



HAL
open science

Symposium coordonnée par F. Brière-Guenoun et L. Espinassy La notion de geste au service d'une analyse du travail des professionnels de l'éducation : un nécessaire regard comparatiste en didactique

Fabienne Brière-Guenoun, Laurence Espinassy

► **To cite this version:**

Fabienne Brière-Guenoun, Laurence Espinassy. Symposium coordonnée par F. Brière-Guenoun et L. Espinassy La notion de geste au service d'une analyse du travail des professionnels de l'éducation : un nécessaire regard comparatiste en didactique. ARCD 2018 - Apports réciproques entre didactique(s) des disciplines et recherches comparatistes en didactique, Oct 2018, Bordeaux, France. , 2018. hal-01970989

HAL Id: hal-01970989

<https://hal.science/hal-01970989>

Submitted on 17 Jan 2019

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.

La notion de geste au service d'une analyse du travail des professionnels de l'éducation : un nécessaire regard comparatiste en didactique

Axes 1 prioritaire (et secondairement 4 et 5) de l'appel à projets

Coordinatrices

Fabienne Brière & Laurence Espinassy

Aix Marseille Université, EA 4671 ADEF, FED 4238 SFERE-Provence

fabienne.briere@univ-amu.fr

laurence.espinassy@univ-amu.fr

Auteurs participants

Alexandra Arnaud-Bestieu, Fabienne Brière-Guenoun, Christine Dollo, Laurence Espinassy, Christine Félix, Yannick Lémonie, Nathalie Mikailoff, Marie-Paule Poggi, Pascal Terrien, Eric Tortochot

Laboratoires participants au symposium

Aix Marseille Université, EA 4671 ADEF, FED 4238 SFERE-Provence

CNAM, CRTD EA 4132, Ergonomie

CRREF - EA 4538, Université des Antilles, ESPE de Guadeloupe

Discutantes

Fabienne Brière & Laurence Espinassy

Présentation des orientations du symposium

Dans les divers contextes éducatifs, le concept de « gestes » occupe une place centrale permettant de caractériser le travail des professionnels de l'éducation : enseignants, conseillers pédagogiques d'éducation, formateurs. Malgré la diversité des dénominations - "gestes du professeur" (Chevallard, 1997), "gestes d'enseignement" (Sensevy, 2010), "gestes professionnels" (Bucheton et *al.*, 2009) ou "gestes de métier" (Clot, 2008 ; Jorro, 2002) - le concept de geste, souvent mobilisé dans les différentes didactiques disciplinaires, nous semble un bon candidat, support à des études comparatistes en didactique. Ce symposium se propose de mettre au jour les cadres théoriques et méthodologiques mobilisés dans des recherches s'intéressant aux gestes d'enseignement et ou de formation. Il s'agit de revenir sur la circularité de ce concept dans différents contextes institutionnels et disciplines scolaires afin d'en identifier des traits génériques et spécifiques, comme nous y invite l'axe 1 de l'appel à projets du colloque.

Le concept de « geste » et les manières de s'en saisir renvoient à des objets et des échelles d'analyses différentes, relevant de plusieurs empanns spatio-temporels. Selon les orientations privilégiées, les recherches s'intéressent à la corporéité, au rapport au corps, à la proxémie aux attitudes, aux postures, aux préoccupations, aux motifs d'agir, aux actes de langage, à la gestuelle, aux valeurs incorporées, aux déplacements et interprétations, (espace, temps) et à leurs fonctions, etc. (Brière-Guenoun, 2017). Les divers grains d'analyse permettant l'étude des gestes amènent à les considérer comme des micro-gestes proches de techniques spécifiques (un geste de désignation de la main par exemple) soit comme des gestes génériques (parler, définir les tâches, etc.) rattachés à une intentionnalité (des préoccupations enchâssées, une posture d'accompagnement, etc.) ou bien à l'incorporation de règles et normes de métier. Les questionnements inhérents aux diverses dimensions explorées ne sont pas sans lien avec l'importation du concept de geste dans les différentes didactiques disciplinaires, particulièrement celles encore peu développées, que nous avons choisies d'analyser dans ce symposium : les enseignements artistiques, l'éducation physique et sportive, les sciences économiques et sociales. Le concept de geste interroge également des pratiques éducatives que l'on peut considérer comme paradidactiques, telles que l'accompagnement éducatif des élèves du CPE, les dispositifs périphériques à la salle de classe, dont l'analyse tire profit des concepts et modélisations didactiques.

Dans ce symposium, nous privilégions une analyse des gestes autour de comparaisons disciplinaires ou de l'analyse de nouveaux contextes d'étude pluridisciplinaires en lien avec

l'usage de concepts et d'outils méthodologiques issus des approches didactiques (disciplinaires ou comparatistes). La première communication s'intéresse aux gestes professionnels des enseignants de pratiques artistiques (éducation musicale, danse/éducation physique et sportive, design) et à la formation des enseignants. La seconde communication a trait à l'étude comparative des « gestes didactiques de métier » d'enseignants stagiaires en sciences économiques et sociales et en éducation physique et sportive et se focalise plus particulièrement sur leur épistémologie pratique. La troisième communication concerne la comparaison des gestes de contextualisation en éducation prioritaire au sein de deux dispositifs : un dispositif de type transversal à l'intersection du travail de la classe et hors la classe ("devoirs faits") et un dispositif en EPS (le "débat d'idées"). La quatrième communication ouvre des perspectives d'analyse des gestes d'accompagnement éducatif du conseiller principal d'éducation pour en comprendre la dimension didactique spécifique, liée au caractère d'une discipline non enseignante.

Les différents travaux présentés dans ce symposium, à travers l'usage et la mobilisation des concepts et méthodologies didactiques mais également l'incorporation d'autres approches théoriques (clinique de l'activité, sociologie) permettent de revenir sur le terme générique, parfois galvaudé, de « gestes ». Ils mettent en évidence sa multidimensionnalité et sa nécessaire stratification, dévoilant la porosité et la transition entre divers registres de la transmission éducative. Les éléments discutés dans ce symposium, outre leur ambition d'éclairer différentes didactiques disciplinaires, dont certaines sont encore peu stabilisées, interrogent au-delà les nouvelles organisations scolaires proposées par la loi de refondation de l'École, notamment l'articulation des premier et second degrés en cycle 3, entre préoccupations de la polyvalence des maîtres, savoirs disciplinaires déclarés et organisations didactiques multiples. En interrogeant des situations scolaires, dans diverses disciplines et dispositifs d'accompagnement ou d'aide à l'étude, nous souhaitons questionner les conditions et limites de l'usage des concepts en didactique, les éventuelles migrations d'un concept à l'autre et la nécessité de convoquer d'autres cadres théoriques (clinique de l'activité, sociologie). (Brière-Guenoun et *al.*, 2017 ; Espinassy et *al.* 2017).

Finalement, les investigations menées dans différents contextes et disciplines scolaires autour du concept polysémique de gestes, questionnent les conditions de migration et d'ajustement d'un concept d'une discipline à l'autre, voire d'un champ théorique à un autre (axe 4 de l'appel à projet du colloque). Elles ouvrent des perspectives relatives à la généricité des gestes professionnels indépendamment des objets mis à l'étude et à leurs liens avec la formation des

professionnels de l'éducation (référentiel de compétences, 2013), comme y invite l'axe 5 de l'appel à communication du colloque.

Références bibliographiques

Brière-Guenoun, F. (2017). *Instruire les gestes didactiques de métier. Quelles perspectives pour la formation des enseignants ?* Presses Universitaires de Rennes.

Brière-Guenoun, F & Bulea-Bronckart, E. (2017). Comment penser les articulations entre approches didactiques et ergonomiques pour étudier les pratiques d'enseignement et de formation ? *Symposium REF. CNAM*, Paris, 3-4 juillet.

Bucheton, D. (Dir.) (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.

Chevallard, Y. (1997). Familiale et problématique, la figure du professeur. *Recherche en Didactique des Mathématiques*, 17/3, 17-54.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses universitaires de France.

Espinassy & al. (2017). Complémentarité des regards scientifiques pour étudier l'activité enseignante : Apports et perspectives pour la recherche en Sciences de l'Education. (Symposium Coord. L. Espinassy). *Colloque : « Enjeux, débats et perspectives : 50 ans de sciences de l'éducation*. Caen, 18-20 oct.

Jorro, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.

Ministère de l'éducation nationale (2013). Le référentiel de compétences des enseignants. *Bulletin officiel*, n° 30, 25/07/2013.

Sensevy, G. (2010). Notes sur la notion de geste d'enseignement. *Travail et formation en éducation* [En ligne], 5, *De l'activité langagière dans la classe aux gestes professionnels de l'enseignant : convergences et confrontations*. <http://tfe.revues.org/1038>.

Textes des quatre communications contributives au symposium*

Soumises en lecture avant colloque à l'ensemble des auteurs

**Jeudi 11 Octobre, 14h-16h30*

Communication 1

Pratiques artistiques et gestes professionnels des enseignants

(Éducation musicale, danse, design)

Pascal Terrien, Alexandra Arnaud-Bestieu et Eric Tortochot

Aix Marseille Université, EA 4671 ADEF, FED 4238 SFERE-Provence

Introduction

Le milieu visé par les enseignements artistiques relève de la situation complexe d'interactions simultanées entre les sujets (professeur et élèves) et les milieux (ceux de l'enseignant et ceux de l'apprenant). Il permet de considérer à la fois le sujet qui interagit avec lui-même, avec la tâche qui lui a été prescrite (tâches diverses selon les spécificités artistiques), avec les outils/instruments mis à sa disposition (langage verbal/non verbal aux outils de la création), avec les connaissances externes, les compétences qu'il développe.

Les cadres théoriques invoqués en didactique croisent les apports de la théorie des situations didactiques, notamment la notion de milieu didactique (Brousseau, 1998), les apports de la théorie de l'action conjointe en didactique avec les notions liées au triplet didactique et celles liées au jeu (Sensevy et Mercier, 2007), à celle de l'activité de création-conception et de la situation complexe des interactions (Lebahar, 2007).

La méthodologie confronte l'analyse didactique permettant de comprendre le lien entre les gestes d'aide à l'étude du professeur et le milieu pour l'élève et l'entretien d'autoconfrontation simple s'appuyant sur les verbatims des enseignants.

Notre hypothèse est qu'en confrontant ces notions théoriques et les méthodologies sur des situations d'enseignement de deux disciplines (éducation musicale et danse) de nouveaux éléments d'analyse et de compréhension apparaissent et permettent de situer les spécificités des gestes professionnels dans l'enseignement artistique tout en proposant une définition plus fine de ce terme générique.

I. Cadre théorique

I. 1. Définitions des notions

I. 1. 1. Geste et mouvement

a. L'éducation musicale

On parle de geste musical à propos d'interprétation vocale ou instrumentale d'une œuvre, de mouvement à propos des différentes parties d'une œuvre (ex. 1^{er} mouvement d'un concerto, d'une symphonie, d'une sonate), à propos d'un degré de vitesse, de tempo, ou de direction mélodique ou harmonique d'une musique (cf. Bordas, 1976, 635).

C. Gillie-Guilbert distingue, le mouvement, qui est de l'ordre du comportement, du geste qui est de l'ordre de la conduite. Si les deux sont observables, le premier n'impliquerait aucune subjectivité alors que le second, le geste est lié à une intention dans une situation dans un contexte (Gillie-Guilbert, 2001, 5).

Ainsi, le geste musical, quelle que soit sa forme est une intention, il est adressé, et se réalise dans une situation précise, un contexte (Gillie-Guilbert, 2001, 5) et ce sont les gestes du musicien qui font que la musique impacte les auditeurs (During, 2001, 6 ; .Anaskesa-Kululuka, 2001, 3).

b. La danse

La question du mouvement et du geste est d'autant plus sensible que ceux-ci ne sont pas des moyens mais des fins en soi. Il n'y a pas de consensus dans la littérature scientifique quant à la distinction entre ces deux termes : pour Godard (1995), Harbonnier-Topin (2009) ou Vellet (2014), le terme "mouvement" désigne le mécanique alors que le terme "geste" sous-entend qu'il est chargé symboliquement et/ou émotionnellement ; Laban (1950/2007), Guisgand (2005 ; 2006) ou Arnaud-Bestieu (2010 ; 2013) préfèrent le terme "mouvement" et postulent que l'expressivité de celui-ci dépend du flux, de son rapport au poids, de sa localisation dans l'espace, et de son inscription dans le temps en faisant émerger la notion d'effort (au sens de Laban, 1953). Lorsque nous aborderons la danse, nous désignerons par "mouvements", toutes les mises en jeu corporelles et par "gestes", les gestes d'aide à l'étude compris comme les stratégies de l'enseignant pour faire vivre le milieu d'enseignement-apprentissage.

I. 1. 2. De la tâche au jeu

Les programmes de recherche en didactique considèrent l'enseignement-apprentissage comme un système mettant en relation trois instances interdépendantes de la classe : le professeur, l'élève et le savoir. Conformément à la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD), Cette construction imbrique une problématique épistémologique, relative aux savoirs, et transactionnelle car l'avancée du processus se joue et se construit au fil d'une action conjointe du professeur et des élèves à propos des objets de savoir mis à l'étude (Sensevy et Mercier, 2007). Les transactions professeur-élèves sont entendues comme un *jeu du savoir*, étant défini par le professeur, plus ou moins dévolué aux élèves, régulé en fonction des productions de ces derniers et comportant un processus d'institutionnalisation où les traits pertinents sont pointés dans l'activité des élèves ou démontrés par le professeur. L'action conjointe est analysée à l'aide des descripteurs du triplet didactique.

A la suite de Chevallard (1999), notons que l'analyse de la praxéologie du professeur via l'analyse des tâches proposées, de la manière de les proposer ainsi que du discours sur cette manière de faire peuvent permettre de compléter et même d'éclairer des points de l'analyse du jeu didactique *in situ*. On retiendra de la coexistence des termes tâche et jeu, une distinction : le « jeu » est l'activité conjointe du professeur et des élèves, dans le vivant des interactions ; la « tâche » renvoie au contenu épistémique, indépendamment de sa mise en place effective.

I. 1. 3. De l'apport de la théorie de l'activité de création-conception dans la compréhension des dispositifs d'enseignement

L'activité de création-conception est une situation dans laquelle plusieurs sujets collaborent pour répondre à un problème qui ne prend jamais toutes les contraintes en compte, et pour contribuer collectivement à l'élaboration d'un artefact dont le modèle n'existe pas (Lebahar, 2007). Dans la situation d'apprentissage, les élèves collaborent parfois entre eux et surtout avec l'enseignant (Farsy, Elms Pastel & Tortochot, 2017). Cette activité créative est par essence dialogique, faite de verbalisations (Bonnardel, 2009) et de reformulations incessantes d'idées, un « back-talk » continu (Schön, 2015) partagé avec les autres et avec soi-même.

Dans la situation d'enseignement-apprentissage de l'activité de création-conception, les enseignants prescrivent des tâches, accompagnent les apprenants qui, en retour, énoncent l'activité menée pendant la tâche, commentent les artefacts conçus.

II. Contexte de l'étude

II. 1. La situation d'enseignement-apprentissage d'un chant

II. 1. 1. Les objectifs de la séance en contexte

La professeure d'éducation musicale et de chant choral, N., qui intervient dans cette séquence est une jeune titulaire. Le collège est classé en REP, le groupe classe de 6^{ème} est donc réduit (24 élèves).

L'activité de chant de cette séance s'inscrit dans un programme de séquence sur les onomatopées. L'objectif est d'apprendre une partie du chant "Être un homme comme vous", extrait du dessin animé *Le Livre de la Jungle*. Le travail réalisé avec les élève dure vingt minutes et semble se limiter à l'apprentissage par imitation des quatre premières strophes de la chanson. Pour autant, N. prend soin de faire rappeler par les élèves les prescriptions à respecter pour "bien chanter", notamment les gestes liés à posture du chanteur, l'attention portée aux départs donnés par l'enseignante, la différence entre une onomatopée et un mot, et le respect du rythme, celui des hauteurs mélodiques n'étant jamais évoqué par elle.

II. 1. 3. Le déroulé de la séance

L'activité se déroule en trois phases distinctes. La première concerne l'échauffement corporel et vocal des élèves (16'30 à 20'07), soit environ quatre minutes. La seconde porte sur l'apprentissage de bribes mélodiques sur des onomatopées et des phrases de la chanson (20'07 à 30'39), soit 10 minutes de travail mélodique et vocal sur une partie de la chanson. La troisième phase porte sur la reprise de ce qui vient d'être appris avec accompagnement pianistique. Lors de cette phase, N. alterne accompagnement pianistique des élèves chantant et travail vocal *a cappella* revenant ainsi sur des bribes de passages chantés non acquis par les élèves. Pour clore la séance, N. montre aux élèves la séquence du dessin animé où la chanson est interprétée.



Figure 1. : Activité vocale du cours (16'30)

Dans l'analyse de la séance filmée, nous revenons sur l'activité de l'enseignante et des élèves et la mettons en perspective avec d'autres moments du cours où les gestes d'aide à l'étude de N renseignent sur les gestes d'apprentissage des élèves.

II. 1. 4. Analyse de la séquence

L'enseignante et ses élèves font un rappel entre des mouvements corporels, liés à la posture pour chanter, et des gestes musicaux liés à l'émission sonore.

D'autres mouvements, comme la respiration, engagent aussi l'attention des élèves vers des gestes corporels situés : "On respire par le nez et on expire par la bouche". Suivent les mouvements plus généraux comme "lâchez les épaules", "on va faire une respiration sur trois temps et c'est votre ventre qui se gonfle et qui se relâche", ou d'autres qui sont proposés par les élèves et que N reprend à son compte "allez, oui, il y en a qui baillent, vous baillez, il n'y a pas de problème...". Cette séquence se clôt sur un rappel : "On me regarde pour les départs".

Les échauffements vocaux sont réalisés avec plus ou moins de justesse. N ne prend pas la note au piano, et elle enchaîne les *exemples a cappella*. Cependant, l'information sonore qu'elle émet n'est pas juste par défaut de maîtrise vocale due à un ensemble d'activités non coordonnées pour émettre une hauteur déterminée. Par conséquent, la réponse vocale des élèves reste toujours approximative. Cette séquence renseigne sur la praxéologie de l'enseignante.

Cette première phase de travail donne des indications sur la qualité des gestes de l'enseignante et des élèves. Si certains gestes ou mouvements sont explicites, la posture, les mouvements de

respiration, d'autres sont implicites voire falsifiés, car ils sont masqués aux regards des élèves, notamment les gestes de la respiration et au travail du diaphragme.

Cette séquence laisse apparaître plusieurs catégories de mouvements et de gestes : les mouvements et gestes corporels, les mouvements et gestes vocaux, les mouvements et les gestes musicaux. Si les mouvements musicaux à l'échauffement vocal sont généralement grossiers parce qu'ils décrivent une intention musicale sommaire, les gestes musicaux qui leur sont attachés nécessitent beaucoup d'attention pour être « maîtrisés et rendus conformes à ces critères culturels esthétiques par un « dosage » des sollicitations corporelles » pour paraphraser Gillie-Guibert.

Il reste des catégories de gestes dont l'étude mériterait d'être approfondie : les gestes d'imitation/reproduction et les gestes de production. Pour nous, il s'agit de deux catégories de gestes où la première est la reproduction par l'élève avec ses propres moyens du modèle présenté par le professeur, la seconde est celle que l'on nomme interprétation car elle prend des libertés par rapport au modèle donné. On observe que la première catégorie est beaucoup plus présente que la seconde dans cette séquence.

Les deux autres séquences du cours laissent apparaître une autre catégorie de mouvements et de gestes, ceux liés à la direction de chœur. Généralement, la battue est plus un mouvement qui indique un tempo et ses variations, elle est assurée par le couple bras-avant-bras-main droite, et l'expression musicale liée aux intensités, aux petites corrections vocales représente une variété de gestes de direction qui renseigne les élèves sur ce qu'ils doivent produire ou corriger dans le domaine de l'interprétation.

II. 2. La situation d'enseignement-apprentissage d'un geste dansé en modern'jazz

II. 2. 1. Présentation de l'extrait

La situation d'enseignement-apprentissage observée montre une transmission d'une phrase chorégraphique de style modern'jazz de 16 temps par la professeure des écoles (PE), S, à ses élèves de CM2. Il s'agit pour les élèves de comprendre, incorporer et mémoriser l'enchaînement de mouvements proposé par un tiers (ici la PE) afin d'être capable de l'interpréter à leur tour.

Sur le plan épistémique, plusieurs savoirs sont à l'étude dans cette phrase chorégraphique (mouvements accentués et stylisés, changements spatiaux, passage au sol, comptes) et S insiste tour à tour sur des dimensions différentes.

Lors de la séance 3, S aborde la transmission des huit premiers temps de la phrase commune qui en comportera 16. Cette transmission se fait selon un découpage chronologique de l'apprentissage.

II. 2. 2. Analyse des gestes d'aide à l'étude lors de la Séance 6

Lors de la séance 6, S utilise le ralenti, et manipule exceptionnellement un élève. La répétition de cette section se poursuit par quelques répétitions de la phrase dans son ensemble (16 temps). Le court extrait vidéo (50 secondes) présente l'une de ces répétitions dans laquelle les gestes d'aide à l'étude apparaissent.

II. 2. 3. Danser avec

S danse avec les élèves lors des séances 3 à 6. La transmission repose ici en partie sur le couplet modélisation-imitation.

Le choix de ce mode de transmission apparaît pertinent au regard du moment de son utilisation dans le processus d'enseignement-apprentissage. En effet, elle permet non seulement aux élèves la préhension instantanée de nombreuses caractéristiques du mouvement attendu mais aussi de pouvoir « suivre » la chorégraphie même en cas de problème de mémorisation. Le « danser avec » apparaît bien comme un geste d'aide à l'étude, utilisé quand S le pense utile, puis abandonné quand elle estime qu'elle peut dévoluer aux élèves l'interprétation de la phrase sans modèle professoral.

II. 2. 4. Danser avec, en miroir

Le fait de danser en miroir règle un dilemme récurrent vécu par le professeur : faire avec pour guider, inspirer, au risque de ne pas avoir une vision de l'ensemble des élèves ou rester à l'extérieur pour contrôler mais perdre alors l'apport d'une implication corporelle. En dansant en miroir, S peut à la fois guider et observer ses élèves, cette observation permettant à la fois le contrôle de la classe et le repérage éventuel de difficultés d'exécution à réguler.

Soulignons que danser en miroir demande une grande aisance pour l'enseignant et/ou une préparation.

II. 2. 5. Compter

S compte en permanence. En danse contemporaine, la danse en silence, si elle cherche l'unisson des danseurs, se fait à l'écoute. Compter les pas est un moyen d'être en musique. Or, dans ce cycle, S compte mais sans musique. Cette incohérence semble découler du conflit d'assujettissements : S

compte car cela fait partie de sa pratique (modern'jazz) mais ne met pas de musique pop qu'elle considère comme inadaptée aux programmes (Entretien : musique classique versus pop).

Pour autant, et en dehors de toute considération quant au style de danse convoqué, nous considérons que le fait de compter peut être un geste d'aide à l'étude en ce qu'il permet aux élèves de se repérer dans la phrase et surtout en ce qu'il soutient les mouvements accentués choisis.

II. 2. 6. Observation et régulation

S. régule individuellement chaque élève qui rencontre une difficulté ou fait une erreur. Dans ce cours extrait, elle régule deux élèves et de façon à la fois comparable –elle dévolue à l'élève la recherche du problème rencontré et/ou de sa solution – et distincte car là où l'échange verbal suffit à la première élève pour produire la stratégie gagnante, il est complété par une décomposition explicitée pour le second qui peut simultanément s'appuyer sur les indications verbales et sur l'imitation.

Si des études ont déjà souligné que le couplage modélisation-verbalisation - ce que Lafont appelle "démonstration explicitée" - était plus efficace que la seule modélisation silencieuse en danse (Lafont, 2002). c'est bien l'analyse de l'obstacle et le choix de l'énoncé verbal qui pourra rendre la régulation retro-active.

II. 2. 7. Danser avec dans la même orientation

Enfin, lors de la deuxième partie de la phrase, S. choisit de danser avec les élèves mais dans la même orientation. Ce choix est pertinent au regard des mouvements alors exécutés et à exécuter : cette partie de la phrase en miroir aurait probablement mené à des difficultés d'imitation (lecture du corps de l'autre en miroir mais avec rotations accentuées).

III. Méthodologie

Notre méthodologie repose sur deux étapes. La première est l'analyse des gestes d'aide à l'étude des enseignantes pour observer les activités d'apprentissage des élèves. L'analyse vidéo permet de décrire l'impact de l'environnement dans lequel se déroule le cours, d'identifier les différentes phases du cours, de revenir sur certains gestes des acteurs du cours, et de mener des entretiens d'autoconfrontations simples. Il s'agit d'avoir une analyse macro puis micro de situations de cours où l'observation des gestes d'aide à l'étude et leur conséquence peuvent être discutés du point de vue extrinsèque, celui du chercheur, et intrinsèque, celui de l'enseignant.

La seconde repose sur l'analyse de l'activité de création-conception, c'est-à-dire ici l'analyse des représentations des modèles d'artéfacts conçus par ceux qui apprennent. Cette méthodologie distingue les artéfacts symboliques (prescriptions, contraintes, etc.) et matériels (conditions de réalisation de la tâche), des artéfacts à concevoir par l'intermédiaire de représentations de modèles successifs. Dans les cas de figure analysés, les artéfacts à concevoir sont, d'une part, un chant choral, d'autre part, une chorégraphie collective. La finalité est de savoir s'il existe un « référentiel opératif commun » (Lebahar, 2007) à savoir s'il est possible de déceler une représentation de la tâche basée sur l'enrichissement mutuel des élèves et des enseignantes qui les encadrent, s'il est possible de révéler le geste de métier intentionnel, adressé (Gillie-Guilbert, 2001), dans les dispositifs d'enseignement-apprentissage conçus et mis en œuvre par les deux enseignantes.

IV. Discussion

La confrontation des notions théoriques et des méthodologies sur des situations d'enseignement en éducation musicale et danse, permet de faire émerger de nouveaux éléments d'analyse et de compréhension. Il est possible de commencer à situer certaines spécificités des gestes professionnels dans l'enseignement artistique et de proposer une définition plus fine de ce terme générique.

Le choix a été fait de proposer de discuter les résultats en entrant par l'analyse de l'activité, à travers laquelle les traces de l'activité chantée et dansée en apprentissage ont été plus particulièrement étudiées mais avec deux biais assumés :

- au moment de l'analyse, les contextes ne sont pas connus ;
- les élèves n'ont pas été interrogés sur les traces de l'activité.

Les différentes analyses des deux vidéos ont ensuite été confrontées. Ces résultats ont fait apparaître des points de tension, des décalages qui, sur le plan épistémologique, révèlent les écarts portés par les approches didactiques disciplinaires.

Ici, l'action conjointe des deux enseignantes avec leurs élèves pose question : quel est le processus réel des transactions ? Les traces de l'activité nous permettent-elles de lire ce qui est *jeu* ?

L'usage parallèle des outils d'analyse d'activité de conception avec ceux des descripteurs du jeu didactique met en lumière une partie des interactions et, donc, des collaborations en jeu dans les situations didactiques partagées (Brousseau, 2008). Il reste à comprendre quel collectif est réellement observé, pour quelle co-conception de la séance, à travers quel type de collaboration ?

IV. 1. Gestes et mouvements : “interpréter” et “entrer en jeu”

Il y a co-conception si un problème est posé par les enseignantes au début de chaque situation d'apprentissage. Il s'agit des prescriptions qui s'affichent comme des contraintes, c'est-à-dire des artéfacts symboliques qui visent à influencer l'activité des élèves par des buts fixés (Mayen, Savoyant, 2002). Si l'on s'intéresse aux types d'artéfacts visés, deux principaux apparaissent :

- les dispositifs efficaces d'apprentissage des savoirs, savoir-faire, conçus par les enseignantes, dispositifs dans lesquels les élèves ne sont pas que des figurants ;
- le chant choral et la chorégraphie, dispositifs collectifs qui supposent des collaborations.

L'analyse des vidéos ne permet pas de savoir si les enseignantes ont « rêvé » (ou fortement désiré [Lebahar, 2007]) ces artéfacts. Ainsi, elles se retrouveraient « embarrassées » ou « empêchées » par les élèves qui ne réalisent pas exactement les tâches qu'elles prescrivent. On constate ainsi que le problème ne prend jamais en compte l'ensemble des données nécessaires à la résolution dudit problème. Face aux incertitudes créées par la demande des enseignantes, les élèves ont deux attitudes possibles :

- faire mécaniquement ce qu'ils ne comprennent pas, au risque de mal faire ;
- falsifier la contrainte pour essayer de bien faire ou de faire comme ils ont compris, et s'engager dans une résolution de problème qui modifie la prescription initiale.

Il faut noter que dans les deux cas, les élèves apprennent. Mais il n'est pas certain qu'ils apprennent ce qu'on veut qu'ils apprennent.

IV. 2. Sur le plan de la création et de la conception

Dans les deux situations de cours, les élèves ne sont pas chanteurs ou danseurs, ils sont des élèves à qui on demande de chanter ou de danser. Les élèves qui chantent ne sont pas engagés dans l'activité vocale. Ils ne sont pas créateurs. Ils sont élèves maintenus à leurs places mais debout. Ils ne savent pas pourquoi ils font ce que l'enseignante a prescrit. Ils ne savent pas non plus ce qu'ils chantent. Ils l'apprennent à la fin.

Les élèves danseurs ne sont pas complètement engagés dans l'activité de danse. D'ailleurs, ils en sont à la 6^e séance et dès qu'il n'y a plus l'enseignante en fonction « miroir », ils s'embrouillent à cause du compte qui les surprend et ils se trompent.

IV. 3. Sur le plan de la situation complexe d'interactions

Les observables du cours d'éducation musicale montrent qu'il y a peu d'interactions entre les sujets, et avec leurs outils ou artéfacts de conception-création. On voit peu d'élèves interagir avec leurs propres connaissances ou compétences. Quand cela se produit, N est obligée de modifier son

dispositif parce qu'ils mobilisent des connaissances qu'elle ne peut pas contester (elles sont pertinentes) mais qui bouleversent sa planification (le cas du bâillement, ou du massage du visage).

S est en interaction visuelle permanente quand elle fait face au groupe. Elle ne l'est plus quand elle lui tourne le dos. Quand elle fait face, elle dialogue mais implique peu, voire pas du tout les élèves dans l'activité qui se déroule. Quant aux interactions des sujets-élèves avec eux-mêmes, avec leurs propres connaissances ou compétences acquises dans la répétition de l'exercice, elles semblent faibles.

IV. 4. Sur le plan des interactions et d'une co-conception créative

Dans la situation complexe des interactions en chant choral, N interagit peu dans le sens d'une co-conception. Les collaborations sont faiblement mises en œuvre sauf quand l'enseignante partage la classe en deux et qu'elle commence à obtenir de la cohésion dans les deux groupes. Mais N n'exploite pas cette avancée.

Dans le groupe danse, S interagit en ce qu'elle s'implique mais ne favorise pas les interactions entre élèves.

Conclusion

Si le but des élèves ne rejoint pas celui des enseignantes, si les représentations que les élèves ont de la pratique artistique collective sont décalées par rapport aux enjeux de la création, de la conception collaborative, alors il faut s'interroger sur la finalité de tels enseignements, de telles pratiques. En ce sens, la question de l'apprentissage conjoint de la création artistique collective apparaît comme une question centrale de la réflexion sur la didactique des enseignements artistiques.

Bibliographie

- Brousseau, G. (1998). Les obstacles épistémologiques, problèmes et ingénierie didactique. In Brousseau, G. (Ed.), *La théorie des situations didactiques* (pp. 115-160). Grenoble, France: La pensée sauvage.
- Lebahar, J.-C. (2007). *La conception en design industriel et en architecture. Désir, pertinence, coopération et cognition*. Paris: Lavoisier.
- Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1(1), 59-67. doi:10.7202/1006484ar
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, janvier-mars*(154), 145-198. doi:10.4000/rfp.157
- Sensevy, G., & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Communication 2

L'épistémologie pratique du professeur au cœur des gestes didactique de métier : analyse comparative d'enseignants débutants en SES et en EPS

Christine Dollo*, Fabienne Brière-Guenoun*, Yannick Lémonie**

*Aix Marseille Université, EA 4671 ADEF, FED 4238 SFERE-Provence

** CNAM, CRTD EA 4132, Ergonomie

Dans le prolongement des travaux menés en sciences de l'éducation, et plus particulièrement en didactique, le concept de "gestes didactiques de métier" - encore en construction - vise à soutenir de manière spécifique leur étude en croisant des orientations théoriques relevant de la didactique comparée et de la clinique de l'activité (Brière-Guenoun, 2017). Notre proposition s'inscrit prioritairement dans l'axe 1 du colloque, centré sur les cadres théoriques et méthodologiques mobilisés dans les recherches comparatistes en didactique. Nous souhaitons discuter dans cette communication du rôle central que joue le concept d'épistémologie pratique du professeur (Amade-Escot, 2013 ; Sensevy, 2007) en prenant appui sur des études des gestes d'enseignants débutants en sciences économiques et sociales (SES) (Dollo, 2017) et en éducation physique et sportive (EPS) (Brière-Guenoun, 2017 ; Lémonie, Brière-Guenoun & Tomás, 2017). Il s'agit ainsi de questionner les gestes déployés par les professeurs pour organiser les conditions de l'étude et en réguler le processus, à partir d'une discussion sur le concept d'épistémologie pratique du professeur, en montrant comment ce dernier permet aussi d'analyser les prescriptions et les références culturelles dans la pratique.

Approche théorique

L'investigation des gestes didactiques de métier (Brière-Guenoun, 2017) s'inscrit au croisement des approches didactiques comparatistes, permettant l'étude des modalités de co-construction des savoirs, et de la clinique de l'activité (Amigues, 2009 ; Félix & Saujat, 2008), centrée sur l'analyse des potentialités de développement du pouvoir d'agir des enseignants. L'orientation retenue consiste dès lors à étudier les gestes des enseignants, spécifiés du point de vue de leurs fonctions didactiques, tout en identifiant les éléments qui les déterminent et sur lesquels reposent pour partie les potentialités de développement professionnel. La perspective comparatiste à laquelle nous souscrivons, qui relève d'une démarche de type anthropologique, projette d'identifier des régularités se déclenchant de façon singulière selon les contextes - en lien notamment avec les

institutions et les enjeux de savoirs - mais traduisant néanmoins une relative généralité des phénomènes didactiques (Ligozat & Leutenegger, 2012). En réintroduisant le sujet dans la théorisation didactique tout en questionnant leur place dans l'élaboration conjointe des savoirs (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005 ; Amade-Escot, 2013), cette approche accorde une place centrale à l'ingéniosité pratique des acteurs. La focalisation sur l'agentivité du sujet s'inscrit dans « une approche pragmatiste (Mead, 2006) tout en rejoignant la perspective historico-culturelle de l'interactionnisme social (Bronckart, 2005) » (Amade-Escot, 2013, p. 42). Les manières dont sont problématisés les savoirs et les interactions entre les sujets au sein de ce cadre théorique autorisent ainsi des rapprochements avec l'analyse de l'activité telles qu'elle se décline au sein de la clinique de l'activité référée à l'intentionnalité des acteurs et aux normes institutionnelles (Clot, 2008). Conformément au point de vue développé en clinique de l'activité, nous souhaitons rendre compte du réel de l'activité du professeur (Clot, 1999), qui ne se réduit pas à l'activité réalisée, ainsi que des dimensions subjectives, expérientielles et sociales qui orientent la manière dont il fait, vit, voire se transforme dans son métier (Brière-Guenoun, 2017).

Dans ce cadre, l'épistémologie pratique du professeur constitue un arrière-plan épais de l'ingéniosité pratique du professeur (Amade-Escot, 2013) puisqu'elle traduit les manières dont ce dernier mobilise les savoirs disciplinaires et scolaires dans l'interaction didactique ainsi que leurs motifs d'agir. Désignant une théorie en actes des connaissances enseignées, des processus de leur appropriation et de la discipline (Sensevy, 2007), l'épistémologie pratique reflète les manières dont l'enseignant prélève des indices sur l'activité des élèves et les exploite (ou non) pour faire jouer le jeu didactique. Elle met ainsi au premier plan le caractère adressé des actions du professeur (Sensevy, 2007, p. 37). Constituant l'arrière-plan des régulations on-line (Sensevy, 2007), elle rend compte du fait que les productions des élèves raisonnent au propre projet d'enseignement du professeur. Ce concept permet ainsi d'accéder aux « dimensions contextualisée, dynamique et interactive des savoirs enseignés et les filiations qu'entretiennent ces derniers avec les références culturelles et les diverses appartenances institutionnelles (passées et présentes) du professeur (le système scolaire, l'(es) établissement(s) d'exercice, la formation, les clubs sportifs, etc... » (Brière-Guenoun, 2017, p. 59). A ce titre, et en lien avec le positionnement théorique rapidement exposé ici, la définition et la modélisation sous-jacente que nous retenons des gestes didactiques de métier lui accorde une place centrale.

L'analyse des gestes didactiques de métier s'organise autour de trois strates imbriquées : a) les actions didactiques (définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser) se manifestant par des techniques (opérations) corporelles, gestuelles, proxémiques et langagières spécifiques qui s'expriment dans

l'interaction avec les élèves ; b) l'épistémologie pratique du professeur en lien avec ses modalités d'analyse dans et sur l'action; et c) les déterminants subjectifs eux-mêmes déterminés par des éléments d'ordre institutionnel et culturel, comme les prescriptions, les normes véhiculées par l'école ou la société et les pré-construits historico-culturels que constituent les savoirs disciplinaires. Par conséquent, c'est bien en étudiant les manières concrètes dont l'enseignant conduit l'étude dans l'action conjointe que nous souhaitons accéder à son épistémologie pratique et à ce qui en permet la compréhension (les déterminants), voire les potentialités de son évolution. Dans cette communication, nous nous intéressons plus particulièrement aux gestes d'enseignants débutants dans deux contextes disciplinaires contrastés - les sciences économiques et sociales (SES) et l'éducation physique et sportive (EPS) - afin d'identifier les traits spécifiques et génériques de leur épistémologie pratique.

Approche méthodologique

Dans les contextes disciplinaires étudiés (SES, EPS), les méthodologies de recherche reposent sur une analyse croisée de corpus filmés, au moyen des analyseurs de l'action conjointe, et de corpus d'entretiens, de type semi-directifs (avant les leçons) et d'autoconfrontations (à l'issue des leçons filmées). Notre démarche s'inspire de l'« approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire » (Leutenegger, 2009) dont elle adopte les principes organisateurs en les spécifiant sur le plan des méthodologies d'entretien et d'analyse.

Dans chacune des deux disciplines, nous procédons dans un premier temps à une analyse mésodidactique permettant d'élaborer le synopsis des leçons, en mettant en évidence le type de tâches mises à l'étude et la distribution des actions du professeur et des élèves au cours de leur déroulement. Puis nous effectuons une analyse microdidactique reposant sur la description très fine des interactions enseignant-élèves lors de moments remarquables de la leçon, mis en relation avec les propos de l'enseignant lors des entretiens *post*-leçons. Menés à la manière d'autoconfrontations (au sens de Clot et Faïta, 2000), ces entretiens visent à éclairer les intentions didactiques et les pré-occupations (au sens de Clot) du professeur. Le recoupement de ces deux échelles d'analyse permet au-delà de caractériser l'épistémologie pratique du professeur et ses déterminations en lien avec les manières dont il s'approprié (ou non) les différents registres du métier.

Résultats

Après avoir présenté successivement les principaux résultats inhérents à l'EPS et aux SES, nous proposons une analyse comparative des contours de l'épistémologie pratique des enseignants stagiaires de ces deux disciplines

L'épistémologie pratique des enseignants stagiaires en EPS

Deux enseignants stagiaires (ES) ont participé à l'étude : Grégoire, observé avec une classe de première scientifique en escalade et en volley-ball, et Valentine, observée lors de cycles de danse et de basket-ball avec une classe de troisième de découverte. Dans le cadre de cette communication, nous restituons ici les principaux éléments relatifs à l'épistémologie pratique des deux ES.

Les résultats de cette étude montrent que, pour les deux ES, les programmes en tant que préconstruits institutionnels, représentent un point d'appui important chez les deux enseignants pour choisir les savoirs mis à l'étude dans la classe, soit relativement aux formes de pratique privilégiées, soit au regard des compétences attendues formulées dans les programmes. Ainsi, en référence aux programmes scolaires, Grégoire se focalise sur les aspects sécuritaires en escalade et sur l'attaque smashée en volley-ball, tandis que Valentine s'attache tout particulièrement à développer les processus créatifs en danse et collaboratifs dans les deux activités physiques. Mais les façons dont ils conduisent l'étude des savoirs dans la classe révèlent également des processus de spécification des programmes liés aux difficultés rencontrées par certains élèves. Ainsi, dans la leçon de volley-ball, l'ES se distancie parfois des prescriptions formalisées dans les programmes, notamment en escalade pour que tous les élèves puissent réussir, comme il l'explique dans l'extrait suivant :

Donc là c'est vrai qu'on va différencier le travail à ce niveau- là pour qu'elle (Julie) puisse acquérir aussi, même si c'est pas la compétence d'une attaque smashée trajectoire descendante, au moins une attaque frappée avec une trajectoire tendue et peut-être placée si on y arrive.

Le respect des programmes suscite également des dilemmes chez Valentine, qui tente par exemple d'adapter les processus de création chorégraphique aux caractéristiques (supposées) des élèves (focalisation sur les composantes spatiales versus temporelles et énergétiques de la danse).

Les modalités de co-construction des savoirs traduisent également l'imprégnation des formes traditionnelles d'enseignement des pratiques sociales de référence, liées à la dissociation des

techniques gestuelles au sein des dispositifs d'étude puis à leur association progressive dans une tâche proche de la situation de référence. Cette influence se manifeste particulièrement par la mise à l'étude de savoirs décontextualisés (la reproduction d'une gestuelle dansée en danse pour Valentine, le travail dissocié puis associé des techniques d'assurage et de grimpe en escalade chez Grégoire) avant de proposer leur réinvestissement dans une tâche respectant les traits significatifs de la pratique sociale de référence (chorégraphie collective). L'impact des référents culturels sous-tend également les tensions que l'enseignant stagiaire tente de résoudre dans l'action entre le respect des formes de la pratique sociale de référence et leur adaptation aux caractéristiques des élèves, comme en atteste le type des modalités d'intervention sur la balle autorisées en volley-ball (le collé ou vers le bloqué-lancer) chez les élèves en difficulté. Cette tendance est aussi visible chez Valentine, qui tente de concilier les contraintes du milieu difficile et les exigences institutionnelles en prenant appui sur les référents culturels qu'elle juge adaptés aux caractéristiques de ses élèves, comme en témoignent les styles de danse qu'elle utilise : *Je choisis de m'appuyer sur une culture qu'ils connaissent, la culture du hip hop parce que ça leur permet de s'investir et qu'ils n'ont pas l'angoisse de la page blanche.* Soulignons que les gestes qu'elle déploie lors d'un cycle de basket-ball avec cette même classe respectent une logique similaire. En effet, elle valorise les techniques individuelles de tir, qu'elle considère comme répondant aux représentations des élèves, avant d'envisager leur réinvestissement dans le jeu en match.

On constate aussi que les modalités de différenciation que ces derniers mettent en œuvre, particulièrement dans leurs régulations, ainsi que leur capacité à décrypter finement et rapidement les réponses des élèves, évoluent au fil du temps. Leurs propos au cours des entretiens post mettent d'ailleurs en relief la place progressive qu'ils accordent à l'observation, l'interprétation et l'anticipation des conduites effectives des élèves.

De manière générale, les gestes didactiques de métier des deux ES révèlent les manières dont ils reconfigurent dans leur pratique les référents culturels et institutionnels pour conduire l'étude des élèves qui traduisent leur épistémologie pratique. L'épistémologie pratique de Valentine se caractérise par une démarche d'enseignement qui valorise des formes de pratiques attrayantes et adaptées aux « représentations » supposées des élèves - grâce par exemple au choix des supports musicaux ou à la référence au hip hop - afin de permettre l'engagement et la réussite de tous. Quant à elle, la théorie d'action personnelle de Grégoire met au premier plan l'acquisition de savoirs techniques au service d'un projet d'action (choix d'une voie adaptée à ses ressources en escalade, construction collective d'une attaque en volley-ball). Pour les deux ES, l'épistémologie pratique s'actualise différemment selon les contraintes spécifiques de l'activité physique enseignée

(sécuritaires en escalade, collectives en volley-ball ou en basket-ball, collaboratives en danse) et selon leur interprétation de l'activité d'apprentissage des élèves.

Elles témoignent de l'orientation constructiviste et cognitiviste de leur démarche, largement soutenue par l'instauration des temps d'institutionnalisation, même si elle traduit aussi la permanence des formats d'enseignement traditionnels, implicitement à l'œuvre dans les savoirs mis à l'étude.

L'épistémologie pratique d'un enseignant stagiaire en SES

La séance analysée ici est filmée au début du mois de mars, dans une classe de Première ES, et Barbara, enseignante stagiaire (ES), débute avec ses élèves une question de la partie sociologique du programme, intitulée « Comment le contrôle social s'exerce-t-il aujourd'hui ? ». Dans une question précédente, les élèves ont déjà travaillé les notions de normes et de valeurs, qui constituent ainsi des prérequis.

Le préambule des programmes de SES indique notamment que l'étude de chaque question sera traitée en deux temps : « *un temps de sensibilisation permettant de susciter la curiosité des élèves ; un temps d'analyse (...)* » (BO N° 21 du 23 mai 2013, p. 37), le temps de sensibilisation devant notamment permettre de mettre les élèves en posture de recherche pour « *les amener à se poser des questions précises et à formuler, sur cette base, des hypothèses visant à résoudre le problème identifié* ». Il est précisé plus loin que « *cette démarche prendra en compte les représentations des élèves pour les enrichir et les dépasser* » (ibid).

Mais ce temps de sensibilisation est porteur d'une grande incertitude pour les professeurs débutants qui redoutent la parole des élèves. Même si l'on peut tenter d'anticiper, au vu d'un certain nombre de résultats d'études antérieures, les conceptions des élèves, il n'est pas possible de connaître à l'avance l'ensemble de leurs interventions.

De fait, pour réduire l'incertitude, Barbara ne va pas débiter sa séance par un véritable temps de sensibilisation. Elle fait un large retour sur deux concepts abordés précédemment, valeurs et normes. Alors qu'ils ne sont pas présents dans la formulation de la question étudiée (Comment le contrôle social s'exerce-t-il aujourd'hui ?), l'enseignante remobilise les connaissances des élèves, leur demande de les exemplifier et introduit également l'idée de transgression de normes. De fait, le « jeu didactique » proposé aux élèves en guise de sensibilisation à la question ne va être proposé qu'au terme de treize minutes de séance : « *je vais vous présenter quelques images Et, pour chacune de ces images, vous allez me dire si vous y voyez des normes, ou des valeurs. Et, à ce*

moment-là, si vous en trouvez, dites-moi pourquoi certains individus transgressent ces normes sociales ... Ou pourquoi, ils ne les transgressent pas ? »

Dès la formulation des règles, Barbara ferme ainsi considérablement le jeu puisque les élèves savent d'emblée qu'ils doivent faire un lien entre le contrôle social et les concepts de normes et de valeurs. Ces consignes très précises vont nécessairement amener les élèves à produire des stratégies « pauvres en savoir » (Sensevy, 2007) : en effet, compte tenu du travail effectué en début de séance, les élèves savent qu'ils doivent faire un lien entre le contrôle social et les concepts de normes et de valeurs. On ne cherche pas ici à « susciter la curiosité des élèves » ou à les mettre dans une « posture de recherche ». On se trouve typiquement dans le cadre d'un effet Topaze évoqué par Guy Brousseau : Barbara donne directement aux élèves des informations concernant le savoir (il y a un lien entre le contrôle social, les normes et leur transgression), pour permettre « *la production de comportements mimant la stratégie gagnante sans que celle-ci ne soit appropriée* » (Sensevy, 2007, p. 21). En outre, la consigne ne permet pas réellement la prise en compte des représentations sociales des élèves.

Par ailleurs, dans le déroulement du jeu lui-même, Barbara est amenée à changer de jeu compte tenu du fait que les images choisies ne permettent pas toujours le questionnement des élèves. Elle projette par exemple la photo d'une plage en été sur laquelle quelques personnes sont allongées. Les élèves décrivent spontanément l'image en expliquant que « *c'est les vacances !* ». Une autre photo présente une salle de classe où des élèves écoutent sagement un professeur qui leur tourne le dos et écrit au tableau. Là encore les élèves décrivent l'image, en suivant les consignes de l'enseignante : « *C'est un cours. Il y a des élèves qui écoutent et un prof qui écrit au tableau* ». Barbara est alors conduite à modifier les règles du jeu en demandant : « *Est-ce qu'il y a des normes sociales, à travers cette image ? Est-ce qu'on peut, les imaginer ? Ou est-ce que vous les connaissez, ces normes sociales, en classe ?* ». Comme les élèves ne peuvent rien « voir » sur cette image, ils doivent alors « imaginer » ou faire appel à leurs connaissances. L'image, le support de jeu présent dans les règles définies au départ n'a plus de sens ici. On change de jeu.

Par ailleurs, on constate chez Barbara un encadrement très stricte de la parole des élèves. La première image qu'elle projette représente une file d'attente devant un magasin vendeur de smartphones bien connus.

14'53 Barbara : *Allez ... Première image. (...) Qu'est-ce que vous voyez sur cette image ?*

Elève : *des gens qui font la queue*

Barbara : *des gens qui font la queue, donc une file d'attente ? Oui, Jérémy ?*

Jérémy : *c'est une norme liée à la consommation*

Barbara : *alors, attendez, juste on est dans la description pour le moment*

Alors que l'enseignante a passé plus de dix minutes à travailler avec les élèves sur le concept de norme sociale et à leur demander de chercher des normes dans les images, elle écarte la réponse d'un élève qui évoque une norme liée à la consommation. Mais cela n'est pas une réponse attendue, puisqu'elle veut montrer que le contrôle social doit se mettre en place à la suite d'une transgression de normes.

Ainsi, les prescriptions officielles engendrent des craintes chez Barbara qui tente d'adapter sa pratique pour respecter le programme, et prévoir un temps de sensibilisation à l'entrée dans une question, tout en cadrant strictement le travail avec les élèves pour limiter au maximum les interactions « imprévues ».

Discussion conclusive

Les principaux résultats des recherches présentées montrent qu'en SES, l'enseignant stagiaire cherche à réduire l'incertitude qui naît de situations peu cadrées institutionnellement, comme le « temps de sensibilisation », en lien parfois avec des savoirs de référence insuffisamment maîtrisés, et en viennent souvent à fermer le jeu ou à changer les règles du jeu didactique en cours. En EPS, les pratiques sociales de référence représentent un point d'appui permettant aux stagiaires de reconfigurer les prescrits institutionnels de manière singulière dans l'action conjointe en fonction des façons dont ils interprètent l'activité d'apprentissage des élèves. Au-delà de ces spécificités, la mise au jour de l'épistémologie pratique des enseignants débutants observés révèle le poids de la formation initiale et, dans une moindre mesure, du contexte d'enseignement spécifique, ce qui ouvre des perspectives pour la formation.

Ces résultats et les modalités de recherche associées appellent une discussion sur les manières de concilier une analyse fine de l'objet de travail, que les approches didactiques sont à même d'éclairer en se focalisant sur les processus d'étude, et l'accompagnement méthodologique clinique de l'activité au développement du pouvoir d'agir et des marges de manœuvres des enseignants aux plans individuel, collectif et organisationnel. Ils questionnent en particulier la posture du chercheur, les outils (analyses a priori, entretiens de type autoconfrontation), les

modalités de leur mobilisation et de leur articulation ainsi que les perspectives transformatives des recherches en didactique.

Références bibliographiques

- Amade-Escot, C. (2013). L'épistémologie pratique des professeurs et les recherches sur l'intervention. Perspectives pour de futurs dialogues. In B. Carnel & J. Moniotte, *Intervention, Recherche et Formation : quels enjeux, quelles transformations ?* (pp. 37-58). Actes du 7ème Colloque international ARIS.
- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation pour l'Ere nouvelle*, 42 (2), 11-24.
- Brière-Guenoun, F. (2017). Instruire les gestes didactiques de métier. Quelles perspectives pour la formation des enseignants ? Presses Universitaires de Rennes.
- Bronckart, J.-P. (2005). *Une introduction aux théories de l'action*. Genève : Carnets des sciences de l'éducation.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: Presses universitaires de France.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses universitaires de France.
- Dollo, C. (2017). Le « temps de sensibilisation » en sciences économiques et sociales : une vraie difficulté pour les enseignants entrant dans le métier. Quel dispositif de formation ? *Education & formation (Belgique)*, e-307-02, 41 – 48
- Félix, C. & Saujat, F. (2008). L'aide au travail personnel des élèves entre déficit de prescriptions et « savoirs méthodologiques » : un double regard didactique et ergonomique. In *Analyse des situations didactiques : perspectives comparatistes, Dossiers des Sciences de l'Education*, 20, 125-138.
- Lémonie, Y., Brière-Guenoun, F. & Tomás J-L. (2017), Usages des prescriptions et qualité de l'enseignement en EPS, Rapport de recherche, CNAM-SNEP.
- Ligozat, F. & Leutenegger, F. (2012). Vergleichende Didaktik: Geschichte, Instrumente und Herausforderungen aus einer frankophonen Perspektive. *Pädagogische Rundschau*, 66, 751-771, Jahrgang, S.
- Schubauer-Leoni, M.-L. & Leutenegger, F. (2005). Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 27(3), 407-429.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy & A. Mercier (Éds.), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp.13-49). Rennes : PUR.

Communication 3

Construire un milieu pour l'étude et réduire les inégalités d'apprentissage. Une illustration à partir de deux dispositifs d'aide et d'accompagnement aux élèves.

Christine Félix* et Marie-Paule Poggi**

*ADEF (EA 4671), Aix Marseille Université,

**CRREF - EA 4538, Université des Antilles, ESPE de Guadeloupe

1) Introduction

Le débat social valorise l'idée d'une école devant s'adapter aux besoins de chaque élève et compenser les inégalités scolaires en matière d'apprentissage et d'accès aux savoirs en fournissant des outils intellectuels dont on fait l'hypothèse qu'ils font défaut à certains d'entre eux pour pouvoir apprendre. Au service d'objectifs difficilement contestables, les pouvoirs publics s'attachent donc à mettre en œuvre une politique de développement de dispositifs d'aide et de soutien aux élèves en vue de les rendre autonomes dans leur travail scolaire. De leur côté, les enseignants soucieux de favoriser des transformations cognitives de leurs élèves tentent de créer un milieu pour l'étude favorisant leur entrée dans une logique de compréhension et faire face aux nouveaux enjeux cognitifs du collège.

Dans la perspective d'une analyse du travail enseignant, nous cherchons à décrire et comprendre la manière dont les enseignants et les élèves s'efforcent de structurer et s'approprier un milieu pour l'étude scolaire. Nous interrogerons le concept de « milieu » (didactique, d'étude et d'aide à l'étude) au regard des « gestes de métier » (Félix et Saujat, 2008) ou encore des gestes de contextualisation (Poggi et Marrot, 2017) qui permettent de circuler et de co-construire ces différents milieux.

Plus précisément, il s'agit de procéder à l'analyse comparative de gestes de métier mis en œuvre par des enseignants au sein de deux dispositifs d'aide et d'accompagnement aux élèves : le dispositif « débat d'idées » (DI) et le dispositif « devoirs faits » (DF). Le dispositif « Débat d'idées » (Poggi, 2014) peut être appréhendé comme un milieu pour l'étude construit à destination de l'apprentissage des élèves dont l'une des particularités est d'organiser l'entrée des élèves dans un processus de secondarisation (Bautier et Goigoux, 2004) les invitant à passer d'une maîtrise pratique des savoirs scolaires en EPS à une construction réflexive et décontextualisée. Le dispositif « devoirs fait » (Félix et Saujat, 2008) à l'intersection du travail de la classe et du travail hors la

classe, interroge la manière dont les intervenants s'efforcent de délimiter les savoirs mis à l'étude en négociant des modifications locales indispensables pour co-construire un milieu d'aide à l'étude comme zone commune de significations aux activités proposées.

Cette approche comparative de deux dispositifs d'accompagnement au travail scolaire des élèves repose sur les croisements d'une approche comparatiste en didactique et de deux disciplines scientifiques, la sociologie de l'éducation et l'ergonomie de l'activité. Cette articulation devrait relancer la question de l'interdisciplinarité et, au-delà, des inégalités d'accès au savoir des élèves. Ainsi, en quoi ces dispositifs offrent-ils aux professionnels un cadre permettant le développement de leur (im)possibilité d'agir de manière plus efficiente et moins inégalitaire, du point de vue de leur travail et de celui de tous leurs élèves ?

Nous présentons dans un premier ces deux dispositifs avant de discuter de leur comparaison.

2) Dispositif « devoirs fait »

Nous nous intéressons à ce dispositif dans le cadre d'une réponse à un appel à projet de la DAFIP, fondé sur la coopération entre les acteurs des écoles et collèges des réseaux REP et REP+ et des enseignants-chercheurs de l'ESPE. Il s'agit de questionner le dispositif « devoirs faits » en vue de produire des connaissances sur l'activité des professionnels et des destinataires de ce dispositif ayant pour vocation d'améliorer « la synergie entre les temps de classes et les devoirs ». Pour ce faire, dès le retour des vacances d'automne 2017 et en cohérence avec le projet d'établissement, les principaux de collège doivent proposer aux élèves un temps d'étude accompagnée¹ présenté comme un moment privilégié en vue de développer autonomie et initiative.

Si le dispositif est novateur, l'idée d'un aménagement des démarches pédagogiques pour tenir compte des différences individuelles est ancienne. En effet, les principales réformes (Loi Haby de 1975, Lois d'orientation de 1989 puis de 2005 et 2013) réfutent un traitement global des obstacles à la réussite scolaire et préconisent une analyse et un traitement spécifiques. Dans ce contexte, l'école doit compenser les inégalités en fournissant aux élèves en difficulté des outils intellectuels qui leur feraient défaut pour pouvoir apprendre (Delalaye, 2015 ; Felix et Saujat, 2008 ; Felouzis, 2014 ; Kahn, 2010). Mais en quoi et comment ces dispositifs qui se succèdent depuis des années, contribuent-ils à une meilleure prise en charge du travail personnel des élèves, une diminution de l'opacité des codes, apprentissages et savoirs scolaires pour les élèves, à leur autonomisation ? Des questions que bon nombre de professionnels de l'enseignement, de plus en plus démunis pour déceler les difficultés des élèves (Brisset et al., 2009), continuent de se poser.

¹ cf le vademecum à destination des principaux de collège, aout 2017.

C'est ce à quoi nous allons nous intéresser ici, à partir de l'analyse de l'activité de quelques professeurs et des significations qu'ils attribuent à leur action lorsqu'ils s'efforcent de trouver des compromis acceptables entre un sentiment d'impuissance à répondre aux besoins singuliers de chacun de leurs élèves et l'idéal de service qui les anime malgré tout. Pour ce faire, nous avons suivi une équipe plusieurs mois durant dans des situations de travail ordinaires en classe ainsi que lors d'interventions dans le dispositif « devoirs faits ». Toutes ces séances ont été filmées, donnant lieu à des entretiens d'autoconfrontation simples et croisées entre les professionnels engagés dans ce dispositif en vue d'instrumenter les débats et la réflexion au sein du collectif de travail (Félix, 2015 ; Félix et Vérillon, 2017).

Nous avons choisi d'observer les gestes d'aide et d'accompagnement à l'étude et plus particulièrement la manière dont les élèves et l'intervenant s'efforcent de reconstruire un *milieu d'aide à l'étude* sur les bases d'un *milieu pour l'étude* d'un savoir spécifique, plus ou moins co-construit en classe entre l'enseignant et les élèves. Comment les intervenants, non présents en classe, parviennent-ils à se mettre d'accord sur les limites ou frontières géographiques de ce milieu d'aide ? Cette phase est capitale dans la délimitation des enjeux didactiques attachés aux objets en jeu au moment de l'aide à l'étude.

Nous pouvons d'ores et déjà noter quelques résultats intéressants du point de vue du travail d'organisation au sein de l'organisation scolaire :

1. comme le constate ce jeune professeur de lettres modernes lors d'une autoconfrontation (situation d'aide aux devoirs) en **2005** : *« c'est pas facile, moi je suis pas prof de SVT ... en regardant les cours, d'accord c'est un niveau 6me, mais ça demande des compétences pour expliquer les choses ! Encore si tu me donnes le cours avant, que j'ai le temps de préparer deux, trois trucs ... Mais là, quand il faut improviser une explication comme ça, [...] Moi ça ne me disait rien du tout ... je ne trouve pas ça forcément facile de faire réviser un gamin . »*

2. *mais en 2018*, la même difficulté semble perdurer si l'on en croit les préoccupations de cet enseignant de mathématiques, pourtant expérimenté et investi de longue date dans différents dispositifs d'accompagnement au travail personnel. Au cours d'un entretien d'autoconfrontation, il prend progressivement conscience des difficultés auxquelles il doit faire face : *« ...en fin de compte, il est plus difficile pour moi d'assurer une heure de « devoirs faits » que d'un cours ordinaire. Parce que le cours ordinaire, il est préparé en amont, ta classe tu la connais, donc ta progression, tu sais ce que tu vas faire, tu sais ce que tu auras comme élève, tu sais où tu t'arrêteras à peu près, donc le cours est cadencé, séquencé. Là, en fin de compte, c'est la petite*

semaine, chaque semaine est différente, alors le groupe d'élèves est très dynamique ; le travail...tu l'as vu, on manque un peu de coordination dans le sens où je découvre le travail.... Quinze ans plus tard, la question des compétences disciplinaires requises pour mener à bien ce travail d'aide à l'étude tout comme celle de la coordination du dispositif semblent toujours préoccuper les enseignants, qu'ils soient novices ou expérimentés. Mais au-delà, on constate que l'activité de ces intervenants doit s'inscrire dans un processus de (re)construction des milieux de travail pour remplir et/ou redéfinir les obligations prescrites.

3. Le travail d'organisation au sein de l'organisation scolaire interpelle également les pilotes (chefs d'établissement, inspection, etc.). C'est le cas de ce principal de collège qui exprime les difficultés qu'il rencontre pour seconder les enseignants de son équipe pédagogique : *« ...pour l'instant on n'a pas ce retour (...) on ne sait pas ce qu'ils en font et comment ils contrôlent (...) entre les profs et ceux qui font le dispositif « devoirs faits ».... En fait c'est très difficile d'avoir des marqueurs de ça. (...) On ne peut pas dire que ça va changer du tout au tout les résultats des élèves parce que c'est souvent qu'une heure une ou deux heures, certains en ont trois ou quatre par semaine (...) On ne peut pas non plus faire des miracles en une ou deux heures »*

Et cela semble d'autant plus difficile que le nombre d'intervenants, de statuts différents, contribuant à encadrer le travail prescrit par les enseignants mais réalisé en dehors de leur présence ne cesse de croître (Rayou, 2009). Dans ces conditions comment répondre aux nouvelles prescriptions qui obligent à rendre explicites les objectifs des devoirs, tant pour les élèves et leurs familles que pour les intervenants eux-mêmes alors même que le travail personnel des élèves est rarement envisagé dans ses relations constitutives avec le travail en classe, que les conditions de l'aménagement de l'étude aidée, en vue de permettre aux élèves de gagner en autonomie, n'est que rarement objet de pensée collectif ?

L'objectif premier de cette analyse est moins d'apporter des réponses exhaustives et définitives que de saisir des logiques à l'œuvre en vue de seconder les équipes pédagogiques dans la prise en main de ces nouvelles prescriptions dont l'organisation et la mise en œuvre font appel à une « autre professionnalité » à construire.

3) Dispositif « débat d'idées »

Par l'étude du dispositif « débat d'idées », nous nous intéressons aux gestes favorisant l'accès des élèves à un travail de secondarisation qui vise à les amener, au-delà d'une simple logique du faire et de la réussite immédiate, à saisir ce que les tâches qui leur sont proposées leur permettent

d'apprendre (Bautier et Goigoux, 2004) autrement dit à passer du « registre pragmatique » (de la réussite à la tâche) au « registre épistémique » (de la compréhension et de la conceptualisation) (Pastré, 2007, p. 85). De nombreuses recherches ont permis de mettre en évidence que les inégalités d'accès aux apprentissages scolaires s'accroissent lorsque le travail de secondarisation échoue à révéler aux élèves les enjeux cognitifs des tâches (Rochex et Crinon, 2011). En éducation physique et sportive (EPS), la primauté accordée à la mise en activité des élèves rend complexe le travail de secondarisation. Dans cette discipline, les apprentissages s'opèrent par incorporation à la fois de pratiques et de connaissances, le mode de socialisation scolaire de l'EPS est fondé sur la priorité donnée à la pratique, l'EPS étant d'abord constituée comme un lieu de culture pratique. Cette spécificité est-elle de nature à conduire les enseignants à « enfermer les élèves dans le registre « premier » de l'immédiateté » (Philippot et Bouissou, 2007, p. 3) et à entraver ce glissement d'une maîtrise pratique à une maîtrise symbolique des savoirs ? Ces questions font de l'EPS un lieu d'étude original pour appréhender les pratiques de secondarisation.

Nous avons choisi d'observer des événements de secondarisation mis en place par un enseignant d'EPS, ces derniers prennent la forme de débats d'idées c'est-à-dire « une discussion destinée à faire évoluer ou non le projet d'action de l'équipe en revenant sur la stratégie prévue en analysant la tactique appliquée » (Gréhaigne et al, 1999) qui se situe après une séquence jouée. Cette approche, d'ancrage socio-constructiviste, considère les pratiques langagières comme des moyens pour agir sur l'évolution du jeu provoquant une prise de distance par rapport à l'immédiateté de la pratique.

Nous avons observé un enseignant d'EPS durant un cycle de basket de 6 leçons en milieu difficile (classe de CAP en lycée professionnel). L'objectif visé, de nature stratégique et tactique, est propice au développement d'attitudes de secondarisation car il nécessite de conjuguer pratique et analyse de sa pratique. Le déroulement se décline en jeu, observation outillée, échanges et retour au jeu. En ce qui concerne les événements de secondarisation qui retiennent notre attention dans cette étude, nous observons que c'est toujours l'enseignant qui introduit le genre second selon le même rituel. A l'issue du jeu, la parole est donnée aux deux capitaines qui procèdent d'abord à un descriptif à partir de trois indicateurs du jeu avant de formuler une analyse des caractéristiques du jeu produit (question rituelle posée « c'est quoi le problème des oranges ? qu'est-ce qui fait que ça dégénère un peu à la fin du match là ? »). D'un point de vue purement descriptif, on observe que :

- ces phases (6 sur 6 leçons) sont d'une durée relativement longue (entre 8 et 16 minutes), de fait elles empiètent de façon relativement notable sur le temps de pratique effectif ;

- même si elles prennent des formes dialoguées, la prise de parole de l'enseignant est massive, certains élèves n'interviennent quasiment pas et les interactions entre élèves sont peu fréquentes ;
- ces moments sont strictement encadrés et pilotés par l'enseignant qui n'hésite pas, pour retenir l'attention des élèves, à appuyer son discours par des démonstrations, des métaphores, des rappels à l'ordre ;
- ces échanges constituent des opportunités pour introduire un certain nombre d'objets de savoirs (l'arbitrage, les appels de balle, le démarquage, le tir en course, les choix tactiques (bons chocolats/chocolats pourris), la technique de la passe à 2 mains, le pivot) susceptibles de servir la finalité de construction d'un système d'attaque.

L'analyse des verbatims des vidéos nous conduisent à quelques conclusions:

1- On assiste à des épisodes de détournement par les élèves du projet de secondarisation initié par l'enseignant. Dans ce cas, la parole et l'impatience des élèves pilotent l'évolution du contenu des interactions et font obstacle à la constitution d'un « espace commun de significations » (Johsua et Felix, 2002). Alors que l'enseignant veut faire parler les élèves sur leur stratégie de jeu, ces derniers évoquent des émotions et des gênes liés à l'arbitrage. « Les élèves « se trompent » de genre langagier et racontent ou s'expriment là où, pour apprendre, il est nécessaire de « parler sur »... » (Bautier, 2006, p. 15). L'enseignant éloigne les d'une posture seconde mais maintient leur implication dans la tâche.

Le milieu n'est pas co-construit, les élèves n'en saisissent pas l'intention didactique. Confusion et malentendu sur les enjeux réels d'apprentissage persistent.

2- On voit se déployer un espace de questionnement dense qui contrôle et limite la parole des élèves. La forme dialoguée enseignant / élèves pourtant privilégiée n'encourage pas nécessairement l'engagement des élèves dans le débat. En effet, dès qu'un élève entre dans une activité cognitive interprétative, initie un travail de secondarisation, l'enseignant reprend l'initiative en s'empressant d'identifier les savoirs en jeu et de les institutionnaliser. Très vite, la lecture interprétative de l'enseignant vient se substituer à celle des élèves et constitue un empêchement à effectuer des activités de pensée sur leur activité scolaire.

3- L'enseignant met en œuvre une importante diversité de moyens pour secondariser, pour agir sur le milieu de façon à aider les élèves à changer de registre (explicitation de son projet de réflexivité, métaphore proche de l'expérience des élèves, référence à des usages non scolaires de l'activité, recours à un discours métissé articulant registre premier / registre second / registre scolaire.

4- Enfin, les élèves tendent à rester sur un registre pratique, descriptif et binaire et peinent à s'engager dans une dimension méta cognitive de type tactique ou stratégique visant à analyser les raisons ou les moyens du faire. Les élèves se sentent démunis (« je ne sais pas faire »), manifestent fréquemment leur désir de jouer mais dans le même temps se sentent valorisés (« on va y arriver Monsieur »). Ils sont souvent recourus à des discours généraux et binaire du type on sait ou on ne sait pas, on fait ou on ne fait pas.

Pour conclure, malgré une importante diversité de gestes de contextualisation visant à engager les élèves dans une activité de secondarisation, ces derniers résistent et s'y impliquent peu. Face à cette difficulté, l'intervention de l'enseignant contrainte à la fois par l'impatience des élèves et par son intention légitime de faire avancer le temps didactique, est tendue entre favoriser et empêcher l'activité de secondarisation des élèves.

Le milieu construit pour l'étude envoie donc des messages contradictoires aux élèves qui sont successivement invités à réfléchir à leur activité tactique de jeu puis à valider le discours d'institutionnalisation de l'enseignant sans aucune forme de débat. Le décrochage brutal entre les deux registres d'intervention de l'enseignant et la rupture du processus interactif qu'il engendre est susceptible de nuire à l'appropriation par les élèves de la démarche visée.

4) Discussion et conclusion

Ce que ces deux dispositifs ont de commun...

En environnement difficile, construire un milieu pour l'étude favorisant l'accès au savoir de tous les élèves relève d'un défi quel que soit le dispositif considéré. Qu'il s'agisse du dispositif DF ou du DI, les gestes d'aide et d'accompagnement à l'étude s'adressent à des élèves éloignés de la culture scolaire ; à ce titre, penser leur conception et leur mise en œuvre constitue un enjeu fort de démocratisation. En effet, sans être nécessairement officiellement déclarés comme tels, ils se présentent comme des projets innovants visant à remédier à la difficulté ou l'échec scolaire d'élèves identifiés comme peu en connivence avec les exigences scolaires.

Cependant, pour des raisons différentes, chacun des deux dispositifs peine à « faire milieu » (Amade-Escot et Venturini, 2009) n'atteignant pas les objectifs initialement visés. Les deux dispositifs ont également en commun de nous permettre d'observer ce qui se joue à l'échelle de l'interaction didactique, en situation ordinaire d'intervention. En revanche, ils se distinguent par leur ancrage institutionnel. D'un côté, le DI, tout en étant laissé à l'initiative de l'enseignant, prend

place au sein du système didactique principal, de l'autre, le dispositif DF relève du système didactique auxiliaire fortement organisé et prescrit par l'institution.

Bien que disposés aux antipodes sur l'échelle de la prescription du curriculum, ces deux milieux, construits et organisés pour l'étude des élèves, présentent des caractéristiques communes sur trois points.

4.1 Les façons dont les élèves interagissent avec le milieu

Les élèves ont du mal à identifier le travail demandé comme un milieu pour l'étude en lien avec des savoirs clairement identifiés. Le milieu construit pour l'étude semble ne pas faire suffisamment sens pour eux. Ils peinent à le mettre en lien avec d'autres moments didactiques vécus en classe. Dans le dispositif DF, les élèves les plus en difficulté ne parviennent que difficilement à identifier le travail personnel comme un entraînement fondé sur la reprise d'exercices du type de ceux déjà effectués en classe. Il n'est pas rare que ces élèves-là, plus que les autres, traduisent l'obligation de travailler par l'obligation de devoir construire un nouveau milieu pour l'étude, sans lien avec les objets construits didactiquement en classe, en coopération avec l'enseignant et les autres élèves. Engagés dans un DI, les élèves peinent à produire un discours second malgré les questionnements et relances de l'enseignant. Ces moments sont vécus comme des parenthèses, contraintes car rendues obligatoires par l'enseignant, entre les phases de jeu rendues obligatoires par l'enseignant. Autrement dit, l'obligation de débattre n'engendre pas nécessairement chez les élèves la construction d'un genre second qui, au final, reste le fait de l'enseignant.

4.2 Les manières dont les enseignants s'impliquent dans le dispositif (gestes professionnels mobilisés)

Pour faire son travail au sein de ces deux dispositifs innovants, l'enseignant doit, au-delà des « gestes du métier » (Jorro, 2002) communs à la profession, élaborer de nouveaux gestes professionnels situés et ajustés en contexte.

Pour faire entrer les élèves dans le DI, l'enseignant mobilise des gestes de contextualisation ajustés aux spécificités d'une situation réflexive. Ainsi, il jongle avec différentes formes de questionnement (questions à visée réflexive, assertive, de régulation) en vue d'étayer l'activité des élèves, reformule les interventions derniers et ponctue ce dialogue par de longues phases d'institutionnalisation. La prise de parole des élèves est à la fois favorisée par une organisation propice à des moments denses de verbalisation, et empêchée par un temps de parole largement saturé en interventions de l'enseignant et par une limitation stricte du temps d'interactions entre élèves.

De la même façon, pour *faire faire les devoirs* à différents élèves, l'intervenant va élaborer de nouvelles manières de faire et de penser le métier enseignant ainsi que des techniques corporelles relevant d'un usage de soi spécifique afin de faire face à l'évolution des publics scolaires conjuguée aux orientations sans cesse renouvelées des politiques éducatives. On a pu constater que l'engagement des élèves dans les tâches scolaires, au sein du dispositif DF dépend, pour une bonne partie, de l'habileté de l'enseignant à concilier techniques de gestion de classe (obtention et maintien de l'ordre et de la mise au travail des élèves) et nécessités stratégiques d'interprétation (s'approprier et investir la situation voire l'anticiper pour susciter et maintenir l'engagement des élèves ; Par exemple : adapter sa présence corporelle et verbale en fonction du niveau de compréhension de la tâche à réaliser par les différents élèves présents). Ces gestes s'alimentent à une double histoire en devenir : celle, collective, du genre professionnel, tout en présentant des spécificités liées aux degrés d'enseignement et/ou aux disciplines scolaires et celle, personnelle et subjective, de l'appropriation singulière et stylisée par les enseignants/intervenants de ce même genre. Se pose ici, une question d'importance. En quoi les prescriptions concernant la prise en charge du travail personnel des élèves, lourdement marquées par des orientations idéologiques et politiques souvent érigées en normes professionnelles sur fond d'évidences mais, pour autant, rarement débattues collectivement, offrent-elles aux protagonistes un cadre permettant le développement de leur (im)possibilité d'agir ?

4.3 La façon dont l'école accompagne les dispositifs innovants

Les dispositifs étudiés relèvent tous deux d'une organisation originale et innovante du milieu pour l'étude.

On a pu observer d'un côté, une innovation décidée par l'institution elle-même mais qu'elle a du mal à encadrer et accompagner (DF), et, de l'autre une innovation initiée par l'enseignant lui-même dans le cadre de sa liberté pédagogique mais dont le contrôle et les effets lui échappent en partie (DI). Par exemple, pourtant ancienne, la question de l'organisation et la prise en charge du travail personnel des élèves n'a reçu à ce jour que des réponses évasives, parfois contradictoires, personne n'étant capable de définir les limites d'intervention des intervenants dans ce type de dispositifs, notamment à propos du déplacement des enjeux didactiques d'un espace de l'étude à un autre. Autrement dit, ce dispositif devrait être un bon candidat pour permettre de réfléchir, à nouveaux frais, sur le travail de la classe et la manière d'intégrer l'aide aux apprentissages en cours. Mais pour l'heure, on voit plutôt se déployer des dispositifs innovants, laissés à l'ingéniosité des enseignants qui en définissent à leur manière les contours dans une relative indifférence de

l'institution qui rechigne à organiser une réflexion sur les conditions à réunir pour organiser un milieu de et pour l'étude propice à la réussite des élèves les plus défavorisés.

4.4 Conclusion

Dans cette communication, nous avons abordé la question des pratiques d'enseignement en milieu difficile et du traitement de la difficulté scolaire via le prisme de la construction et l'agencement du milieu pour l'étude des élèves au sein de deux dispositifs d'accompagnement et d'intervention différents. Malgré leur spécificité, ces dispositifs présentent des traits communs qui permettent de les penser ensemble pour mieux analyser et comprendre l'activité de l'enseignant. Ils sont susceptibles de produire des effets inattendus, voire contre productifs en termes d'atténuation ou de renforcement des inégalités de réussite scolaire. Cette conclusion rappelle à quel point ergonomie et didactique ont besoin d'un éclairage sociologique pour interroger et mieux comprendre le sens de ces dispositifs et les pratiques qui s'y déploient.

Bibliographie

- Amade-Escot, C. et Venturini, P. (2009). Le milieu didactique : d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept. *Education & Didactique*, 3(1), 7-43.
- Bautier, É., et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- Bautier, E. (2006). Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves. *Recherche et formation*, 51, 105-118.
- Brisset, C., Berzin, C., Villers, A., & Volck, A. (2009). Améliorer la réussite des élèves en difficulté par les aides spécialisées. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 167, 73-83.
- Bucheton, D. (2009). L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés. Toulouse, Octares.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, 1(1), 83-93.
- Delahaye, J. P. (2015). Grande pauvreté et réussite scolaire. *Le choix de la solidarité pour tous, Rapport à madame la Ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Inspection générale de l'Éducation nationale*.
- Félix, C., et Saujat, F. (2008). L'aide au travail personnel des élèves entre déficit de prescriptions et " savoirs méthodologiques » : un double regard didactique et ergonomique. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 20, 123-136.
- Félix, C. (2015). De l'intervention-recherche à la formation professionnelle des enseignants : quelle didactisation du travail réel des enseignants ? *Recherche et Formation*, 75, 51-61.

- Félix, C., et Vérillon, P. (2017). Pilotage à distance de l'activité par les dispositifs : dilemmes professionnels, pouvoir d'agir et renormalisation du milieu de travail. In *De l'usage des artefacts dans les métiers de l'intervention* (p. 9-30). Toulouse: Octares Editions.
- Felouzis, G. (2014). *Les inégalités scolaires*. Que sais-je ?, 3985. Paris : PUF.
- Gréhaigne, JF., Billard, M. & Laroche, JY. (1999). *L'enseignement des jeux sportifs collectifs à l'école. Conception, construction, évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. ESF.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. De Boeck.
- Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, 56, 81-93.
- Philippot, T. et Bouissou, C. (2006). *Analyse d'une séance de géographie à l'école élémentaire : regards didactique et socio-didactique*. Communication au colloque de didactique de la géographie, iufm Champagne-Ardenne.
- Poggi, MP. (2014). EPS en milieu difficile : processus de contextualisation et approche socio-didactique. *Questions Vives, recherches en éducation*. 22, 17-34. Numéro spécial Questionner le curriculum en éducation physique et sportive : Quelle dynamique en contexte ? Quelle autonomie ? Coordonné par Fabienne Brière-Guenoun et Chantal Amade-Escot. <http://questionsvives.revues.org/1566>
- Poggi, MP. et Marrot, G. (2017). *Gestes de contextualisation et inégalités d'apprentissage en milieu difficile*. Communication orale pour le symposium « Comment penser les articulations entre approches didactiques et ergonomiques pour étudier les pratiques d'enseignement et de formation ? », Colloque REF, CNAM, Paris, 4-6 juillet 2017.
- Rochex, JY. et Crinon, J. (dir.) (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Rayou, P. (2009). *Faire ses devoirs*. Rennes : PUR.

Communication 4

Éléments d'une didactique disciplinaire du Conseiller Principal d'Éducation

Nathalie Mikailoff et Laurence Espinassy

Aix Marseille Université, EA 4671 ADEF, FED 4238 SFERE-Provence

1. Introduction

L'objet de notre étude concerne l'activité d'accompagnement de l'élève par les Conseillères Principales et Conseillers Principaux d'Education, communément appelés CPE au sein des collèges et lycées. Activité caractéristique du travail d'éducation mené par le CPE, l'accompagnement s'exerce notamment au cours des entretiens individuels qu'il effectue auprès des élèves. Cette dimension de son action éducative relève de son rôle de prise en charge pédagogique du suivi de l'élève. C'est un travail effectué en parallèle de la vie de classe, le plus souvent dans le bureau du CPE : analyse des absences et retards, gestion des problèmes scolaires ou comportementaux, suivi du projet d'orientation, ..., un ensemble d'actions qui s'inscrivent depuis 2013 dans les compétences spécifiques 5 et 7 de son référentiel de compétences (« Accompagner le parcours de l'élève sur les plans pédagogique et éducatif » et « Participer à la construction des parcours des élèves »).

Peut-on considérer « l'éducation » comme une discipline non scolaire, au même titre qu'une discipline d'enseignement ? Car si les CPE n'interviennent pas en classe avec le même positionnement que les enseignants et n'enseignent pas « l'éducation », ils effectuent une activité d'éducation, dans et hors la classe, où ils développent des gestes dans leurs fonctions éducatives qui relèvent d'une maîtrise professionnelle spécifique. Notre analyse du métier de CPE n'emprunte donc pas une entrée par les pratiques d'enseignement-apprentissage mais par les pratiques d'éducation-apprentissage. Nous interrogeons la possibilité d'établir des descripteurs didactiques de l'activité d'éducation des CPE dans les situations d'accompagnement de l'élève, par l'étude de leurs gestes professionnels.

Le corps de métier des CPE, propre au système éducatif français, a été créé en 1970, rénové en 1982 puis en 2015. Faisant suite au « surveillant général » figure emblématique du cloisonnement entre l'éducatif et le pédagogique dans le second degré, son identité s'est construite progressivement dans le second degré. , (Condette, 2013 ; Focquenoy - Simonnet, 2014 ;).

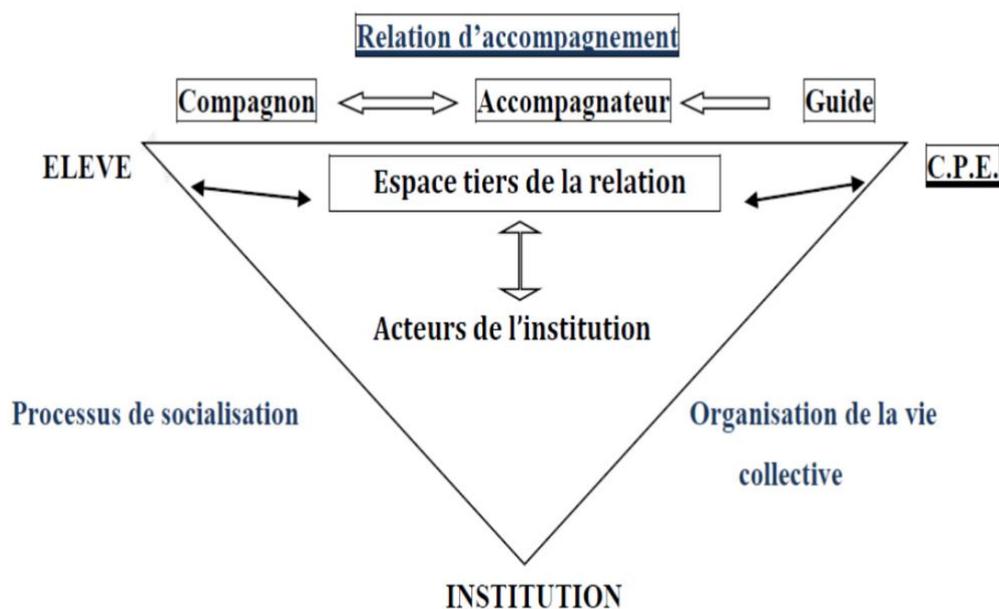
Nous avons choisi de centrer notre recherche sur un domaine d'activité précis de ce professionnel, celui de l'accompagnement individuel des élèves dans leur parcours scolaire, en prenant en compte la problématique de sa posture en tension entre l'accompagnement individuel du parcours de chacun, et l'action normative qu'il exerce à l'égard du collectif d'élèves dans une visée socialisatrice. Tel un équilibriste, le CPE tient deux rôles en apparente compétition dans l'institution scolaire : celui qu'il joue dans la relation pédagogique d'accompagnement de l'élève, en particulier lors des entretiens individuels, et celui qui consiste à faire respecter par tous le cadre de vie scolaire. L'enjeu de son action éducative relève ainsi de l'apprentissage du rapport à la norme qu'il tente de faire construire par les élèves pour leur permettre de devenir autonomes (Méard et Bertone, 1998) et responsables (Levinas, 1982 ; Prairat, 2012). Nous concevons ici les normes individuelles en référence à Canguilhem (1966/2011), comme le fruit des capacités créatrices du sujet pour s'adapter à son milieu.

1. Cadre théorique

Il s'appuie sur le modèle constructiviste de l'accompagnement et sur le concept de relation duale. **L'accompagnement** consiste en une relation éducative temporaire, circonstancielle et issue d'un rapport dissymétrique entre deux sujets qui sont censés co-agir pour construire le chemin de l'accompagné (Beauvais, 2006). L'activité de l'accompagnant vise à permettre à l'accompagné de construire son propre projet en exerçant une forme d'étayage auprès de lui. C'est une démarche qui demande à prendre en considération le sujet dans sa pluralité (Vial et Mencacci, 2007) et à ne pas lui imposer de vérité unique quant à son devenir.

C'est au niveau *micro* de l'activité d'accompagnement que nous situons notre étude, en nous intéressant à certains gestes professionnels propres à l'accompagnement de l'élève par le CPE.

L'accompagnement, véritable démarche clinique, est aussi une rencontre avec son lot d'incertitudes et de maladroites Cifali, 2004), car il invite l'accompagnant à se questionner sur ses valeurs. Trois figures contradictoires mais associées sont engagées dans la posture de l'accompagnant (Lerbet-Sereni, 2013) : celle du compagnon, attentif, et de l'accompagnateur, constructif par une écoute active, interagissent entre-elles, tandis que le guide intervient en rappelant le cadre lorsque la relation d'accompagnement dépasse son point d'équilibre.



Notre étude s'appuie sur le concept de relation duale, considérant la relation pédagogique d'entretien individuel CPE / élève comme une dyade aux propriétés auto-organisatrices constituée de 2 entités en interaction. Elle part d'une recherche à visée compréhensive (Mikaïloff, 2017) où la relation d'accompagnement est analysée comme un système autopoïétique (Varela, 1989) capable d'évoluer en interne sous l'effet de boucles de rétroaction. En référence à la théorie systémique (Rosnay, 1975 ; Le Moigne, 1994/2006), la relation dyadique peut être analysée comme un système autonome :

- inscrit dans un environnement plus large et dépendant des caractéristiques de celui-ci ;
- unique et homéostatique c'est-à-dire capable de constance ;
- dynamique aussi, par son activité et sa capacité à évoluer en interne sous l'effet de « *boucles de rétroaction* » positives ou négatives (Lerbet-Sereni, 1994, p.128).

2. Cadre méthodologique

Il a consisté en un recueil de propos déclaratifs des CPE sur leur activité et fait appel à deux méthodes :

- l'entretien destiné à recueillir la parole des CPE sur leur pratique de suivi des élèves, visant à « *analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques* » (Blanchet et Gotman, 2013, p.24) ;

- le questionnaire, pour une étude confirmatoire et complémentaire des résultats de l'analyse de contenu des entretiens.

La population concernée est celle des CPE de l'Académie Aix-Marseille. Les entretiens de recherche ont été menés entre fin juin 2013 et octobre 2014 auprès d'un échantillon de dix CPE, sept femmes et trois hommes âgés de 35 à 58 ans qui comptabilisaient entre 10 et 23 ans d'ancienneté dans le métier. Cinq d'entre eux exercent en collège, deux en lycée polyvalent et trois en lycée technologique et/ou professionnel, les proportions des types d'établissements choisis correspondant à celles du bassin de formation concerné.

La méthode mixte d'entretien a associé la technique compréhensive (Kaufman, 1996) et celle d'explicitation (Vermersch, 2003). Une interprétation des verbatim a d'abord été effectuée à partir des synthèses de chaque entretien, suivie par une analyse manuelle de contenu (Bardin, 1977/1993) complétée par des mesures de traitement automatisé du langage (IramuteQ).

Un questionnaire (Sphinx-iQ Online) a ensuite été diffusé auprès d'un échantillon spontané de 161 CPE de l'académie³, pour une étude confirmatoire par traitement quantitatif des caractéristiques de la pratique mises au jour par l'analyse de contenu. Parmi les répondants figurent une majorité de professionnels exerçant en collège et dans l'enseignement général et technologique (détail de l'enquête dans Mikailoff (2017)).

3. Les résultats

L'analyse des données nous permet d'interroger d'un regard didactique les savoir-faire spécifiques du métier de CPE mobilisés pour l'accompagnement individuel des élèves, dans trois dimensions :

- la position des acteurs dans cet espace didactique d'éducation ;
- leur rapport au temps au cours de l'activité d'accompagnement ;
- l'organisation du milieu d'éducation lors de l'accompagnement individuel.

3.1. Position de cheminement « avec » l'autre : éléments de topogénèse

➤ L'accompagnement, une activité d'étayage

Les CPE expriment bien une volonté de co-construction par une démarche de questionnement progressif et une incitation de l'élève à participer au diagnostic de sa situation et d'énoncer des propositions sur son devenir.

³ 159 réponses complètes au questionnaire ont pu être traitées.

« J'essaie déjà de les, de lui demander : d'après toi, pourquoi ça se passe comme ça ? (...) On essaie un petit peu de, de débroussailler, comme ça (...) je lui demande à lui d'abord d'évaluer sa semaine : Qu'est-ce que tu en penses, où est-ce que tu peux t'améliorer ? » (Muriel)

« On est à deux sur la question, l'élève et moi, et on essaye de comprendre. (...) il faut que l'élève sente la ligne, quoi, le sens, hein ! » (Valérie)

« Moi le but de l'entretien, c'est quand il a compris, oui, qu'il formule tout seul. (...) lui dire : dans cette situation qu'est-ce que tu vas faire ? Comment tu vas faire ? Comment toi tu penses que tu pourras gérer la situation pour que ça finisse mieux ? » (Clotilde)

Nous proposons d'analyser cette « action conjointe » (Sensevy & Mercier, 2007) en considérant la norme en construction comme un objet de savoir à produire par l'élève, et non comme une règle imposée. La singularité de chaque adolescent qui influe sur le déroulement de l'entretien : le CPE s'adapte sans cesse à la relation, qui évolue en fonction de la réaction de l'élève, de la progression de sa situation. L'objectif est de faire avancer la réflexion autour du projet personnel, par un questionnement progressif sur le mode de l'explicitation qui amène l'élève à une activité réfléchissante sur son propre vécu (Vermersch et Maurel, 1997). C'est un moyen de lui donner de nouvelles clés pour l'amener à surmonter ses difficultés. Le CPE occupe sa position d'étayage en partageant avec l'élève des tâches lui permettant d'occuper en retour sa propre position dans l'espace didactique. Il assume ainsi ce qui relève de la responsabilité de l'élève en suscitant son activité de réflexion et de définition d'actions possibles.

➤ Rituels de rencontre

La question du milieu éducatif se pose au regard du positionnement qui diffère pour s'adapter aux besoins. Le CPE occupe l'espace du bureau en fonction de ce qu'il effectue en situation, et adopte des gestes signifiants : laisser debout/faire asseoir en l'accueillant, ouvrir/fermer la porte pour préserver ou non un espace de confidentialité. L'organisation de ces rituels pour établir la rencontre éducative pourrait être un élément de topogénèse propre au métier, de nature à mettre les élèves dans de bonnes conditions de dialogue et d'interaction avec l'adulte.

« De toute façon, j'ai une posture qui fait que, je suis vraiment dans l'écoute, j'ai toujours un cahier ouvert devant moi, avec un stylo à la main, et le cas échéant je prends deux- trois notes, donc ils le voient bien que je les écoute. » (Carine)

« Je les fais entrer, je ferme la porte, je décroche mon téléphone, je demande à ce que, on ne me dérange pas, enfin voilà, ils sont là, je suis là, je les écoute, donc forcément je pense qu'ils le voient. » (Carine)

« Bonjour + le prénom de l'élève (très apprécié par l'élève qui se sent reconnu, la difficulté étant de les retenir !), et une invitation à s'asseoir »

Les réponses aux questions sur les modalités d'accueil des élèves confirment l'usage signifiant de ces gestes, et nous permettent d'envisager de les considérer comme des descripteurs de l'activité d'éducation du CPE.

« La méthode c'est déjà de parler peu pendant l'entretien. Faut écouter. Voilà. Ça c'est un principe. Faut écouter. C'est-à-dire, on dit un mot et le reste c'est pas à nous de parler, on n'a pas de conseil à donner, on n'a pas à porter de jugement, rien de tout ça. » (Valérie)

« Faut capter les mots. (...) à un moment donné on a quelques instants, un petit peu privilégiés, où justement on va leur laisser un petit peu cette liberté et c'est là où c'est intéressant qu'on parle un petit peu d'eux, et que, qu'on peut les aider comme ça. » (Pierre).

L'éthique du *care* (Noddings, 1988) éclaire sur le plan théorique cette approche propre au CPE qui consiste à associer deux attitudes apparemment contradictoires mais étroitement associées dans son action éducative, la bienveillance de la relation et la responsabilisation des adolescents. Ce positionnement éthique du CPE intègre à la fois la nécessaire construction de normes (l'accompagnateur) et le respect de l'altérité (le compagnon), en insistant sur le rôle de l'écoute pour gagner la confiance des élèves, et du dialogue engagé avec eux sur leurs motivations et sur les probables conséquences de leurs actes, pour eux-mêmes et pour les autres.

C'est aussi par cette intelligence de la situation que le CPE tente de trouver la bonne distance avec l'élève, dans le choix des mots et des silences qui contribuent à nourrir avec tact (Prairat, 2017) la relation éducative.

3.2. Rapport au temps : éléments de chronogénèse

L'idée de cheminement s'illustre encore à travers la répétition de termes liés au temps de transformation du comportement de l'élève et au temps à accorder à la situation d'entretien elle-même pour que l'élève se saisisse de son pouvoir de réflexion et de décision en vue d'un changement. Pouvons-nous considérer ce temps d'apprentissage de l'autonomie comme caractéristique d'une chronogénèse de l'accompagnement par le CPE ?

➤ Créer des étapes

« *L'entretien qui prend un bout de temps, où on prend le temps de se poser, de réfléchir, et euh d'essayer de poser des objectifs aussi, euh quand ils sortent du bureau quoi* » (Clotilde)

« *Essayer sur des petites choses concrètes d'avancer doucement, en la revoyant, en essayant de voir si ça progresse en fait.* » (Brigitte)

« *On n'a pas toujours une réponse, euh, et puis des fois il faut du temps quoi !* » (Elena)

Le rapport au temps diffère selon la situation que rencontre le CPE et les priorités qu'il va définir. C'est pourquoi il leur est difficile de prévoir ou même d'évaluer le temps nécessaire à un entretien individualisé, quand la question leur est posée (Q° 3 ouverte : « **comment évaluez-vous le temps nécessaire à un entretien avec un élève ?** »). Les occurrences les plus fréquentes⁴ concernent les termes associés à l'idée d'un ajustement du temps en fonction de la situation et/ou de l'attitude de l'élève. Elles sont indiquées entre parenthèses dans ce qui suit. Les CPE évaluent le temps « nécessaire » (9) à l'entretien en « fonction » (48) de divers éléments ; cela « dépend » (25) de différents paramètres et en particulier de l'élève (51) :

La durée de l'entretien n'est donc pas programmée à l'avance dans la majorité des cas. Elle résulte d'une décision prise au cours de l'entretien par le CPE en fonction du déroulement de celui-ci et des caractéristiques de la relation.

➤ Savoir différer

« *Après, comme je dis : écoute, tu as l'infirmière, l'assistante sociale, on se revoit après ; après on en reparle dans 4 jours, tu vois un peu ce que tu as décidé, euh, voilà.* » (Brigitte)

« *Prendre le temps de parler, ... mais j'ai plutôt tendance à dire : on se revoit. Et si l'élève revient je sais que faut pas faire durer, voilà. Un élève, j'ai toujours l'impression que pour lui c'est quelque chose de, comment dire, faut, ben faut pas que ce soit une forme de violence quoi, tout simplement !* » (Bruno)

« *Donc lui, je vois qu'il revient, bon pour l'instant il n'y a rien de décidé ...* » (Pierre)

⁴ Détail des réponses : le problème, ou la problématique (13) de l'élève ; le motif (12), l'objet (10), le sujet (10) ou la raison (3) de l'entretien ; ce qui a été abordé (14), le contenu (7) de l'entretien ; la connaissance (3) de l'élève par le CPE ; la qualité (4) des interactions (3), le niveau de compréhension (2) de l'élève ; l'attitude (4) de l'élève, son besoin (2), sa réactivité (2), sa réceptivité, sa posture (1), son implication (1), sa collaboration (1), son ressenti (1) ; la disponibilité de l'élève (1), du CPE (1).

Le rapport au temps mis en évidence dans notre étude est étayé par le concept de moment pédagogique (Weigand et Hess, 2007), qui définit ces moments différents qui se créent dans la relation entre la commande sociale et la personnalité de l'éducateur, dès lors que le projet du professionnel « *rencontre le projet de l'élève* » (Ibid., p.271). Le temps didactique (Sensevy, 1996) de l'accompagnement en éducation pourrait être défini comme la prise en compte d'une nécessaire maturation de l'élève et l'absence de précipitation, en dehors des cas d'urgence que le CPE doit traiter. Mais à quel moment et à quelles conditions une situation éducative doit-elle être considérée comme urgente ?

3.3. Organisation du milieu (a)didactique

Certains gestes des CPE vont dans le sens d'un aménagement du milieu propre à faciliter la co-construction de la norme. L'adaptation à la situation et aux besoins de l'élève s'opère par un processus de décisions en termes de posture et d'orientation du dialogue avec l'élève. La posture adoptée est l'objet d'une réflexion particulière, elle évolue selon une démarche empirique. En fonction de la complexité de la situation, elle peut s'inscrire dans la souplesse pour un entretien d'investigation de la situation de l'élève ou dans un cadre rigide visant à rappeler les normes sociales. C'est alors un rôle que joue le CPE pour se positionner en garant du respect des règles dans l'établissement. Sa posture peut osciller entre le rapport à la norme et la relation compréhensive, en témoignent en particulier les propos tenus sur la manière de s'asseoir à côté ou face à l'élève en fonction de la nature de l'entretien.

➤ Fermer la porte du bureau ou laisser la porte ouverte ?

Quand vous recevez un élève en entretien individualisé :

	Nb	% cit.
Vous laissez la porte du bureau ouverte.	2	1,3%
Vous fermez systématiquement la porte de votre bureau.	107	68,2%
Vous ne fermez la porte que dans certains cas.	48	30,6%
Total	157	100,0%

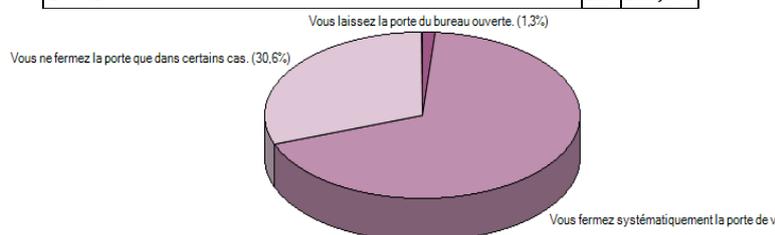


Figure 1 : Tri à plat Q° 5 Confidentialité de l'entretien

À cette question, les 30,6% de professionnels qui ne ferment la porte que dans certains cas étaient invités à préciser leur réponse : la recherche de confidentialité (24 occurrences) en est la raison

principale, ainsi que le respect de l'intimité ou de la vie personnelle des élèves (11 propositions de réponse). Certains CPE évoquent la prise en compte de la demande de l'élève (4 propositions) et le degré d'émotion de la situation d'entretien (5 propositions). La nature complexe du contenu d'entretien est signalée à 2 reprises. *A contrario*, les quelques cas qui nécessitent de laisser la porte ouverte peuvent relever d'une volonté d'influer sur la vie collective dans l'établissement lors d'un rappel au règlement, sur la nature administrative de l'entretien ou une prudence particulière face à des cas d'élèves problématiques. À travers la décision de fermer ou non la porte du bureau durant l'entretien, c'est la posture du CPE qui s'ajuste en fonction des caractéristiques de la situation et des besoins de l'élève.

➤ Faire asseoir ou non l'élève

L'analyse des verbatim ayant mis en évidence des prises de décisions différentes en fonction de l'auteur de la demande d'entretien, les CPE ont été interrogés par questionnaire à propos de deux types de situations : l'entretien sollicité par l'élève, et l'entretien voulu par le CPE.

Lorsqu'un élève entre dans votre bureau pour solliciter un entretien :

	Nb	% cit.
Vous le faites systématiquement asseoir.	108	68,8%
Vous le laissez debout.	1	0,6%
Vous le faites asseoir dans certains cas.	48	30,6%
Total	157	100,0%

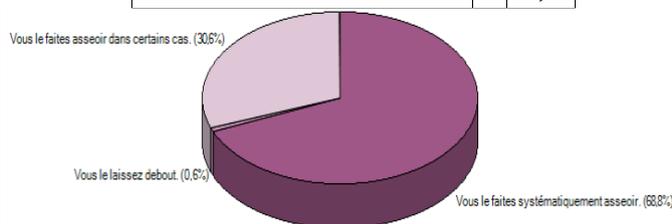


Figure 1 : Q° 7 Modalités d'accueil élève sollicitant

Avec la question suivante (n°8), nous obtenons des précisions sur les cas dans lesquels l'élève peut être invité à s'asseoir :

- lorsque le CPE sait qu'il va être disponible et/ou que l'entretien va durer un certain temps : « *temps disponible ou non* » ; « *Quand l'entretien va durer plus de 5 minutes* » ; « *Quand j'ai du temps à lui accorder immédiatement* » ;
- en fonction des besoins de l'élève et/ou d'un état de mal être : « *quand l'élève semble très mal par exemple* » ; « *Selon la gravité du sujet* » ; « *si je ressens qu'il a effectivement besoin de parler* » ;
- quand le motif n'est pas lié à une infraction au règlement intérieur.

Lorsqu'un élève entre dans votre bureau suite à une convocation/invitation de votre part :

	Nb	% cit.
Vous le faites systématiquement asseoir.	88	56,1%
Vous le laissez debout.	5	3,2%
Vous le faites asseoir dans certains cas.	64	40,8%
Total	157	100,0%

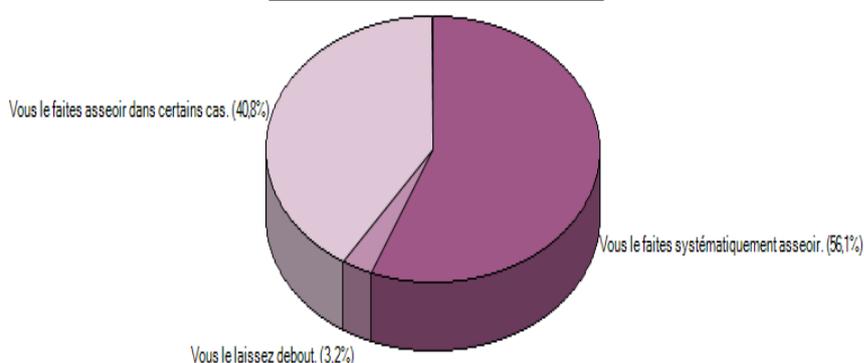


Figure 1 : Tri à plat Q° 9 Modalités d'accueil élève convoqué/invité

Le traitement des réponses à la question ouverte (n°10), « si vous le faites asseoir dans certains cas, précisez », nous renseigne sur les motivations des CPE pour décider de leurs conditions d'accueil de l'élève convoqué ou invité. La référence au règlement intérieur est plus fréquente que dans le cas de l'élève sollicitant, ce qui s'explique par le fait qu'une convocation d'élève risque davantage de faire suite à un problème de comportement ou de manquement à la règle : « *Si c'est pour lui "passer un savon" il reste debout* » ; « *Je ne l'autorise pas à s'asseoir uniquement si je souhaite un rappel à l'ordre unilatéral, directif et sans échange ou s'il y a eu de l'insolence caractérisée... d'abord debout... ensuite assis...* » ; « *Si l'élève a commis une faute il reste debout* » ; « *Jamais dans le cas d'un rappel à la règle* ». En revanche les CPE précisent qu'un élève convoqué ou invité est naturellement invité à s'asseoir s'il n'y a pas lieu de poser un cadre strict en référence à la règle : « *Dès lors qu'il est question de lui apporter une aide, un soutien.. , parler d'un projet ou l'aider à livrer ses angoisses* » ; « *Lorsque l'entretien nécessite que je prenne du temps au regard de son objectif (nature des informations à transmettre et des échanges souhaités, motif de l'entretien important,...)* » ; « *lorsque je souhaite entamer le dialogue* » ; « *La plupart du temps je lui demande de s'asseoir sauf si c'est pour une affaire courante* » ; « *lorsque je suis dans une démarche d'aide, de conseil, d'écoute, d'accompagnement* ».

4. Discussion sur une didactique de l'accompagnement en éducation

L'accompagnement est une activité qui concerne pratiques de classe et hors classe, pratiques collectives (dispositifs institutionnels d'accompagnement personnalisé) ou individuelles. Nous avons délimité notre objet d'étude dans le cadre de l'entretien individuel d'éducation mené par les

CPE dans leur bureau. Cette activité n'est pas indépendante de ce qui se joue dans d'autres collectifs de vie et de travail au sein de l'établissement, et le CPE se confronte dans son action éducative à une tension constitutive de toute entreprise d'éducation, entre maintien d'un cadre normatif et respect de la singularité du sujet. Nous avons cherché à définir des éléments d'une didactique disciplinaire de cette pratique d'accompagnement en cherchant à éprouver la validité de concepts génériques au-delà des didactiques disciplinaires établies (Dorier, Leutenegger, et Schneuwly, 2013).

Les stratégies éducatives envisagées par les CPE ne sont pas valables pour tous, mais tentées en fonction de l'évolution de l'entretien et des besoins de la situation. La dyade accompagnant (CPE) –accompagné (élève) interagit avec son environnement, contribuant à la construction de normes par l'élève, selon le modèle allostérique⁵ de l'apprentissage qui prend en compte ses dimensions cognitive, affective et métacognitive (Giordan, 1998). Par les interactions qu'il produit, l'accompagnement induit chez l'autre des changements de configuration, des passages d'un état vers un autre, par la confrontation des conceptions antérieures de l'apprenant avec un environnement éducatif porteur de savoirs.

Nous abordons ainsi une forme particulière de transition institutionnelle expérimentée par l'élève dans l'articulation entre vie scolaire en classe et dans l'espace du bureau du CPE. Les dimensions épistémologiques de notre étude relèvent principalement de l'idée d'une co-construction pérenne de la norme, par l'action conjointe de l'accompagnant et de l'accompagné en vue de donner à l'élève la capacité d'agir de manière autonome, dans sa vie scolaire et plus généralement humaine. Les descripteurs caractéristiques de l'accompagnement dans la pratique du CPE mis en évidence méritent d'être explorés pour définir des éléments d'une didactique de l'éducation en vie scolaire. Les rituels dans le positionnement éducatif et la configuration de l'environnement de travail contribuent à créer un espace d'interactions favorisant le cheminement progressif de l'élève dans l'élaboration de ses propres normes. Le rapport au temps dans l'activité d'éducation peut aussi être considéré comme un élément didactique fondamental de la pratique d'accompagnement étudiée, en lien avec le *care* et la notion de tact émergente dans l'analyse des interactions enseignants élèves. Ces travaux pourraient nourrir des recherches relatives à la didactique d'autres disciplines émergentes comme l'enseignement moral et civique, qui intéresse également le CPE.

⁵ Du grec *allos* : autre, et *stereos* : forme, dit « modèle MWC », des initiales des biologistes Jacques Monod, Jeffries Wyman et Jean-Pierre Changeux, qui ont mis en évidence dans les années soixante le mécanisme de régulation qui module l'activité de certaines enzymes (Monod, Wyman et Changeux, 1965). Par analogie, Giordan (1998) postule que l'environnement conduit notre structure mentale à réorganiser nos idées.

5. Références bibliographiques

- Bardin, L. (1993). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Barthélémy, V. (2014). Le Conseiller Principal d'Éducation au cœur de la vie scolaire : Electron libre ou atome crochu dans ses relations aux acteurs ? *Recherches & éducations*, (11), [En ligne].
- Beauvais, M. (2006). Des postures de l'accompagnateur à la posture de l'accompagnant : projet, autonomie et responsabilité. Présenté à 7^e colloque européen sur l'auto-formation « Faciliter les apprentissages autonomes », Auzeville : ENFA. [En ligne].
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2013). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*. Paris: Colin.
- Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Cifali, M. (2004). Accompagner, certes ... Mais, pour quelle rencontre ? *Le journal des rééducateurs de l'Éducation nationale*, (38), 12-13.
- Condette, S. (2013). État de la recherche sur le métier de conseiller principal d'éducation. *Carrefours de l'éducation*, 35(1), 105-131. <http://doi.org/10.3917/cdle.035.0105>
- Dorier J-L., Leutenegger, F. et Schneuwly, B. (2013). *Didactique en construction, construction des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Focquenoy-Simonnet, C. (2014). Entre figures littéraires et données archivistiques :L'image mythique du surveillant général, « ancêtre » du conseiller principal d'éducation, à l'épreuve des traces historiques. *Recherches & éducations*, (11), 39-50.
- Giordan, A. (1998). *Apprendre !* Paris : Belin.
- Grimault-Leprince, A. (2014). Réguler les désordres au collège. Pourquoi la coopération entre enseignants et conseillers principaux d'éducation est-elle problématique ? *Recherches & éducations*, (11), [En ligne].
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Le Moigne, J.-L. (1994). *La théorie du système général*. mcxapc@mcxapc.org.
- Lerbet-Sereni, F. (1994). *La relation duale*. Paris : L'Harmattan.
- Lerbet-Sereni, F. (2013). La recherche à l'épreuve des mythes fondateurs : avec Antigone, vers une herméneutique de l'accompagnement ([Article en ligne]). Présenté à Imaginaire et Formation, Montpellier : AREF. Consulté à l'adresse <http://www.eref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/imaginaire-et-formation>
- Levinas, E. (1982). *Ethique et infini : dialogues avec Philippe Nemo* (Éd. 16). Paris : Librairie Générale Française.
- Méard, J.-A. & Bertone, S. (1998). L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique. Paris : PUF.
- Mikailoff, N. (2017). *L'accompagnement individuel des élèves par le Conseiller Principal d'Éducation, Etude compréhensive d'une posture en tension*. Saint Denis : Connaissances et Savoirs.
- Monin, N. (2007). Crise de l'école et division des tâches dans l'enseignement secondaire *Recherches & éducations*, (15), [En ligne].
- Noddings, N. (1988). The Moral Life of Schools. *American Journal of Education*, 96(2), 215-230.
- Payet, J.-P. (1997). Le sale boulot. Division morale du travail dans un collège en banlieue. *Les Annales de la recherche urbaine*, (75), 19-31.
- Prairat, E. (2012). La responsabilité. *Le Télémaque*, (42), 19-34.
- Prairat, E. (2017). *Eduquer avec tact*. Paris : ESF.
- Rosnay, J. de. (1975). *Le macroscopie. Vers une vision globale*. Paris : Seuil.

- Sensevy, G. (1996). « Le temps didactique et la durée de l'élève. Étude d'un cas au cours moyen : le journal des fractions. » *Recherches en didactique des mathématiques*, vol.16, n°1, p.7-46.
- Sensevy, G. & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.
- Tardif, M. & LeVasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif : une perspective nord-américaine*. Paris : Presses universitaires de France.
- Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris : Seuil.
- Vermersch, P. (2003). *L'entretien d'explicitation*. Issy les Moulineaux: ESF.
- Vial, M. & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Weigand, G., & Hess, R. (2007). *La relation pédagogique*. Paris : Economica.