement.

Pour finir, nous constatons que les stagiaires mobilisent les objets d'étude de la formation praticienne et certains de ses concepts pour décrire leur progrès avec plus ou moins de pertinence et parfois avec quelques confusions ou quelques « raccourcis » (Julie et Anthony). Les questions posées dans l'entretien y invitent mais les réponses des stagiaires entretiennent cette référence qui semble devenir une façon usuelle de parler de sa pratique au moins pour Aurélien et Anthony. Les choses sont plus nuancées pour Julie.

14.2.2. **Par rapport aux éléments qu'ils estiment être à l'origine de ses transformations :**

Nous rappelons la question de recherche qui constitue le deuxième axe de lecture des données liées au questionnaire et à l'entretien de fin d'année.

Quels sont les éléments de la formation qui ont permis ces transformations ?

Pour Julie, les outils de la formation et leur appropriation ont participé à la construction de la nouvelle cohérence d'intervention qui caractérise son évolution professionnelle. Plus particulièrement, c'est le travail d'Analyse de Pratique Professionnelle mené au centre de formation en petit groupe qui a participé de manière significative à cette évolution. Il lui a permis de mieux s'approprier le modèle des contraintes et des conditions du fonctionnement du système didactique. De ce point de vue, les échanges d'expériences et le travail collectif qu'autorise ce module sont particulièrement fructueux et permettent d'illustrer de manière concrète les différents concepts mobilisés dans le modèle qui organise la formation.

Pour Anthony, c'est sur le deuxième objet d'étude de la formation praticienne qu'il pense avoir le plus progressé et plus particulièrement dans la construction des situations. La Situation de Pratique Scolaire est mise en avant comme un élément déterminant. Les progrès sont aussi renvoyés à la capacité de mieux cerner ce qui est enseigné au travers de la formulation d'objets d'étude. Les modules didactiques liés à différentes A.P.S.A. apparaissent déterminants pour l'enseignant dans ses progrès et cela très tôt dans l'année. Le module d'Analyse de Pratique n'est pas spécialement mis en avant. Par contre, les visites sur le terrain sont, elles, considérées comme décisives. Le mémoire a participé globalement à une mise en synergie de ce qui a été construit au cours de l'année.

Pour Aurélien, c'est surtout sur le deuxième objet d'étude de la formation praticienne qu'il estime avoir progressé le plus. Le module d'Analyse de Pratique et le mémoire lui ont permis de s'approprier le modèle des contraintes et des conditions du fonctionnement du système didactique. La Situation de Pratique Scolaire et ses usages sont avancés comme des éléments déterminants de l'évolution professionnelle. L'enseignant met aussi en avant le stage de pratique accompagnée comme un élément important dans lequel il a pu mener des échanges fructueux avec le conseiller pédagogique. Ce stage s'est aussi traduit pour lui par la possibilité de mettre en place des choses qu'il ne parvenait pas forcément à réaliser dans son établissement. Cela s'est traduit par des réussites.

Pour Aurélien et Anthony, les éléments déterminants de la formation qui ont permis le développement professionnel dont ils font état, sont les mêmes. Ils sont attachés globalement au même objet d'étude de la formation praticienne (le deuxième) et renvoient d'une manière ou d'une autre au concept de Situation de pratique Scolaire et d'objet d'étude ainsi qu'aux modules didactiques. Pour Julie, les choses sont différentes. Les progrès sont plutôt renvoyés au premier objet d'étude et aux concepts de projet d'activité et de projet d'apprentissages. Elle mobilise aussi le concept de palier pour parler de l'activité des élèves. Pour Aurélien et Julie, le module d'Analyse de Pratique semble aussi déterminant, alors qu'Anthony ne lui accorde pas un rôle prioritaire.

14.2.3. Par rapport à ce qu'ils pensent de la formation et les perspectives qu'ils se donnent :

Nous rappelons la question de recherche qui constitue le troisième axe de lecture des données liées au questionnaire et à l'entretien de fin d'année.

Quels jugements l'enseignant porte sur la formation et quelles perspectives de progrès se fixe t-il ?

Les perspectives de progrès sont les mêmes pour les trois enseignants. Ils correspondent à des besoins dans le champ de la didactique disciplinaire qui ne s'expriment pas tout à fait de la même façon. Pour Aurélien, cela se traduit par la volonté de stabiliser l'utilisation des outils de la formation. Il se fixe comme objectifs de mieux observer ses élèves pour mieux cerner leurs besoins. Pour Julie les perspectives de formation envisagées tournent autour de la volonté d'élargir la démarche d'enseignement à l'ensemble des A.P.S.A et à d'autres niveaux de scolarité. Enfin pour Anthony, les besoins relèvent de la didactique des A.P.S.A. dans l'optique d'être au plus près des élèves afin de mieux différencier ses interventions.

Concernant l'appréciation globale de l'année de formation les avis diffèrent un peu. Julie et Aurélien ont trouvé l'année de formation difficile mais pas tout à fait pour les mêmes raisons. Julie évoque une sur-sollicitation où les exigences du contexte professionnel se télescopent par moment avec les exigences de la formation. Pour elle, cela est d'autant plus fort que la formation est courte et qu'il y a beaucoup de choses en construction en même temps. Elle évoque aussi une conception très cohérente de la formation mais lui reproche d'être un peu trop fermée. Elle aurait souhaité découvrir d'autres façons d'enseigner et reste convaincue que les convictions de l'enseignant sont aussi déterminantes que les démarches d'enseignement mobilisées.

Pour Aurélien, les difficultés sont davantage liées au contexte d'enseignement et au public difficile auquel il a été confronté. Il a même eu au début d'année des moments de doutes et de découragements. Il reconnaît que l'année de PLC2 n'est pas une année de tout repos. Pour Anthony, l'année n'est ni difficile, ni facile et il estime que son implication dans la formation a été bonne, même si son engagement dans certains modules a pu être moindre (formation générale). Julie n'évalue pas spécialement son implication mais considère qu'elle a tenté de s'approprier les choses qui lui ont été proposées tout en restant fidèle à ses convictions. Aurélien estime qu'il a joué le jeu de la formation et qu'en retour, celle-ci lui a beaucoup apporté.

Aurélien juge le début de l'année flou et trop insistant sur les aspects liés à la problématique du sens. Quant à Julie, elle juge que les choses sont parfois difficiles d'accès dans leur compréhension et que cela demande parfois trop de travail pour en avoir une réelle appropriation. Elle cite l'exemple des documents didactiques. Anthony n'émet pas spécialement de réserves et déclare qu'il a pris ce qui l'intéressait.

Concernant les différents éléments de la formation les avis ne sont pas les mêmes.

Aurélien et Anthony ont vu dans le mémoire une occasion d'approfondir la problématique de formation et le modèle qui l'organise. Julie a trouvé que ce travail de mise à distance était fastidieux et prématuré compte tenu des autres urgences professionnelles. Julie a apprécié les thématiques de travail abordées en formation générale et leurs enjeux. Anthony et Aurélien restent plus critiques et trouvent que les discussions posaient beaucoup de problèmes mais n'apportaient pas beaucoup de réponses.

Pour ce qui est des modules didactiques, Julie ne les évoque pas comme des points d'appui. Anthony, lui par contre, en est très satisfait. Le module natation et les Situations de Pratique Scolaire qui l'accompagnent sont des éléments déclencheurs. Aurélien évoque les modules didactiques indirectement au travers des Situations de Pratique Scolaire qu'ils ont permis d'illustrer. Pour lui, les modules didactiques ont été une aide tardive et il n'était pas évident, en début d'année, de faire le lien entre ces modules et ce qui était par ailleurs travaillé en analyse de pratique.

Le module d'analyse de pratique est perçu globalement comme déterminant pour Aurélien et Julie. Anthony est plus neutre. Julie ne fait aucune allusion aux visites des formateurs qui accompagnent ce module alors qu'Aurélien et Anthony considèrent positivement ces visites et les identifient comme des moments clés de la formation. Seul Aurélien fait allusion aux stages de pratique accompagnée comme un moment déterminant pour lui de formation.

Les concepts clés mis en avant par les stagiaires pour caractériser la formation et sa problématique sont aussi variables. Il s'agit là de réponses spontanées des stagiaires lors de l'entretien de fin d'année, sauf pour Aurélien à qui la question n'a pas été posée directement. Julie met en avant en « riant » le constructivisme et l'apprentissage. Lorsqu'elle fait allusion à d'autres façons d'enseigner, c'est par opposition au constructivisme qu'elle associe à une démarche d'enseignement. Aurélien mobilise lui de manière récurrente le concept de Situation de Pratique scolaire. Anthony retient lui aussi le concept de S.P.S., la problématique de construction de sens et le concept de problème.

Un traitement plus empirique (moins systématique) des questionnaires et des entretiens réalisés avec d'autres stagiaires laissent entrevoir les mêmes tendances quant à la perception qu'ils ont de leur évolution professionnelle et des éléments qu'ils l'ont permise.

Plus largement, pour les trois cas traités, nous pouvons constater, que la perception par les stagiaires de leurs réussites professionnelles arrive malgré tout assez tardivement dans l'année et qu'elle se situe plutôt au début du deuxième trimestre. De ce point de vue les constats objectifs, liés aux comptes-rendus de visites et les constats subjectifs, liés au questionnaire et à l'entretien de fin d'année vont dans le même sens. pour les trois stagiaires. Aurélien et Julie, font état, sans le dire ouvertement, d'un temps assez long en début d'année d'incertitude et de flou lié à des difficultés de compréhension de ce qui est exigé en formation qui est un peu flou ou qui est difficile à opérationnaliser. D'autres stagaires, dans d'autres contextes, font aussi état de ce temps long d'installation et de compérhension de la problémtqiue de formation liée en particulier à la première dévolution et au travail qui l'accompagne.

14.3. Mise en discussion des résultats et limites du travail :

Notre travail nous a permis d'entrevoir l'évolution de la professionnalité des stagiaires par rapport à la manière dont ils gèrent le fonctionnement du système didactique au cours de l'année de formation. Ces évolutions se concrétisent par des changements de logique de fonctionnement dans la mise en œuvre et l'articulation des conditions de fonctionnement du système didactique. Ces logiques de fonctionnement sont par ailleurs révélatrices de la manière dont ils prennent en charge les problèmes professionnels. Cela s'est traduit par des changements de conceptions de l'apprentissage, de conceptions du savoir et de conceptions de l'enseignement.

Pour autant ces résultats doivent être nuancés et replacés dans la logique de leur production. Ils doivent aussi être croisés avec d'autres travaux ayant le même objet de recherche. Enfin, il nous faudra envisager les limites générales du travail ainsi que les perspectives qu'il peut faire naître.

14.3.1. Des résultats à nuancer :

Un certain nombre d'éléments nous invitent à nuancer les résultats de ce travail de recherche.

Premier élément : Les résultats produits par ce travail ne sont pas indépendants du projet de formation qui a organisé la formation professionnelle des stagiaires. Autrement dit, ces résultats sont ancrés dans un contexte qui pèse fortement sur les évolutions repérées. La formation est contraignante et se revendique comme telle. Elle pèse alors lourdement sur les procédures d'enseignement que les stagiaires sont amenés progressivement à produire et qui se trouvent en rupture avec ce qu'ils étaient capables de mener en début d'année. Nous avons vu que la formation pèse aussi sur la manière dont les stagiaires parlent de leur pratique. Les propositions de paliers de professionnalité que nous effectuons ont la volonté de se dégager des modalités de mises en œuvre de la formation et plus particulièrement du modèle des contraintes et des conditions du fonctionnement du système didactique. Si les différents modes d'organisation mis en évidence relèvent d'une certaine généricité, ils doivent alors se dégager et s'affranchir du contexte spécifique dans lequel ils ont émergé. Il s'agit bien de modes d'organisation qui permettent de dégager de manière globale, et donc non contextualisée, une intention dominante de l'acteur (un organisateur). Cependant, il est difficile de se dégager complètement du contexte de la formation. En effet, les problèmes professionnels existent au regard de la « finalité » que nous avons assignée au système didactique à partir du modèle de formation praticienne. Il s'agit bien de la gestion différenciée du couple enseigner/apprendre, référée à une problématique de construction de sens. Les pôles du système, tels que nous les envisageons, sont eux-mêmes porteurs de contraintes et d'exigences qui pèsent fortement sur l'activité didactique. Sans cette orientation et sans ces exigences/contraintes spécifiques, les problèmes professionnels ne seraient pas ce qu'ils sont. Ils pourraient être d'une autre nature. Leur spécificité est donc bien liée à la nature de l'activité que les stagiaires doivent déployer

dans le système didactique et aux ressources dont ils disposent qui sont, elles, liées à leurs conceptions (apprentissage, savoir, enseignement).

Dans ce contexte, il nous paraît donc difficile de raisonner l'activité didactique des stagiaires indépendamment de ces éléments. Autrement dit, il est vraisemblable que les paliers de professionnalité que nous avons produits, puissent, au bout du compte, difficilement s'affranchir de ce contexte.

Deuxième élément : Les modalités de mise en œuvre de la formation (analyse de pratique, démarche de problématisation, entretien problématisant…) ont tenté de travailler sur les conditions de la transformation des stagiaires pour faire en sorte de ne pas en rester à la « magie » du projet de formation et de sa problématique générale. Cependant, malgré cette volonté de construire des compétences professionnelles durables et transposables, nous n'avons pas réellement les moyens de dire que ce qui a été mis en œuvre au cours de l'année de formation le sera effectivement les années suivantes. Il est en effet difficile de statuer sur cette construction durable et d'être sûr que nous n'avons pas là qu'un « effet formation ». En effet, même si les stagiaires retenus pour les études de cas semblaient être engagés de manière sincère et authentique dans la formation, ce qui a été observé peut n'être que le simple résultat d'une volonté de répondre par conformité à des exigences dans l'optique d'une certification. Il serait effectivement intéressant de voir ce qu'il reste de tout cela en dehors de la « pression » de la formation, dans d'autres contextes d'enseignement, avec d'autres équipes de travail. Le poids du genre ne reprendrait-il pas le dessus ? Face à ces nouvelles procédures que nous sentons encore fragiles et non automatisées, face à ces nouvelles conceptions insuffisamment assises ou sur lesquelles le doute peut subsister, le risque n'est-il pas de retomber dans le moins coûteux et le plus « standard » ?

Si la formation a tenté de faire en sorte que se développe de manière conjointe la dimension productive et la dimension constructive de l'activité didactique, cette dernière dimension est moins facile à appréhender que la première. Elle se mesure peut-être dans un temps plus long ou tout du moins comme nous l'envisagions ci-dessus, dans un autre contexte. Force est de constater que les données de ce travail sont liées à l'activité productive des stagiaires. Leur discours, par les concepts qu'ils mobilisent pour parler de la pratique professionnelle et l'analyser, peut dans une certaine mesure être révélateur des avancées de l'activité constructive. Mais ici aussi les limites des discours (questionnaire et entretien) sont liés aux contextes de leur production, trop proches de la formation et sans recul par rapport à celle-ci.

Troisième élément : Les réflexions envisagées ci-dessus sur la durabilité des évolutions repérées nous invitent à penser nos résultats en terme d'obstacle et de rupture. Nous avons précédemment insisté sur le fait que les procédures produites pouvaient être le résultat d'un simple effet de contexte, ici un contexte de formation. Pour dépasser, ce doute il nous faut revenir au concept d'obstacle et envisager ce que les stagiaires produisent dans cette optique.

La caractéristique de l'obstacle est liée en partie aux résistances qu'il offre au changement

et à sa possible réminiscence dans des circonstances particulières. Tout savoir construit fait obstacle au nouveau savoir visé. C'est dans cette logique qu'il faut ré-interroger ce que les visites ont permis de rendre compte. De ce point de vue, nous pouvons être relativement serein quant à la « sincérité » de ce que les stagiaires ont produit. En effet, compte tenu de la force de l'obstacle, le formalisme des propositions est assez facile à démasquer. Et si des tentatives sont effectuées pour « faire plaisir » ou pour se mettre en conformité, elles ne pourront pas aller jusqu'au bout de la logique qui les a fait naître. Nous pensons par exemple à certaines tentatives de légitimation, qui pouvaient apparaître très formelles mais qui n'ont pas pu produire les effets escomptés en terme d'implication des élèves. Mais d'un autre côté, ces mêmes légitimations ou recontextualisations du travail ont été investies par les enseignants parce qu'elles étaient de nature à les aider en terme de cohérence (pour eux) d'intervention.

Autrement dit, ce qui est réellement mis en œuvre par les stagiaires est révélateur de ce qu'ils sont et des éventuelles résistances qu'ils développent. Cela se traduit par des tentatives « entre-deux », des tentatives où, pour le dire vite, les choses partent bien et d'un seul coup on observe une espèce de rupture qui casse la dynamique enclenchée. Les tentatives se trouvent alors écourtées et le mode de fonctionnement antérieur reprend le dessus.

L'appropriation et l'intégration plus ou moins fonctionnelle des demandes de la formation sont aussi un révélateur de leur mode de fonctionnement. Par exemple, l'usage qu'ils font des situations de pratique scolaire proposées dans les documents didactiques ainsi que les fonctions qu'ils leur font jouer, sont liés à ce qu'ils sont en train de s'approprier. Ils peuvent par exemple les prendre comme de banales situations de mise en activité des élèves et en oublier les critères de réussite. Mais ils peuvent aussi s'approprier pleinement ses situations et leur faire vivre les différentes fonctions qui leur sont théoriquement dévolues.

Aussi, quand bien même les stagiaires voudraient simuler une mise en œuvre formelle des exigences de la formation, leurs propositions et surtout leurs interventions ne pourront jamais s'affranchir du formalisme qui les organise, si tel est le cas. Nous serions tentés de dire, que les analyses de pratique menées peuvent difficilement, sous couvert d'une certaine vigilance, se faire berner par un éventuel formalisme des propositions. C'est justement le but de ces analyses de « démonter » les aspects formels de ces interventions, au travers de la mise en évidence des modes de fonctionnement des stagiaires.

Notre modèle conceptuel identifie a priori des obstacles en relation avec les trois problèmes professionnels qu'il identifie. Il s'agit d'obstacles génériques que notre travail à préciser. Les propositions de paliers de professionnalité que nous avons effectuées s'inscrivent dans une progressivité de la construction professionnelle. Dans cette progressivité tout savoir professionnel, construit et stabilisé dans des procédures d'enseignement, fait alors obstacle à la construction d'un nouveau savoir professionnel. La progressivité mise en avant au travers de nos propositions, fait état de quatre fonctionnalités d'intervention qui, si elles rencontrent des analyses permettant d'en démontrer les limites en terme d'apprentissage des élèves, prennent alors le statut d'obstacles.

Quatrième éléments : Dans le prolongement de ce qui vient d'être dit, il nous faut

rapporter les résultats de notre recherche à l'échelle du temps de formation. Comme Julie et Aurélien ont pu le souligner le temps de formation est trop court et les choses s'enchaînent et vont trop vite. Les trois objets d'étude de la formation se succèdent. Les acquis et les réussites liées à la mise en œuvre d'une dévolution (objet d'étude de la formation praticienne) ont à peine le temps d'être stabilisés que la formation enchaîne sur un autre objet d'étude. Autrement dit, la progression des stagiaires souffre d'un manque de stabilisation et d'automatisation des procédures d'enseignement construites. Ce déficit de « routinisation » des procédures d'enseignement acquises rend, de fait, la construction de la professionnalité plus délicate avec le risque d'aller plus vite que ce que les stagiaires sont capables de prendre e compte. Même si les différentes dévolutions se nourrissent mutuellement, il nous semble que leur enchaînement rapide et les réussites parfois peu marquées et/ou tardives qui les accompagnent, peuvent à certains moments être affectivement déstabilisants pour les stagiaires. Le temps court de la formation et de ces urgences, n'est pas complètement en phase avec le temps long de la construction de la professionnalité. Nous l'avons bien vu, ce qui est construit dans une A.P.S.A. donnée peut ne pas l'être dans une autre. Ce qui est construit dans un contexte donné avec une classe peut ne pas l'être avec d'autres élèves. Les transformations professionnelles paraissent donc fragiles et un temps plus long de formation serait de nature à les asseoir et à les rendre plus performantes. Autrement dit, si le palier est atteint, il reste à progresser dans le palier et à optimiser les procédures construites.

14.3.2. Des résultats à croiser avec d'autres travaux ayant le même objet de recherche :

Nous retiendrons prioritairement ici les travaux C. Amade Escot sur les enseignants débutants et les travaux de J. Marsenach sur les enseignants plus expérimentés. Nous ne reviendrons pas ici dans le détail sur ces travaux. Nous renvoyons le lecteur à nos développements précédents[476].

D'un certain point de vue, les Procédures de Régulation Didactiques mises en avant par C. Amade-Escot[477] sont assez proches, dans leurs contenus, des paliers de professionnalité que nous avons mis en avant et des différentes conceptions (de l'apprentissage, du savoir et de l'enseignement) que nous avons mises à jour. Les travaux de J. Marsenach[478] dans leur tentative de cerner l'E.P.S. d'hier et de faire valoir l'E.P.S. de demain, avaient eux-mêmes mis en évidence, chez les enseignants d'E.P.S. non débutants, des observations que notre travail met aussi en évidence. Les travaux de ces deux auteures, dont certains leur sont communs, montrent que d'un point de vue didactique, il n'existe pas de différences significatives entre les enseignants novices et les enseignants plus expérimentés. Les conceptions du savoir, de l'apprentissage et de l'enseignement sont globalement les mêmes et les tendances repérées

476 Chapitre 7.4 pour C. Amade-Escot et chapitre 4.2 pour J. Marsenach.

477 AMADE-ESCOT C. (1993). Procédures de régulation didactique : Étude de quelques modalités de gestion des situations didactiques chez les enseignants novices. In G. Bui-Xûang (éd.) *Enseigner l'Éducation Physique et Sportive*. Clermont : AFRAPS, p. 61-73.

478 MARSENACH J. *et al.* (1991). *Éducation Physique et Sportive. Quel enseignement ?* Paris : INRP.

chez les deux catégories d'enseignants présentent de grosses similitudes;

Il y a donc une réelle convergence de nos travaux avec ceux de C. Amade-Escot et de J. Marsenach en ce qui concerne la description des comportements observés chez les enseignants, qu'ils soient débutants ou plus expérimentés. Il nous semble cependant que la formulation en terme de paliers va un peu plus loin en intégrant l'ensemble de ces comportements et en les mettant en relation, pour dégager un mode d'organisation de l'activité de l'enseignant. Le mode d'organisation est alors révélateur d'une intention dominante qui confère à toutes les activités de l'enseignant la même « directionnalité » et le même sens. Autrement dit, quel que soit le contexte, le mode d'organisation est un déterminisme fort de l'activité. Il la structure. Il s'agit bien, comme R. Dhellemmes[479] nous le suggère, d'une *« centration qui serait organisatrice »* de l'activité de l'enseignant[480].

Il nous semble aussi que l'originalité de nos propositions provient de la hiérarchisation de ces modes d'organisation. Ces derniers s'inscrivent alors dans une progressivité qui oriente le projet de formation et qui permet de penser le développement professionnel des stagiaires. Chaque palier correspond alors à une technique d'enseignement, révélatrice de la manière dont les trois problèmes professionnels sont pris en charge. Le palier est donc révélateur dans l'intervention d'une modalité de gestion du couple enseigner/apprendre. Comme nous l'avons précisé, la formation vise, elle, une gestion différenciée de ce couple, en le référant à une problématique de construction de sens. L'enseignant est responsable de la création et du maintien du sens. Cette gestion, dans notre problématique, correspond au palier de professionnalité le plus abouti, ce que nous avons pu appeler l'enseignant didacticien. Comme nous l'avons suggéré, chaque palier semble porteur d'une conception de l'apprentissage, du savoir et de l'enseignement. Ces conceptions semblent enchâssés les unes aux autres et semblent symptomatiques d'un mode de fonctionnement comme s'il y avait une espèce d'automaticité de leur association.

Dans le cadre de la formation des stagiaires, le choix a été fait d'une centration prioritaire sur un seul problème professionnel à la fois. Cette centration est à envisager en terme de position, de reconstruction du problème dans l'optique de faire émerger des pistes possibles d'actions. Le début de l'année se centre sur la prise en charge du premier problème professionnel, le deuxième problème professionnel est ensuite envisagé puis le troisième en fin de formation. Pour les stagiaires cela correspond à un travail sur les trois dévolutions.

Le travail sur la première dévolution semble permettre de rompre avec un enseignant organisé par le bon déroulement de sa séance pour aller vers un enseignant qui crée le besoin des réponses qu'il veut apporter. Le travail sur la deuxième dévolution semble permettre de rompe avec cette intervention centrée sur la réponse pour aller vers un enseignant centré sur les dispositifs qu'il met en place en vue de modifier les comportements de ses élèves. Le travail sur la troisième dévolution permet de rompre avec le précédent mode d'organisation

479 DHELLEMMES R. (1989). *Séance d'E.P.S. et pratiques scolaires d'athlétisme.* in MARSENACH J. et al (1991). *Éducation Physique et Sportive, quel enseignement*. Paris : I.N.R.P. p 70.

480 Voir à ce sujet Les organisateurs de l'activité enseignante. Perspectives croisées. *Recherche et Formation*, n° 56 .

pour tendre vers un enseignant qui questionne et travaille sur les procédures des élèves et leur livre les conditions de leurs transformations. Comme nous l'avons vu, la réalité ne semble pas aussi tranchée. Aurélien, par exemple, est organisé par un travail sur les procédures d'orientation de ces élèves dès la deuxième visite en course d'orientation, mode d'organisation qu'il ne confirme pas à la troisième visite en raison du contexte d'enseignement. Par contre, ce n'est qu'à la troisième visite qu'Anthony parvient à réaliser un travail de même type alors que Julie reste très centrée sur la force des dispositifs et leur pouvoir de transformation. Nous pouvons tenter d'avancer quelques explications quant à ces divergences d'évolution.

La première est que la course d'orientation est une activité qui pose facilement la nécessité de questionner les élèves sur les procédures qu'ils mobilisent pour utiliser la carte afin de la mettre en relation avec les éléments du paysage dans lequel ils doivent cheminer. Si l'enseignant ne veut pas perdre ses élèves, il est malgré tout obligé de faire un tel travail d'appropriation de l'outil carte. Les élèves ne peuvent être livrés à eux-mêmes. Mais cet aspect incitateur lié à l'activité ne fait pas tout. Les questions et les indices qu'elles permettent de mettre en relation sont à identifier. Il y a bien là une intention organisatrice de travailler et de revenir sur les procédures, facilité par l'activité qui rend ce travail plus évident. Aurélien aurait pu laisser les élèves se débrouiller avec la carte en considérant qu'à leur âge, ils étaient potentiellement capables de l'utiliser.

La deuxième explication est liée à la nature du travail mené en formation. Lorsqu'un problème professionnel est travaillé, cela ne veut pas dire pour autant que les deux autres problèmes n'existent plus dans la pratique professionnelle. En terme de formation et d'analyse de pratique, ils sont provisoirement mis sous silence et feront ultérieurement l'objet d'un travail spécifique. Pour autant, les évolutions liées au travail sur un objet d'étude de la formation praticienne (une des trois dévolutions) ne sont pas sans influencer, de façon incidente, la manière de gérer les deux autres problèmes professionnels qui ne font pas l'objet d'un travail spécifique, mais qui sont à gérer d'une manière ou d'une autre dans la pratique professionnelle. En effet, les progrès réalisés sur le premier problème professionnel à partir du travail sur la première dévolution, peuvent par exemple permettre des progrès sur la prise en charge du deuxième problème professionnel. Inversement, les progrès réalisés sur le deuxième problème professionnel peuvent en retour faire valoir des progrès dans la prise en charge du premier problème professionnel. Il y a donc des progrès déclenchés par un travail sur les dévolutions et il y a parallèlement des progrès incidents.

Enfin, la troisième explication nous semble liée à la manière dont les stagiaires rentrent en formation et à la manière dont ils s'approprient et croisent les différents modules de formation. Nous avons vu, par exemple, que certains modules didactiques, voire certains concepts, pouvaient être des déclencheurs très tôt dans l'année. Nous avons vu aussi que des changements de contexte d'intervention (pratique accompagnée) pouvaient transformer des tentatives en véritables réussites professionnelles et se révéler encourageantes.

Pour finir, il nous paraît opportun de revenir sur les paliers de professionnalité et les envisager par rapport aux différents statuts de praticien. C. Amade-Escot et J. Marsenach font

le constat à partir de leurs travaux que, finalement, il n'y a pas de différences significatives entre un enseignant novice et un enseignant plus expérimenté. Nous serions tentés d'aller dans le même sens. Dans notre cadre, cela voudrait dire (et nous le pressentions empiriquement) que les modes d'organisation ne sont pas liés au statut du praticien. Cela est cohérent puisque le mode d'organisation est dépendant des conceptions de l'apprentissage, du savoir et de l'enseignement que le praticien mobilise dans l'action. Le palier en tant que centration organisatrice de l'activité de l'enseignant dans le système didactique n'a pas a priori de raison d'être lié spécifiquement à un quelconque niveau d'expertise. D'un autre côté, on voit bien malgré tout quelques différences entre l'enseignant novice et l'enseignant plus expérimenté. De quelle nature sont ces différences ? Comment pouvons-nous les interpréter dans le cadre de notre problématique de palier de professionnalité ?

De notre point de vue, les différences s'expliquent par des niveaux de « performances » différents à l'intérieur d'un même palier. Dans le même d'organisation, l'enseignant expert est plus performant que l'enseignant novice. Autrement dit, on peut avoir la même intention organisatrice et la mettre en œuvre avec plus ou moins d'efficacité et d'efficience alors que le sens de l'action est le même pour le sujet. Raisonnons dans le cadre d'un même mode d'organisation. Chez l'enseignant novice, les procédures d'enseignement sont plus ou moins automatisées et sont peu réactives aux aléas du contexte. A l'inverse, les enseignants experts ont construit des routines qui leur permettent une plus grande réactivité et une plus grande adaptabilité.

De plus, l'enseignant chevronné dispose d'un capital expérientiel plus large que l'enseignant novice. Il peut donc tenir compte de ses expériences pour traiter les difficultés qu'il rencontre. Ce n'est pas forcément le cas de l'enseignant novice.

La différence entre l'enseignant expérimenté et l'enseignant novice dans un même mode d'organisation est liée à la qualité et à l'efficacité de ses interventions « pédagogiques », plus qu'à des différences de conception du savoir, de l'apprentissage et de l'enseignement. Les routines d'intervention et de mise en œuvre sont plus efficaces dans leur forme. La gestion du groupe classe et les variables organisationnelles sont mieux gérées, ce qui donne l'impression d'une plus grande facilité d'intervention. Pour autant, le mode d'organisation peut être le même. Cette différence entre l'expert et le novice nous renvoie à l'idée que l'on pourrait distinguer des progrès de rupture lié à des changements de mode d'organisation, et des progrès de continuité liés à une routinisation « positive » de ce même mode de fonctionnement.

Du point de vue de la formation professionnelle, cette différenciation est de nature à ré-interroger le temps de formation. Le temps court de formation a par exemple tendance à minimiser les temps d'automatisation et de routinisation des modes de fonctionnement pour les traduire dans des réussites concrètes. D'un autre côté, il peut paraître délicat de stabiliser durablement des modes de fonctionnement qui ultérieurement vont prendre le statut d'obstacle dans la construction du nouveau mode d'organisation visé. Tel est le paradoxe de l'apprentissage, ici envisagé dans le cadre de la formation professionnelle des enseignants.

14.3.3. Les limites du travail :

Les limites du travail sont liées dans un premier temps au fait que la problématique de travail a fait le choix de se centrer sur l'activité didactique de l'enseignant. Cette centration a laissé de côté d'autres dimensions de l'activité ou les a minimisées. Il s'agit d'un choix délibéré qui induit fortement ce qui est observé et la manière dont ces observations sont interprétées. Le cadre conceptuel joue, ici, pleinement son rôle et limite en quelque sorte le champ d'investigations de ce que l'on cherche à comprendre dans le fonctionnement des stagiaires. En effet, à partir des comptes-rendus de visite, la méthodologie utilisée a permis, par le croisement des différents constats, de dégager les modes de fonctionnements didactiques des stagiaires et de les interpréter au regard de notre cadre conceptuel pour envisager la manière dont les problèmes professionnels sont pris en charge. Parallèlement, nous avons mis en évidence les conceptions mobilisées par les stagiaires sur l'apprentissage, le savoir et l'enseignement.

D'une certaine manière, nous avons donc des manifestations de l'activité des stagiaires. Le choix des données retenues, tant pour le formateur qui écrit les comptes-rendus que pour le chercheur qui les traite, est orienté par le cadre de lecture qu'ils se donnent de la pratique professionnelle. D'autre part, ce même cadre de lecture influence la manière dont les différents constats ont pu être mis en relation pour reconstruire la logique de l'acteur. Des choix ont donc été fait quant à ce qui est prioritairement retenu pour rendre compte de l'activité des stagiaires. Il en est de même pour les données liées au questionnaire et à l'entretien de fin d'année dont le recueil est fortement organisé par le cadre conceptuel de ce travail. Aussi nous pouvons dire que ce travail ne cherche pas à rendre compte de toutes les dimensions de l'activité de l'enseignant.

Les limites du travail sont aussi liées à la nature des données et plus particulièrement aux données que constituent les comptes-rendus de visites. Le fait que ces derniers mobilisent le même cadre d'interprétation que ce travail de recherche est un facteur facilitant. Les observations réalisées par les formateurs et les interprétations qu'ils en font dans les comptes-rendus de visites sont en cohérence avec la problématique de ce travail et la volonté de comprendre comment les stagiaires fonctionnent professionnellement. C'est en partie ce qui a fondée le choix de ces données. D'un autre côté, leur traitement n'a pas toujours été facile. En effet, les comptes-rendus présentent des descriptions de ce qui s'est réellement passé du point de vue de l'activité de l'enseignant et de l'activité des élèves. Mais à d'autres moments, ils procèdent à des interprétations de ces événements, font des propositions concrètes visant à faire progresser la pratique, mettent en perspectives des orientations de travail ou encore précisent des concepts. Dans le cadre du traitement des comptes-rendus de visites, il a été difficile de traiter ces derniers éléments et plus particulièrement les interprétations. En effet, elles ne constituent pas des données directes d'observation et il était difficile de les retenir telles qu'elles étaient formulées. Nous avons donc été obligé de procéder par moment à des « désinterprétations » pour essayer, lorsque c'était possible, de reconstruire les éléments d'observations sur lesquels ces interprétations s'appuyaient. Il s'agissait de revenir de manière indirecte sur les éléments concrets de la pratique du stagiaire qui permettaient au formateur de

procéder à ces interprétations. Compte-tenu de la méthodologie utilisée, il s'agissait de décaler en amont d'un niveau d'interprétation. A d'autres moments, certaines interprétations ont pu, malgré tout, être prises comme telles du fait qu'elles pouvaient avoir une manifestation concrètes dans les éléments de préparation. En effet, dire que l'enseignant a formulé un projet d'activité ou un projet d'apprentissages dans ses éléments de préparation et qu'il ne les a pas mobilisés dans l'interaction avec les élèves, c'est à la fois une observation, mais c'est aussi, en référence à notre problématique, une interprétation en terme de logique de fonctionnement. De ce point de vue, les comptes-rendus de visite ont été difficiles à traiter, ce qui peut expliquer par moment que certaines interprétations ont pu être laissées de côté. Des données plus directes, comme des vidéos, auraient peut-être été préférables. Mais elles auraient été sûrement beaucoup plus coûteuses à retranscrire et à traiter, sans compter les problèmes techniques que ce mode de cueillette de données peut poser et les éventuelles perturbations qu'il peut induire chez l'enseignant comme chez les élèves.

Les limites du travail sont liées également au nombre de cas traités. Nous pouvons effectivement nous poser la question de savoir si les trois études de cas sont significatives et si les modes d'organisation et les conceptions qui s'en dégagent peuvent être généralisés. La lourdeur des traitements ne nous a pas permis d'envisager plus de cas alors qu'initialement le recueil de données (comptes-rendus de visites, questionnaires et entretiens) portent sur un potentiel de plus de 30 stagiaires). Notre travail à privilégié un traitement vertical en terme de progression des stagiaires. Il aurait pu envisager un traitement à plat, uniquement sur la première visite par exemple avec un nombre de stagiaires plus conséquent. Mais cette façon de procéder nous détournait un peu de notre problématique initiale d'observer et de comprendre la dynamique de développement professionnel des stagiaires. Les trois études de cas réalisées dans ce travail nous ont cependant permis de repérer un certain nombre de permanences dans la manière de prendre en charge les problèmes professionnels. L'identification empirique des modes de fonctionnements professionnels relatifs aux différentes manières de gérer le système didactique est à l'origine de ce travail. Ces observations/interprétations ne sont d'ailleurs pas spécifiques aux pratiques professionnelles des stagiaires P.L.C.2 E.P.S. Nous les observons, dans d'autres contextes, chez les Professeurs des écoles débutants mais aussi chez des P.L.C.2 « lettres » et chez des enseignants plus expérimentés comme les conseillers pédagogiques du second dégré[481].

Les limites du travail sont liées à la complexité des phénomènes observés et à la volonté de les appréhender dans leur globalité. De ce point de vue, l'approche systémique et les modélisations qui l'accompagnent, nous prémunissent d'une approche juxtapositive et descriptive des faits d'enseignement/apprentissage. Ces approches nous permettent d'en avoir

481 Voir les travaux de Bruno Lebouvier sur les conseillers pédagogiques E.P.S. du second degré et les cadres d'analyse qu'ils mobilisent pour mener les analyses de pratique qu'ils effectuent dans le cadre de leur mission de conseil. LEBOUVIER B. (2007). *Fonctionnements usuels et résistances à la professionnalisation des conseillers pédagogiques E.P.S. du second degré.* Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, non publiée, Université de Nantes,.Nantes.

une compréhension plus globale et plus dynamique. Elles nous permettent aussi de déceler les intentions dominantes des acteurs qui, en terme de formation des enseignants, peuvent être d'une certaine utilité. Pour autant, cette volonté de comprendre la complexité de se qui se joue dans les processus d'enseignement/apprentissage oriente le travail sur des approches méthodologiques qualitatives aux traitements coûteux qui obligent de fait, à réduire le nombre de cas envisagés. Ce qui nous renvoie à la limite précédente.

Les limites du travail sont liées à la pluralité des référents théoriques mobilisés dans ce travail. Certains référents théoriques servent directement le cadre conceptuel et le nourrissent afin de le rendre plus intelligible. D'autres référents théoriques servent davantage à situer le contexte dans lequel ce travail se déroule en terme de paradigmes de référence dans lequel le travail s'inscrit. Cette pluralité rend de fait le développement de la problématique un peu long.

Les limites générales du travail sont aussi liées, comme tout travail de cette nature et quel que soit le type de données utilisées, à la difficulté d'accéder à l'activité réelle des enseignants. En effet, nos données objectives (les comptes-rendus de visites), sont un point de vue. Nous avons dit précédemment qu'il était fortement orienté. Les données subjectives (questionnaires et entretiens) en sont un autre. Il s'agit d'un discours sur la pratique qui nous révèle les prises de conscience que les stagiaires ont effectuées quant à leurs progrès professionnels et aux éléments qui les ont rendus possibles. Ces discours, qui mobilisent les concepts de la formation, peuvent en partie rendre compte de l'activité constructive que les stagiaires sont capables de déployer. Dans cette optique et pour aller plus loin, il pourrait être intéressant de confronter les stagiaires à un film de leur prestation professionnelle qu'ils auraient à commenter en terme d'intention. Enfin, il pourrait être intéressant d'effectuer des analyses de pratiques qui s'effectueraient dans d'autres contextes d'enseignement que celui du stage en responsabilité des stagiaires.

Enfin, les limites du travail sont liées à l'absence de continuité entre l'objet de recherche du D.E.A. et l'objet de recherche de cette thèse. Si certains champs théoriques sont communs à ces deux travaux de recherche, il a fallu cependant repenser un certain nombre d'éléments, comme la méthodologie, qui ont été assez couteux en temps et n'ont peut-être pas permis de traiter un nombre plus élevé de cas.

Conclusion et perspectives :

Ce travail est le fruit d'un engagement personnel dans des travaux de recherche liés à des préoccupations professionnelles. En tant qu'enseignant d'E.P.S, il m'était à l'époque apparu intéressant de faire un mémoire de D.E.A. autour de la didactique disciplinaire de l'E.P.S[482]. Puis devenu formateur d'enseignants, il m'a semblé pertinent de travailler dans le champ de la didactique professionnelle. Les travaux d'Alain Le Bas, dans ce domaine, ont constitué pour nous un point de départ intéressant. De fait, ils ont facilité notre glissement de la didactique disciplinaire à la didactique professionnelle par la proximité des cadres d'analyses permettant de penser ces deux formes de pratique (voir notre développement à ce sujet dans l'introduction de ce travail). Ces analyses mobilisent un cadre qui, dans les deux cas, envisage la pratique comme la prise en charge de problèmes liés à la confrontation des ressources du sujet (l'élève ou l'enseignant) avec les exigences de la situation à laquelle il se trouve confronté (une situation de pratique d'A.P.S.A. pour l'élève, une situation d'enseignement/apprentissage pour l'enseignant). Dans le cadre d'une intervention d'éducation ou de formation cette prise en charge, nous l'avons vu, s'organise autour d'une certaine progressivité.

Le cadre conceptuel - le modèle de formation praticienne et les problèmes professionnels qu'il met à jour - constitue la colonne vertébrale de ce travail. Les obstacles que ce modèle met en avant (confusion moyen/but, confusion souhaitable/possible, confusion agir/réussir/apprendre) sont révélateurs d'une première façon de gérer le système didactique au regard de sa finalité qui est la gestion différenciée du couple enseigner/apprendre référée à une problématique de construction de sens. C'est une façon de gérer le système didactique et de prendre en charge la gestion des conflits qui ne manquent pas de naître entre ses pôles aux logiques hétérogènes. Ces obstacles génériques sont récurrents. Ils prennent dans les pratiques des enseignants des formes d'expression différentes au regard de la discipline enseignée et des contextes d'enseignement (premier degré/second degré mais aussi collège/lycée, milieu difficile/milieu favorable). Ces permanences nous ont intrigué au point de nous y intéresser. Comme nous l'avons dit, elles sont l'expression d'un habitus professionnel qui est le produit d'une histoire scolaire et d'expériences d'interventions, au moins pour les stagiaires P.L.C.2 E.P.S, qui, dans leur cursus universitaire, sont assez tôt confrontés à des stages de pratiques professionnelles. Cet habitus s'appuie sur des conceptions de l'apprentissage, des conceptions du savoir et des conceptions de l'enseignement. Ces conceptions sont révélatrices de la manière dont les enseignants conçoivent les pôles du système didactique.

Notre travail de recherche a permis d'illustrer pour les stagiaires P.L.C.2 E.P.S dans un contexte particulier, la forme que pouvaient prendre les obstacles génériques de notre cadre conceptuel. Il est possible que ces obstacles génériques ne s'incarnent pas tout à fait dans les mêmes procédures d'enseignement chez des professeurs d'école ou chez des P.L.C.2 lettres, par exemple. La diversité des cursus suivis et donc des ressources disponibles influencent ces formes d'expression des obstacles.

482 Du cross country à la course de longue durée en terrain varié au lycée : une recherche à propos d'un scénario d'enseignement-apprentissage. Mémoire de D.E.A. Université de Nantes, soutenu le 2 Octobre 2002.

Avec prudence, nous aurions tendance à dire que le dépassement de l'obstacle « confusion moyen/but » amène les stagiaires P.L.C.2 E.P.S. en formation sur le deuxième mode d'organisation que nous avons mis en avant. (L'enseignant est organisé par l'apport de réponses formelles et décontextualisées dont il démontre la nécessité par une mise en scène appropriée). Le travail sur le premier problème professionnel, lié à la première dévolution, participe à l'émergence d'un nouveau mode d'organisation (une nouvelle cohérence professionnelle), où les enseignants travaillent prioritairement à la création d'un contexte favorable à l'apport des réponses techniques qu'ils veulent enseigner.

Si nous poursuivons notre raisonnement, nous serions aussi tentés de dire que le dépassement de l'obstacle « confusion souhaitable/possible) » fait basculer les stagiaires sur le troisième mode d'organisation que nous avons identifié (L'enseignant est organisé par la modification des comportements des élèves sous la contrainte du milieu). Le travail sur le deuxième problème professionnel, lié à la deuxième dévolution, participe à la construction d'un nouveau mode d'organisation (une nouvelle cohérence professionnelle), où les stagiaires travaillent prioritairement à la construction de dispositif plus ou moins contraignants dans lesquels ils espèrent que les élèves vont spontanément modifier leurs comportements.

Enfin, le dépassement de l'obstacle « confusion entre agir/réussir/apprendre » amène les stagiaires P.L.C.2 E.P.S. sur le quatrième mode d'organisation que nous avons mis à jour (L'enseignant est organisé par une intervention sur les procédures des élèves). Le travail sur le deuxième problème professionnel, lié à la troisième dévolution participe alors à l'apparition d'un nouveau mode d'organisation (une nouvelle cohérence professionnelle) où les enseignants travaillent prioritairement sur les procédures des élèves.

D'une certaine manière cette évolution est en cohérence avec le cadre conceptuel de ce travail qui organise la formation des stagiaires.

Pour le deuxième mode d'organisation, nous constatons des vraies tentatives pour partir de ce que sont les élèves et pour justifier le travail, mais les réponses techniques sont « parachutées », ce qui aboutit souvent à des ruptures de sens, alors que celui-ci pouvait être « installé ». Ici c'est prioritairement le statut de l'élève qui change et le rapport au temps didactique. Cela passe aussi par un « renversement » de la structure de la séance. La situation globale, indirectement porteuse du savoir à construire, n'est plus l'aboutissement du cycle d'enseignement. Elle devient un point de départ et acquiert une certaine permanence.

Pour le troisième mode d'organisation, émerge ou se renforce l'idée d'apprentissage par « contraintes du milieu ». Cela ne veut pas dire que les contraintes d'aménagement du milieu n'existaient pas avant. Mais, désormais, elles vivent et font globalement problème alors qu'avant elles n'avaient que pour fonction de délimiter le cadre d'action des élèves. Dans ce mode d'organisation, l'enseignant est contemplatif dans la mesure où il intervient peu et attribue au dispositif, des vertus transformatrices des comportements des élèves. Ici, les critères de réussite peuvent devenir les organisateurs du temps didactique. Leur atteinte par les élèves permet par exemple de changer de situation. Cependant, les réussites des élèves que ces critères traduisent sont interprétées comme la preuve absolue et définitive d'un apprentissage réalisé et non comme le signal (ou les prémisses) d'un apprentissage en train de se faire sur

lequel il va falloir revenir pour en comprendre les conditions de la production. L'apparition incidente et aléatoire des comportements souhaités peut suffire pour faire avancer le temps didactique.

Pour le quatrième mode d'organisation, c'est le problème posé (même s'il n'est pas toujours formulé), la remise en cause des procédures des élèves et leur transformation qui organisent le travail de l'enseignant. Cela se traduit par la volonté de faire en sorte que les élèves identifient le problème qu'ils rencontrent, analysent les raisons de son existence en relation avec la manière dont ils agissent et en construisent les solutions. Si les deux premières phases de la démarche de problématisation pouvaient exister dans le mode d'organisation précédent, les choses sont devenues plus efficaces en terme d'impact sur l'activité cognitive menée par les élèves. Avec l'aide de l'enseignant, les élèves identifient le problème qu'il leur pose pour ensuite le reconstruire. Il y a là une démarche volontaire et systématique. La phase de résolution, abandonnée précédemment au dispositif, est ici prise en charge par l'enseignant. Il délivre alors aux élèves des éléments de l'action (repères, indicateur, paramètres c'est-à-dire des contenus d'enseignement) pour organiser leurs nouvelles tentatives. Il leur fait prendre conscience de ces paramètres et les invitent à les mettre en relation dans l'action. L'enseignant travaille donc ici sur les conditions de l'action qui ont permis ou vont permettre de réussir et de se transformer. La mobilisation des critères de réussites devient un indicateur de l'apprentissage qui encourage à poursuivre le travail engagé. Pour autant, leur atteinte ne signifie pas forcément le passage à autre chose. Ici, le statut de l'enseignant a encore changé. Il intervient pour faire apprendre. Corrélativement, les sollicitations de l'élève ont aussi changé. Avec plus ou moins de précision, il est sollicité cognitivement dans des activités de recherche. On lui donne des pistes pour résoudre le problème posé, mais c'est à lui de construire la réponse attendue.

Nous serions tenté de résumer les voies de développement professionnel en relation avec les différents modes d'organisation que nous avons identifiés, de la manière suivante.

Au cours de l'année de formation, les procédures d'enseignement mobilisées pour gérer le système didactique mettent en avant :

- Un élève de plus en plus pris en compte dans ses possibilités d'expression et de plus en plus impliqué cognitivement dans le travail scolaire.

- Un savoir de plus en plus problématique et de plus en plus fonctionnel.

- Un enseignant de plus en plus intervenant et de plus en plus précis dans ses interventions visant à accompagner la transformation des élèves.

Pour autant, nous avons pu voir que la progression des stagiaires n'est pas uniforme. Ils ne progressent pas tous à la même vitesse. Les visites de formation ne sont pas tout à fait à la même période. D'autres paramètres, comme le conseiller pédagogique sur le stage en responsabilité peuvent aussi entrer en ligne de compte. Il est évident que le contexte

d'enseignement participe aussi, comme facteur favorable ou défavorable, à ces évolutions professionnelles. Nous avons pu remarquer qu'un public scolaire difficile peut être l'occasion de se poser davantage de questions en début d'année et d'avancer plus vite, par exemple, sur la problématique d'implication des élèves. Mais, à l'inverse, cela peut être décourageant et pénalisant en terme de tentatives. D'un autre côté, un public facile et « docile » peut favoriser des vraies tentatives mais aussi donner l'illusion d'une certaine maîtrise des procédures d'enseignement qui pour autant ne font pas apprendre les élèves

Nous avons pu voir aussi que les stagiaires n'avaient pas tous la même perception de leur progrès, qu'ils n'en parlaient pas dans les mêmes termes et que les éléments de formation qui en étaient à l'origine ne sont pas forcément identiques. Pour Aurélien et Anthony, les choses se ressemblent et les progrès sont prioritairement attribués à la deuxième dévolution (deuxième problème professionnel), et au travail didactique et d'analyse de pratique qui l'accompagne (plus marqué pour Aurélien). Les perspectives de formation s'inscrivent dans le prolongement de ces perceptions et reposent sur des aspects didactiques. Pour Julie, c'est un peu différent. Elle attribue ses progrès au travail sur la première dévolution et plus particulièrement sur la procédure de légitimation. Ces progrès sont envisagés en terme de « méthode » d'enseignement. Elle a construit une nouvelle cohérence. Les aspects didactiques sont peu évoqués, les modules didactiques ne sont pas mis en avant comme des éléments déclencheurs, même si elle mobilise, dans son discours, certains concepts comme les paliers. Ses perspectives de formation sont liés à la volonté d'étendre cette nouvelle cohérence à d'autres A.P.S.A. mais aussi aux autres contextes d'enseignement qu'elle est susceptible de rencontrer.

Notre travail rend insuffisamment compte de la dynamique de progrès des stagiaires. Les comptes-rendus de visites ne sont que des arrêts sur image ponctuels. Des observations plus fréquentes à partir de vidéos, prises dans les différentes classes du stagiaire sur la même période, seraient de nature à affiner la perception des progrès réalisés en fonction des élèves et en fonction des A.P.S.A. enseignées. Il nous semble qu'une moindre maîtrise de l'A.P.S.A enseignée ou un public plus difficile (Aurélien) est de nature encourager la réminiscence de l'obstacle.

Ce travail dégage un certain nombre de perspectives. Nous les situons à deux niveaux. Le premier niveau est celui de la formation professionnelle et de l'appropriation qui peut être faite des résultats de notre recherche pour organiser les transformations professionnelles des stagiaires. Le deuxième niveau est celui du prolongement de ces travaux et des orientations de recherche qu'ils sont susceptibles de faire naître.

Ce travail n'a pas pour but d'évaluer un projet de formation à l'aune des transformations professionnelles des stagiaires auquel il s'adresse. Il est évident que ce projet de formation, de par les orientations de travail qu'il induit, est de nature à avoir une forte influence sur les procédures d'enseignement des stagiaires. C'est le but de tout projet de formation que de viser une amélioration de la pratique, ce qui suppose des orientations de travail et plus globalement une certaine conception de ce qu'est le « savoir enseigner ». Autrement dit, il est difficile d'envisager une didactique professionnelle sans en avoir identifié les savoirs. Dans le cadre de ce travail, le « savoir enseigner » est envisagé au travers des trois dévolutions (les trois objets

d'étude de la formation praticienne). Ces trois dévolutions peuvent être comprises comme les réponses possibles ou les pistes de solutions possibles aux trois problèmes professionnels qu'implique la gestion du système didactique dans l'optique d'une gestion différenciée du couple enseigner – apprendre, référée à une problématique de construction de sens. Par les contraintes de formation qu'il pose, le projet de formation oriente donc les transformations professionnelles que nous avons mises en avant. Pour autant, les travaux de C. Amade-Escot et de J. Marsenach mettent en avant des procédures d'enseignement qui ne sont pas si éloignées de celles que nous proposons. Les résultats de ces travaux plaident en quelque sorte en faveur d'une décontextualisation des modes d'organisation que nous proposons par rapport au projet de formation qui les a provoqués et en a permis la construction. Autrement dit, ces modes d'organisation existent indépendamment du projet de formation. Cela nous paraît cohérent dans la mesure où ces modes d'organisation sont à la conjonction d'une conception de l'apprentissage, d'une conception du savoir et d'une conception de l'enseignement qui existent, fort heureusement, en dehors des instituts de formation. Nous pouvons ici faire confiance aux acteurs du champ professionnel pour faire évoluer l'enseignement de la discipline en dehors de toute formation institutionnelle, ce qui d'une certaine manière est plutôt rassurant. D'autres dynamiques sont alors en jeu.

Aussi dans ce contexte, il nous semble possible d'avancer l'idée que notre proposition de paliers de professionnalité s'apparente a posteriori à une espèce de genèse artificielle du « savoir enseigner ». Dans ce contexte, les problèmes professionnels et les objets d'étude de la formation praticienne sont respectivement de nature à provoquer puis à garantir, le passage d'un mode d'organisation à un autre mode d'organisation professionnel. Ce passage se joue sur le mode de la rupture. La volonté d'accélérer ce processus de construction professionnelle et de vouloir le mettre en phase avec le temps institutionnel de la formation a des limites. Le dépassement des obstacles en est une. Les résistances sont nombreuses. La transformation des habitus professionnels s'inscrit dans la durée.

En terme de formation, il nous paraît intéressant de prendre en considération les réflexions que nous venons de formuler. Dans un premier temps, le facteur temps nous paraît déterminant. Les stagiaires le mettent aussi en avant. Il nous semble que l'année de P.L.C. 2 est de ce point de vue dans une position très critique. Les choses vont trop vite, le temps de formation est trop court et laisse peu de répit aux stagiaires.

Dans un deuxième temps, la progressivité du « savoir enseigner »que nous proposons (palier/mode d'organisation) et les modalités d'interventions qui l'accompagnent (problème, objet d'étude) devraient nous permettre de créer de véritables situations problématiques de formation. La globalité et la difficulté du stage en responsabilité en début d'année ne fait peut être pas de celui-ci la meilleure situation professionnelle pour le travail sur la première dévolution. Cela est à mettre en relation avec la capacité que les stagiaires ont à traiter la complexité de la classe en début d'année Une situation moins globale pourrait être intéressante. Du micro-enseignement pourrait être envisagé. Pour chaque dévolution, des situations de formation permettant de poser et de reconstruire un problème professionnel doivent être envisageables.

Dans le même registre, il pourrait être attribué au stage de pratique accompagnée, une fonction particulière en relation avec un problème professionnel et la dévolution qui y correspond. Cela suppose une formation des conseillers pédagogiques qui leur permettent d'accéder à la pleine appropriation du modèle de formation praticienne (cadre conceptuel) et de ses outils (modèles d'action et d'intervention). Le projet de formation de référence pour cette recherche (voir annexe 1) a tenté cette intégration en traitant les différentes modules didactiques qui échelonnement tout au long de l'année avec le filtre des différentes dévolutions et des différents problèmes professionnels.

Les retombées de nos travaux sur le projet de formation des P.L.C. 2 E.P.S. sont enfin de nature à guider les formateurs dans l'appréciation qu'ils peuvent avoir des prestations professionnelles des stagiaires. De fait, les modes d'organisation se traduisent par un certain nombre de comportements professionnels qui sont autant d'indicateurs permettant de statuer où en sont les stagiaires du point de vue de la construction de leur professionnalité. Ces comportements, manifestations des modes d'organisation, constituent des repères qui jalonnent le parcours professionnel du stagiaire. De fait, ils peuvent orienter le travail mené et aider à formuler plus précisément les contenus de formation : ce que les stagiaires ont à mettre en relation dans l'intervention et qu'ils ne sont pas capables de mettre en relation, autrement dit ce sur quoi il faut qu'ils se centrent.

Les perspectives de recherche pour prolonger ce travail sont nombreuses. Il conviendrait dans un premier temps de mener une recherche développement susceptible de conforter les paliers de professionnalité que nous avons identifiés. Il s'agit de leur donner davantage de consistance et de mieux les circonscrire. Cela passe par des études de cas plus nombreuses. L'idée est d'affiner les descripteurs de l'activité de l'enseignant, relatifs à chaque mode d'organisation.

Ensuite, il nous semble qu'il serait intéressant d'effectuer le même travail avec d'autres « types » de stagiaires. Malgré des formes d'expressions variées, liées à des champs disciplinaires et à des contextes institutionnels différents (professeur d'école/professeur de lettres par exemple/premier degré/second degré) il nous semble que les modes d'organisation pressentis sont les mêmes. Un travail de comparaison pourrait de ce point de vue être intéressant et permettrait de voir en quoi l'expression de ces modes d'organisation diffèrent en fonction des spécialités disciplinaires ou de la spécificité des milieux d'intervention. Enfin, un travail d'extension à des enseignants plus expérimentés pourrait conforter l'hypothèse que ces modes de fonctionnement ne sont pas liés à l'ancienneté du professionnel mais davantage aux conceptions qu'il mobilise et met concrètement en œuvre dans le cadre de son intervention. Il serait alors possible d'essayer d'identifier ce que nous avons appelé les progrès de continuité intra-palier afin de voir, pour un même palier de professionnalité, ce qui différencie l'enseignant novice de l'enseignant plus expert. Autrement dit, ce travail pourrait nous amener à distinguer à l'intérieur d'un même palier, plusieurs niveaux de professionnalité et donc plusieurs niveaux de performance. Comme nous pouvons le voir, les perspectives de recherche ne manquent pas !

Nous ne pouvons conclure sans faire un retour sur l'expérience que constituent ce travail de recherche et l'écriture longue qui l'accompagne. Plus qu'une expérience, il s'agit d'une épreuve telle que B. Jeu[483] la définit. *« L'épreuve n'est pas obligatoirement compétitive. On peut entreprendre une escalade, une traversée en solitaire. Il s'agit de la poursuite de l'exploit. Par rapport à la vie banale, prosaïque et quotidienne, elle permet d'accéder au domaine du merveilleux et de l'extraordinaire. Mais l'exploit, c'est le risque. »* L'auteur caractérise l'épreuve comme *« la descente aux enfers, l'engloutissement et le retour au monde des vivants »* C'est un peu dans cette perspective que nous envisageons a postériori, et sans dramatiser, le travail que nous venons d'effectuer. Il s'agit d'une véritable aventure qui malgré tout est assez solitaire. Cependant, nous nous en sentons régénéré et grandi. Les difficultés sont nombreuses. Les chemins pour se perdre sont courants. Les ruptures de travail, imposées par d'autres activités, rendent difficiles la continuité de l'étude nécessaire à une telle entreprise. La représentation a priori du produit attendu et des moyens à mettre en œuvre pour y parvenir font parfois défaut. Enfin, la prise de distance par rapport à ses propres travaux n'est pas sans poser des problèmes. Il s'agit au final d'une épreuve contre soi-même, car dans cet « enfer » de travail et d'investissement, c'est toujours contre soi-même qu'on lutte et qu'on se bat pour dépasser la facilité et tendre vers la rigueur de penser qu'impose une telle écriture. Ce travail procède, comme G. Bachealard nous le suggère d'une véritable psychanalyse de ses propres connaissances accompagnée d'une indispensable surveillance de soi-même. Mais à l'opposé, nous sentons poindre sur la fin de ce travail, la joie et le plaisir d'avoir abouti et la satisfaction d'avoir produit quelques éléments de compréhension du fonctionnement des enseignants débutants. Telle est l'épreuve et l'exploit partagé entre la souffrance et le plaisir de s'en sortir !

483 JEU B. (1977). *Le sport, l'émotion, l'espace.* Paris : Vigot.

Bibliographie

Ouvrages, revues, articles :

ALTET M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.

ALTET M. (2006). L'analyse de pratiques. Rétrospective et questions actuelles. *Recherche et formation*, n° 51, p. 11-25.

AMADE-ESCOT C. (1991). *Caractérisation de la formation initiale des enseignants d'EPS et évaluation de ses retombées sur les compétences professionnelles*. Thèse de doctorat en *Sciences et techniques des APS* non publiée, université de Toulouse, Toulouse.

AMADE-ESCOT C. (1993). Procédures de régulation didactique en E.P.S : Étude de quelques modalités de gestion des situations didactiques chez les enseignants novices. In G. Bui-Xûang (éd.) *Enseigner l'Éducation Physique et Sportive*. Clermont : AFRAPS, p. 61-73.

AMADE-ESCOT C. (2001). Les recherches didactiques et les pratiques d'enseignement en Éducation Physique et Sportive. In P. Jonnaert & S. Laurin (éd.). *Les didactiques des disciplines, un débat contemporain*. Sainte Foy Québec : Presses universitaires du Québec, p. 155-176.

AMADE-ESCOT C., VERSCHEURE I. & DEVOS O. (2002). Milieu didactique et régulations comme outils d'analyse de l'activité du professeur en Éducation Physique. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, n° 8, p. 87-97.

ARDOINO J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de formation – Analyses*, n° 25-26. Formation permanente : université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, p. 15-34.

ARTIGUE M. (2002). Ingénierie didactique : quel rôle dans la recherche en didactique aujourd'hui ? *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, n° 8, p.59-72.

ASTOLFI J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.

ASTOLFI J.-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*, n° 103, p. 5-18.

ASTOLFI J.-P. (1995). Des didactiques, pour mieux apprendre. In J.-P. Astolfi (éd.). *L'Éducation en question*. Nancy : CRDP de Lorraine.

ASTOLFI J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.

ASTOLFI J.-P. (2004). *Savoirs en action et acteurs de la formation*. In J.-P. Astolfi (éd.). Laboratoire CIVIIC : Publication de l'université de Rouen.

ASTOLFI J.-P. (2008). *La saveur des savoirs*. Paris : ESF.

ATLAN H. (1991). *Tout, non, peut-être - Éducation et vérité*. Paris : Éd. du Seuil.

BACHELARD G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin

BACHELARD G. (1949). *Le rationalisme appliqué*. Paris : PUF.

BACHELARD S. *(1979).* Quelques aspects historiques des notions de modèle et de justification des modèles. *In P. Delattre & M. Thellier. Élaboration et justification des modèles. Paris : Maloine.*

BARBIER J.-M. (1991). Sémantique de l'action et sémantique de l'intelligibilité des actions. Le cas de la formation. In B. Maggi (éd.). *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. Paris : PUF.

BARBIER J.-M. (2000). Rapport établi, sens construit, signification donnée. In J.-M. Barbier & O. Gatalanu (éd.). *Signification, sens, formation*. Paris : PUF.

BARTHES R. (1980). Théorie du texte. In *Encyclopœdia Universalis,* tome 15. Paris : Encyclopœdia Universalis, p. 1013-1015.

BEILLEROT J. (1996). L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression ? *Les cahiers pédagogiques,* n° 346.

BLOOM B. *et al.* (1956/1969). *Taxonomie des objectifs pédagogiques. Tome 1 : Le domaine cognitif*. Québec : Les presses de l'université de Québec.

BONNIOL J.-J. (1990). Psychologue et formateur (rôles, compétences, coordinations). *Actes du forum de Toulon*. DRFP-PACA.

BOURDIEU P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : Librairie Droz.

BOURDIEU P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Éd. de Minuit.

BOURDIEU P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Éd. de Minuit.

BOURDIEU P. (1984). *Questions de sociologie. Quelques propriétés des champs*. Paris : Éd. de Minuit.

BOURDIEU P. & PASSERON C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éd. de Minuit.

BOURDONCLE R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. La fascination des professions. *Revue française de pédagogie*, n° 94, p. 73-92.

BOURDONCLE R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et Formation*, n° 35, p. 117-132.

BOURGEOIS E. (2000). Le sens de l'engagement en formation. In J.-M. Barbier & O. Gatalanu (éd.). *Signification, sens, formation*. Paris : PUF, p. 85-106.

BOUTINET J.-P. (1990). *Anthropologie du projet*. Paris : PUF.

BROUSSEAU G. (1986). Quelques concepts fondamentaux en didactique des mathématiques. In *E.P.S. Contenus et didactique.* Paris, S.N.E.P., pp. 269-277.

BROUSSEAU G. (1998). *Théories des situations didactiques. Didactique des mathématiques 1970-1990*. Grenoble : Éd. la Pensée sauvage.

BRU M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions de l'apprentissage*. Toulouse : E.U.S.

CAILLOT M. (1993). Sens et situations didactiques en sciences expérimentales. In P. Jonnaert & Y. Lenoir (éd.). *Sens des didactiques et didactique du sens*. Sherbrooke : Éditions du CRP, p. 157-174.

CHARLOT B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

CHARLOT B., BEAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. (1992). *École et savoirs dans les banlieues… et ailleurs*. Paris : Armand Colin.

CHEVALLARD Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : Éd. La pensée sauvage.

CHEVALLARD Y. & JOSHUA S. (1982). Un exemple de transposition didactique. *Recherche en didactique des mathématiques*, vol. 3, n° 2.

CLOT Y. (1999/2006). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

CLOT Y. & FAÏTA D. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : Une méthode en clinique de l'activité. *Éducation permanente*, n° 146.

COMBARNOUS M. (1984). *La technique et la technicité*. Paris : Édition Sociale : Messidor.

DABÈNE M. (2005). Quelques repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ses états. in J.-L. Chiss, J. Davis & Y. Reuter (éd.). *Didactique du français, fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck.

DELBOS G. & JORION p. (1984/1990). *La transmission des savoirs*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

DELEUZE G. (1995). *Logique du sens*. Paris : Éd. de Minuit.

DEVELAY M. (1991). Pour une pédagogie du sens. *Revue Spirales*, n° 4, p. 45-50.

DEWEY, J. (1938/1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : PUF.

DHELLEMMES R. (1991). Séance d'EPS et pratiques scolaires d'athlétisme. In J. Marsenach *et al. Éducation Physique et Sportive. Quel enseignement* ? Paris : INRP.

DHELLEMMES R. (1995). *EPS au collège et athlétisme*. Paris : INRP.

DHELLEMMES R., LAURIN L. & ARNAUD P. (1990). L'enseignement des Activités Athlétiques en milieu scolaire : des pistes pour l'innovation. *Éducation Physique et didactique des APS. AEEPS*, p. 28.

DUBAR C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.

ERICKSON F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M.C. Wittrock. *Hanbook of research on teaching*. New York: Teachers College Press.

FABRE M. (1989). De la résolution de problème à la problématisation. *Les Sciences de l'Éducation Pour l'Ère nouvelle*, n° 4-5.

FABRE M. (1994). *Penser la formation*. Paris : PUF.

FABRE M. (1995). *Bachelard éducateur*. Paris : PUF.

FABRE M. (1999). *Situations problèmes et savoir scolaire*. Paris : PUF.

FABRE M. (2000). La question du sens en formation. In J.-M. Barbier & O. Gatalanu (éd.). *Signification, sens, formation*. Paris : PUF, p. 127-137.

FABRE M. (2001). Existe-t-il des savoirs pédagogiques ? Document interne, CREN, université de Nantes.

FABRE M. (2003). Petit lexique de la problématisation. *Séminaire Problématisation. Travaux 2002-2003*. Document interne, CREN, université de Nantes.

FABRE M. (2005). Éditorial. *Recherche et Formation*, n° 48.

FABRE M. (2006). Analyse de pratique et problématisation. Quelques remarques épistémologiques. *Recherche et formation*, n° 51, p. 133-145.

FABRE M. (2006). La philosophie des problèmes de Gilles Deleuze. *Séminaire Problématisation. Travaux 2006-2007*. Document interne, CREN, université de Nantes.

FABRE M. (2006). Qu'est-ce que problématiser ? L'apport de John Dewey. In M. FABRE & E. VELLAS (éd.). Situations de formation et problématisation. Bruxelles : De Boeck, p. 18-30.

FABRE M. (2008). Des savoirs scolaires sans problèmes et sans enjeux. La faute à qui ? *Revue française de pédagogie,* n° 161, p. 69-78.

FABRE M. & ORANGE C. (1997). Construction des problèmes et franchissements d'obstacles. *Aster*, n° 24, p. 37-57.

FABRE M & MUSQUER A. (2007). Comment aider l'élève à problématiser ? les inducteurs de problématisation. *Séminaire Problématisation*. Document interne, CREN, université de Nantes.

FLANAGAN J.-C. (1954). La technique de l'incident critique. *Revue de psychologie appliquée*.

FLEURY B. & FABRE M. (2005). Psychanalyse de la connaissance et problématisation des pratiques pédagogiques. La longue marche vers le processus apprendre. *Recherche et formation*, n° 48, p. 75-90.

GOIRAND P. (1996). Plaidoyer pour une technologie culturelle. In P. Goirand & J. Metzler (éd.). *Une histoire culturelle du sport. Techniques sportives et culture scolaire*. Paris : Éditions

Revue EPS.

GOIRAND P. & METZLER. J. (éd.) (1996). *Une histoire culturelle du sport. Techniques sportives et culture scolaire*. Paris : Éditions Revue EPS.

GOSSELIN G. (1974). *Changer le progrès*. Paris : Éd. du Seuil.

HOUSSAYE J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang.

HUBERMAN M.A. & MILES M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes. Pédagogies en développement. Méthodologie de la recherche*. Bruxelles : De Boeck.

JEU B. (1977). *Le sport, l'émotion, l'espace.* Paris : Vigot.

JOHSUA S. & DUPIN J.-J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris : PUF.

JOHSUA S. & FÉLIX C. (2002). Le travail des élèves à la maison : une analyse didactique en termes de milieu pour l'étude. *Revue française de pédagogie*, n° 141, p. 89-97.

JONNAERT P. & VANDER BORGHT C. (2006). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.

KUHN T.S. (1962/1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.

LANG V. (1999). *La professionnalisation des enseignants. Éducation et formation*. Paris : PUF.

LE BAS A. (1995). *De la gymnastique sportive à l'activité gymnique à l'école primaire*. Thèse de doctorat en sciences de l'Éducation non publiée, université de Caen, Caen.

LE BAS A. (1996). La notion de problème en Éducation Physique et Sportive. Un exemple en didactique de la gymnastique sportive. *Les sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle*, vol. 29, n° 44.

LE BAS A. (1998). La Situation de Pratique Scolaire en EPS. *Actes du colloque international Recherches et formation des enseignants, IUFM de l'académie de Grenoble*.

LE BAS A. (2003). *L'activité de problématisation ou les différentes phases de la mobilisation cognitive dans le cadre d'une démarche de « dévolution du savoir »*. Document interne, IUFM de Basse Normandie, centre de Saint Lô.

LE BAS A. (2005). Didactique professionnelle et formation des enseignants. *Recherche et formation*, n° 48.

LE BAS A. (2001). Identification de quelques déterminants de l'action de l'enseignant débutant dans l'enseignement de l'Éducation Physique. Document interne non publié. I.U.F.M de Basse Normandie. C.R.E.N Université de Nantes.

LE MOIGNE J.-L. (1977). *La théorie du système général*. Paris : PUF.

LE MOIGNE J.-L. (1990). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris : Dunod.

LE MOIGNE J.-L. (1994). *Le constructivisme. Tome 1 : Des fondements*. Paris : ESF.

LE MOIGNE J.-L. (2003). *Le constructivisme. Tome 3 : Modéliser pour comprendre*. Paris : L'Harmattan.

LÉONTIEV A. (1975/1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Éditions du progrès.

LERBET G. (1997). *Pédagogie et systémique*. Paris : PUF.

LEROI-GOURHAN A. (1973). *Milieu et technique*. Paris : Albin Michel.

LESSARD C. (2000). Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'Éducation. *Recherche et Formation*, n° 35.

LESSARD-HÉBERT M., GOYETTE G. & BOUTIN G. (1997). *La recherche qualitative, fondements et pratiques. Méthodes en sciences Humaines*. Bruxelles : De Boeck.

LIPOVETSKY G. (1983). *L'ère du vide. Essais sur l'individualisme contemporain*. Paris : Gallimard.

MARCEL J.-F., ORLY P., ROTHIER-BAUTZER É. & SONNTAG M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie*, n° 138.

MARSENACH J. (1992). Recherches en enseignement et transformation des pratiques professionnelles. *Colloque pour l'avancée de la science*, Université de Laval, Québec.

MARSENACH J. *et al.* (1991). *Éducation Physique et Sportive. Quel enseignement ?* Paris : INRP.

MARSENACH J. & AMADE-ESCOT C. (1993). Les orientations de la recherche en didactique de l'éducation physique et sportive. *Revue française de pédagogie*, n° 103.

MARTINAND J.L. (1983). Questions pour la recherche : la référence et le possible dans les activités scientifiques scolaires. In G. Delacôte & A. Tiberghien (coord.), *Recherche en didactique de la physique : les actes du premier atelier international*. Paris :Editions du CNRS. pp. 227-249.

MARTINAND J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.

MARTINAND J.-L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques. *Les sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle*, n°2, p. 23-30.

MEYER M. (1979). *Découverte et justification en science*. Paris : Klincksieck.

MONTANDON C. (2002). *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques. Enjeux et Méthodes*. Paris : L'Harmattan.

MORIN É. (1990). *Science avec conscience*. Paris : Éd. du Seuil.

ORANGE C. (1995). Place du problème dans l'enseignement et l'apprentissage des sciences. *GFR Statut et fonctions du problème dans les didactiques des disciplines*. Document interne, IUFM Basse-Normandie.

ORANGE C. (2006). Analyse de pratique et formation des enseignants. Un point de vue

didactique. *Recherche et formation*, n° 51, p. 119-131.

ORANGE C. (2007). Quel milieu pour l'apprentissage par problématisation en Sciences et vie de la terre ? *Éducation et didactique*, vol. 1, n° 2, p. 37-56.

PAILLARD J. (1985). Les niveaux sensori-moteur et cognitif de l'action. In M. Laurent & P. Therme. Recherche en Activités Physiques et Sportives. Publication du Centre de Recherches de l'U.E.R.E.P.S., Université Aix-Marseille II. p. 147-163.

PAILLARD J. (1990). Réactif et prédictif : deux modes de gestion de la motricité. In V. Nougier & J.P. Blanchi (éd.). Pratiques sportives et modélisation du geste. Grenoble : Collection Grenoble Sciences.

PASTRÉ P. (1999). Apprendre des situations. Éducation permanent p. 13-56 e, n° 139. p. 13-35.

PASTRÉ P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. Revue française de pédagogie, n° 138, p. 9-17.

PASTRÉ P., MAYEN P. & VERGNAUD G. (2006). La didactique professionnelle. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, n° 154, p. 145-198.

PAULHAM F. (1929). *La double fonction du langage*. Paris : Librairie Félix Alcan.

PENA-RUIZ H. (1987). Les notions d'autorité et d'obéissances. *Les amis de Sèvres*, n° 4, p. 5-14.

PERRENOUD P. (1991). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des Sciences de l'Éducation*. Montréal.

PERRENOUD P. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche et formation*, n° 36, p. 131-162.

PERRENOUD P. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Les cahiers pédagogiques*, n° 390.

PLAISANCE E. & VERGNAUD G. (1993). *Les sciences de l'éducation*. Paris : Éd. La Découverte.

POPPER K. (1984). *L'univers irrésolu, plaidoyer pour l'indéterminisme*. Paris : Hermann.

POSTIC M. & DE KETELE J.-M. (1989). *Observer des situations éducatives*. Paris : PUF.

POURTOIS J.-P. & DESMET H. (1988). *Épistémologues et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles : Mardaga.

PRAIRAT E. (1995). Critiques de l'école, critiques des savoirs scolaires. In J.-P. Astolfi (éd.). *L'Éducation en question*. Nancy : CRDP de Lorraine.

PRAIRAT E. (1995). Le pari de l'éducabilité. *Revue Éducation*, octobre-novembre 1995.

RABARDEL P. & SAMURÇAY R. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences. In R. Samurçay & P. Pastré (éd.). *Recherches en didactique professionnelle*.

Toulouse : Octarès.

RAVESTEIN J. (1999). *Autonomie de l'élève et régulation du système didactique*. Bruxelles : De Boeck.

REBOUL O. (1999/2006). *La philosophie de l'éducation*. Paris : PUF.

REUTER Y. (2003). La représentation de la discipline ou la conscience disciplinaire. *La lettre de la DFLM*, n° 32. p. 18-22.

REUTER Y. (2005). Analyser le faire des élèves dans une perspective didactique. *Cahiers Théophile*, n° 6, p. 33-40.

REY B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.

REY B. (2000). Un apprentissage du sens est-il possible ? In J.-M. Barbier & O. Gatalanu (éd.). *Signification, sens, formation*. Paris : PUF, p. 107-126.

RICHARD J.F. (1995, 2e édition). *Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions*. Paris : Armand Colin.

RICHARD J.-F. (2005, 4e édition). *Les activités mentales. De l'interprétation de l'information à l'action*. Paris : Armand Colin.

ROCHEX J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF.

ROCHEX J.-Y. (1995). Rapports à l'école – Rapports aux savoirs. *Revue Spirales n° 8*.

ROCHEX J.-Y. (1997). L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle. *Revue française de pédagogie*, n° 120, p. 105-147.

SARREMEJANE P. (2002). *Les didactiques et la culture scolaire*. Québec : Les Éditions Logiques.

SARTHOU J.-J. (2003). *Enseigner l'EPS : de la réflexion didactique à l'action pédagogique*. Les cahiers Actio.

SCHÖN D.A. (1983/1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : les Éditions logiques.

TOCHON F. (1989). À quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours ? *Revue française de pédagogie*, n° 86, p. 24-25.

VAN DER MAREN J.-M. (1987). *Méthodes qualitatives de recherche en éducation*. Conférence donnée au CIRADE, UQAM, université de Montréal, décembre 1987.

VAN DER MAREN J.-M. (1989). *Méthodes et évaluation des pratiques de recherche en éducation. Introduction aux problématiques et aux méthodologies à l'intention des utilisateurs des résultats de la recherche et des futurs chercheurs en éducation*. Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation : université de Montréal.

VAN DER MAREN J.-M. (2004, 2e édition). *Méthodes de recherche pour l'éducation*.

Bruxelles : De Boeck.

VENTURINI P., AMADE-ESCOT C. & TERRISSE A. (éd.) (2002). *Étude des pratiques effectives : L'approche des didactiques*. Grenoble : Éd. La pensée sauvage.

VERGNAUD G. (1991). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 10, n° 23.

VERGNAUD G. (1996). Au fond de l'action la conceptualisation. In J.-M. Barbier (éd.). *Savoirs théoriques, savoirs d'action*. Paris : PUF.

VERRET M. (1975). *Le temps des études*. Paris : Librairie Honoré Champion.

VIGARELLO G. (1988). *Une histoire culturelle du sport. Techniques d'hier… et d'aujourd'hui*. Paris : Revue EPS : Robert Laffont.

VON BERTALANFFY L. (1973). *Théorie générale des systèmes*. Paris : Dunod.

ZARIFIAN P. (2000). L'apprentissage par les événements : entre sens et signification. In J.-M. Barbier & O. Gatalanu (éd.). *Signification, sens, formation*. Paris : PUF, p. 167-185.

Textes officiels :

BOÉN, n° 15 du 11 Avril 2002. France : Ministère de l'Éducation nationale. Principes et modalités d'organisation de la deuxième année de formation des enseignants et des Conseillers Principaux d'Éducation stagiaires. Plan de rénovation de la formation des enseignants du 27 Février 2001.

BOÉN, n°1 du 4 janvier 2007. France : Ministère de l'Éducation nationale. Cahier des charges de la formation des maîtres en Institut Universitaire de Formation des Maîtres. A. du 19-12-2006 JO du 28-12-2006.

Ressources en ligne :

Le grand dictionnaire terminologique. www.granddictionnaire.com

LE MOIGNE J-L. Science des systèmes [en ligne]. In : Encyclopédie Universalis. France : Encyclopaedia Universalis, 17 p. Disponible sur : <http://www.universalis-edu.com/article2.php?napp=&nref=V927514 > (consulté le 27 avril 2006)

Table des matières

REMERCIEMENTS **2**

INTRODUCTION. **8**

PREMIÈRE PARTIE : DÉVELOPPEMENT DE LA PROBLÉMATIQUE ET DES RÉFÉRENTS THÉORIQUES QU'ELLE MOBILISE. **16**

1. Des référents sociologiques pour situer le champ de la formation et penser la formation professionnelle des enseignants :.....17

1.1. Le champ de la formation :.....17

1.1.1.Problématique générale :.....17

1.1.2.Le triangle de la formation : 17

1.1.3.Les traits spécifiques de la formation : 20

1.1.4.Éducation et formation :.....21

1.1.5.Instruction et formation :.....22

1.1.6.Enseignement, apprentissage, formation, pédagogie et didactique :.....22

1.1.7.Conclusion :.....25

1.2. La professionnalisation est un processus :.....25

1.2.1.Origines de l'évolution de la professionnalité des enseignants :.....25

1.2.2.Métier, profession, professionnalisation, professionnalité et professionnisme :.....28

1.3. La professionnalité enseignante, la professionnalisation de l'enseignement :.....33

1.3.1.Les enseignants sont-ils des professionnels ?.....33

1.3.2.Prolétarisation, déprofessionnalisation, reprofessionnalisation ?.....35

1.4. La formation professionnelle des enseignants aujourd'hui :.....37

1.4.1.Le contexte institutionnel :.....37

1.4.2.Du triangle de la formation au système de formation professionnelle :.....39

1.4.2.1.Une dimension psycho-sociologique :.....40

1.4.2.2.Une dimension didactique :.....41

1.4.2.3.Une dimension praticienne :.....42

1.4.3.La nécessité de construire une didactique professionnelle pour mettre en œuvre une telle conception de la formation professionnelle :.....43

2. Des référents psychologiques, psychosociologiques et anthropologiques pour penser l'activité humaine et ses ressorts :.....46

2.1. Théorie de l'activité et sens :.....46

2.1.1.La psychologie historico-culturelle et la théorie de l'activité :.....46

2.1.2.La structure de l'activité :.....47

2.1.2.1.Première dimension :.....47

2.1.2.2.Deuxième dimension :.....48

2.1.2.3.Troisième dimension :.....48

2.1.3.Mobile, action et opération, trois entités distinctes :.....48

2.1.3.1.Activité et action :.....49

2.1.3.2.Mobile initial et actions en cours :.....49

2.1.3.3.Actions et opérations :.....49

2.1.4.Les trois niveaux de régulation de l'activité :.....50

2.1.4.1.L'efficacité de l'activité :.....50

2.1.4.2.L'efficience de l'activité :.....50

2.1.4.3.Le sens de l'activité :.....51

2.1.5.Transformation et développement de l'activité :.....53

2.1.5.1.La première voie de développement de l'activité :.....53

2.1.5.2.La deuxième voie de développement de l'activité :.....53

2.2. Le sens de la situation pour la psychologie cognitive:.....54

2.2.1.Attribution de signification et construction de sens :.....54

2.2.2.Un premier exemple pour illustrer : La course d'orientation :.....55

2.2.3.Un deuxième exemple pour illustrer : Les médecins :.....58

2.2.4.Et pour les situations d'enseignement-apprentissage :.....58

2.2.5.Sens, expériences et représentations :.....59

2.3. Habitus et sens :.....60

2.3.1.L'habitus : La force de la pratique dans la construction du sens :.....60

2.3.2.L'habitus comme principe générateur de pratique :.....61

2.4. L'approche psychanalytique du sens par Michel Develay :.....62

2.5. Retour sur quelques distinctions à opérer :.....63

2.5.1.Entre mobile et motif :.....63

2.5.2.Entre sens et signification :.....65

2.5.3.Entre activité et pratique :.....68

2.6. Rapports à l'école et rapports aux savoirs :.....72

2.6.1.Histoire du concept « de rapport à » et tentative de définition :.....72
2.6.2.Rapports au(x) savoir(s) et préoccupations didactiques :.....76
2.6.3.Du côté de l'enseignant :.....77
2.6.3.1.L'enseignant et ses rapports au savoir :.....77
2.6.3.2.L'enseignant tiraillé dans un rapport de savoir à savoir :.....77
2.6.4.Du côté de l'élève et des élèves :.....79
2.6.4.1.Un rapport entre connaissances déjà là et savoir enseigné :.....79
2.6.4.2.Un rapport de connaissances à connaissances :.....80
2.6.4.3.Un rapport de savoir à connaissances :.....80
2.6.5.La notion de conscience disciplinaire :.....81
2.7. Le projet comme conduite d'anticipation :.....81
2.7.1.Projet et culture, culture du projet :.....81
2.7.2.Le projet comme une anticipation opératoire parmi d'autres :.....82
2.7.3.Les présupposés d'une méthodologie de projet :.....83
2.7.3.1.Premier présupposé :.....83
2.7.3.2.Deuxième présupposé :.....84
2.7.3.3.Troisième présupposé :.....84
2.7.3.4.Quatrième présupposé :.....84
2.7.3.5.Cinquième présupposé :.....84
2.7.4.La méthodologie de l'élaboration du projet :.....84
2.7.5.La mise en œuvre du projet :.....86
2.7.6.Les limites, les écueils et les équivoques des pratiques de projet :.....86
2.7.7.Les dimensions fondatrices et unificatrices des pratiques de projet :.....89
2.7.8.Projet et pédagogie, pédagogie de – du - par – projet :.....92
2.7.9.Projet, progrès et sens :.....95

3. Des référents théoriques sur l'apprentissage pour transformer l'activité et ses pratiques :.....98

3.1. Un cadre de référence socio-constructiviste, interactionniste et cognitiviste pour la gestion des apprentissages des élèves et des stagiaires :.....98
3.1.1.La dimension constructiviste de l'apprentissage :.....99
3.1.2.La dimension de l'apprentissage liée aux interactions sociales :.....99
3.1.3.La dimension de l'apprentissage liée aux interactions avec l'environnement :.....101
3.1.4.La dimension cognitiviste de l'apprentissage :.....102
3.1.5.Spécificité des apprentissages moteurs :.....104

3.2. La théorie de la conceptualisation dans l'action ou comment apprend-on de l'action et par l'action ?.....106
3.2.1.Introduction :.....106
3.2.2.Compétences et schèmes :.....107
3.2.3.Schème, théorisation et conceptualisation :.....110
3.2.4.Activité productive et activité constructive :.....110
3.2.5.Apprentissages incidents et apprentissages intentionnels :.....111
3.2.6.Registre épistémique et registre pragmatique de la conceptualisation :.....112
3.2.7.Modèle opératif et modèle cognitif :.....113
3.2.8.Concepts pragmatiques :.....114
3.3. La démarche de problématisation ; une méthodologie d'apprentissage.....116
3.3.1.Introduction :.....117
3.3.2.Les caractéristiques de la problématisation selon M. Fabre :.....117
3.3.2.1.Première caractéristique :.....117
3.3.2.2.Deuxième caractéristique :.....118
3.3.2.3.Troisième caractéristique :.....121
3.3.2.4.Quatrième caractéristique :.....122
3.3.2.5.Cinquième caractéristique:.....124
3.3.3.Les obstacles à la problématisation :.....126
3.3.3.1.Généralités :.....126
3.4. Analyse de pratique et démarche de problématisation :.....130
3.4.1.Qu'est-ce que l'analyse de pratique et pourquoi analyser les pratiques ?.....130
3.4.2.Analyse de pratique et théorie de la problématisation :.....132

4. Des référents épistémologiques pour penser les savoirs scolaires :.....136

4.1. La vraie nature des savoirs scolaires :.....136
4.1.1.Une conception de l'école et de la culture pour penser les savoirs scolaires :.....136
4.1.2.Caractéristiques des savoirs scolaires :.....137
4.1.2.1.Les savoirs scolaires sont des savoirs propositionnels :.....137
4.1.2.2.Le processus de disciplinarisation des savoirs scolaires :.....138
4.1.3.Plaidoyer pour la saveur des savoirs :.....140
4.1.4.Les disciplines scolaires ont besoin de références :.....143
4.1.5.Vers une conception problématique des savoirs :.....145
4.2. Le cas particulier des savoirs en Éducation Physique et Sportive :.....147
4.2.1.Une définition de l'Éducation Physique et Sportive :.....147

4.2.2.Motricité usuelle, motricité extraordinaire et production technique :.....148
4.2.2.1.Les A.P.S.A. comme champ de contraintes :.....149
4.2.2.2.Les ressources du sujet ; Les systèmes fonctionnels et leur sollicitation :.....149
4.2.2.3.La technique comme le croisement des contraintes de l'activité et des ressources du sujet :.....152
4.2.3.Conséquence pour l'enseignement de l'E.P.S :.....157
4.2.3.1.Les paliers adaptatifs ou la genèse artificielle du savoir en E.P.S :.....157
4.2.3.2.La situation de pratique scolaire :.....161

5. La conception philosophique du sens de M. Fabre ; vers un premier niveau d'intégration des référents théoriques précédemment développés :.....170

5.1. Problème de sens :.....170
5.2. Les trois dimensions de la proposition logique :.....171
5.3. Le sens comme la quatrième dimension virtuelle :.....172
5.4. La grande équivalence entre sens, événement et problème : 173
5.5. La pédagogie comme une vigilance au sens :.....174
5.6. Sens et signification : 177

6. Des référents théoriques autour de l'approche systémique et de la complexité : ..180

6.1. La pensée systémique :.....180
6.2. Un nouveau paradigme pour comprendre les méthodes de conception-construction de modèle: comprendre la complexité plutôt qu'expliquer .... :.....180
6.3. Retour sur la naissance du paradigme : 181
6.4. Modéliser pour comprendre, comprendre pour modéliser :.....182
6.5. Vers une définition de ce que peut être un système :.....184
6.6. Les limites de l'approche systémique: la position de l'observateur - concepteur - modélisateur : 185
6.7. Retour sur une définition plus précise de la complexité: de la mesure de la complexité :.....188

DEUXIÈME PARTIE: L'ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT DANS LE SYSTÈME DIDACTIQUE OU LA GESTION PROBLÉMATIQUE ET DIFFÉRENCIÉE DU COUPLE ENSEIGNER/APPRENDRE 191

7. La didactique et la pédagogie à l'épreuve de l'approche systémique et de l'approche complexe :.....192

7.1. Du triangle pédagogique au(x) système(s) didactique(s) :.....192
7.2. Le système didactique comme révélateur de l'activité didactique :.....194
7.3. Pluralité de systèmes didactiques :.....195
7.3.1.Le système didactique d'Yves Chevallard :.....195
7.3.2.La structure didactique de Samuel Johsua et de Jean Jacques Dupin :.....196
7.3.3.La constellation didactique de Michel Dabène :.....197
7.3.4.Le système enseignement-apprentissage de Marc Bru :.....198
7.3.5.D'autres approches moins didactiques : 202
7.3.5.1.Le processus enseignement - apprentissage de Marguerite Altet :.....202
7.3.5.2.La pédagogie et la systémique selon Georges Lerbet :.....204
7.3.6.L'analyse systémique pour penser certains aspects du système didactique :.....207
7.3.6.1.L'autonomie de l'élève et la régulation du système didactique de Jean Ravestein : 207
7.3.6.2.L'approche systémique des dispositifs pédagogiques selon Christiane Montandon :.....211
7.4. Les travaux de Chantal Amade-Escot : 215
7.5. Quelques questions en débat autour du triangle/système didactique :.....220

8. Le cadre conceptuel de ce travail de recherche ou la définition de notre système didactique :.....223

8.1. Le modèle de « formation praticienne » de la formation professionnelle : les problèmes professionnels liés à la gestion du système didactique » :.....223
8.1.1.Les pôles du système didactique :.....223
8.1.1.1.Le pôle de l'élève - la logique de l'apprenant :.....224
8.1.1.2.Le pôle du savoir - la logique épistémique :.....225
8.1.1.3.Le pôle sociétal - la logique institutionnelle : 227
8.1.2.La gestion du système didactique comme interaction de ces logiques contradictoires ; les problèmes professionnels :.....228
8.1.2.1.Une première classe de problèmes professionnels :.....229
8.1.2.2.Un deuxième classe de problèmes professionnels :.....230
8.1.2.3.Une troisième classe de problèmes professionnels :.....232
8.2. Un modèle d'action et d'intervention pour mieux prendre en charge les problèmes professionnels et optimiser le fonctionnement du système didactique :.....236
8.2.1.Une première condition : la finalisation de l'action :.....237
8.2.2.Une deuxième condition : la légitimation du travail.....238

8.2.3.Une troisième condition : la didactisation ou transposition micro-didactique du savoir. 239

8.3. Les objets d'étude de la formation praticienne ou les savoirs professionnels à construire :.....242

8.3.1.Un premier objet d'étude :..... 243

8.3.2.Un deuxième objet d'étude :..... 243

8.3.3.Un troisième objet d'étude :..... 244

9. Notre système didactique sous le feu du paradigme systémique : 248

9.1. Le fonctionnement du système didactique est-il un phénomène complexe ? 248

9.2. Le système didactique n'existe pas réellement tel que nous le représentons, c'est un artefact : 248

9.3. Le système didactique est un macro-système composé de plusieurs micro-systèmes aux statuts différents : 249

9.3.1.Le micro-système « enseignant » : 250

9.3.2.Le micro-système « école » et « institution scolaire » :..... 251

9.3.3.Le micro-système « élève » :..... 251

9.3.4.Le micro-système « savoir » :..... 251

9.4. Le système didactique répond t-il aux conditions d'existence d'un système telles que les définit Jean Louis Le Moigne ?.....251

9.5. La dynamique constitutive du système didactique : 253

9.6. Le fonctionnement du système didactique dans le cadre d'une analyse systémique : 256

TROISIÈME PARTIE : LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE AUTOUR DE TROIS ÉTUDES DE CAS. 258

10. Les aspects méthodologiques de la recherche et du traitement des données :.....259

10.1. Positionnement scientifique et présupposés méthodologiques :.....259

10.2. Nature de la recherche et méthodologie appropriée :.....260

10.3. Cadre théorique ou cadre conceptuel ?.....261

10.4. Les différentes données et leur statut :.....263

10.4.1.Les comptes-rendus de visite : 263

10.4.2.Les questionnaires de début et de fin de formation : 264

10.4.3.L'entretien de fin d'année : 264

10.5. Le traitement des données : codage, réduction, traduction et interprétations : ...265

10.5.1.Les données brutes retenues :..... 265
10.5.2. L'encodage des données et l'élaboration des constats : 266
10.5.3.La logique de l'acteur ou la recontextualisation des constats :.....267
10.5.4.L'interprétation au regard du cadre conceptuel :..... 268
10.5.5.Le croisement des constats objectifs, issus des comptes-rendus de visite et des constats subjectifs, issus du questionnaire et de l'entretien de fin d'année :.....269
10.5.6.Croisement inter-cas :..... 270
10.5.7.Récapitulatif des différentes données :..... 270
10.6. Retour sur les questions de recherche : vers la construction des unités de sens :.272
10.6.1.Les questions de recherche relatives aux comptes-rendus de visite :.....272
10.6.1.1.Les unités de sens liées à la première question de recherche et à ses deux sous-questions :.....273
10.6.1.2.Les unités de sens liées à la deuxième question de recherche et à ses deux sous-questions :.....276
10.6.1.3.Les unités de sens liées à la troisième question de recherche et à ses deux sous-questions :.....278
10.6.2.Les questions de recherche par rapport au questionnaire et à l'entretien en fin de formation :..... 281
10.6.3.Le questionnaire de début d'année : 282
10.7. Quelques données de coulisse permettant de mieux caractériser le profil des stagiaires, supports des études de cas : 283
10.8. Choix des études de cas :.....283

11. Première étude de cas - Julie :.....285

11.1. Élément de contexte et présentation du stagiaire :.....285
11.1.1.Généralités par rapport au contexte d'exercice :..... 285
11.1.2.Éléments relatifs au questionnaire de début d'année :..... 285
11.2. Étude de cas Julie - Compte-rendu de la première visite - Début octobre 2005 : 289
11.2.1.De la description des procédures d'enseignement et de leur impact sur l'activité des élèves à leur interprétation, en passant par la reconstruction de la logique d'intervention de l'acteur : 290
11.2.1.1.Question de recherche n°1 : 290
11.2.1.2.Question de recherche n°2 : 293
11.2.1.3.Question de recherche n°3 : 298
11.2.2.Les trois logiques de fonctionnement en lien avec les trois dévolutions 300

11.2.3.Schématisation de ces logiques de fonctionnement au regard du modèle d'intervention :..... .300
11.2.4.La prise en charge des trois problèmes professionnels : 301
11.3. Étude de cas Julie - Compte-rendu de la deuxième visite - Début janvier 2006 :302
11.3.1.De la description des procédures d'enseignement et de leur impact sur l'activité des élèves à leur interprétation, en passant par la reconstruction de la logique d'intervention de l'acteur : 302
11.3.1.1.Question de recherche n°1 :.....302
11.3.1.2.Question de recherche n°2 : 306
11.3.1.3.Question de recherche n°3 : 310
11.3.2.Les trois logiques de fonctionnement en lien avec les trois dévolutions :.....313
11.3.3.Schématisation de ces logiques de fonctionnement au regard du modèle d'intervention :..... 314
11.3.4.La prise en charge des trois problèmes professionnels: ..... .315
11.4. Étude de cas Julie - Compte-rendu de la troisième visite - Début avril 2006 : 315
11.4.1.De la description des procédures d'enseignement et de leur impact sur l'activité des élèves à leur interprétation, en passant par la reconstruction de la logique d'intervention de l'acteur : 315
11.4.1.1.Question de recherche n°1 : 315
11.4.1.2.Question de recherche n°2 : 319
11.4.1.3.Question de recherche n°3 : 325
11.4.2.Les trois logiques de fonctionnement en lien avec les trois dévolutions :.....328
11.4.3.Schématisation de ces logiques de fonctionnement au regard du modèle d'intervention :..... .328
11.4.4.La prise en charge des trois problèmes professionnels : 329
11.5. Les constats subjectifs à l'issue de la formation : le discours du sujet sur sa pratique et sur la formation à partir d'un questionnaire et d'un entretien :.....330
11.5.1.Premier axe de lecture des constats :..... 330
11.5.1.1.La synthèse : 330
11.5.1.2.Commentaires :.....330
11.5.2.Deuxième axe de lecture des constats :..... 331
11.5.2.1.La synthèse : 331
11.5.2.2.Commentaires :.....332
11.5.3.Troisième axe de lecture des constats : 332
11.5.3.1.La synthèse : 332

11.5.3.2.Commentaires :.....333
11.6. Évolution du profil professionnel en cours d'année : 333
11.6.1.Du point de vue des dévolutions (logiques de fonctionnement) :.....333
11.6.2.Du point de vue de la prise en charge des problèmes professionnels : 337
11.6.2.1.La prise en charge du premier problème :.....337
11.6.2.2.La prise en charge du deuxième problème :.....339
11.6.2.3.La prise en charge du troisième problème :.....341
11.7. Croisement des constats objectifs (comptes-rendus) et des constats subjectifs : .343

12. Deuxième étude de cas - Aurélien :.....349

12.1. Élément de contexte et présentation du stagiaire :.....349
12.1.1.Généralités par rapport au contexte d'exercice :.....349
12.1.2.Éléments relatifs au questionnaire de début d'année :.....349
12.2. Étude de cas Aurélien - Compte-rendu de la première visite - Mi-Octobre 2003 : 351
12.2.1.De la description des procédures d'enseignement et de leur impact sur l'activité des élèves à leur interprétation, en passant par la reconstruction de la logique d'intervention de l'acteur : 351
12.2.1.1.Question de recherche n°1 : 351
12.2.1.2.Question de recherche n°2 : 354
12.2.1.3.Question de recherche n°3 : 358
12.2.2.Les trois logiques de fonctionnement en lien avec les trois dévolutions :.....359
12.2.3.Schématisation de ces logiques de fonctionnement au regard du modèle d'intervention :.....360
12.2.4.La prise en charge des trois problèmes professionnels : 361
12.3. Étude de cas Aurélien - Compte-rendu de la deuxième visite - Début février 2004 :.....362
12.3.1.De la description des procédures d'enseignement et de leur impact sur l'activité des élèves à leur interprétation, en passant par la reconstruction de la logique d'intervention de l'acteur : 362
12.3.1.1.Question de recherche n°1 :.....362
12.3.1.2.Question de recherche n°2 : 366
12.3.1.3.Question de recherche n°3 : 369
12.3.2.Les trois logiques de fonctionnement en lien avec les trois dévolutions :.....372
12.3.3.Schématisation de ces logiques de fonctionnement au regard du modèle

d'intervention :..... 373
12.3.4.La prise en charge des trois problèmes professionnels : 374
12.4. Étude de cas Aurélien - Compte-rendu de la troisième visite - Fin mars 2004 :..375
12.4.1.De la description des procédures d'enseignement et de leur impact sur l'activité des élèves à leur interprétation, en passant par la reconstruction de la logique d'intervention de l'acteur : 375
12.4.1.1.Question de recherche n°1 : 375
12.4.1.2.Question de recherche n°2 : 379
12.4.1.3.Question de recherche n°3 : 383
12.4.2.Les trois logiques de fonctionnement en lien avec les trois dévolutions :.....385
12.4.3.La prise en charge des trois problèmes professionnels : 387
12.5. Les constats subjectifs à l'issue de la formation ; le discours du sujet sur sa pratique et sur la formation à partir d'un questionnaire et d'un entretien :.....388
12.5.1.Premier axe de lecture des constats :..... 388
12.5.1.1.La synthèse : 388
12.5.1.2.Commentaires :.....389
12.5.2.Deuxième axe de lecture des constats :..... 390
12.5.2.1.La synthèse : 390
12.5.2.2.Commentaires :.....390
12.5.3.Troisième axe de lecture des constats : ..... .391
12.5.3.1.La synthèse : 391
12.5.3.2.Commentaires :.....392
12.6. Évolution du profil professionnel en cours d'année : 392
12.6.1.Du point de vue des dévolutions (logiques de fonctionnement) :.....392
12.6.2.Du point de vue de la prise en charge des problèmes professionnels : 397
12.6.2.1.La prise en charge du premier problème :.....397
12.6.2.2.La prise en charge du deuxième problème :.....398
12.6.2.3.La prise en charge du troisième problème :.....401
12.7. Croisement des constats objectifs (comptes-rendus) et des constats subjectifs : 403

13. Troisième étude de cas :.....407

13.1. Élément de contexte et présentation du stagiaire :.....407
13.1.1.Généralités par rapport au contexte d'exercice :..... 407
13.1.2.Éléments relatifs au questionnaire de début d'année :..... 407
13.2. Étude de cas Anthony - Compte-rendu de la première visite - Début Octobre

2004 :.....410
13.2.1.De la description des procédures d'enseignement et de leur impact sur l'activité des élèves à leur interprétation, en passant par la reconstruction de la logique d'intervention de l'acteur : 411
13.2.1.1.Question de recherche n°1 : 411
13.2.1.2.Question de recherche n°2 : 415
13.2.1.3.Question de recherche n°3 : 420
13.2.2.Les trois logiques de fonctionnement en lien avec les trois dévolutions :.....422
13.2.3.Schématisation de ces logiques de fonctionnement au regard du modèle d'intervention :..... .423
13.2.4.La prise en charge des trois problèmes professionnels : 424
13.3. Étude de cas Anthony - Compte-rendu de la deuxième visite - Fin Janvier 2005 : 425
13.3.1.De la description des procédures d'enseignement et de leur impact sur l'activité des élèves à leur interprétation, en passant par la reconstruction de la logique d'intervention de l'acteur : 425
13.3.1.1.Question de recherche n°1 :.....425
13.3.1.2.Question de recherche n°2 : 429
13.3.1.3.Question de recherche n°3 : 434
13.3.2.Les trois logiques de fonctionnement en lien avec les trois dévolutions :.....437
13.3.3.Schématisation de ces logiques de fonctionnement au regard du modèle d'intervention :..... .438
13.3.4.La prise en charge des trois problèmes professionnels : 438
13.4. Étude de cas Anthony - Compte-rendu de la troisième visite - Fin mars 2005 :. 439
13.4.1.De la description des procédures d'enseignement et de leur impact sur l'activité des élèves à leur interprétation, en passant par la reconstruction de la logique d'intervention de l'acteur : 439
13.4.1.1.Question de recherche n°1 : 439
13.4.1.2.Question de recherche n°2 : 444
13.4.1.3.Question de recherche n°3 : 449
13.4.2.Les trois logiques de fonctionnement en lien avec les trois dévolutions :.....453
13.4.3.Schématisation de ces logiques de fonctionnement au regard du modèle d'intervention :..... .455
13.4.4.La prise en charge des trois problèmes professionnels : 455
13.5. Les constats subjectifs à l'issue de la formation : le discours du sujet sur sa pratique et sur la formation à partir d'un questionnaire et d'un entretien :.....456

13.5.1.Premier axe de lecture des constats :..... 456
13.5.1.1.La synthèse : *456*
13.5.1.2.Commentaires :.....*457*
13.5.2.Deuxième axe de lecture des constats :..... 458
13.5.2.1.La synthèse : *458*
13.5.2.2.Commentaires :.....*459*
13.5.3.Troisième axe de lecture des constats : 459
13.5.3.1.La synthèse : *459*
13.5.3.2.Commentaires :.....*460*
13.6. Évolution du profil professionnel en cours d'année : 461
13.6.1.Du point de vue des dévolutions (logiques de fonctionnement) :..... 461
13.6.2.Du point de vue de la prise en charge des problèmes professionnels : 466
13.6.2.1.La prise en charge du premier problème :.....*466*
13.6.2.2.La prise en charge du deuxième problème :.....*469*
13.6.2.3.La prise en charge du troisième problème :.....*473*
13.7. Croisement des constats objectifs (comptes-rendus) et des constats subjectifs : .476

14. Croisement des études de cas :.....480

14.1. Étude inter-cas à l'aune des dévolutions et de la prise en charge des trois problèmes professionnels :.....480
14.1.1.La première dévolution - Le premier problème professionnel : 480
14.1.1.1.Les aspects de la finalisation liés à cette première dévolution :.....*480*
14.1.1.2.Les aspects de la légitimation liés à cette première dévolution :.....*482*
14.1.1.3.Conclusion et généralisation par rapport au premier problème professionnel : *485*
14.1.2.La deuxième dévolution - Le deuxième problème professionnel :..... 490
14.1.2.1.Les aspects de la légitimation liés à cette deuxième dévolution :.....*490*
14.1.2.2.Les aspects de la didactisation liés à cette deuxième dévolution :.....*492*
14.1.2.3.Conclusion et généralisation par rapport au deuxième problème professionnel : *495*
14.1.3.La troisième dévolution - Le troisième problème professionnel :..... 500
14.1.3.1.Les aspects de la didactisation liés à cette troisième dévolution : *500*
14.1.3.2.Les aspects de la finalisation liés à cette troisième dévolution :.....*502*
14.1.3.3.Conclusion et généralisation par rapport au troisième problème professionnel : *503*

14.1.4.Une formulation hypothétique de paliers de professionnalité : 505
14.2. Étude inter-cas à l'aune des constats subjectifs : 508
14.2.1.Par rapport à la perception que les stagiaires ont de leur évolution professionnelle : 508
14.2.2.Par rapport aux éléments qu'ils estiment être à l'origine de ses transformations :.....510
14.2.3.Par rapport à ce qu'ils pensent de la formation et les perspectives qu'ils se donnent : 511
14.3. Mise en discussion des résultats et limites du travail :.....513
14.3.1.Des résultats à nuancer :.....513
14.3.2.Des résultats à croiser avec d'autres travaux ayant le même objet de recherche :.....516
14.3.3.Les limites du travail : 520

CONCLUSION ET PERSPECTIVES : 524

BIBLIOGRAPHIE 531