



**HAL**  
open science

## Etude sur l'activité d'appropriation/individuation d'environnements de formation inédits

Gaëtan Le Corre

► **To cite this version:**

Gaëtan Le Corre. Etude sur l'activité d'appropriation/individuation d'environnements de formation inédits. biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Sep 2021, Paris, France. hal-03485212

**HAL Id: hal-03485212**

**<https://hal.science/hal-03485212v1>**

Submitted on 17 Dec 2021

**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.

Le Corre Gaetan, doctorant CREAD EA 3875

Mots clés : appropriation, individuation, environnement de formation, inédit, dispositif

## **Etude sur l'activité d'appropriation/individuation d'environnements de formation inédits.**

### **Résumé**

Cette communication explique la mise en place d'environnements de formation en lien avec la réforme du baccalauréat en éducation physique et sportive (EPS) dans l'académie de Rennes. Elle est issue d'un travail mené à la demande du collectif d'inspecteurs invitant les enseignants à « proposer un contexte inédit à l'élève. » Elle tend à rendre intelligible l'activité d'appropriation/individuation pour répondre à cette commande institutionnelle en décrivant et analysant ce qui se passe du côté de la construction des tâches certificatives a priori inédites et ce qui se passe du côté de la construction des enseignants dans ces activités. Le concept de « dispositif » caractérise l'appareillage théorique ayant pour fonction de saisir les différentes logiques axiologiques, instrumentales et existentielles qui permettent de comprendre et d'expliquer les caractéristiques des environnements de formation orientant les activités et l'apprentissage des enseignants. Il permet d'identifier et d'analyser des configurations d'activités qui donneront à voir les mises en tensions concernant l'appropriation et la mise en œuvre *de référentiels certificatifs porteur d'incertitude*, et les anticipations sur leur devenir. Elles pourront ainsi documenter simultanément la manière dont les apprentissages peuvent être instrumentés et les transformations conjointes activités/sujets.

### **Abstract**

This communication explains the establishment of training environments in connection with the reform of the Bachelor's degree in physical and sports education (EPS) in the Academy of Rennes. It is the result of work carried out at the request of the inspection group, inviting teachers to "offer a new context to the student. It tends to make the activity of appropriation/individuation intelligible in order to respond to this institutional command by describing and analyzing what happens on the side of the construction of the a priori unprecedented certifying tasks and what happens on the side of the construction of teachers in these activities. The concept of "device" characterizes the theoretical apparatus whose function is to grasp the different axiological, instrumental and existential logics that make it possible to understand and explain the characteristics of the training environments guiding the activities and the learning of teachers. It enables the identification and analysis of business configurations that will give a view of the tensions regarding the appropriation and implementation of certification repositories that bring uncertainty, and the expectations about their future. They will be able to simultaneously document how learning can be used and the joint transformations of activities/topics.

### **Introduction**

Cette contribution est issue d'une étude consacrée à la mise en place d'environnements de formation en lien avec la réforme du baccalauréat en éducation physique et sportive (EPS). Dans l'académie de Rennes, le collectif d'inspection s'est emparé de la réforme du lycée pour prolonger la mise en place de l'approche par compétence (APC) du collège en invitant les enseignants à « proposer un contexte *inédit* à l'élève. Leur objectif est d'inciter les

enseignants à construire des situations certificatives soumettant des changements de repères aux élèves avec des incertitudes à la fois déstabilisantes et rassurantes pour évaluer leur adaptation à ce nouvel environnement.

Le programme de recherche « approche écologique de l'activité humaine dans des environnements de formation » (Albero, Guérin, Watteau, 2019 ; Albero, Eneau, Simonian, 2019) est mobilisé dans le cadre de cette étude et ambitionne l'atteinte d'une double finalité : la première épistémique, qui vise l'intelligibilité des environnements de formation<sup>1</sup> ; la seconde, pragmatique par l'intérêt et l'usage de ces analyses pour et par les acteurs des métiers de la formation.

Cette contribution apporte un éclairage sur les processus mobilisés par les enseignants dans la construction de leur expérience dans le cadre de l'élaboration de situations inédites pour leur public, les élèves.

Dans un premier temps, il est question d'exposer le terrain de recherche expliquant l'exploitation d'un inédit par une enseignante à travers l'APC dans l'activité demi-fond. Un deuxième temps vient énoncer les fondements théoriques et méthodologiques de l'approche écologique adoptée pour mettre en lumière les constructions/transformations d'activité chez l'enseignante partenaire de cette étude. Un troisième temps décrit les résultats de cette étude en montrant comment cette enseignante construit ses activités dans un environnement inédit (faire) ainsi que les transformations qui en découlent dans sa pratique professionnelle (se faire). Un dernier temps sera l'occasion de proposer des pistes praxéologiques

## 1. Comprendre le terrain de recherche

### 1.1 Interroger les propriétés d'un inédit

La réforme du baccalauréat vise à favoriser des parcours de réussite du lycée à l'enseignement supérieur dans la continuité du socle commun au collège. L'inspection EPS de Bretagne s'est saisie de ce contexte pour poursuivre l'APC en proposant une catégorisation servant de cadre émancipateur aux équipes d'établissement dans l'élaboration de leurs référentiels certificatifs<sup>2</sup>. L'objectif poursuivi est de redonner du poids à l'enseignement vis-à-vis de la certification en donnant l'occasion aux élèves de prouver l'acquisition de conduites motrices, évitant un certain bachotage, caractéristique des anciennes évaluations nationales.

Cette étude porte sur les transformations vécues par une enseignante à qui l'institution demande, de « proposer un contexte inédit à l'élève » car il « donne à voir la compétence dans un contexte déstabilisant et sécurisant pour travailler sur l'adaptation des élèves » (Inspection académique EPS de Bretagne, 2020). En effet, si beaucoup d'auteurs insistent sur le fait que l'élève compétent doit pouvoir se débrouiller dans des situations nouvelles et inattendues (Bosman et al. 2000) en développant des « dispositions à générer des conduites adaptées face à des situations diverses » (Chauvigné & Coulet, 2010), la question se pose pour les enseignants sur l'incidence et le rôle d'un inédit pouvant potentiellement provoquer des transformations sur leurs activités et sur eux-mêmes ?

### 1.2 Transposer un champ de pratique en champ de recherche

---

<sup>1</sup> Un environnement de formation est organisé par un ensemble dynamique de ressources humaines et matérielles, stratégiquement mises en relation à des fins différentes selon l'intention de formation (Albero, 2011)

<sup>2</sup> La catégorisation comporte les 5 critères suivant : Proposer un contexte inédit à l'élève, amener l'élève à faire des choix en fonction de son potentiel, engager des phases de collaboration, proposer un contexte exigeant, proposer un contexte qui impose à l'élève d'explicitier la relation entre son potentiel et les exigences de l'épreuve.

Dans le champ de la formation EPS et suite à la commande académique des inspecteurs, **nous proposons de nommer inédit, le fait d'élaborer un environnement nouveau changeant un ou plusieurs repères (spatial, temporel, humain, règlementaire, affectif,...) des situations antérieurement vécues.** Le but est de présenter des incertitudes provoquant une adaptation de la part des élèves. L'inédit se concrétise alors comme un artéfact (matériel, technique, symbolique) cherchant potentiellement à perturber l'activité des apprenants pour les faire remobiliser des compétences acquises grâce à une ingénierie didactique scénarisée. Cette définition s'appuie sur de nombreux auteurs (Le Boterf, 1994 ; Perrenoud, 1997 ; Rey, Carette et Kahn, 2002) qui insistent sur l'exigence de l'APC à mobiliser les ressources qui conviennent pour traiter une situation que l'élève n'a pas nécessairement rencontrée. Elle insiste sur le jeu combinatoire de savoirs maîtrisés par l'acteur dans un contexte inédit issu d'une famille de situation.

Afin d'étudier et d'analyser la proposition d'une situation certificative inédite, le choix s'est orienté vers la proposition d'une enseignante brestoise, Marie<sup>3</sup>, ayant élaboré un environnement de formation très différent de l'ancien référentiel dans l'activité de demi-fond. En effet, de par son histoire au niveau du baccalauréat, cette épreuve se définissait, avant la réforme, par une course de 3 fois 500m chronométrés et articulés à un barème national. Ce protocole a entraîné une utilisation pédagogique se rapprochant plus de l'entraînement du sportif de haut niveau que d'une approche scolaire du demi-fond<sup>4</sup>.

Suite aux demandes institutionnelles demandant aux équipes d'établissement de construire leur propre référentiel, cette enseignante a créé la situation certificative inédite suivante.

*L'élève doit produire la meilleure performance sur une séquence de 1500m fractionnée en plusieurs intervalles laissés au choix du candidat (ex : 800+700, 3 fois 500, 5 fois 300, les intervalles sont sous la forme de 100m et ne peuvent être inférieurs à 300m). Les temps de chaque course sont additionnés pour obtenir le temps final évalué. Le lycéen doit gérer sa récupération comme il le souhaite sachant que l'épreuve se déroule sur un temps de 25 minutes maximum.*

L'inédit de cette étude correspond à l'imposition de distance du premier intervalle de course, par l'enseignante aux élèves. Cette proposition semble pertinente à analyser car l'ingénierie didactique scénarisée doit amener les lycéens à construire les intervalles de course et les temps de récupération qu'ils considèrent comme les plus appropriés à leurs capacités. Cette étude se centre ainsi sur les potentialités offertes et/ou non saisies par les apprenants, en enquêtant sur les activités d'élaboration et de mise en œuvre de cette enseignante dans cet environnement de formation. Le champ de pratique de l'EPS se transpose en champ de recherche sur les relations entre sujets-artéfact-environnement à travers l'impact d'un inédit sur l'activité de l'enseignante-conceptrice.

## **2. « Faire » et « se faire » perçus à travers une approche écologique de l'activité en formation**

Le développement de champs de recherche correspondant à des champs de pratiques nécessite de disposer d'un ensemble conceptuel liant de façon rigoureuse constructions des activités et constructions des sujets individuels et collectifs (Barbier, 2001). Les fondements théoriques et méthodologiques de l'approche écologique sont basés sur un paradigme compréhensif

---

<sup>3</sup> Les prénoms de l'enseignante et des élèves présents dans cette étude ont été changés pour garder leur anonymat.

<sup>4</sup> L'inspection générale de l'EPS a pu constater des pratiques enseignantes se tournant essentiellement vers de la répétition d'exercice pour préparer les élèves à l'examen.

considérant l'activité humaine<sup>5</sup> comme concept central pour comprendre et expliquer la nature et la fonction des interrelations entre les sujets, les objets et l'environnement.

## 2.1 Recourir au concept de dispositif

L'articulation de l'approche sociotechnique (Albero, 2010a/b/c) et du programme du cours d'action (Theureau, 2004) permet d'élaborer et de manipuler un appareillage conceptuel, le *dispositif*. Cette conceptualisation se traduit comme un agencement intentionnel et stratégique d'humains et d'artefacts finalisé par un but (Linard, 1989), évolutif dans le temps et adaptable aux circonstances (Albero, 2011). De cette façon, les mises en tension entre le passé élaborant des situations certificatives inédites en EPS, leurs finalités définies par l'inspection académique EPS et les anticipations sur leur devenir imaginées par l'enseignante, offrent la possibilité d'interpréter et d'analyser des interrelations et leur dynamique entre sujets, artefacts et environnement (Cf. Figure 1). Elles offrent une première approche de la construction des activités de l'enseignante.

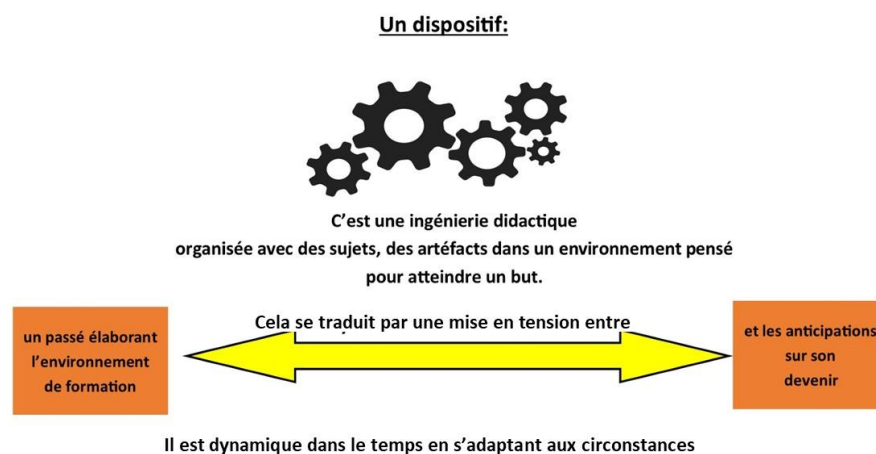


Figure 1 : Le concept de dispositif

Pour obtenir une vision holiste du dispositif, le chercheur s'appuie sur l'approche ternaire et trilogique (Albero, 2010c) reliant trois dimensions entre elles (l'idéal, le fonctionnel de référence, le vécu) sous-tendues respectivement par trois logiques d'activité (épistémologique, instrumentale, intersubjective et existentielle). L'interdépendance constitutive de ces trois échelles et logiques permet de faire émerger des congruences, des divergences, et des lieux de transactions entre différents paramètres et objectifs visés, qui seront pris en compte à travers le vécu des acteurs par l'approche sémiologique du cours d'action. Ce second temps donne une vision analytique par l'analyse des interactions déterminant le cours réel du fonctionnement du dispositif et son évolution. Il révèle l'analyse des transformations des activités de l'enseignante conceptrice et d'elle-même dans ces environnements de formation (Cf. Figure 2).

---

<sup>5</sup> Le concept rend compte d'une relation dynamique asymétrique entre acteur et environnement dans lequel l'acteur (individuel et/ou collectif) définit ce qui est significatif pour lui, selon ses intentions, capacités, buts, etc. (Guérin, 2012 ; Albero, Guérin, 2014).

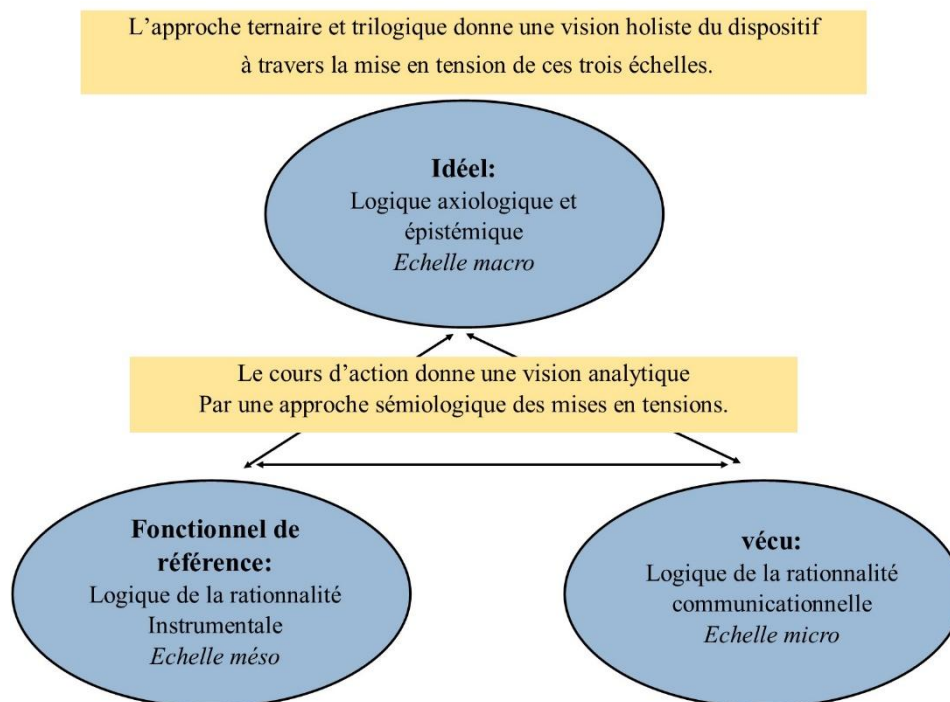


Figure 2 : Articulation d'une vision holiste et analytique d'un dispositif

## 2-2 Mettre en parallèle l'instrumentation des apprentissages et les configurations d'activités

Dans cette étude menée sur l'activité et les transformations qui en découlent chez une enseignante construisant son action pédagogique en vue d'élaborer un environnement inédit, l'analyse de l'instrumentation des apprentissages devient centrale. La vision holiste du dispositif décrit cette instrumentation « *proposant un contexte légèrement différent, porteur d'incertitude*<sup>6</sup> » en analysant l'ingénierie didactique mise en place et son interaction avec les autres échelles de l'approche ternaire et trilogique.

Le chercheur vient ensuite interroger le cours d'expérience<sup>7</sup> (Theureau, 2006) de l'enseignante pour permettre de constituer une analyse sémiologique. L'activité humaine est analysée par une méthode d'autoconfrontation<sup>8</sup> spécifique qui vise à faire verbaliser et expliciter ces aspects invisibles par une remise en situation dynamique face à un enregistrement vidéo. L'objectif est d'élaborer les configurations d'activités illustrant la variabilité, les évolutions dans le temps et surtout les sélections opérées par l'enseignante parmi l'ensemble des possibles offert dans le vécu des évaluations inédites.

La mise en tension entre l'instrumentation des apprentissages et les configurations d'activités obtenues rend intelligible le fonctionnement du cours réel du dispositif et surtout fait ressortir les transformations conjointes faire et se faire de l'enseignante comme le schématise la figure 3.

<sup>6</sup> Inspection académique de Bretagne, 2019

<sup>7</sup> Il correspond à la construction de sens par l'acteur, c'est-à-dire à l'histoire de sa conscience pré-réflexive durant son activité. Plus précisément, il est défini comme « l'histoire de la conscience pré-réflexive de l'acteur, ou encore « l'histoire de ce qui est montrable, racontable et commentable qui accompagne son activité à chaque instant. » (Theureau, 2006).

<sup>8</sup> L'entretien d'autoconfrontation renseigne « l'expérience ou conscience pré-réflexive ou compréhension immédiate du vécu de l'acteur à chaque instant de son activité » (Theureau, 2004).

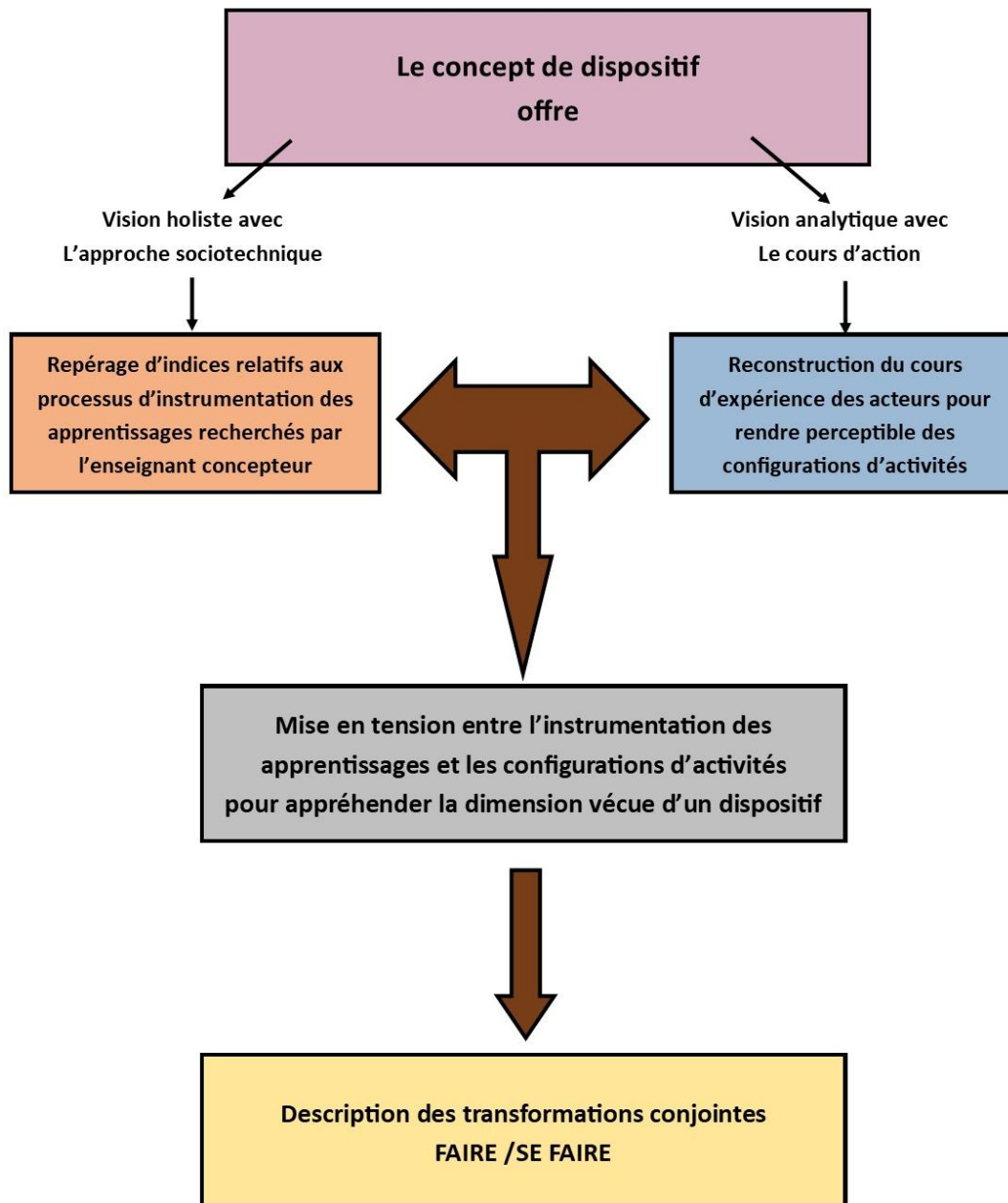


Figure 3 : Les transformations conjointes à travers le dispositif

### 3. Construire des données sur le dispositif

#### 3.1 Comprendre l'instrumentation des apprentissages par un inédit

Pour comprendre la construction de l'environnement de formation, un entretien dit d'anticipation de la formation vient interroger les finalités visées et l'ingénierie didactique scénarisée. Cet entretien semi-directif reconstitue la structure de l'action prévue par anticipation de l'enseignante en provoquant une prise de conscience provoquée du fait de la verbalisation de choix, de partis pris.

Dans cette étude exploratoire, Marie a construit et écrit la compétence finale visée pour ses élèves « *réussir à courir à vitesse supra maximale aérobie dans un dispositif particulier, avec une récupération personnelle* » en imaginant son protocole certificatif avec un inédit qui doit « *garantir qu'il n'y a pas de bachotage, qu'il n'y a pas un apprentissage que par la*

*répétition. L'élève doit avoir une compréhension de sa future activité motrice et de ses intentions dans l'activité. »*

L'instrumentation scénarisée pour répondre à cette compétence visée se caractérise par l'objectif de donner du sens et d'individualiser les apprentissages en imposant la distance du premier intervalle de course. Marie veut amener les élèves à imaginer et créer leur propre réponse en fonction de leurs possibilités. « *On implique l'élève, il devient acteur parce que ça a du sens pour lui. »*

L'analyse de l'ensemble des *verbatim* de cet entretien s'est réalisée à partir de la théorie ancrée<sup>9</sup> et a permis d'obtenir des catégories de sens<sup>10</sup> venant définir une partie du dispositif :

- ✓ Eviter le bachotage
- ✓ Réinvestir les apprentissages
- ✓ Comprendre leurs choix

Ces trois catégories de sens définissent la ligne directrice pour poursuivre le travail d'enquête et de construction de données en servant de prisme pour questionner l'activité des acteurs.

### 3.2 Identifier « faire » et « se faire » avec des entretiens d'autoconfrontations orientés

Des traces vidéo des dynamiques entretenues entre les différents acteurs dans et avec cet environnement ont été collectées et passées au filtre des catégories de sens afin d'établir le bouquet des épisodes d'activité à conserver pour interroger la dimension du vécu. Des entretiens d'autoconfrontation dit « orientés » se sont focalisés sur l'activité significative pour les acteurs, « c'est-à-dire montrable, racontable et commentable » (Theureau, 2004). Ils ont amené l'enseignante à pouvoir décrire ses activités mettant en œuvre son scénario didactisé – ce qu'elle « fait » - et ses transformations avec ces activités – la manière dont elle « se fait », autrement dit ce qui contribue à son développement professionnel.

Lors des autoconfrontations orientées, Marie revient sur la notion de bachotage. Pour elle, la mise en œuvre de son critère inédit par l'imposition d'une distance de départ amène les élèves à construire leur réponse à l'évaluation proposée en évitant les réponses stéréotypées. « *Les élèves apprennent différemment. Il n'y a pas eu bachotage. »* Le vécu de cette ingénierie didactique l'amène à s'interroger sur son enseignement. « *J'ai l'impression de plus d'implication, de plus de sens. Quand ça vient des élèves, il y a un truc qui se passe. »* Marie se questionne sur l'impact de sa proposition vers les élèves et en même temps vers elle-même à travers la notion d'individualisation des apprentissages. A ce propos, Hugo, l'un des élèves interrogés durant cette recherche abonde en ce sens. « *Je trouve que ce type d'évaluation est bien car cela nous permet de choisir notre répartition du temps de course et du temps de repos selon nos capacités et facilités. »* L'enseignante poursuit sa description de la vidéo en comparant les anciens protocoles certificatifs. « *les élèves apprennent en fonction de ce qu'ils sont capable de faire, chose qu'avant ils faisaient des séries, des pyramides sans vraiment savoir pourquoi ils le faisaient. »* Les activités de l'enseignante lors de la mise en œuvre de sa situation inédite entraînent une réflexion sur son enseignement due aux réponses des élèves.

Les activités de Marie se centrant sur l'instrumentation de l'inédit<sup>11</sup> l'amènent à s'exprimer sur le réinvestissement des apprentissages appris durant la séquence afin de pouvoir répondre

---

<sup>9</sup> La théorie ancrée (Glaser, Strauss, 1967) se définit comme une méthode d'enracinement de l'analyse dans les traces de terrain. Elle se traduit par une approche inductive grâce à laquelle l'immersion dans les matériaux empiriques sert de point de départ, ici les *verbatim* de l'entretien auprès de l'inspection académique.

<sup>10</sup> « Une catégorie doit posséder un fort pouvoir évocateur, avec un vocabulaire précis faisant intervenir la sensibilité théorique du chercheur, sa capacité de tirer du sens des données, de nommer des phénomènes en cause, d'en dégager des implications. » (Paillé, 1994)



à la compétence visée. Marie explique qu'elle a mis « *trois à quatre séances pour guider et orienter les élèves.* » L'objectif était de donner et de faire vivre les connaissances à réexploiter. Ensuite, « *après la quatrième séance, c'est l'élève qui découpait sa leçon comme il avait envie, avec un temps de récupération, avec l'intensité qu'il lui convenait, en fonction de la contrainte que je donnais.* » Concrètement, Marie commence dès la cinquième séance à proposer des contraintes d'apprentissage sous la forme d'inédits en lien avec celui du protocole<sup>12</sup> pour amener les élèves à réinvestir les apprentissages explorés en début de séquence. En fait, elle explique que « *l'inédit modifie tous les renseignements du terrain, la conception qui va avec.* » Elle décrit comment le fait d'enseigner des incertitudes à transformer son face à face pédagogique. « *Je les guide, je les suis pour les aider mais en aucun cas pour les diriger comme avant au 3\*500.* »

Le troisième thème abordé par Marie concerne la compréhension des actions pour pouvoir remobiliser les compétences travaillées. Les vidéos montrant des élèves venant lui expliquer leur réponse ou demandant des précisions l'amène à déclarer « *là je leur donne la possibilité de comprendre ce qu'ils ont envie de montrer* » En fait, Marie utilise un carnet d'entraînement propre à chaque lycéen afin qu'il puisse noter ses sensations en fonction de ce qu'il a choisi de travailler durant les séances. L'objectif poursuivi était de les amener à exprimer leurs expériences vécues pour comprendre les connaissances à garder, à remobiliser ou à transformer. « *Avec un inédit, la réponse donnée de l'élève est dans la compréhension qu'il a de la globalité de la situation. Ca nécessite une vraie maîtrise des éléments sur lesquels il s'appuie, une vraie adaptation.* » L'enseignante à travers ses activités d'accompagnement des élèves se rend compte de l'importance des activités cognitives et métacognitives à expliquer et demander aux élèves. En effet, Eva, une autre élève interrogée après avoir vécu son évaluation, se déclare « *fière d'avoir été au bout de l'évaluation, d'avoir tenue bon malgré la difficulté et d'avoir accomplie les performances que je m'étais imposée.* » Son témoignage vient appuyer la réflexion de l'enseignante sur les méthodes et outils à acquérir pour répondre à son critère inédit.

#### **4. Discuter les propriétés d'un inédit**

L'appareillage conceptuel du dispositif en croisant une analyse multi-niveaux et une analyse de l'activité des acteurs, apporte un éclairage intelligible sur les transformations conjointes « faire » et « se faire » de cette enseignante.

##### **1.1 Transformer l'inédit en médiateur entre les acteurs et l'environnement**

Le premier stade de l'appropriation selon Poizat (2014) correspond à l'intégration au "monde propre" de l'acteur (Merleau-Ponty, 1945). Cela a provoqué un changement de statut de la part de Marie vis-à-vis du critère inédit. D'un élément non pertinent pour elle, il est devenu signifiant. « *C'est la 1<sup>ère</sup> fois que je me pose les questions de cette façon, finalement c'est peut-être moi que ça interroge.* » Marie a été perturbée par la commande institutionnelle qui a constitué un « appel » favorisant l'apparition de nouvelles dispositions à agir (Durand, 2008). Elle s'en est emparée de la même façon qu'elle a élaboré ses protocoles. « *J'ai essayé de me mettre à la place des élèves, si on me propose tel inédit qu'est-ce que cela va entraîner ? Comment cela va me déstabiliser pour trouver des solutions ?* »

---

<sup>11</sup> Marie propose des fiches à remplir pour permettre aux élèves de créer leur réponse suite à énoncé de l'inédit. Elle leur redonne leur carnet d'entraînement construit durant la séquence et laisse à disposition des tableaux d'allure en fonction de sa vitesse maximale.

<sup>12</sup> Imposer le dernier intervalle, imposer des temps de récupération, imposer le deuxième intervalle sont des exemples des contraintes proposées.

La première activité de compréhension de la demande des inspecteurs semble définir la première appropriation du caractère inédit pour construire sa séquence d'enseignement. Marie en s'intéressant aux conditions favorisant la perception de son inédit, le faire, s'approprie elle-même son artéfact. Elle transforme le critère inédit en un médiateur entre les lycéens et l'environnement de formation élaboré. Cette appropriation explicite son individuation à travers la description des processus caractérisant les effets de son activité sur sa dynamique personnelle (Simondon, 2005). « *L'inédit amène la rencontre avec les élèves, ça modifie tous les renseignements du terrain, la conception qui va avec.* »

### 1.2 Vivre l'expérience de l'inédit pour réinterroger son enseignement

L'intégration au monde propre de Marie du critère inédit, l'amène à vivre des activités d'enseignement plus en phase avec les finalités éducatives qu'elle recherche. « *A partir du moment où il n'y a pas bachotage, il y a une vraie adaptation donc pour moi, il a un niveau de compétence au-dessus de ce que de ce qu'on faisait avant.* » Simondon explique que l'individuation amène à penser l'être vivant en tant que processus d'autoconstitution dont émerge un être momentanément considéré comme un sujet agissant. Cependant, Marie en vivant sa séquence, en construisant ses activités (faire), vient également réinterroger les finalités qu'elle poursuit, vient questionner son ingénierie didactique (se faire). « *Pour créer le protocole, pas trop de soucis, c'est plus compliqué ensuite quand la réalité du terrain te rejoint.* »

Les transformations conjointes se donnent à voir à travers une circularité entre le vécu des activités qui viennent questionner par la suite l'enseignante conceptrice dans son environnement de formation.

### 1.3 Intégrer une nouvelle posture

Le caractère inédit devient constitutif du monde propre de Marie et se déplace vers son corps propre (Poizat, 2014) en devenant un élément contribuant à son activité. Cette intégration progressive amène une transformation plus ou moins importante du dispositif et des activités de Marie car le critère inédit commence à devenir « transparent » pour elle dans son couplage avec l'environnement. Cette transparence est liée à la modification des possibilités d'action et de perception. Marie exploite son scénario didactique sans forcément se rendre compte des transformations dans son activité.

Le mouvement d'appropriation vers une individuation permet le passage de l'artéfact critère inédit du monde propre, au corps propre de l'enseignante. C'est la mise en tension entre l'instrumentation recherchée et la reconstruction du cours d'expérience de Marie qui lui permet de verbaliser et de comprendre les transformations conjointes qu'elle a vécu. Elle fait ainsi ressortir des nouvelles postures qu'elle a adoptées et qu'elle est en train d'intégrer.

Avec l'exploitation du critère inédit durant sa séquence, elle doit être capable de transformer ses activités pour recevoir les réponses imaginées par les élèves. « *Avoir une grosse vigilance sur ce que je dois voir en cours pour rebondir sur les différentes réponses proposées* » correspond à une activité plus importante d'observation des élèves. Marie est passé d'un statut d'enseignante dirigeant une séance à un statut de guide : « *Je suis un guide pour aller au plus près des problèmes des élèves.* »

## Conclusion

Cette étude rend intelligible le cours réel d'une situation de formation proposant un inédit en explicitant l'action de l'enseignante (faire) et les transformation qui en découlent (se faire). La demande institutionnelle sur la création d'environnement incertain vient perturber dans un premier temps la conception de l'enseignante. Il devient constitutif de son monde propre en

transformant les activités d'élaboration de son enseignement tout en provoquant une individuation poussant Marie à devenir un sujet agissant. Ensuite, en vivant sa séquence d'enseignement (faire), elle réinterroge ses finalités, son scénario didactisé (se faire). Elle atteint de cette façon la deuxième étape de l'appropriation avec le déplacement vers son corps propre. Le critère inédit devient transparent c'est-à-dire qu'il contribue à ses activités. Au final, le couplage entre l'enseignante et son environnement de formation se caractérise par l'existence de certains potentiels intégrés et d'autres en attente. La reconstruction du cours d'expérience de Marie lui permet de comprendre certaines transformations au niveau de sa posture, ce qui contribue à son développement professionnel. Elle s'est construite et s'est transformée par des individuations en lien avec ses appropriations successives (Durand et Perrin, 2014), en sélectionnant les éléments significatifs pour elle dans l'environnement. Elaborer et vivre des scénarios inédits offrant aux élèves la possibilité d'imaginer et de créer leur réponse caractérise l'une des pistes praxéologiques de cette étude. Elle impacte l'acquisition de compétence en rendant les élèves auteurs de leurs apprentissages venant bousculer l'appropriation/individuation des enseignants par des boucles rétroactives interrogeant à la fois l'ingénierie didactique et les finalités poursuivies pouvant transformer les « possibles en possibilités. » (Simonian, 2020)

### Références bibliographiques

- Albero, B. (2010a). Une approche sociotechnique des environnements de formation : rationalités, modèles et principes d'action. *Education et didactique*, 1(4), 7-24
- Albero, B. (2010b). Penser le rapport entre formation et objets techniques : repères conceptuels et épistémologiques. In Leclercq, G., Varga, R. *Dispositifs de formation et environnements numériques : enjeux pédagogiques et contraintes informatiques*. Paris : Hermès/Lavoisier.
- Albero, B. (2010c). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. In Charlier, B., Henri, F. (dir.). *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives*. Paris : PUF.
- Albero, B. (2011). Une approche trilogique des dispositifs de formation : pourquoi « les choses ne fonctionnent-elles jamais comme prévu ? » In Actes du colloque OUFOPREP *outils pour la formation, l'éducation et la prévention*. 6-7 juin, Nantes.
- Albero, B., Eneau, J., & Simonian, S. (2019). *Activité humaine et numérique. Hommage aux travaux d'une exploratrice*. Dijon : Raison et Passions.
- Albero, B., Guérin, J., & Watteau, B. (2019). Comprendre la relation entre influences de l'environnement et activité : questionnements théoriques et enjeux praxéologiques. *Savoirs*, N° 49(1), 103- 124.
- Barbier, J.M. (2001). La constitution de champs de pratiques en champs de recherche. In *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Bosman, C., Gérard, F. & Roegiers, X., 2000. Quel Avenir Pour Les Compétences ? 1er éd., Bruxelles: De Boeck Université.
- Chauvigné, C., & Coulet, J. C. (2010). L'approche par compétences: un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire?. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (172), 15-28.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche éactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement. *Éducation et didactique*, (2-3), 97-121.
- Durand, M. & Perrin, N. (2014). Disposition et transformations de l'activité d'une professionnelle débutante. In Muller A., Plazaola-Giger I. (dir.), *Dispositions à agir, travail et formation* (p. 14-31). Toulouse, France : Octarès.

- Glaser, B. G., Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago : Aldine.
- Guérin, J. (2012). *Activité collective et apprentissage : de l'ergonomie à l'écologie des situations de formations*. Editions L'Harmattan.
- Le Boterf, G. (1994). De la compétence. *Essai sur un attracteur étrange*, 16-18.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*, Gallimard. Paris : *Bibliothèque des idées*.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, (23), 147-181.
- Perrenoud, P. (2002). D'une métaphore à l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances. *L'énigme de la compétence en éducation*, 45-60.
- Poizat, G., & Goudeaux, A. (2014). Appropriation et individuation: un nouveau modèle pour penser l'éducation et la formation ?. *TransFormations-Recherche en Education et Formation des Adultes*, (12).
- Rey, B., Carette, V., & Kahn, S. (2002). Lignes directrices pour la construction d'outils d'évaluation relatifs aux socles de compétences.
- Simonian, S. (2020). Approche écologique des environnements instrumentés : comprendre le phénomène d'affordance socioculturelle. *Savoirs*, (1), 93-108.
- Simondon, G. (2005). *L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information*. Éditions Jérôme Millon.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2009). *Le cours d'action : méthode réfléchie*. Toulouse : Octarès.