



HAL
open science

L'analyse du travail enseignant d'éducation physique et sportive au prisme de l'interdisciplinarité

Jean-Luc Tomás, Fabienne Brière, Frédéric Saujat, Yannick Lémonie

► To cite this version:

Jean-Luc Tomás, Fabienne Brière, Frédéric Saujat, Yannick Lémonie. L'analyse du travail enseignant d'éducation physique et sportive au prisme de l'interdisciplinarité. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 2018, n° spécial 1, pp. 87-106. 10.4000/ejrieps.327 . hal-01791796

HAL Id: hal-01791796

<https://hal.science/hal-01791796>

Submitted on 14 May 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

eJRIEPS date (renseignée par eJRIEPS)

L'analyse du travail enseignant d'éducation physique et sportive au prisme de l'interdisciplinarité

Jean-Luc Tomás*, Fabienne Brière**, Yannick Lémonie*** & Frédéric Saujat**

* CRTD, EA4132, Équipe psychologie du travail et clinique de l'activité, Cnam, France.

** ADEF, EA4671, Université de Aix-Marseille, France.

*** CRTD, EA4132, Équipe ergonomie, Cnam, France.

Résumé

Le travail enseignant est orienté par de multiples paramètres dont les programmes disciplinaires. Dans un contexte de réforme des programmes et de transformation de la formation des enseignants, cet article présente des résultats d'une étude commanditée par le principal syndicat des enseignants d'éducation physique et sportive (EPS). En nous intéressant plus particulièrement aux liens entre les gestes de métier de l'enseignant et l'activité motrice des élèves, nous montrons comment une analyse interdisciplinaire — en clinique de l'activité et en didactique de l'EPS — du travail enseignant peut permettre de révéler certains éléments de la structure de l'activité des enseignants. Ce faisant, nous démontrons comment l'activité de l'enseignant, en situation avec les élèves, s'enracine dans les rapports entre les attendus du programme en termes de compétences des élèves, sa propre connaissance de la discipline sportive enseignée et les mobiles de l'activité des élèves.

Mots clés : Analyse du travail, Didactique, Programme scolaire, Geste de métier de l'enseignant, Efficacité pédagogique, Genre professionnel

1. Introduction

Le travail enseignant relève de l'intrication de multiples paramètres, parmi lesquels les multiples formes de prescriptions semblent déterminantes dans les manières de conduire l'étude en classe (Amigues, 2009 ; Brière-Guenoun, 2017 ; Saujat, 2011 ; Saujat & Serres, 2015). Prolongeant et spécifiant les orientations inscrites dans les réformes du système éducatif, les programmes disciplinaires occupent une place centrale. Si ces derniers ne prescrivent pas fondamentalement le travail enseignant, elles en définissent l'objet en spécifiant les acquisitions attendues des élèves, et ce en fonction des différentes étapes du cursus scolaire (ou cycles d'enseignement). Cette spécificité des prescriptions soulève

eJRIEPS date (renseignée par eJRIEPS)

des questionnements inhérents à l'usage qu'en font les enseignants, dans une période marquée par l'affirmation politique d'une évolution du métier, comme en atteste en particulier la réforme de la formation des enseignants engagée depuis 2009 en France ou encore l'orientation importante visant à davantage d'interdisciplinarité (loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, 2013).

En nous focalisant plus particulièrement sur les pratiques d'enseignement en éducation physique et sportive (EPS), nous souhaitons étudier les usages des prescriptions que font les enseignants de cette discipline dans un contexte institutionnel marqué par la refonte des programmes scolaires en collège (de nouveaux programmes sont entrés en vigueur à la rentrée 2015). Depuis 1996, les programmes d'EPS sont fortement organisés autour du terme de compétences, dont l'acception s'est progressivement stabilisée et harmonisée à tous les niveaux de scolarité (programmes 2009, 2010) à travers la déclinaison de deux types de compétences : culturelles — propres à l'EPS — et, méthodologiques et sociales.

Notre projet consiste à étudier les manières dont les enseignants de collège ajustent, se conforment ou encore s'accommodent des programmes scolaires, et cela en nous intéressant plus particulièrement à l'efficacité de leurs actions en rapport avec les conduites motrices des élèves. Il s'agit ici de d'instruire les liens entre les gestes de métier des enseignants et les acquisitions « techniques » des élèves qui renvoient à des dimensions spécifiques des pratiques culturelles support de l'enseignement de l'EPS. De manière opposée aux usages qui en est fait en sciences de l'éducation, nous utilisons le concept de gestes de métier en référence aux dimensions motrices et toniques (Wallon, 1949) de l'action des enseignants. Par acquisitions techniques, nous entendons les gestes réalisés en situation d'apprentissage en EPS en lien avec leur dimension culturelle.

2. Orientations théoriques et méthodologiques

La centration sur l'usage que font les enseignants des prescriptions, elles-mêmes définies en fonction des acquisitions visées chez les élèves, nécessite de questionner l'efficacité des gestes de métier mobilisés par les enseignants, non seulement à partir des rapports entre genre professionnel et stylisation (Clot, 2008), mais également du point de vue didactique. De fait, la démarche adoptée mobilise conjointement une approche didactique, permettant de saisir comment sont mis à l'étude les savoirs dans l'action en classe, et une approche en clinique de l'activité portée par l'analyse des rapports entre les différents

eJRIEPS date (renseignée par eJRIEPS)

critères de qualité du travail et l'efficacité de l'action enseignante. Notre positionnement théorique consiste à intégrer à une démarche développementale, une analyse didactique des enjeux de savoirs, à la fois du point de vue institutionnel – analyse des prescriptions en termes d'acquisitions définies dans les programmes –, et du point de vue des relations entre l'activité de l'enseignant et celle des élèves en classe.

2.1. Gestes de métier, entre genre et stylisation

En référence aux approches didactiques, les gestes des enseignants désignent des manières de concrétiser les savoirs au sein d'un dispositif (Sensevy, 2010) et actualisent les tâches professorales (Chevallard, 1997). Ils traduisent les manières de faire et de communiquer du professeur au sein d'un dispositif didactique. Selon le point de vue didactique, les gestes — du professeur (Chevallard, 1997), d'enseignement (Sensevy, 2010), professionnels (Bucheton et al., 2009) — sont totalement articulés aux gestes des élèves en relation avec les enjeux de savoirs poursuivis, notamment lors des transactions didactiques, et en particulier dans leur forme discursive, sémiotique ou gestuelle (Bucheton et al., 2009 ; Chabanne & Dezutter, 2011 ; Sensevy, 2010).

Même si un geste d'enseignement « se caractérise par le fait que c'est le savoir *qui lui donne sa forme* » (souligné par l'auteur, Sensevy, 2010, p. 3), le geste se particularise en contexte en fonction des dimensions subjectives. Marqués par des conflits d'activités, les gestes sont ainsi imprégnés de l'histoire personnelle du professeur qui oriente le sens qu'il donne à son action en classe (Saujat, 2004). Mais pas seulement, car ces dimensions subjectives sont elles-mêmes interconnectées aux dimensions culturelles et institutionnelles. En effet, les choix effectués *in situ* par l'enseignant dépendent des références culturelles et des attentes explicites (les prescriptions) ou implicites de l'institution scolaire, qui agissent comme des déterminants externes de son action didactique (Brière-Guenoun, 2017).

Mais, le travail enseignant ne se réduit pas à un rapport entre contraintes et ressources internes ou externes. Il n'est pas seulement le résultat des rapports intersubjectifs et conjoints réalisés avec les élèves. Le travail enseignant est également guidé par le genre professionnel (Clot & Faïta, 2000). Face aux dilemmes de métier, aux contradictions de la tâche, aux conflits de l'activité, le genre, en tant que « conventions d'action pour agir » (p. 13), est un véritable instrument (Vygotski, 2014) au service de l'efficacité de l'action

eJRIEPS date (renseignée par eJRIEPS)

individuelle. Au moyen de cette mémoire sociale, le travail enseignant peut se régler sur des attendus partagés et discutés. De fait, les enseignants, par l'entremise du genre — en tant qu'intercalaire social (Clot & Faïta, 2000) — ne s'exposent pas aux aléas de leur fonctionnement personnel et n'éprouvent pas leur travail comme une interaction directe avec les différentes contraintes de leurs actions. Mieux, ils puisent dans cet instrument de quoi élargir leur gamme d'action, enrichir l'éventail de leurs gestes professionnels, développer leur pouvoir d'agir (Clot, 2008).

En tant que « corps d'évaluation partagé » (Clot & Faïta, 2000, p. 11), le genre permet ainsi aux enseignants de s'y retrouver dans des situations complexes et dynamiques soumises le plus souvent à des imprévus. Exposé à l'épreuve du travail concret, les enseignants peuvent alors utiliser le genre pour ajuster, recomposer et renouveler leurs manières de faire et de dire. De fait, il est le résultat toujours singulier d'une reprise en situation pédagogique. Dans l'action, le genre doit pouvoir être un instrument plastique permettant à chacun de réguler ses actions tout en y laissant ses propres marques. Cette stylisation du genre (Clot & Faïta, 2000 ; Clot, 2008) est essentielle. Elle module la transformation du genre et lui permet de se développer par les retouches incessantes de chacun. Les gestes de métier des enseignants ne sont donc pas seulement les résultats des rapports interpersonnels réalisés avec les élèves. De même, les prescriptions, dont les programmes, ne compriment pas les gestes des enseignants dans des réponses stéréotypées en fonction des attendus. Les prescriptions sont interprétées, re-travaillées, voire interpellées. Elles peuvent ainsi potentiellement alimenter les discussions et les décisions individuelles et collectives sur l'efficacité du travail enseignant. Nous reprenons ici ce que Saujat (2011) a déjà postulé : « les principes d'action des enseignants ne résident pas uniquement dans la situation où se déroule l'interaction, mais [il] faut les rechercher aussi dans les prescriptions et dans l'activité d'interprétation et de redéfinition individuelle et collective à laquelle elle donne lieu de la part des enseignants » (p. 256).

Nous pouvons ainsi enrichir la proposition de Sensevy (2010), que nous rappelons en la synthétisant : le geste d'enseignement est à considérer comme une stratégie didactique qui actualise ce dont il s'agit d'instruire, et que c'est ce dont il s'agit d'instruire qui donne sa forme aux transactions didactiques. Pour nous, le métier de l'enseignant est aussi le résultat d'une condensation de deux histoires : le genre réajusté dans l'exercice du travail et les configurations qui relient l'activité de l'enseignant à celle des élèves.

eJRIEPS date (renseignée par eJRIEPS)

2.1. Une méthodologie historico-développementale en didactique

Classiquement, l'étude didactique des gestes d'enseignement vise à décrire et comprendre comment sont incorporés dans l'activité du professeur ses motifs d'agir, son intentionnalité didactique, son expérience personnelle en lien avec le contexte institutionnel et culturel. La méthodologie historico-développementale en clinique de l'activité peut contribuer à instrumenter cette recherche de connaissance. Mais il s'agit alors de « renverser » la logique classique, et largement partagée : comprendre pour transformer. Le travail clinique tente au contraire de co-construire un cadre d'analyse qui permet aux professionnels de lier et délier leurs activités propres, et cela dans le but de découvrir des ressources qu'ils ne soupçonnent pas. Le primat est donné au développement. Le dispositif clinique tente ainsi d'ouvrir d'autres issues aux fonctionnements en misant sur la possibilité de transformer le vécu en moyen de revitalisation de l'activité et de l'action (Clot, 2008), de convertir les gestes de métier réalisés en ressources potentielles pour régénérer l'efficacité de l'activité (Tomás & Fernandez, 2015). Car les enseignants, tout comme les autres professionnels, peuvent s'émanciper des normes et des prescriptions non pas en leur tournant le dos, mais par la voie de leur renouvellement (Clot, 2007).

Cette centration sur les gestes de métier des enseignants d'EPS nous semble pertinente dans la mesure où ils assurent simultanément la cohésion du groupe classe et la cohérence des acquisitions (Amigues, Faïta et Saujat, 2004). L'enseignant mobilise des gestes qui lui permettent d'initier, de maintenir et de réguler l'activité des élèves. Ces gestes s'inscrivent dans des discordances (Saujat, 2011) entre ce qu'on demande aux enseignants de faire, ce qu'ils voudraient faire et ce qu'ils font au regard des multiples contraintes (prescriptions, projet d'établissement, temporalités, nombres d'élèves, équipements pédagogiques, etc.). Ce faisant, comprendre et expliquer l'activité des enseignants d'EPS ne revient pas seulement à identifier, décrire et comprendre ses actions (Sensevy, 2001), il convient surtout de mettre en place des dispositifs qui leur permettent de s'expliquer avec leur activité, leurs actions, leur métier, leurs gestes. En effet, les actions réalisées ne se superposent au réel de l'activité (Clot, 2008). Les contradictions, les discordances, les contrastes entre actions et activité peuvent alors être mis à profit pour que les enseignants puissent défaire et refaire les structures invariantes de leur expérience (Roger, 2007), c'est-à-dire leurs automatismes (Leplat, 2005), leurs

eJRIEPS date (renseignée par eJRIEPS)

habitudes (Clot, 2008), ce qu'ils ne questionnent plus. De fait, ils peuvent se détacher, par la traversée de contextes affranchis des contraintes immédiates de l'action en classe, de leur expérience afin que celle-ci devienne un moyen de faire d'autres expériences. Au sein du dispositif clinique, l'analyse didactique des gestes de métier, par les enseignants eux-mêmes, peut permettre de comprendre l'architecture masquée de l'activité et les modalités de son développement. Plus encore, elle peut devenir un moyen de revitalisation de l'activité des enseignants.

3. Convention, contexte et méthodes de l'intervention à visée de recherche

L'intervention à visée de recherche, réalisée avant le renouvellement des programmes de 2015, est le résultat d'un travail collaboratif mené avec le SNEP (Syndicat National de l'EPS). La convention signée entre le SNEP et le Cnam (Conservatoire National des Arts et Métiers) spécifie l'objet de recherche : « l'usage des programmes en lien avec la qualité de l'enseignement en EPS ». En utilisant l'expression « qualité de l'enseignement », nous n'envisageons pas de la définir comme concept, mais comme moyen d'action pour l'intervention. Dans la situation de classe proposée dans cet article, c'est bien la question de la qualité de l'enseignement qui est discutée, non pas comme norme, mais comme objet à investiguer.

3.1. Contexte institutionnel : les compétences formulées dans les programmes

Les programmes de 2008 — ceux en cours lors de nos observations — insistent sur la participation de l'EPS « à l'acquisition de la plupart des compétences du socle commun, en offrant aux élèves un lieu d'expériences concrètes » (MEN, programmes EPS collège). Parmi les compétences propres à l'EPS, le texte de 2008 en propose une spécifique à l'activité Danse : « Réaliser une prestation corporelle à visée artistique ou acrobatique : concevoir, produire et maîtriser une prestation devant un public ou un jury, selon un code ou des règles de scène en osant se montrer et s'assumer ». Plus précisément, les programmes de 2008 détaillent les compétences attendues en fonction de la liste nationale des APSA (Activités Physiques, Sportives et Artistiques) et décomposées en deux niveaux rapportés ci-dessous.

Danse Niveau 1	Composer et présenter une chorégraphie collective structurée en enrichissant des formes corporelles et des gestes simples, en jouant sur les composantes du mouvement : l'espace, le temps, l'énergie
-------------------	---

eJRIEPS date (renseignée par eJRIEPS)

	Maîtriser ses émotions et accepter le regard d'autrui Observer avec attention et apprécier avec respect les prestations
Danse Niveau 2	Composer et présenter une chorégraphie collective en choisissant des procédés de composition et des formes corporelles variées et originales en relation avec le projet expressif Apprécier les prestations de façon argumentée, à partir de quelques indicateurs simples

Tableau 1 : compétences propres, programmes EPS 2008

3.2. Méthode

À partir de la convention avec le SNEP, nous avons contacté des enseignants d'EPS d'un collège. Parmi eux, deux enseignants se sont portés volontaires. Après discussions avec ces deux enseignants, sur l'objet de la recherche et ses modalités d'action, nous avons tout d'abord observé leur travail en situation de classe. Dans le cadre méthodologique historico-développemental, les observations réalisées par les chercheurs tentent moins de comprendre ce que les enseignants font, que de provoquer un dialogue intérieur chez les observés (Bonnemain, Perrot & Kostulski, 2015). Les observations ne servent donc pas à produire des données. Elles peuvent devenir des moyens pour les professionnels de revitaliser le dialogue au sein du collectif. C'est ce que nous avons cherché à susciter en utilisant les observations comme support à des discussions collectives entre ces enseignants et les chercheurs.

Pour instruire certains objets de travail des enseignants (par exemple, les modalités d'action concrètes adressées aux élèves), nous leur avons proposé de filmer une situation pédagogique en cours de cycle. Nous avons ainsi filmé le travail de Kaspar, l'un des deux enseignants volontaires, lors d'une séance de cycle Danse. Il convient de préciser que cet enseignant n'est pas spécialiste de cette discipline, mais qu'il a suivi une formation spécifique en danse.

Le dispositif d'enregistrement vidéo a été associé à un enregistrement audio par l'intermédiaire d'un micro-cravate. Ces enregistrements nous ont permis de réaliser des autoconfrontations simples et croisées (Clot, 2008) avec les enseignants. Pour rappel, la méthode indirecte (Vygotski, 1994, 2010) des autoconfrontations consiste à organiser la reprise de l'expérience vécue permettant aux sujets de traverser différents contextes d'action et d'énonciation.

eJRIEPS date (renseignée par eJRIEPS)

Ces matériaux vidéo nous ont également permis de nous entretenir avec deux des élèves de cette classe. Avec pour support les enregistrements de cette séance du cycle Danse, nous avons proposé à ces élèves de les visionner pour qu'éventuellement ils puissent reprendre leur activité.

Dans ce qui suit, nous revenons sur la situation d'enseignement qui a été filmée, l'autoconfrontation simple de Kaspar et un retour vidéo avec l'une des deux élèves. Ces choix sont fondés sur la congruence d'un des objets travaillés par cet enseignant en situation d'autoconfrontation simple et par l'élève en situation de retour vidéo. Notre but est principalement d'analyser les rapports entre les gestes réalisés par l'enseignant et ceux convoqués par les élèves — les gestes étant entendus ici comme réponses motrices dans des tâches effectives. Par ailleurs, il est important de signaler que l'ensemble des éléments institutionnels qui définissent les acquisitions des élèves sont analysés dans notre recherche à un niveau macro-didactique, en lien avec le contenu des programmes, ce qui sera ensuite exploité pour analyser les choix d'enseignement du professeur.

4. Résultats

4.1. Des gestes sportifs à une forme chorégraphique collective

Dans le cadre du cycle, Kaspar propose aux élèves de composer une chorégraphie composée de trois parties : i) une première basée sur des photos de geste de danseur, ii) une seconde reposant sur quatre gestes sportifs simples — issues des pratiques sociales de référence en sport, comme la manchette au volley servant à réception le ballon avec les deux avant-bras, ou encore le shoot au basket où l'épaule, le coude et le poignet de la main qui pousse le ballon doivent être alignés avec le panier alors que l'autre main sert de support —, et iii) une dernière laissée libre.

Durant la troisième séance de ce cycle, et après l'échauffement, les élèves sont réunis en petits groupes (de 3 à 6 élèves) pour travailler spécifiquement sur la deuxième partie de la chorégraphie : tenter de combiner des gestes sportifs simples au sein d'une chorégraphie collective. Il s'agit donc pour les élèves de i) choisir des gestes sportifs simples et ii) les organiser au sein d'un mouvement chorégraphique.

eJRIEPS date (renseignée par eJRIEPS)

Parmi les contraintes proposées par l'enseignant, il est important de noter que ces gestes sportifs doivent être réalisés en « marquant une courte pause » (voir tour de parole 10 de l'extrait ci-dessous) afin de réaliser un enchaînement chorégraphique rythmé dans l'espace et le temps. Il convient d'ajouter que l'enseignant leur demande également de faire varier le niveau d'énergie des gestes ainsi que les modes chorégraphiques. Pour cela, les élèves peuvent s'appuyer sur des posters placés dans la salle qui figurent des postures de danseurs(ses). Cette proposition didactique tente donc de rassembler les recommandations du programme de 2008 : le développement et la mobilisation des ressources individuelles, la gestion du collectif impliqué dans la composition et l'accès au patrimoine de la culture physique et sportive.

Voici maintenant un extrait d'une discussion, lors de cette séance, entre deux élèves d'un groupe et l'enseignant d'EPS.

L'enseignant revient vers le groupe et mime une manchette. Les filles (le groupe est composé exclusivement de filles) font la moue.

E1 : élève 1

E2 : élève 2

K : Kaspar, enseignant d'EPS

1. E1 : Mais la danse c'est un sport comme un autre !
2. K : Mais oui, si tu veux, c'est qu'on ne va pas partir de la danse pour venir vers la danse, mais bien entendu la danse c'est un sport.
3. E1 : Mais donc on doit prendre autre chose.
4. K : Ben oui parce que l'idée plutôt c'est d'utiliser tout ce qu'on sait faire. Par exemple c'est quoi ça (mime un shoot au basket).
5. E2 : Basket.
6. K : D'accord (puis mime une manchette)
7. E2 : Volley.
8. K : Bon ben voilà, vous voyez, des choses simples hein. Je montre ça parce que moi c'est ma culture, mais après vous pouvez choisir autre chose, d'accord.
9. E2 : On peut choisir du patinage monsieur (rire) ?
10. K : Ben pourquoi pas, patinage de vitesse (mime la posture du patineur de vitesse) ou je ne sais pas quoi. Non, mais, je veux dire, pour que, pour marquer la position (mime

eJRIEPS date (renseignée par eJRIEPS)

à nouveau la posture du patineur) peut-être que tu vois. Mais vous pouvez, vous pouvez bien sûr (l'enseignant s'éloigne du groupe et regarde sa montre).

Cet extrait débute par une exclamation (tour de parole 1), et met ainsi en évidence un questionnement légitime quant à la référence culturelle de l'activité Danse en EPS. Cette remarque de l'élève E1 amène l'enseignant à satisfaire la proposition (tour de parole 2). Mais les formulations embarrassées de l'enseignant trahissent peut-être un certain décontenancement, ou du moins une difficulté à trouver les mots pour soutenir ses choix didactiques. La seconde remarque de cette même élève (tour de parole 3) lui permet de reprendre la main sur les consignes proposées : il s'agit « d'utiliser » des gestes sportifs simples acquis par les élèves dans leur parcours scolaire et/ou en dehors. Simultanément, et probablement pour soutenir son discours, l'enseignant mobilise son corps pour réaliser une démonstration. Il mime alors un shoot au basket pour illustrer ce qu'il entend par des « gestes simples ». Son corps devient l'un des supports pédagogiques de son argumentation.

Les gestes sportifs mimés — basket et volley — semblent permettre à la fois de compenser un embarras, d'illustrer ce qui est attendu et de tenter de réguler les décisions collectives des élèves. Mais ces gestes, appartenant à des références culturelles issues de la culture sportive de l'enseignant, sont interrogés par E2 (tour de parole 9). Sa question interpelle les rapports entre les orientations institutionnelles qui structurent la séance de l'enseignant — l'enrichissement de gestes simples — et les savoirs des élèves acquis dans le cadre de leurs expériences sportives. Et ici encore, la réponse tâtonnante de l'enseignant (« Ben pourquoi pas, patinage de vitesse ou je ne sais pas quoi ») est à nouveau compensée par une mobilisation corporelle en mimant la posture sportive du patineur de vitesse. Dans le même temps, il revient sur l'une des consignes associées aux gestes sportifs : il s'agit d'utiliser ces gestes pour « marquer la position » (tour de parole 10).

Les gestes de l'enseignant paraissent, dans cet extrait, suffisamment efficaces pour soulever une proposition originale de l'une des élèves. Le rire qui accompagne la question de l'élève E2 (tour de parole 9) peut manifester une tentative de pousser l'enseignant dans ses retranchements — en utilisant une référence sportive excentrée du milieu scolaire. Ce à quoi l'enseignant répond par une démonstration d'une posture représentant

eJRIEPS date (renseignée par eJRIEPS)

un geste de patinage de vitesse. Autrement dit, l'engagement corporel de l'enseignant paraît contribuer à la fois à l'émergence d'une proposition alternative correspondant à des savoirs dérivés de la sphère des activités sportives hors temps scolaire et à ouvrir les possibles sur des gestes sportifs insolites. Sur le plan didactique, cet extrait met en évidence des questionnements quant à la référence culturelle de l'activité Danse. L'enseignant convient avec les élèves du caractère sportif de la danse et définit plus précisément le type de geste pouvant être réalisé dans la chorégraphie. En arrière-plan des orientations institutionnelles, sur lesquelles l'enseignant s'appuie implicitement, sont mis en avant le(s) rapport(s) aux savoirs des élèves.

4.2. « Tu vois, il y a des choses auxquelles je n'aurais pas pensé »

Cinq semaines après cette séance (soit après la fin du cycle), nous avons invité Kaspar à commenter avec nous les images de son travail, recueillies lors des enregistrements filmés. Lors de cette autoconfrontation simple, l'enseignant et le chercheur reviennent sur ce qui a été réalisé, mais aussi sur ce que l'enseignant aurait pu faire, ce qu'il n'a pu faire, ce qu'il fera lors du prochain cycle danse.

Nous avons choisi cet extrait de l'autoconfrontation simple parce qu'il i) renvoie aux images de l'extrait de discussion que nous venons de présenter, et ii) nous permet d'identifier les rapports entre le cours tel qu'il a été prévu par l'enseignant et le cours tel qui se *re-pense* pour lui en situation de dialogue sur son travail.

Ch : chercheur

K : Kaspar, enseignant d'EPS

1. Ch : Là, quand tu te vois faire ça, tu regardes quoi quand tu regardes ces images. Quand tu te vois faire ce que tu fais, tu te dis, j'aurais pu faire autrement, tu découvres ce que tu fais ?
2. K : Non, non, je sais comment j'étais, quelles étaient mes interventions, ce que j'avais prévu de faire. C'était, heu là, il y a effectivement un cadre plus libre pour la composition pour travailler. Moi je passe de groupe en groupe, je sais quel groupe va avoir un peu plus de difficulté. Je passe... ça me permet aussi de piocher, ce que proposent les élèves, tu vois il y a des choses auxquelles je n'aurai pas pensé. Je vais garder, je vais intégrer, y'en a que je vais réutiliser, d'autres moins. Puis je sais que comme j'ai laissé la constitution des groupes libres, je sais qu'il y a des groupes qui se

eJRIEPS date (renseignée par eJRIEPS)

sont mis entre garçons, filles et qui vont plus ou moins bien travailler. Là, par exemple, je sais que les meneuses c'est Mathilde et Laure.

3. Ch : Parce qu'elle [*Laure*] fait de la danse.
4. K : Voilà, elle fait de la danse, elle danse tout le temps, mais je sais que ça va marcher, même si elles sont nombreuses. Non, là, je ne suis pas surpris. Faire différemment... si, si, je pourrais aller m'asseoir avec un groupe, ou utiliser l'outil vidéo. Là, je l'ai fait la séance suivante en passant de groupe en groupe leur montrer ce qu'ils faisaient pour refaire un petit peu le bilan... Mais non c'est ce que je te disais c'est dans mon profil. Je veux toujours que les élèves aient bien compris ce que je leur propose. Donc là, je m'intéresse à ce qu'elles font pour les amener vers ce qui m'intéresse, même si je reste pas longtemps et si après je vais pas revenir avec elles, mais ça c'est lié à mon profil, je fais pas souvent des situations avec des recherches.
5. Ch : Là comment tu aurais pu faire, parce que là il y a peu de temps. Tu vois là quand je te vois travailler, je me dis que peut-être que tu fais comme ça parce que le gymnase est un peu loin du bahut, la temporalité est courte.
6. K : Oui, c'est une course de temps.
7. Ch : Oui, mais là tu aurais pu leur demander comment vous pouvez faire pour faire autrement ?
8. K : Oui, c'est vrai. Il y a des cycles sur des activités où j'ai moins d'intervention vis-à-vis des élèves et c'est vrai que du coup je les laisse travailler, ou je les regarde, je regarde par rapport à mes consignes. Ensuite, je vais voir chaque groupe pour retravailler.
9. Ch : Là en définitive, c'est toi qui parles, ce n'est pas eux.
10. K. Oui, parce que, parce que... je pousse pour que ça avance parce que je veux que la séance soit bien bouclée.

Sans volonté d'exhaustivité, nous souhaitons nous arrêter sur quelques moments de ce dialogue.

Le premier concerne le tour de parole 2. Kaspar, invité par le chercheur à revenir sur son activité réalisée, signale l'importance de passer de groupe en groupe : ça lui « permet de piocher » dans les propositions des élèves. Mieux, « il y a des choses auxquelles [il] n'aurai [t] pas pensé ». Les réalisations des élèves deviennent pour l'enseignant des moyens pour penser et repenser son cours. Les propositions de geste sportif de l'enseignant, issues de sa propre culture sportive, sont discutées avec les élèves et peuvent être renouvelées sur la base d'autres références (comme par exemple, les

eJRIEPS date (renseignée par eJRIEPS)

activités sportives hors-scolaires). Autrement dit, les réalisations et propositions des élèves entraînent l'enseignant à évaluer et ajuster son action.

Le second se rapporte aux tours de parole 2 et 4. Kaspar fait des liens entre ses attentes (sous la forme de transpositions didactiques) et la manière dont il s'y est pris pour constituer les différents groupes : « [...] je sais que comme j'ai laissé la constitution des groupes libres, je sais qu'il y a des groupes qui se sont mis entre garçons, filles et qui vont plus ou moins bien travailler » (tour de parole 2) ; « Faire différemment... si, si, je pourrais aller m'asseoir avec un groupe, ou utiliser l'outil vidéo. Là, je l'ai fait la séance suivante en passant de groupe en groupe leur montrer ce qu'ils faisaient pour refaire un petit peu le bilan » (tour de parole 4). D'un point de vue du travail de l'enseignant, la constitution des groupes d'élèves est une question importante qui relève des processus différenciés de guidage de l'activité d'apprentissage des élèves, notamment prônée par les programmes et réformes scolaires. Cependant, certains élèves peuvent « plus ou moins bien travailler » (tour de parole 2). L'enseignant ne semble pas dupe de son choix et de ses conséquences. Par contre, rien ne nous dit dans les matériaux issus de cet extrait ce qu'il pense de ce choix, ce qu'il peut en faire, ce qu'il aurait pu faire, et ce qu'il fera la prochaine fois.

Enfin, et au regard de l'objet de cet article, le chercheur et l'enseignant ne centrent pas leur discussion sur les gestes de l'enseignant. Par contre, les gestes réalisés par les élèves sont présents indirectement dans le discours de Kaspar : « Je passe... ça me permet aussi de piocher, ce que proposent les élèves, tu vois il y a des choses auxquelles je n'aurai pas pensé » (tour de parole 2), « je m'intéresse à ce qu'elles font pour les amener vers ce qui m'intéresse » (tour de parole 4), « je les regarde, je regarde par rapport à mes consignes » (tour de parole 8).

Les compétences attendues telles qu'elles sont définies par le programme (voir chap. 3.1) – et leur caractère relativement général — semblent ainsi structurer non seulement la séance, mais aussi le dialogue entre l'enseignant et le chercheur. Ce qui emporte l'attention de l'enseignant, ce sont les réalisations des élèves en termes de gestes observables dans leur globalité, et cela malgré les relances du chercheur sur les manières de faire de l'enseignant (tours de parole 1, 5, 7, 9). On peut émettre l'hypothèse que les programmes, en déterminant les acquisitions attendues des élèves sans proposer des

eJRIEPS date (renseignée par eJRIEPS)

moyens pour les atteindre, polarisent la vigilance des enseignants sur les productions motrices et sociales des élèves plus que sur les indicateurs de la motricité dansée (en lien avec les paramètres de la danse tels que le temps, l'énergie ou la qualité du mouvement).

4.3. « Une chorégraphie assez technique parce que sinon ce n'est pas drôle »

Suite au travail réalisé en autoconfrontation simple avec Kaspar, nous avons demandé à Laure (la « meneuse » d'un des groupes) de revenir avec nous sur la situation de classe, la même qui a été commentée par l'enseignant.

Ch : chercheur

L : Laure

1. Ch : C'est quoi faire une belle chorégraphie ?
2. L : Déjà, c'est faire une chorégraphie qui me plaît, sinon on peut pas vraiment bien danser et puis ouais, être avec des gens bien.
3. Ch : Et c'est quoi une chorégraphie qui te plaît ?
4. L : Ben une chorégraphie assez technique parce que sinon, c'est pas drôle. Faut pas que ce soit trop simple, faut pas qu'il y ait que des trucs que l'on apprend quand on est débutant. (...) Après, ce qu'on fait avec les trucs de sport c'est pas vraiment de la danse enfin, si parce qu'on bouge, mais... bon après les garçons, ils préfèrent sans doute davantage faire le sport, lier les pauses, voilà que même inventer une chorégraphie. C'est dur d'inventer et c'est pour ça que j'ai appris la chorégraphie sur YouTube. J'ai pas inventé cela aurait été beaucoup trop long.
5. Ch : Est-ce que le rôle du spectateur c'est important pour toi ?
6. L : Ben j'ai déjà fait beaucoup de spectacles et c'était des salles super grandes. Après, j'étais stressée, mais pas comme là. Parce que là, danser devant ma classe, voilà, ils savent aussi pour mon école l'année prochaine et j'étais davantage mal à l'aise...
7. Ch : Mais vos choix, là, c'est pour produire quelque chose sur les spectateurs ?
8. L : Ben après, la chorégraphie de Beyoncé, ça produit quelque chose parce que tout le monde la connaît.

Ici, nous ambitionnons seulement de pointer ce qui semble important pour Laure. Tout d'abord, elle remet en question la place des gestes sportifs simples dans la composition chorégraphique : « il ne faut pas que ça soit trop simple » (tour de parole 4). Plus encore, elle considère que l'apport de gestes sportifs dans une chorégraphie, « ce n'est pas vraiment de la danse » (tour de parole 4). Ce faisant, la simplicité proposée par

eJRIEPS date (renseignée par eJRIEPS)

l'enseignant — inclure des gestes sportifs — n'est pas pour Laure un facteur de réussite. Bien au contraire, elle souligne que, pour elle, la difficulté est d'inventer une articulation chorégraphique répondant aux critères de l'enseignant. Des divergences émergent ici quant aux rapports aux savoirs respectifs de Laure et de l'enseignant.

Par ailleurs, le dialogue permet de saisir l'importance de la « technique ». À la relance du chercheur, « c'est quoi une chorégraphie qui te plaît » (tour de parole 3), Laure n'hésite pas à souligner l'importance de la technique en danse. Sans que l'on puisse connaître exactement ce qu'elle entend par ce terme, il est néanmoins possible d'envisager que le projet de Laure — réaliser une chorégraphie avec des gestes techniques de danse — est contrarié par celui de l'enseignant — inclure des gestes simples pour que les élèves puissent « accepter le regard des autres » (voir les compétences attendues dans le programme, chap. 3.1). Les gestes que l'enseignant réalise en séance pour exemplifier ses attentes et exigences se heurtent aux mobiles de Laure que l'on voit émerger durant cet entretien : faire de ce cycle Danse une occasion de démontrer devant la classe qu'elle a bien les capacités pour intégrer un établissement proposant des horaires aménagés pour allier scolarité et danse, comme elle le souhaite.

De fait, et pour répondre à certaines attentes de l'enseignant (« provoquer une émotion chez le public », conformément aux compétences attendues dans le programme), Laure a choisi d'apprendre une chorégraphie de Beyoncé (Beyoncé Giselle Knowles) visionnée sur YouTube : « [...] la chorégraphie de Beyoncé, ça produit quelque chose parce que tout le monde la connaît » (tour de parole 8). Une sorte de compromis acceptable pour Laure, qui redéfinit ainsi les attentes formulées par l'enseignant, semble s'être dessinée, sans pour autant les défier ou les nier. Cette rupture de contrat didactique peut pour partie s'expliquer par le manque de définition des contenus d'enseignement associés à la symbolisation d'un geste sportif de la part de l'enseignant. La chorégraphie de Beyoncé semble suffisamment « difficile » pour répondre aux attentes de Laure, et dans le même temps, elle a permis au groupe — dans la forme finale de la chorégraphie lors de la séance d'évaluation — d'intégrer des éléments sportifs simples pour satisfaire les exigences des consignes de l'enseignant. Simultanément, cette reprise chorégraphique a contraint les élèves à un effort d'imagination pour insérer des gestes sportifs. Mais jusqu'où peut-on considérer qu'il s'agit là d'une démarche créative associant la production de gestes dansés au service de la traduction intentionnelle d'émotions ? La danse, en tant

eJRIEPS date (renseignée par eJRIEPS)

que discipline artistique, possède des gestes techniques spécifiques qui peuvent structurer la dimension expressive d'une chorégraphie, mais qui peuvent aussi empêcher la démarche créative, comme souvent souligné dans les pratiques scolaires de la danse. Entre reproduction gestuelle, ici potentiellement induite par le choix de partir de gestes sportifs standardisés, et création gestuelle, qui appelle à travailler sur la symbolisation du mouvement, se dessine précisément l'intervention didactique de l'enseignant dans les activités dites expressives.

Les résultats appellent à interroger les possibilités d'élargissement du pouvoir d'agir de l'enseignant en s'intéressant aux façons dont il peut mettre au travail l'interprétation des programmes tout en interrogeant la fonction que peut avoir l'activité des élèves dans ce travail.

5. Discussion et conclusion

Le cadre méthodologique organisant des liens entre clinique de l'activité et didactique nous paraît pertinent pour interroger les rapports entre les gestes de métier de l'enseignant et les gestes techniques des élèves. Plus encore, l'interdisciplinarité permet d'interpeller les savoirs dans l'action en classe associée à leurs développements potentiels. Si le cadre de la clinique de l'activité permet aux enseignants de questionner leur activité et leur rapport au métier, il ne renseigne que partiellement, pour le chercheur, les dimensions didactiques du métier enseignant. Le regard didactique, envisagé ici à un double niveau, celui de l'analyse institutionnelle de l'APSA Danse (acquisitions définies dans les programmes) et celui de l'analyse microdidactique réalisée *in situ*, ouvre des perspectives d'interprétation qui enrichissent l'analyse psychologique, centré sur l'activité professionnelle. Autrement dit, ce double regard scientifique projette de questionner les possibilités d'élargissement du pouvoir d'agir (Clot, 2018) de l'enseignant en s'intéressant aux façons dont il peut mettre au travail l'interprétation des programmes tout en tenant compte des places que peuvent avoir les élèves dans ce travail.

En effet, les principaux résultats témoignent de l'importance — dans le contexte de ce cycle Danse avec cet enseignant —, de la définition des compétences attendues telles que spécifiées par les programmes de 2008 (qui sont, pour rappel, la référence au moment de notre travail d'intervention/recherche). Dans la mise en place de ses séances et en situation de classe, l'enseignant se réfère explicitement au niveau 1 des attendus en

eJRIEPS date (renseignée par eJRIEPS)

danse. Mais dans l'action de régulation du travail des élèves, nous avons pu repérer que l'enseignant semble parfois embarrassé tant par le manque de spécification des contenus d'enseignement se rapportant aux acquisitions visées que par les réponses des élèves. Les attendus définis par les programmes ne sont plus alors les seules ressources pour agir efficacement auprès des élèves. D'une part, l'enseignant mobilise alors son corps — via la réalisation de gestes sportifs simples — pour illustrer ce qu'il demande aux élèves afin de pouvoir s'impliquer dans la conduite du cycle Danse. D'autre part, ces compétences attendues peuvent entrer en contradiction avec les enjeux de l'enseignement de la danse en milieu scolaire, leurs interprétations par l'enseignant et les préoccupations de certains élèves. Les gestes techniques de la danse, en tant que discipline autonome, pourraient servir de support d'apprentissage. En conséquence, les attentes de Laure s'exposent à la « simplicité » des compétences attendues par les programmes et par l'enseignant. De plus, l'enseignant, en accord avec les programmes, insiste sur l'importance de présenter une chorégraphie soumise au « regard des autres ». Dans l'activité de Laure, ces deux dimensions —technico-artistique et psychosociale — induisent des conflits qu'elle tente de régler en s'inspirant d'une chorégraphie de Beyoncé, en référence à ses propres pratiques culturelles. Nous rejoignons ici les problématiques didactiques liées à l'importance accordée à la spécificité des enjeux de savoirs référés aux pratiques sociales et culturelles qui les légitiment (Ligozat & Leutenegger, 2012 ; Schubauer-Leoni, Leutenegger, Ligozat & Flückiger, 2007). A ce titre, les orientations théoriques et méthodologiques relevant des approches comparatistes en didactique, nous semblent pouvoir enrichir nos perspectives d'analyse notamment du point de vue de la description fine des rapports entre activité conjointe et des modalités d'étude des savoirs (Sensevy & Mercier, 2007 ; Schubauer-Leoni, Leutenegger, Ligozat & Flückiger, 2007).

Au bout du compte, la tâche scolaire proposée par l'enseignant — insérer quatre gestes sportifs simples dans une chorégraphie, en référence au niveau 1 — semble s'opposer aux références chorégraphiques de certains élèves. En s'appuyant sur les prescriptions, sa culture sportive et ses formations en danse, Kaspar tente de réguler, par la réalisation de gestes sportifs, l'interprétation de la tâche par les élèves. En passant de groupe en groupe, il « pioche » également des propositions auxquelles il n'aurait pas pensé. En combinant des moyens multimodaux (parole et gestes), pour parvenir à la fois à expliquer la tâche et à montrer des exemples concrets de gestes sportifs, Kaspar se confronte aux obstacles et aux suggestions des élèves sans être en mesure de les faire évoluer en

eJRIEPS date (renseignée par eJRIEPS)

mobilisant les inducteurs de la danse. C'est donc dans le cours même de son enseignement que Kaspar re-prend ses propositions didactiques.

Mais ce contexte dynamique ne semble pas étayé par un genre professionnel travaillé collectivement. Les dialogues en autoconfrontation simple apparaissent dépourvus de référence au genre. Ce faisant, l'activité de l'enseignant semble alors exposée aux rapports construits ici et maintenant entre ce qu'il a prévu, ce qu'il en fait et ce que les élèves en font. Cette dépendance au contexte ne s'enracine pas vraiment dans une mémoire professionnelle collectivement travaillée ce qui, par une sorte de choc en retour, ne permet pas à cette expérience d'enrichir les attendus génériques. Dans le même temps, les propositions de geste effectuées par Kaspar ne parviennent pas à faire ressource pour Laure. Ils sont pour elle des contraintes et des obligations qui entravent, dans un premier temps, ce qu'elle cherche à faire.

En conséquence, dans cette situation de classe, nous constatons une sorte de double isolement : i) celui de l'enseignant qui agit sans véritable intercalaire social (Clot & Faïta, 2000) entre lui et les élèves, et ii) celui de Laure (dont on peut supposer qu'il est partagé par d'autres élèves) qui tente d'interpréter la tâche scolaire selon d'autres catégories proposées. Il est alors envisageable de dire que les gestes de l'enseignant, réalisés pour agir sur les productions chorégraphiques des élèves, se frayent des chemins différents de ceux qu'il a envisagés.

En outre, les termes du programme peuvent se révéler potentiellement contradictoires : entre l'élaboration d'un projet chorégraphique et l'utilisation de procédés simples de composition, le statut de but et de moyen n'est pas stipulé. Pris au sens étroit, les programmes précisent avant toutes choses de « composer et présenter une chorégraphie collective ». Les apprentissages moteurs, référés à la question des liens entre gestes sportifs et/ou dansés, seraient alors l'un des moyens de réalisation de cette chorégraphie. Mais pour que certains élèves puissent entrer dans l'activité et supporter le « regard des autres », ils cherchent à faire de l'apprentissage de techniques un but. Du côté de l'enseignant, les critères d'évaluation d'une chorégraphie réussie doivent-ils porter sur les composantes du mouvement chorégraphique collectif, l'enrichissement des gestes simples, la portée émotionnelle ? Autant de questions qui peuvent laisser l'enseignant dépourvu, et ce d'autant plus qu'il n'est pas spécialiste de l'activité Danse.

eJRIEPS date (renseignée par eJRIEPS)

Au final, nous souhaitons insister sur deux points. Le premier concerne le genre professionnel. Sans « équipement générique », sans reprise collective des attendus des programmes, sans discussion des rapports entre propositions didactiques et réalisations des élèves, les enseignants d'EPS courent probablement le risque de se retrouver isolés en classe, et de ne compter que sur leurs seules ressources personnelles. Les gestes de métier des enseignants se retrouvent alors dépourvus de la gamme des possibles construits par l'histoire collective. C'est même le genre corporel (Fernandez, 2001) de chaque enseignant qui s'expose à une répétition potentiellement nécosante.

Le second se rapporte au cadre méthodologique. Le dispositif de recherche que nous avons mis en place interroge, pour et dans l'action, les liens entre didactique et clinique de l'activité. La centration sur les rapports entre les gestes de métier et les programmes devait permettre aux enseignants de travailler les discordances entre leurs intentionnalités didactiques et le destin de ses intentions dans l'activité des élèves. Or le dispositif n'a pas réellement permis de développer la fonction psychologique du collectif, et a donc laissé en jachère les controverses potentielles. Les retours vidéo avec les élèves n'ont pas réussi à être des ressources (Ruelland-Roger & Clot, 2013) pour le développement du dialogue sur les critères de qualité du travail. Les dynamiques subjectives individuelles et collectives que nous avons tenté de provoquer se sont heurtées à de multiples contraintes : la disponibilité des enseignants, la durée limitée de notre travail de recherche, les visées épistémologiques en didactique et en clinique de l'activité. Il convient donc de poursuivre ce travail interdisciplinaire pour que les migrations fonctionnelles (Vygotski, 2003) de l'expérience professionnelle — ce que les enseignants font, ce qu'ils disent de ce qu'ils font, et ce qu'ils font de ce qu'ils disent — permettent de construire de l'objectivité entre enseignants sur des détails de leur activité dont ils ne soupçonnent pas l'importance pédagogique et didactique. Le prolongement de l'analyse clinique par une analyse des enjeux de savoir, à la fois sur le plan institutionnel et sur le plan des rapports entre activité de l'enseignant et celle des élèves, nous semble donc une voie prometteuse pour comprendre certains organisateurs de l'activité enseignante mais aussi leurs développements potentiels.

Bibliographie

eJRIEPS date (renseignée par eJRIEPS)

- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle*, 42 (2), 11-24
- Amigues, R., Faïta, D., & Saujat, F. (2004). Travail enseignant et apprentissages scolaires. In E. Gentaz & P. Dessus (Sous la dir.), *Comprendre les apprentissages : Psychologie cognitive et éducation* (pp. 155-168). Paris : Dunod.
- Bernié, J.-P. (2008). Discussion générale. Le travail sur le geste professionnel : à la recherche du chaînon manquant. In D. Bucheton & O. Dezutter (Sous la dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (pp. 237-245). Bruxelles : De Boeck.
- Bonnemain, A., Perrot, E., & Kostulski, K. (2015). Le processus d'observation, son développement et ses effets dans la méthode des autoconfrontations croisées en clinique de l'activité. *Activités [En ligne]*, 12 (2).
- Brière-Guenoun, F (2017). *Instruire les gestes didactiques de métier. Quelles perspectives pour la formation des enseignants ?* Rennes : PUR.
- Bucheton, D. (Dir.) (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés.* Toulouse : Octarès.
- Chabanne, J-C. & Dezutter, O. (2011). *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français, quelle improvisation professionnelle ?* Bruxelles : De Boeck.
- Chevallard, Y. (1997). Familiale et problématique, la figure du professeur. *Recherche en Didactique des Mathématiques*, 17 (3), 17-54.
- Clot, Y. (2011). Théorie en clinique de l'activité. In B. Maggi (Sous la dir.), *Interpréter l'agir : un défi théorique* (pp. 17-39). Paris : PUF.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir.* Paris : PUF.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation & Didactique*, 1 (7), 83-94.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Fernandez, G. (2001). Le corps, le collectif et le développement du métier. Étude clinique d'un geste de métier à la SNCF. *Éducation permanente*, 146 (1), 27-34.
- Leplat, J. (2005). Les automatismes dans l'activité : pour une réhabilitation et un bon usage, *Activités [En ligne]*, 2 (2)
- Ligozat, F. & Leutenegger, F. (2012). Vergleichende Didaktik: Geschichte, Instrumente und Herausforderungen aus einer frankophonen Perspektive. *Pädagogische Rundschau*, 66, 751-771, Jahrgang, S.Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière.* Berne : Peter Lang.
- Roger, J.-L. (2007). *Refaire son métier.* Toulouse : Érès.

eJRIEPS date (renseignée par eJRIEPS)

- Ruelland-Roger, D., & Clot, Y. (2013). L'activité réelle de l'élève : pour développer l'activité enseignante. *Revue internationale du CRIRES*, 1 (1), 20-25.
- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement*, 1, 97-106.
- Saujat, F. (2011). L'activité enseignante. In B. Maggi (Sous la dir.), *Interpréter l'agir : un défi théorique* (pp. 241-257). Paris : PUF.
- Saujat, F., & Serres, G. (2015). L'activité de l'enseignant d'EPS entre préoccupations et « occupations » : un point de vue développemental. *eJRIEPS*, 34, 4-30.
- Schubauer-Leoni, M-L, Leutenegger, F., Ligozat, F. & Flückiger, A. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves: les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter. In G. Sensevy & A. Mercier (Ed.), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 51-91). Rennes : PUR.
- Sensevy, G. (2010). Notes sur la notion de geste d'enseignement. *Travail et formation en éducation* [en ligne], 5.
- Sensevy, G. (2001) Théories de l'action et action du professeur. In Baudouin J.-M. & Friederich J. (Sous la dir.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 203-224). Bruxelles : De Boeck.
- Sensevy, G., & A. Mercier (2007). Agir ensemble : l'action didactique conjointe. In G. Sensevy & A. Mercier (Sous la dir.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 187-209). Rennes : PUR.
- Tomás, J.-L., & Fernandez, G. (2015). Du pouvoir d'agir aux marges de manœuvre : une proposition pour le développement psychologique des gestes, *Activités* [En ligne], 12 (2).
- Vygotski, L. (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Paris : La Dispute.
- Vygotski, L. (2010). *La signification historique de la crise en psychologie*. Paris : La Dispute.
- Vygotski, L. (2003). *Conscience, inconscient, émotions*. Paris : La Dispute.
- Vygotski, L. (1994). *Défectologie et déficience mentale*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Wallon, H. (1949). *Les origines du caractère chez l'enfant*. Paris : PUF.