



HAL
open science

The joint construction of an observatory and a theoretical object: an example with the story of experience and the field of actions

Nicolas Terré, Carole Sève, Benoît Huet

► To cite this version:

Nicolas Terré, Carole Sève, Benoît Huet. The joint construction of an observatory and a theoretical object: an example with the story of experience and the field of actions. *Activités*, 2020, 17 (2), 10.4000/activites.5556 . hal-03597141

HAL Id: hal-03597141

<https://hal.science/hal-03597141>

Submitted on 23 Jan 2023

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 construction conjointe d'un observatoire et d'un objet théorique : l'exemple du récit d'expérience et de l'espace d'actions

The joint construction of an observatory and a theoretical object: an example with the story of experience and the field of actions

Nicolas Terré, Carole Sève et Benoît Huet



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/activites/5556>

DOI : [10.4000/activites.5556](https://doi.org/10.4000/activites.5556)

ISSN : 1765-2723

Éditeur

ARPACT - Association Recherches et Pratiques sur les ACTIVités

Référence électronique

Nicolas Terré, Carole Sève et Benoît Huet, « La construction conjointe d'un observatoire et d'un objet théorique : l'exemple du récit d'expérience et de l'espace d'actions », *Activités* [En ligne], 17-2 | 2020, mis en ligne le 15 octobre 2020, consulté le 25 août 2021. URL : <http://journals.openedition.org/activites/5556> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/activites.5556>

Ce document a été généré automatiquement le 25 août 2021.



Activités est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

La construction conjointe d'un observatoire et d'un objet théorique : l'exemple du récit d'expérience et de l'espace d'actions

The joint construction of an observatory and a theoretical object: an example with the story of experience and the field of actions

Nicolas Terré, Carole Sève et Benoît Huet

NOTE DE L'ÉDITEUR

Article soumis le 2 mars 2020, accepté le 5 juin 2020

Introduction

- 1 Cet article présente la façon dont nous avons construit, au cours d'une recherche portant sur l'enseignement-apprentissage du kayak de mer en milieu scolaire, un observatoire (centré sur des récits d'expérience), un objet théorique (les espaces d'actions en tant que réduction du cours d'action) et un objet d'étude particulier (l'appropriation), le tout en cohérence avec les hypothèses ontologiques, théoriques et méthodologiques du Programme de Recherche du Cours d'Action (PRCA). Pour donner de la visibilité à ce processus de construction conjointe, et parce que ce dossier spécial nous en donne l'opportunité, nous faisons le choix de rendre compte de l'historicité de cette recherche. En effet, même s'il est usuel de délimiter un objet d'étude avant de choisir une situation d'étude dans la chronologie d'un article scientifique, la réalité de la recherche peut être toute autre. Elle consiste parfois à saisir une situation à étudier qui peut devenir, chemin faisant, une situation d'étude liée à un objet qui était mal défini au départ. C'est aussi dans le cours de la recherche que des innovations

méthodologiques (ici, les récits d'expérience) et théoriques (ici, les espaces d'actions) peuvent s'opérer. Afin de rendre compte de cette dimension rarement dévoilée de la recherche, illustrative d'un PRCA ouvert à l'ingénierie des observatoires et aux avancées-réfutations théoriques (Theureau, 2006), la suite de cet article est structurée de manière chronologique. Cela nous semble de nature à rendre compte de la manière dont des défis théoriques et méthodologiques émergent et invitent à des allers-retours entre la conception de l'observatoire, la définition de l'objet théorique, le traitement des données et la délimitation de l'objet d'étude.

1. Le projet « kayak arctique » : une situation à étudier

- 2 Au départ, c'est le projet scolaire « Kayak arctique » (Terré & Jan, 2019) qui a constitué une force d'appel pour une étude empirique. Ce projet scolaire est porté depuis treize ans par deux enseignants d'Éducation Physique et Sportive (EPS) intéressés par une compréhension fine des apprentissages des élèves. L'un d'entre eux est également chercheur et engagé dans cette étude. Ce projet est interdisciplinaire et associe l'EPS à d'autres disciplines scolaires. Il est proposé à des élèves volontaires d'une classe de troisième et vise la découverte de la culture *inuit*. En EPS, les élèves sont sensibilisés à cette culture par l'apprentissage de techniques originelles du kayak de mer. L'année commence par des ateliers portant sur l'apprentissage de diverses techniques d'esquimautage (i.e., des techniques pour redresser un kayak chaviré sans en sortir). Elle se poursuit par l'apprentissage de la propulsion. La fin d'année se conclut par un séjour de deux jours pour naviguer dans les courants du Golfe du Morbihan. Au cours de l'année, des enseignants d'autres disciplines scolaires saisissent l'opportunité de ce projet pour aborder différemment des contenus disciplinaires : l'autobiographie en français à partir des expériences des élèves sur l'eau, la trigonométrie en mathématiques à partir des courants, l'aquarelle en arts plastiques à partir d'un texte de Jorn Riel, les sonorités *inuit* en éducation musicale, l'énergie cinétique et les règles de priorité sur la mer en sciences physiques, etc. Ce projet s'accompagne d'effets particulièrement visibles chez les élèves, qu'il nous est apparu intéressant d'analyser : des progrès remarquables en kayak de mer (la réussite dans les esquimautages chez plus de deux-cents élèves depuis treize ans ; leur aisance dans les courants et contre-courants du Golfe du Morbihan lorsqu'ils les découvrent pour la première fois en fin d'année), le fort enthousiasme et la cohésion croissante au sein de la classe au fil de l'année.
- 3 Initialement, c'est donc une question de recherche relativement vaste qui a animé cette étude : que se joue-t-il dans l'activité des élèves, en relation avec ce que leur proposent les enseignants, et qui peut expliquer leurs progrès, leur enthousiasme, leur sentiment de vivre une aventure en commun ? Cette question a d'emblée été délimitée par deux orientations. La première concerne la réduction de l'activité à l'expérience (Theureau, 2006), c'est-à-dire à sa partie qui est significative pour l'acteur, autrement dit le flux de phénomènes qui sont « présents » pour lui dans son activité et qui forment son « monde propre » (par exemple, l'expérience d'être en train de pagayer, de sentir un appui sur l'eau, de vouloir s'amuser dans les vagues, d'éprouver une confiance à l'égard de certains types d'embarcation, de s'interroger sur l'importance de l'inclinaison de la pagaie, d'éprouver une certaine excitation à l'idée de réussir son premier esquimautage, etc.). La deuxième orientation est la non-réduction de l'apprentissage

aux seules transformations du sujet. Entendue comme « un processus continu des transformations conjointes d'un individu et d'un environnement, à partir de l'histoire des diverses actions et communications qu'accomplit cet individu dans cet environnement » (Varela, Thompson, & Rosch, 1993, p.23), la définition de l'apprentissage à laquelle nous adhérons nous a conduits à rechercher des transformations dans le couplage entre l'acteur et son environnement. Cette décentration du sujet nous semble de nature à enrichir une conception éactive de l'apprentissage par une compréhension plus fine des processus d'appropriation, et à ouvrir de nouveaux possibles en matière d'intervention dans le domaine de la formation et de l'enseignement, voire d'autres domaines professionnels.

2. Les récits d'expérience : un observatoire des cours d'expérience d'un collectif d'élèves à l'échelle d'une année

- 4 Le premier défi à relever était méthodologique. Il s'agissait de concevoir un observatoire pour enquêter sur un collectif d'élèves (vingt-six élèves) et sur une temporalité relativement longue (neuf leçons distribuées sur une année scolaire pour chacun des deux groupes).

2.1. Un ensemble de possibles méthodologiques dans le PRCA

- 5 La conception de l'observatoire a d'abord été inspirée par des méthodes couramment utilisées dans le PRCA, mais non directement transposables dans le contexte de cette étude. Dans un courant analogue à celui de l'expérience utilisateur (Cahour, 2013 ; Norman, 1988), nous considérons les élèves comme des partenaires à la fois pour la recherche et l'intervention. Moyennant des conditions favorables, ils sont capables d'éclairer par l'expression de leur vécu, des problématiques d'enseignement-apprentissage (Bolstad, 2011 ; Mitra, 2009).
- 6 Pour aider des acteurs à exprimer leur vécu, le PRCA propose plusieurs méthodes. Celles-ci visent à s'appuyer sur des traces de l'activité afin d'aider l'acteur à se remettre en situation et raconter, commenter, décrire et mimer son activité telle qu'elle était significative pour lui au moment où elle s'est déroulée. Ces méthodes ont pour intérêt de recueillir des données pour renseigner le couplage acteur-situation. Toutefois, au moins trois raisons ne nous ont pas permis de concevoir l'observatoire à partir de méthodes usuelles. La première raison tient à la spécificité du lieu de pratique, qui rend difficiles les enregistrements vidéos et sonores sur l'eau ou l'appui sur des traces matérielles. La seconde est liée au nombre de participants à l'étude et la difficulté d'offrir la possibilité à vingt-six élèves de participer à des entretiens. Enfin, la troisième raison renvoie à la durée de l'étude et à la difficulté de pérenniser l'organisation d'entretiens portant sur seize leçons (huit leçons par groupe), sur une année scolaire. À ces raisons, s'ajoute aussi le projet de concevoir un observatoire qui ne perturbe pas le déroulement du cours et qui permet un traitement aisé de l'ensemble des données recueillies.
- 7 Nous nous sommes donc orientés vers des variantes d'entretien de remise en situation s'appuyant seulement sur les traces de l'activité laissées dans les corps mêmes des

acteurs pour les aider à verbaliser leur conscience pré-réflexive (Theureau, 2006). Envisagée par Theureau comme un « pis-aller » (i.e., une méthode faute de mieux), cette méthode de remise en situation peut néanmoins conduire à « des trésors d'imagination en matière de procédures de questionnement pour aboutir à quelque chose qui ne soit pas en partie induit par les chercheurs » (Theureau, 2010, p. 293). Les récits d'expérience sur lesquels se fonde notre observatoire sont, de notre point de vue, une variante de ce type d'entretien.

2.2. Un ensemble d'opportunités d'innovation méthodologique dans le contexte local et institutionnel

- 8 L'observatoire a été conçu à l'interface de ces possibles méthodologiques et des spécificités du contexte local et institutionnel. Cette articulation participait d'une volonté de construire, par l'observatoire, des relations entre recherche, enseignement et apprentissage ou entre les chercheurs, les enseignants et les élèves (voir conclusion). Les contingences locales ont ainsi été saisies dans cette recherche comme des opportunités d'innovation méthodologique.
- 9 Nous avons pris le parti de fondre l'observatoire dans des habitudes liées au projet « Kayak Arctique ». Il était d'usage, dans le déroulement du projet, qu'après chaque séance un élève rédige un texte relatant son expérience et que ce récit d'expérience soit publié sur le blog de la classe (<http://.asqajaq.fr>). Ce texte accompagnait un film d'environ deux minutes réalisé par les enseignants. Le temps de cette recherche, nous nous sommes appuyés sur l'intérêt des élèves à raconter ce qu'ils vivent pour étendre la possibilité aux vingt-six élèves de rédiger un récit d'expérience après chaque leçon. La consigne était de rédiger, via un formulaire en ligne, sur la base du volontariat, un texte d'environ 100 à 150 mots le plus tôt possible après la leçon.
- 10 Le choix d'ancrer l'observatoire sur les récits d'expérience était aussi en prise avec des orientations institutionnelles pour le collège. En effet, le travail du récit d'expérience est en lien avec plusieurs attendus de formation (Encadré 1).

Encadré 1 : Attendus de formation du collège faisant référence à l'écrit et à l'expérience.

Box 1: Expected training results in relation to written and experience-based work

Extraits du Socle commun de compétences, de connaissances et de culture (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015) :

- « l'expression et la communication par écrit et sur des supports variés (papier, numérique) d'une histoire, d'une description, d'un sentiment, d'un point de vue, d'un jugement argumenté » ;

- « expliciter les émotions ressenties (la précision du vocabulaire utilisé par l'élève pour exprimer ce qu'il perçoit et ressent, la capacité à expliciter ce qui lui plaît et déplaît, à justifier ce qu'il ressent, à tenir compte des réactions des interlocuteurs) » ;

- « pratiquer diverses formes d'écriture d'invention et d'argumentation (élaborer un texte, un objet, une image qui rende compte d'une expérience, d'une

perception ou d'une émotion, être en mesure d'expliciter les choix effectués pour les exprimer, de mettre en rapport l'intention et la forme) ».

2.3. Précisions sur la méthodologie retenue pour la rédaction des récits d'expérience

- 11 Le récit d'expérience peut fournir des données pertinentes sur le couplage de l'acteur et de sa situation en prenant certaines précautions méthodologiques. À la manière d'un entretien d'auto-confrontation, il était attendu des élèves, dans la rédaction des récits d'expérience, qu'ils puissent raconter et commenter leur activité telle qu'ils l'avaient vécue, sans chercher à l'analyser, la rationaliser ou la justifier *a posteriori* (Theureau, 2016). Une précaution était donc ne pas dériver vers d'autres formes de récits (analytiques, imaginaires) davantage valorisés à l'école que l'anecdotique, le sensible et le factuel. Il s'agissait de prendre au sérieux le fait que toute écriture s'inscrit dans un espace socio-institutionnel particulier (Colin, 2014). Celui de l'école comporte ses propres codes. Il valorise, par exemple, des postures « secondes » percevant l'écriture comme un prétexte pour l'imagination et l'analyse, aux dépens de postures « premières » percevant l'écriture comme une description directe de la pensée à la manière d'un discours oral intérieur (Joubert, 2018).
- 12 Trois aides méthodologiques ont été mises en place pour éviter ces confusions et former les élèves à la rédaction des récits d'expérience. La première aide était dans la consigne initiale. Il était indiqué aux élèves : « Pour t'aider à raconter ta séance, tu peux t'appuyer sur ce que tu as fait ou cherché à faire, ce que tu as ressenti, ce que tu t'es dit, ce qui t'a marqué, ce à quoi tu t'attendais. Utilise prioritairement le présent et raconte ce que tu as vraiment vécu ». Par cette consigne, il était attendu que les élèves essaient d'être plus présents à la situation vécue passée qu'à la situation d'écriture actuelle. La deuxième aide apportée par les enseignants a consisté à donner des repères aux élèves pour structurer leurs récits, en veillant à ne pas modifier leurs contenus. En s'inspirant de la méthodologie du récit d'expérience en clinique de l'éducation (Lani-Bayle, 2006), il a ainsi été indiqué aux élèves, à partir d'extraits de leurs productions, que les récits gagnaient à être factuels (i.e., relatant des « faits ») et sensoriels (i.e., relatant « ce que les faits me font »). Enfin, la troisième aide visait à accompagner les élèves dans leur première rédaction. Au début d'année, les élèves ont tous rédigé leur récit dans l'établissement en présence des enseignants encadrant les leçons de kayak de mer. Ces derniers les ont aidés dans la compréhension et la mise en œuvre des attendus des récits d'expérience. À cette occasion, les enseignants ont, par exemple, invité les élèves à enrichir leur récit en sortant de la seule perception visuelle (qui peut conduire à une position apercpective d'observateur, voir Depraz, Varela, & Vermersch, 2011) pour recontacter d'autres impressions sensorielles. Après les leçons suivantes, les élèves ont rédigé leurs récits chez eux, à partir d'un formulaire déposé sur leur espace numérique de travail. Pour garantir la sincérité des propos, ces contributions se sont faites sur la base du volontariat, sans enjeu évaluatif.
- 13 Au total, chaque élève pouvait rédiger jusqu'à huit récits. Dans les faits, cent vingt-sept récits ont été créés au cours de cette année scolaire (soixante-neuf récits pour le premier groupe, cinquante-huit récits pour le second groupe). Au maximum, des élèves ont rédigé sept récits. Au minimum, ils en ont rédigé trois. En moyenne, ils en ont rédigé cinq.

3. L'analyse des récits : la mise en évidence d'un condensé d'expériences particulièrement pertinent pour documenter l'engagement et les représentations des élèves

- 14 Le second défi à relever était à la fois théorique et méthodologique. Il s'agissait de s'appuyer sur le contenu des récits pour rendre compte de l'expérience vécue par les élèves (et de son évolution) lors des leçons de kayak. Ceci a pu être réalisé grâce à la construction conjointe d'une méthode d'analyse et d'un objet théorique. Au départ, comme le montre cette section, l'objet théorique était relativement générique. Il s'agissait de documenter des composantes du cours d'expérience. Par la suite (section suivante), la réduction de l'objet théorique aux espaces d'actions des élèves nous a conduits à revenir sur la méthode d'analyse des récits pour la préciser.

3.1. Des récits heuristiques pour décrire un condensé de l'expérience

- 15 Tous les récits n'ont pas été construits de la même façon par les élèves et selon les leçons. Quelques-uns ont un caractère très synthétique et rendent compte d'un sentiment global. La plupart, comme dans l'extrait présenté dans le Tableau 1, font référence à des événements précis. Ils rendent compte de ce qui a été saillant pour l'élève à des moments particuliers de la leçon.
- 16 Tous les récits ont été traités de manière à documenter, pour la séance en question, les éléments significatifs de l'expérience rapportés par les élèves. Le fait qu'un des chercheurs soit également enseignant d'EPS dans ce projet, donc engagé dans le même environnement que les élèves, a constitué une aide pour l'interprétation des récits et la documentation de leur expérience. Par hypothèse, nous nous sommes appuyés, en référence au PRCA, sur les six composantes qui s'agrègent, à chaque instant, dans l'expérience d'un acteur (i.e., les six composantes du signe hexadique)¹ : l'engagement (E), les anticipations (A), le référentiel (S), le représentamen (R), l'unité d'expérience (U), l'interprétant (I). À la différence des données recueillies à partir d'enregistrements continus de l'activité et d'entretiens de remise en situation (e.g., Terré, Saury, & Sève, 2013, à propos d'une autre étude menée auprès d'élèves en kayak de mer), les données recueillies à partir des récits n'ont pas permis de retracer pas à pas le cours d'expérience des acteurs. Les récits portaient sur des traces de l'activité mieux mémorisées et/ou plus facilement restituables par les élèves. Ils nous ont donc permis de renseigner des éléments significatifs de l'expérience qui pouvaient être persistants (e.g., un engagement continu tout au long de la leçon), saillants (e.g., des représentaments plus marquants que d'autres) ou récurrents (e.g., des actions reproduites à plusieurs moments de la leçon) dans l'expérience des élèves. À titre d'exemple, le tableau ci-dessous documente des éléments significatifs dans l'expérience d'Anna à partir de son premier récit d'expérience.

Tableau 1 : Récit et composantes de l'expérience d'Anna au cours de la première leçon.
 Table 1: Anna's story during Lesson 1

Aujourd'hui, 16 septembre, première séance de qajaq. Je suis assez excitée. Nous apprenons à installer les qajaq sur leurs chariots et les emmenons à la plage, juste devant le collège. Nos professeurs, Makitalik et Qajanik nous font une démonstration de ce que nous allons faire pendant la séance. Je commence la première, avec mes 2 coéquipières. Tout d'abord, se faire retourner et taper sur la coque pour se faire remonter, allongée en arrière. Je me retrouve à l'envers, mais ne me fais pas retourner... Je suis obligée de déjuper, légèrement angoissée... Comment commencer dès le départ en confiance ! Ensuite, nous continuons les exercices. Il faut descendre sur le côté du qajaq, par l'arrière, et remonter ensuite. Ce que personne ne pouvait savoir, c'est que cet été, à la plage de Donnant à Belle-Ile, nous nous sommes baignés alors qu'il y avait beaucoup de houle. En cherchant à rentrer, je me suis pris plusieurs vagues d'affilée et n'ai pas pu respirer pendant longtemps. Les sauveteurs sont même venus voir que tout allait bien ! Et bien qu'il ne me soit rien arrivé, je garde les marques de cette aventure : je suis beaucoup plus stressée qu'avant sous l'eau et ai du mal à être calme... Toutefois, le fait que j'aie réussi à esquimauter avec un bidon m'encourage à me débarrasser de ces appréhensions stupides que j'ai depuis cet été. J'y arriverai. Je veux y arriver.

Éléments significatifs dans l'expérience d'Anna repérés au cours de la leçon :

E : réussir à se redresser, se débarrasser de sa peur sous l'eau

A : liées à l'aide de ses partenaires, liées à la survenue de la peur sous l'eau

S : expérience-type associant une peur de ne pas pouvoir respirer avec une succession de vagues

R : sensation d'excitation, la démonstration des enseignants, l'absence d'aide de ses coéquipières pour se redresser, le souvenir d'une expérience malheureuse l'été dernier, l'importance du bidon pour se redresser

U : commence la première dans son groupe, ressent de la peur sous l'eau, déjupe, esquimaute avec un bidon

I : étend l'expérience-type en associant une peur de ne pas pouvoir respirer avec le fait d'être sous l'eau

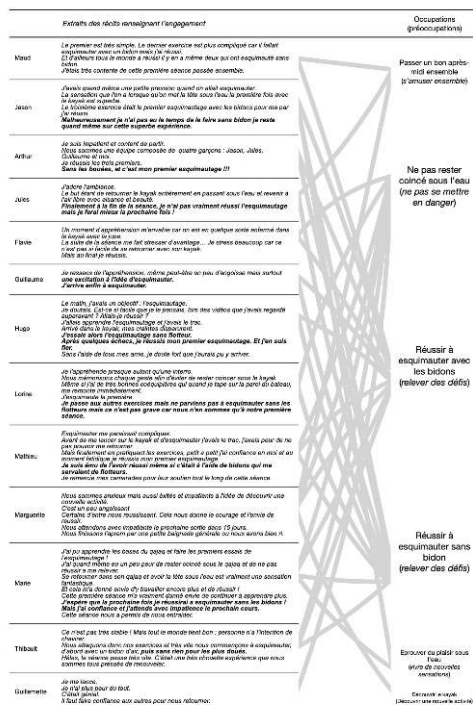
3.2. Des récits heuristiques pour discriminer les engagements des élèves

- 17 Les récits d'expérience ont été riches pour rendre compte de l'engagement de l'acteur à un niveau relativement macroscopique (à l'échelle de la séance). L'engagement correspond aux préoccupations et occupations (ou aux bifurcations dans les préoccupations et occupations) majeures pour l'élève. Par exemple, dans le récit de sa première leçon, Anna raconta qu'elle s'était engagée pour se débarrasser de sa peur (préoccupation) en essayant de se redresser seule (occupation). Les données recueillies à partir des récits d'expérience diffèrent sur ce point avec celles recueillies à partir d'entretiens de remise en situation qui permettent de renseigner des engagements locaux (référés à l'action en cours) et d'identifier des permanences dans l'engagement uniquement à partir d'une démarche synthético-progressive (Theureau & Jeffroy, 1994). Dans les récits d'expérience, contrairement aux entretiens de remise en

situation, l'élève est libre de raconter son expérience en ayant une vue totale de la leçon, et non en faisant comme s'il ne connaissait pas le fin mot de l'histoire.

- 18 La possibilité d'avoir une vue d'emblée synthétique sur l'engagement de l'acteur à l'échelle de la leçon nous semble particulièrement heuristique dans le domaine de la formation et de l'enseignement. Cela renseigne sur les histoires (une occupation qui dure dans le temps) dans lesquelles les élèves sont engagés (e.g., réussir son premier esquimautage avant la fin de la leçon) et sur leur mode d'engagement ou préoccupations typiques (e.g., se lancer des défis avec d'autres élèves du groupe). Or, la nature des connaissances construites et la propension à les remobiliser sont fortement indexées sur les histoires, comme nous avons pu le mettre en évidence dans une étude dans le domaine de l'escalade (Terré, Sève, & Saury, 2016). Par exemple, les élèves ont tendance à construire des connaissances « endémiques » (i.e., dont les opportunités d'actualisation sont réduites) lorsqu'ils sont engagés dans des histoires qui se développent autour d'une occupation et d'une temporalité limitées aux dispositifs d'apprentissage particuliers. Les élèves ont aussi tendance à construire des connaissances plus « robustes » (i.e., dont les opportunités d'actualisation sont importantes) lorsqu'ils sont engagés dans des histoires qui se développent autour d'un mode d'engagement et d'une temporalité qui débordent celle des dispositifs d'apprentissage ou des leçons.
- 19 Cette vue synthétique sur l'engagement des élèves présente également un intérêt quand l'étude des récits d'expérience est étendue à l'ensemble des élèves de la classe. Elle permet, par exemple, de repérer les différentes occupations partagées par les élèves lors d'une leçon (e.g., Figure 1) ou de plusieurs leçons.

Figure 1 : Engagement des élèves du groupe 2 au cours de la première leçon.
 Figure 1: Involvement of Group 2 students during lesson 1



- 20 Cette possibilité de renseigner, à partir des récits, l'engagement en termes d'histoires et de modes d'engagement peut présenter des intérêts pratiques et épistémiques que nous n'esquissions ici que de façon spéculative. Pour des enseignants, les récits donnent un aperçu rapide de ce qui anime les élèves dès les premières leçons pour les encourager à poursuivre ou transformer leur engagement. Ils fournissent également les matériaux pour rechercher des événements qui génèrent, font obstacle ou assurent la continuité de l'engagement.

3.3. Des récits heuristiques pour discriminer les représentations des élèves

- 21 Les récits d'expérience ont également été riches pour renseigner des représentations (ou jugement perceptif). Nous avons ainsi pu repérer des offres saisies par les élèves dans l'environnement (e.g., un kayak, un professeur, une coéquipière, un bidon, une jupe, l'eau, etc.). Ces offres constituaient, du point de vue de l'acteur, des opportunités d'actions. Elles avaient comme particularité d'être couplées, dans les récits, à des jugements perceptifs. Par exemple, dans le récit d'Anna lors de la première leçon, le kayak était prégnant lorsqu'elle tapait dessus pour alerter, le professeur quand elle observait la démonstration, ses coéquipières lorsqu'elle était aidée, le bidon lorsqu'elle essayait de se redresser, la jupe quand elle était bloquée sous l'eau, l'eau quand elle essayait de lui échapper, etc. Dit autrement, les récits d'expérience donnent la possibilité de renseigner les représentations sans les réduire à leur ancrage sur un élément de l'environnement. Toutefois, si les récits d'expérience permettaient de renseigner de manière relativement intensive des perceptions liées à des éléments extérieurs au corps (des éléments naturels, matériels et humains), ils l'étaient moins pour renseigner sur des perceptions liées au corps (sensations musculaires, sensations d'équilibre, sensations d'effort, etc.).
- 22 Compte tenu de notre orientation de recherche, qui consistait à appréhender les processus d'apprentissage à travers la transformation du couplage de l'acteur et de sa situation, nous nous sommes attachés à rendre compte de l'évolution des représentations sans détacher les offres saisies dans l'environnement des jugements perceptifs auxquelles elles étaient associées.

4. Les espaces d'actions : la proposition d'un nouvel objet théorique pour rendre compte de la transformation du couplage acteur-situation

- 23 Conjointement à un affinement du mode de traitement des récits, nous avons cherché à définir un objet théorique capable de rendre compte de la transformation du couplage acteur-situation.

4.1. La définition d'un objet théorique pour suivre l'évolution des représentamens

- 24 À ce stade, il nous manquait un objet théorique pour passer du constat des représentamens (i.e. des jugements perceptifs) à un moment donné à l'analyse de leur évolution et de leur transformation au fil des leçons.
- 25 C'est pour répondre à ces besoins que nous avons réduit l'objet théorique cours d'expérience à l'espace d'actions. Celui-ci correspond, pour un acteur, et pour une unité de temps donnée, à l'ensemble des éléments de l'environnement auxquels il attribue des qualités particulières. Cette réduction présente trois intérêts majeurs. Le premier est d'avoir une vue synthétique sur le monde propre d'un élève, sans focale a priori sur certaines composantes de l'environnement (e.g., les objets, les relations avec les autres élèves, les relations avec l'enseignant, les éléments naturels, etc.). Le second intérêt est de pouvoir rendre compte de l'évolution des jugements perceptifs d'un élève sur un temps long en distinguant différentes unités temporelles au cours d'une période d'enseignement-apprentissage. Dans notre étude, la comparaison des espaces d'actions par leçon est apparue pertinente dans le sens où la leçon constitue, en EPS, une unité d'analyse suffisante pour comprendre plus globalement le travail scolaire dans les classes (Gal-Petitfaux, 2011). Elle est aussi un compromis entre une unité suffisamment étroite pour appréhender l'expérience des élèves en kayak de mer sans discontinuité (sans alternance avec d'autres pratiques), et suffisamment large pour pister des évolutions sur un temps long. Le troisième intérêt est, lorsque la documentation de l'espace d'actions est élargie à l'échelle de la classe, de pouvoir appréhender ce qui est partagé ou potentiellement partagé entre les acteurs, en construisant une continuité entre l'environnement qui constitue un ensemble d'éléments publics que les acteurs peuvent potentiellement saisir, et les situations de chacun des élèves qui constituent les éléments de l'environnement significatifs pour chacun d'eux.

4.2. Une grammaire minimale pour documenter les espaces d'actions à partir des récits

- 26 De nouveau, un défi méthodologique se posait pour homogénéiser la manière de renseigner les représentamens permettant de décrire et rendre compte de l'évolution des espaces d'actions. Dans un premier temps, nous avons identifié les offres de l'environnement saisies par les élèves (Tableau 2, Colonne 1). Il s'agissait d'éléments de l'environnement sur lesquels s'ancraient des jugements perceptifs. Dans un second temps, nous avons identifié les qualités attribuées par les élèves à ces offres de l'environnement (Tableau 2, Colonne 2). Il s'agissait de jugements perceptifs associés aux actions en cours. Ceux-ci renvoient à des émotions (e.g., la pagaie_comme signe de_plaisir), des sensations (e.g., les courants_comme signe de_difficultés pour avancer), des usages pratiques (e.g., la vague_comme signe de_surf possible), des interprétations (e.g., la présence du professeur_comme signe de_manque d'autonomie) par lesquels des éléments de l'environnement font signe pour l'acteur. Le Tableau 2 décrit, à titre d'exemple, l'espace d'actions d'Anna à partir de son récit de la première leçon (Tableau 1).

Tableau 2 : Documentation de l'espace d'actions d'Anna lors de la première leçon.
Table 2: Documentation of Anna's field of actions during Lesson 1

Offres de l'environnement	Qualités des offres de l'environnement (jugements perceptifs)
Coéquipières	Comme signe de repères de niveau (inférence) Comme signe de manipulation Comme signe d'inconfort
Professeurs	Comme signe d'une démonstration
Kayaks	Comme signe d'objet pour alerter
Bidons	Comme signe d'aide pour esquimauter
Jupe	Comme signe d'obstacle pour sortir du kayak
Eau	Comme signe de stress

4.3. L'analyse de l'évolution des espaces d'actions

- 27 Cette homogénéisation dans la manière de renseigner les représentations nous a permis, pour chacun des élèves, de documenter et de représenter l'évolution de leur espace d'actions leçon après leçon (Cf. Tableau 3).

Tableau 3 : Évolution de l'espace d'actions d'Anna leçon après leçon.
Table 3: Evolution of Anna's field of actions

comme signe de...		L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8
Composante humaine									
Élèves	Repères de niveau								
	Manipulation								
	Inconfort								
	Repères sur la difficulté								
	Regroupement en radeau								
	Perturbations								
Professeurs	Confort								
	Remorquage								
	Ressemblance								
	Attentes d'aide								
	Démonstration								
	Confort								
Composante matérielle	Jugement								
	Conseil								
	Remorquage								
Pagaie	Difficulté pour esquimauter								
	Fatigue								
Kayaks	Aléance dans le déplacement								
	Objet pour alerter								
	Difficulté dans l'esquimautage (Kitiwec)								
	Facilité dans l'esquimautage (Greenland)								
Bidons	Appui pour se suspendre								
	Lourdeur pour naviguer (Kitiwec)								
	Confort (kayak rouge du prof)								
Jupe	Aide pour se redresser								
	Réduction du défi								
Composante naturelle	Obstacle pour sortir du kayak								
	Marée	Contrainte pour le lieu d'embarquement							
		Pression temporelle pour sortir de l'eau							
	Vent	Difficulté pour avancer							
		Déviaton dans sa direction							
	Courants	Facilité de navigation quand il est absent							
		Difficulté pour avancer							
	Eau	Déviaton dans sa direction							
		Difficulté selon sa force							
		Stress							
Vagues	Perte de repères								
	Impossibilité de respirer								
	Froid								
Rochers	Fatigue								
	Plaisir								
Rochers	Risque de chavirage								
	Difficulté pour avancer								
	Jeu								
Rochers	Danger								
	Gêne pour embarquer								
	Abris du courant								

- 28 La comparaison et l'analyse des espaces d'actions de l'ensemble des élèves nous ont permis de catégoriser leurs jugements perceptifs et de repérer leurs évolutions et transformations typiques (Terré, Sève, & Huet, 2020).
- 29 Premièrement, l'analyse des espaces d'actions nous a permis de repérer deux évolutions typiques dans les jugements perceptifs. La première se caractérise par une diversification des qualités attribuées à un même élément de l'environnement. Cette évolution a pu être observée, par exemple, dans la variété des jugements perceptifs portés sur les autres élèves. Ces derniers pouvaient être significatifs dans l'espace d'actions d'un élève comme des signes d'inconfort, des repères de difficulté, des aides ou des demandes d'aide pour être remorqué, des parties d'un radeau formé par plusieurs kayaks, etc. La seconde évolution se caractérise par une différenciation des qualités attribuées à un même élément de l'environnement en fonction des circonstances. Cela a pu être observé, par exemple, dans les qualités attribuées au courant. Ce dernier était perçu selon les situations comme un obstacle auquel s'opposer quand il venait de face, un obstacle indépassable quand il était trop fort, une occasion de réaliser un bac quand il passait entre deux îles (une orientation oblique du kayak par rapport au point d'arrivée qui permet de ne pas perdre de terrain), le signe d'un contre-courant proche de la côte, etc.
- 30 Ensuite, l'analyse des espaces d'actions nous a permis de repérer des transformations typiques dans les jugements perceptifs. La première se caractérise par la substitution de qualités aidantes à des qualités gênantes. Cette transformation a pu être observée, par exemple, dans les qualités attribuées à la pagaie, initialement perçue comme un objet encombrant, compliquant l'esquimautage et provoquant de la fatigue, puis progressivement perçues comme une aide pour se déplacer sans se fatiguer et se sentir « zen » sur l'eau. La seconde transformation typique est inverse : un élément auquel étaient attribuées des qualités aidantes prenait progressivement des qualités plus gênantes. Cela a pu être observé dans les qualités attribuées à l'enseignant, dont les interventions étaient initialement perçues comme une aide pour apprendre les esquimautages, puis progressivement comme le signe d'une moindre autonomie sur l'eau. Toutes ces transformations sont tenues par une transformation plus globale du monde propre des élèves. Les qualités attribuées à un élément de l'environnement ne se transforment pas isolément, mais en cohérence avec tout un ensemble d'éléments significatifs.
- 31 Enfin, l'analyse des espaces d'actions, enrichie d'une relecture des récits d'expérience, nous a permis de distinguer deux catégories de qualités partagées par les élèves. La première concerne des qualités-pratiques. Elles permettent aux élèves de s'organiser collectivement. Cela a par exemple été observé dans les niveaux d'aisance attribués à certains élèves. En jugeant collectivement que certains élèves étaient plus à l'aise que d'autres, ils se distribuaient les kayaks en fonction de leur stabilité, négociaient un ordre de passage dans les ateliers, s'accordaient sur la plus ou moins grande difficulté d'un passage, etc. La seconde catégorie de qualités partagées concerne des qualités-symboliques. Elles donnaient le sentiment aux élèves de vivre une aventure en commun. Cela a par exemple été observé dans les qualités attribuées à la pagaie eskimo. En jugeant collectivement que celle-ci était spécifique au projet « Kayak arctique », ils se sentaient semblables, et différents des autres kayakistes qu'ils croisaient sur l'eau.

5. L'appropriation : un objet d'étude pertinent pour rendre compte de la singularité des apprentissages des élèves en kayak de mer, et plus largement de la transformation du couplage acteur-situation au cours des apprentissages

- 32 Le PRCA propose de rendre compte des transformations du couplage action-situation en termes d'appropriation. Il s'agit du « processus de construction de son corps propre et de son monde propre, notamment en insérant et en incorporant des éléments étrangers dans le couplage actuel, qui est ensuite transformé » (Durand, 2013, p. 52). Au cours des apprentissages, l'acteur ne fait pas que s'adapter à un environnement, il le modifie. Pour en rendre compte, Theureau fait l'hypothèse d'un enchevêtrement de trois processus : l'in-situation, l'in-corporation et l'in-culturation (Donin & Theureau, 2019 ; Theureau, 2011). Cette hypothèse nous est apparue à la fois pertinente pour élever le niveau de généralité de nos résultats et, en retour, intéressante à discuter et préciser au regard de la description de l'évolution des espaces d'actions.
- 33 L'in-situation est un premier processus d'appropriation. C'est le « passage d'un élément du monde tout court dans le monde propre d'un acteur » (Donin & Theureau, 2019). Au cours de ce processus, les éléments de l'environnement passent d'un statut d'élément non distingué et non pertinent pour l'acteur à un statut d'élément distingué, significatif et perturbant l'activité de l'acteur (Durand, Poizat, & Goudeaux, 2015). Il ressort de l'analyse des espaces d'actions que les éléments de l'environnement entrent dans la situation de l'élève, non pas de manière neutre et objective, mais avec des qualités pour l'acteur. Cela invite à penser la diversité des élèves et leurs possibles difficultés en termes d'adoption de l'environnement et pas seulement de défauts d'adaptation à un monde extérieur. Il ressort aussi que les élèves font émerger des îlots de cohérence dans lesquels un équilibre est trouvé entre les qualités associées aux différents éléments de leur environnement. Des qualités sont attribuées à des éléments de l'environnement (e.g., un contre-courant perçu comme une aide pour franchir une pointe) compte tenu des qualités attribuées à d'autres éléments (e.g., un élève perçu comme une référence en difficulté sur cette pointe). Ces cohérences globales sont constitutives du processus d'in-situation. Elles ont pour particularité d'être autonomes par rapport à un découpage artificiel et a priori de l'environnement en dimensions humaines et non humaines, naturelles et non-naturelles.
- 34 L'in-corporation est un second processus d'appropriation. Il consiste en « l'intégration, partielle ou totale, de l'objet ou de l'outil ou du dispositif au corps propre de l'acteur, c'est-à-dire à l'ensemble des actions possibles de cet acteur, de telle sorte que cet objet ou cet outil devienne transparent et perde son autonomie relativement à l'acteur » (Donin & Theureau, 2019). Si les récits d'expérience sont assez lacunaires pour rendre compte de cette transparence, ils nous ont toutefois permis d'éclairer la façon dont des qualités attribuées à des éléments de l'environnement se transforment avant que ces derniers ne deviennent transparents. L'évolution des espaces d'action montre une incorporation graduelle allant de la confrontation, l'évitement, la méfiance et la perception d'obstacles vers le partenariat, l'approche, la confiance et la perception d'opportunités pour agir. Il s'agit d'un processus ouvert qui tend non seulement à transformer des qualités, mais aussi à délimiter de plus en plus finement des

circonstances dans lesquelles ces qualités sont perçues. Cela invite à penser l'environnement de l'élève qui apprend un peu moins comme un réservoir de problèmes à résoudre et un peu plus comme un partenaire chez qui il s'agit d'identifier des valeurs d'utilité (Durand, Hauw, & Poizat, 2015).

- 35 L'in-culturation est un troisième processus d'appropriation. Il consiste en l'intégration d'éléments de l'environnement dans sa culture d'action et qui deviennent aussi partagés entre les membres de communautés de pratiques (Durand, Poizat, & Goudeaux, 2015). Par ce processus, l'acteur parvient à saisir des éléments qui lui donnent l'opportunité d'affirmer son identité individuelle ou collective, voire de transformer son identité. En fournissant une vue synthétique sur les espaces d'actions leçon après leçon, nos résultats montrent que les élèves ne font pas qu'énactent des mondes propres satisfaisant leurs normes propres. Ils transforment aussi leurs normes propres par les qualités qu'ils attribuent aux éléments qui constituent leur monde propre. L'espace d'actions d'un élève est à son image autant qu'il est lui-même l'image de son espace d'actions. Certains jugements perceptifs (e.g., des qualités ludiques attribuées aux courants) éveillent de nouvelles sensibilités (e.g., l'envie de retrouver des courants pour s'amuser). À un niveau collectif, les élèves peuvent saisir des éléments qui symbolisent leur envie d'appartenir à la communauté de pratique du kayak arctique. En retour, certaines qualités partagées entre les élèves (e.g., les élèves jugées comme des références) font émerger de nouvelles normes (e.g., les ordres de passage, la distribution du matériel, etc.) constitutives de leur culture commune. Cela invite à penser les sensibilités des élèves moins comme des traits stables que des constructions liées aux qualités que ces derniers attribuent progressivement aux éléments de leur environnement.
- 36 Aussi notre observatoire (les récits d'expérience) et notre objet théorique (les espaces d'action) ont une valeur heuristique en ce sens qu'ils permettent de préciser certaines hypothèses du PRCA.

Conclusion : une ouverture de possibles pour l'intervention et la recherche

- 37 Cette recherche, par son observatoire et les éclairages qu'elle apporte sur les processus d'apprentissage, peut ouvrir de nouveaux possibles en matière d'enseignement et de formation (Terré, Sève, & Huet, 2020) que des recherches futures pourraient mettre à l'épreuve.
- 38 Nous avons notamment souligné l'intérêt de penser l'apprentissage en termes d'appropriation et non seulement d'adaptation, les progrès en termes de coopération avec l'environnement et non seulement de résolution de problème, et l'identité comme transformée par l'espace d'actions et non déjà constituée (Simondon, 2005). Ces éclairages plaident en faveur de curriculums d'enseignement² et de formation qui ne soient pas exclusivement pensés en termes d'actions à maîtriser (e.g., les différentes étapes d'un esquimautage, les différentes étapes d'une reprise de courant, la manière d'orienter sa pagaie pour tourner en appelant ou en écartant l'eau), mais aussi en termes de niveaux d'appropriation de l'environnement (e.g., la construction d'une relation de partenariat avec l'eau, l'affinement de la perception des différents courants, les sensations d'écoulement de l'eau sur la pagaie). Pour que cette vision de l'apprentissage soit féconde sur le plan pratique, les enseignants et formateurs se

doivent d'y être sensibilisés. Moyennant certaines précautions, ils peuvent faciliter la rencontre entre un « dedans » (e.g., l'expérience de se sentir glisser sur l'eau sans faire d'effort) et un « dehors » (e.g., les courants saisissables dans l'environnement). Par exemple, nos résultats invitent à mettre en évidence des « coups de pouce » à saisir dans l'environnement, et pas seulement des obstacles à surmonter. Cela peut se traduire par des consignes particulières : demander aux élèves de remonter un courant le long d'une côte en imposant un arrêt, afin qu'ils enquêtent sur des abris potentiels. Cela peut aussi consister à restreindre ou contraster l'environnement de pratique : demander aux élèves de réaliser des esquimautages sur des kayaks plus ou moins volumineux pour mieux saisir leurs qualités. Nos résultats soulignent également l'importance d'éliminer des éléments de l'environnement dont l'appropriation par les élèves pourrait rendre impossibles des actions que les enseignants jugent efficaces, ou possibles des actions que ces derniers jugent inefficaces. Le choix des enseignants de supprimer la pagaie au début de l'apprentissage de l'esquimautage en est une illustration. Sans cette proscription, les élèves ont tendance à saisir la pagaie comme un appui possible sur l'eau (donc à forcer dessus et l'enfoncer) alors qu'il est attendu qu'elle soit utilisée en suspension comme le prolongement d'un corps qui flotte sur l'eau.

- 39 La construction de l'observatoire à partir de récits d'expérience – dont un des objectifs était d'établir des relations entre la recherche et l'enseignement – nous permet aussi d'envisager des aides pour les enseignants. Nous pensons qu'ils ont eux-mêmes à se muer en chercheurs dans leurs propres cours, pas seulement pour repérer des comportements moteurs, mais aussi pour enquêter sur l'espace d'actions actualisé par leurs élèves. Le recours ponctuel à des récits d'expérience d'élèves peut les y aider. Nous faisons l'hypothèse qu'ils peuvent enrichir l'espace d'actions des enseignants, rendre saillants des événements passant inaperçus dans le flux de la leçon (in-situation), offrir de nouvelles opportunités d'intervention (in-corporation) et aiguïser leur sensibilité aux relations qu'entretiennent les élèves avec l'environnement (in-culturation). Ces pistes restent spéculatives. Elles constituent des offres pour mener d'autres recherches sur les éventuels effets transformatifs d'une introduction des récits d'expérience dans l'enseignement.

BIBLIOGRAPHIE

Bolstad, R. (2011). *From "student voice" to "youth-adult partnerships": lessons from working with young people as partners for educational change*. Wellington, Nouvelle-Zélande : New Zealand Council for Educational Research.

Cahour, B. (2013). L'expérience utilisateur au cœur des nouveaux systèmes de mobilité. *Revue Télécom, Les systèmes de transport intelligents : vers une nouvelle mobilité*, 170.

Colin, D. (2014). *Analyse des pratiques d'écriture dans le discours des enseignants : enjeux didactiques : analyse de déclarations d'enseignants de CM2 et de 6e*. Thèse, Université d'Orléans.

- Depraz, N., Varela, F. J., & Vermersch, P. (2011). *À l'épreuve de l'expérience. Pour une pratique phénoménologique*. Bucarest : Zeta Books.
- Donin, N., & Theureau, J. (2019). Construire une interprétation, de l'appropriation de la partition à la répétition générale. La préparation d'un concert par le chef d'orchestre Pierre-André Valade à la lumière de l'analyse d'activité. *Revue musicale OICRM*, 6(1), 1-36.
- Durand, M. (2013). Construction of dispositions and development of human activity: a theoretical framework illustrated by the case of a novice manager. *International Journal of lifelong education*, 32(1), 39-55.
- Durand, M., Hauw, D., & Poizat, G. (2015). Apprendre les techniques corporelles : une introduction. In M. Durand, D. Hauw, & G. Poizat (Eds.), *L'apprentissage des techniques corporelles* (pp. 9-24). Paris : PUF.
- Durand, M., Poizat, G., & Goudeaux, A. (2015). Individuation, pensée de la formation et technologie éducative. In J. Baillé (Ed.), *Du mot au concept : l'individu* (pp. 117-144). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Gal-Petitfaux, N. (2011). *La leçon d'Éducation physique et sportive : formes de travail scolaire, expérience et configurations d'activité collective dans la classe. Contribution à un programme de recherche en anthropologie cognitive*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand.
- Joubert, C. (2018). (Ré)écrire à l'école, pour penser et apprendre. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 123.
- Lani-Bayle, M. (2006). *Taire et transmettre. Les histoires de vie au risque de l'impensable*. Lyon : Chronique sociale.
- Mitra, D. (2009). Collaborating with students: building youth-adult partnerships in schools. *American journal of education*, 115(3), 407-436.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2015). *Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, Décret n° 2015-372, 31 mars 2015.
- Norman D. (1988). *The design of everyday things*. New-York : Basic Books.
- Simondon, G. (2005). *L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information*. Grenoble : J. Million (Krisis).
- Terré, N., & Jan, P.-D (2019). Apprentissage du risque en kayak de mer. In O. Petiot (Ed.), *Le risque, Pour l'Action*. Paris : Éditions EP&S.
- Terré, N., Saury, J., & Sève, C. (2013). Émotions et transformation des connaissances en éducation physique : une étude de cas en kayak de mer. *eJRIEPS*, 29, 27-58.
- Terré, N., Sève, C., & Huet, B. (2020). L'évolution de l'espace d'actions des élèves : une aide à la compréhension des apprentissages en Education Physique et Sportive. Une étude de cas réalisée avec des élèves de troisième en kayak de mer. *eJRIEPS*, 47.
- Terré, N., Sève, C., & Saury, J. (2016). La construction et le devenir des connaissances chez les élèves en éducation physique : une étude de cas réalisée au cours d'une séquence d'escalade. *Revue STAPS*, 113, 89-105.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : Méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322.

Theureau, J. (2011). *Appropriations 1, 2, 3*. Journée Ergo-Idf, 16 juin 2011, CNAM, Paris.

Theureau J., & Jeffroy, F. (1994). *Ergonomie des situations informatisées*. Toulouse : Octarès.

Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Seuil.

NOTES

1. Les six composantes du signe hexadique sont présentées plus en détail dans le chapitre 5 de ce dossier.
 2. Un ensemble formalisé et ordonné d'objectifs, de contenus et de mises en situation qui structurent l'enseignement.
-

RÉSUMÉS

L'enjeu de cet article, qui s'appuie sur une étude conduite avec une classe de 26 élèves engagés dans un projet annuel « Kayak arctique », est double. Le premier est de présenter la dynamique de construction conjointe, par des allers et retours, entre un observatoire et un objet théorique. Le deuxième enjeu est de présenter des nouvelles notions susceptibles d'enrichir le programme de recherche du cours d'action. La première est la notion de « récit d'expérience » qui permet de concevoir un observatoire visant à appréhender l'expérience d'un collectif d'acteurs important sur une temporalité relativement longue. Ces récits offrent une description condensée de l'expérience de l'ensemble des élèves au cours des leçons de kayak, ouvrant vers différents axes d'analyse. La deuxième notion est celle d'« espace d'actions », qui est une réduction de l'objet théorique « cours d'expérience ». Il correspond, pour un acteur, et pour une unité de temps donnée, à l'ensemble des éléments de l'environnement auxquels il attribue des qualités particulières. L'analyse des espaces d'actions des élèves a permis de repérer des évolutions et des transformations typiques dans les jugements perceptifs des élèves au cours des leçons. Ces résultats ont précisé l'hypothèse des trois processus (in-situation, in-incorporation, in-culturation) de l'appropriation proposée par Theureau (2011).

The aim of this article, based on a study conducted with a class of 26 students engaged in an annual "Arctic Kayak" project, is twofold. The first is to present the dynamics of joint construction, going back and forth between observation analysis and theoretical concept research. The second is to introduce two new concepts that might benefit the course-of-action research program. The first concept, "story of experience", helps design and conduct observation research aiming to collect and analyze the experience of large groups of actors over a relatively long period of time. Stories of experience offer a condensed description of students' individual experiences during the kayak classes, providing material that allows multiple angles of analysis. The second concept is that of "action field", which is a subset of the "course-of-experience" theoretical object. For an actor and a given unit of time, this corresponds to all elements of its environment to which it attributes characteristics. Analysis of the students' action fields allowed us to identify evolutions and transformations which are typical of the students' perceptual

judgments during classes. These results clarify the hypothesis of the three processes (in-situation, in-corporation, in-culturation) of appropriation proposed by Theureau (2011).

INDEX

Mots-clés : cours d'action, kayak, récits d'expérience, espace d'actions, appropriation

Keywords : course of action, kayak, story of experience, field of actions, appropriation

AUTEURS

NICOLAS TERRÉ

IFEPSA (UCO, Angers), APCoSS – n.terre@uco.fr

CAROLE SÈVE

Université de Nantes, Laboratoire « Motricité, Interactions, Performance » (EA 4334) –
carole.seve@igesr.gouv.fr

BENOÎT HUET

Université de Nantes, Laboratoire « Motricité, Interactions, Performance » (EA 4334) –
benoit.huet@univ-nantes.fr