



HAL
open science

La zone de rencontre en Education physique et sportive.

Nathalie Carminatti

► **To cite this version:**

Nathalie Carminatti. La zone de rencontre en Education physique et sportive.. 2021, 978-613-9-53165-3. ⟨hal-04398584⟩

HAL Id: hal-04398584

<https://hal.science/hal-04398584v1>

Submitted on 16 Jan 2024

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.



HAL Authorization

La *zone de rencontre* constitue un lieu où se construit et s'établit le cœur de la fonction enseignante : la transmission des savoirs. Une transmission qui se déploie dans le cadre de rites d'interaction et dans la gestion de situations d'enseignement/apprentissage. Une triangulation des données permet la construction d'une validité locale et contextuelle. Ainsi, au travers de questionnaires, d'observations ethnographiques et d'une étude de cas, il est possible d'observer l'émergence d'un espace interactionnel et d'une proxémie entre l'enseignant d'Education Physique et Sportive et ses élèves. Cette *zone de rencontre* est créée dans l'agir interactionnel et révèle la rencontre entre le transmetteur et l'apprenant, la construction de l'identité enseignante et la transmission des savoirs. Des profils émergent et dévoilent une dialectique entre la construction du sujet enseignant et celle des rencontres ritualisées avec ses élèves. Une analyse épistémologique de la notion de savoirs renvoie à un corpus de connaissances et de valeurs construites à l'interface entre un ordre social et un ordre personnel. Cette recherche explore le processus de transmission et permet d'en extraire des pistes pour la professionnalisation des enseignants. La relation didactique naît de l'interaction proxémique entre celui qui enseigne et celui qui apprend et se co-construit dans la *zone de rencontre*.

Nathalie CARMINATTI: Maîtresse de Conférences en didactique de l'Education physique et sportive au laboratoire interdisciplinaire de recherche sur les transformations des pratiques éducatives et des pratiques sociales (LIRTES). Thèmes de recherche: l'observation proxémique et l'analyse didactique clinique des pratiques effectives interactionnelles.



Nathalie Carminatti

La zone de rencontre en Education physique et sportive

Lieu d'interaction, de construction et de
transmission des savoirs

Nathalie Carminatti

La zone de rencontre en Education physique et sportive

FOR AUTHOR USE ONLY

FOR AUTHOR USE ONLY

Nathalie Carminatti

**La *zone de rencontre* en Education
physique et sportive**

**Lieu d'interaction, de construction et de
transmission des savoirs**

FOR AUTHOR USE ONLY

Éditions universitaires européennes

Imprint

Any brand names and product names mentioned in this book are subject to trademark, brand or patent protection and are trademarks or registered trademarks of their respective holders. The use of brand names, product names, common names, trade names, product descriptions etc. even without a particular marking in this work is in no way to be construed to mean that such names may be regarded as unrestricted in respect of trademark and brand protection legislation and could thus be used by anyone.

Cover image: www.ingimage.com

Publisher:

Éditions universitaires européennes

is a trademark of

Dodo Books Indian Ocean Ltd., member of the OmniScriptum S.R.L
Publishing group

str. A.Russo 15, of. 61, Chisinau-2068, Republic of Moldova Europe

Printed at: see last page

ISBN: 978-613-9-53165-3

Copyright © Nathalie Carminatti

Copyright © 2021 Dodo Books Indian Ocean Ltd., member of the
OmniScriptum S.R.L Publishing group

FOR AUTHOR USE ONLY

**La « zone de rencontre » en Education Physique et Sportive
lieu d'interaction, de construction et de transmission des savoirs**

Nathalie CARMINATTI

FOR AUTHOR USE ONLY

C'est une joie de pouvoir enfin remercier toutes les personnes qui, chacune à leur manière, tout au long de ses quatre années m'ont accompagnées dans la réalisation de cette thèse.

Entrer en thèse n'est pas une voie tranquille. Les chemins pour y accéder sont parfois tortueux, douloureux mais toujours passionnants.

Je remercie tout particulièrement Daniel Bouthier et Déborah Nourrit-Lucas qui m'ont aidé à construire cette réflexion. Leur engagement permanent, leurs échanges nombreux et riches ainsi que leurs analyses justes et rigoureuses m'ont permis d'accéder au monde de la recherche et à faire mes premiers pas « scientifiques ».

Ils m'ont fait confiance et m'ont toujours soutenu.

Nos « zones de rencontre » furent bien le lieu de transmission et d'appropriation de savoirs.

Je remercie aussi toutes les personnes qui par leurs mots, leurs sourires m'ont soutenues et encouragées, celles qui comme Thomas ont bien voulu ouvrir la porte de leur gymnase et me laisser entrer pour observer, analyser et rendre compte de l'interaction entre l'enseignant d'EPS et ses élèves.

Je tiens également à rendre hommage à Jean Allaire, mon prof de l'UEREPS de Lacrosette (Paris V) qui m'a transmis sa passion pour l'enseignement.

Enfin, cette recherche n'aurait pu voir le jour sans le soutien, la compréhension et les encouragements de ma famille et tout particulièrement de mes enfants, Laura, Julie et Hugo qui ont su respecter mes choix et me laisser le temps pour sa construction.

SOMMAIRE

Propos introductifs	8
Problématique	13
Partie 1	15
Le contexte de la recherche	15
Chapitre 1	16
le cadre conceptuel	16
1- a- l'interaction : un problème de définition	16
1-1-naissance de l'idée d'interaction	16
1-2- l'idée d'interaction, une problématique centrale pour les sciences	16
1-3- l'interaction, une notion d'action réciproque	17
1-4- l'idée de réciprocité a du sens pour les sujets	18
1-5- l'interaction se spécifie comme une véritable interaction sociale	19
1-6- l'interaction, un principe d'organisation	20
1-7- l'interaction en face à face, une forme élémentaire de sociabilité	20
1-8- l'interaction, un mécanisme de coordination collective	21
1-9- l'interaction, un lieu d'acquisition	21
1-10- l'interaction, un moyen de gérer localement la séquentialité	22
1-11- l'interaction implique une co-construction	23
1-b- l'interaction : à propos des travaux scientifiques	23
1-1- en sociologie	23
1-2- l'apport de la sociologie du travail	30
1-3- en sciences de l'éducation	32
1-4- en linguistique	38
1-5- la recherche en éducation	40
1-6- en didactique	43
1-7- en éducation physique et sportive (eps)	48
1-8- du point de vue de la psychologie	51
1-9- les apports de la psychologie sociale	54
1-10- en psychologie du travail	58
1-11- comprendre la complexité à travers l'interaction	63
2- du rituel au rite d'interaction	68
2-1- une définition de rituel	68
2-2- l'approche fonctionnaliste	70
2-3- l'approche symboliste : le rituel « dit quelque chose »	73
2-4- l'approche « pragmatique » : ce que « fait » le rituel	74
2-5- définir les notions de rituel et rite devient hasardeux	74
2-6- les rites d'interaction, une notion centrale chez goffman	79
3- de la notion d'espace à celle d'espace interactionnel	81
3-1- l'espace, une donnée mathématique	81
3-2- l'espace, une donnée philosophique	84
3-3- l'espace, une donnée culturelle	85
3-4- l'espace, une donnée en éducation physique et sportive	89
4- organisation du milieu didactique.....	91

4- 1- le concept de milieu : une nécessité théorique	91
4-2- le rôle de l'enseignant d'eps dans l'organisation du milieu	93
5- transposition du cadre conceptuel à notre objet de recherche	96
5-1- le terme d'interaction suggère l'idée d'action en réciprocité	96
5-2- la notion d'interaction est indissociable de celle de contexte	96
5-3- l'interaction entre l'enseignant d'eps et ses élèves constituent l'aspect générique de la rencontre.	97
5-4- le cadre théorique du questionnaire	97
5-5- le cadre théorique de l'observation	99
chapitre 2	102
le cadre epistemologique	102
1- le processus interactionnel est complexe	103
2- le processus interactionnel est auto-organisé	103
3- le processus interactionnel peut être silencieux	104
4- le processus interactionnel se construit selon trois niveaux	104
5- l'asymétrie devient le moteur de l'espace interactionnel	106
5-1- accéder aux concepts authentiques chez vygotski : la « loi génétique générale »	107
5-2- la zone proximale de développement	107
5-3- la notion de médiation chez vygotsky	108
5-4- la notion d'étayage chez brunner	108
6- le processus interactionnel dans le contexte scolaire : l'exemple du contrat didactique	109
6-1- la situation didactique, espace du contrat didactique	110
6-2- l'espace d'interaction, un espace de dialogue	111
6-3- le contrat didactique devient ritualisé	113
7- le processus interactionnel s'ouvre sur un rapport au savoir	113
7-1- des règles sont à établir	114
8- le processus interactionnel fait émerger la coutume de la classe	115
9- le processus interactionnel contraint la construction de cadres	115
10- le processus interactionnel invite la construction des savoirs	116
11- le cadre d'analyse pour étudier la « zone de rencontre »	117
11-1- en résumé, notre cadre d'analyse invite une à une certaine complexité.	121
chapitre 3	123
le cadre methodologique	123
1. Le questionnaire	123

2. L'observation	123
3. L'étude de cas	123
1- le questionnaire	124
1-1- construction du questionnaire	125
1-2- la rédaction du questionnaire	126
1-3- la passation du questionnaire	126
1-4- la population ayant répondu au questionnaire	127
1-5- encodage des réponses	131
1-6- mise en matrice des questionnaires	133
1-7- caractérisation de profils professionnels	140
2- l'observation.....	145
2-1- pourquoi les jeunes enseignants nous intéressent !	146
2-2- définir l'observation	147
2-3- l'observation comme méthode d'investigation	147
2-4- la préparation de l'enquête et la négociation d'accès au terrain	149
2-5- population observée	151
2-6- objet observé	151
2-7- hypothèses retenues	151
2-8- les notes de terrain	153
3- l'étude de cas	164
3-1- les participants	164
3-2- procédure	165
3-3- la verbalisation devient un indicateur de la conscience	170
3-4- transcription des données	172
3-5- premier niveau de condensation des données : les unités d'interaction	177
3-6- le second niveau de condensation des données	180
3-7- le troisième niveau de condensation des données	186
partie n°2	193
resultats et discussion	193
chapitre 4	194
les questionnaires	194
4-1- l'étude des interactions : <i>une trame de l'ordre social (goffman, 1973)</i> .	194
4-2- en education physique et sportive, la ritualisation des corps passe par la mise en place indéniable d'un cadre	195
4-3- la relation ternaire constitue une réelle complexité	196
4-4- l'enseignant fait émerger le caractère public de sa conduite	196
4-5- le rite de « présentation » ou « rite d'accès » : véritable porte d'entrée de la leçon d'eps	198
cf. (matrice n°5 « contexte »)	198
4-6- le rite de « confirmation » : présence d'un cadre interactionnel didactique	202
4-7- le rite de « réparation » : présence d'une rupture du cadre interactionnel didactique	207
cf (matrice n°5 « contexte »)	207

4-8- pour conclure sur l'analyse de la matrice « contexte ».	210
4-9- des rites d'interaction à l'idée de trame de l'ordre social	211
4-10- les rites d'interaction : genèse de comportements répétitifs	216
4-11- en guise de conclusion intermédiaire	219
4-12- caractérisation de profils professionnels	220
4-13- le modèle	235
4-14- typicalité des profils chez les enseignants d'eps	238
chapitre 5	247
les observations	247
5-1- des rencontres nécessaire à la construction un cadre en eps	248
5-2- analyse <i>à priori</i> des notes de terrain : l'œil du chercheur	249
5-3- une trame de l'ordre sociale : des codes de fonctionnement	250
5-4- le contexte s'organise et se construit autour de la motricité des élèves	274
5-5- les techniques : une conduite de rapprochement pour rencontrer l'autre	275
5-6- les relations pour vivre son interaction didactique	276
5-7- les attentes et les intentions didactiques : la charpente organisatrice des rencontres	277
5-8- pour conclure sur les données d'observations	278
chapitre 6	280
l'étude de cas	280
6-1- l'objet de cette étude de cas	281
6-2- le niveau initial de transcription des leçons	282
6-3- le second niveau de condensation	299
6-4- le troisième niveau de condensation	342
6-5- analyses des différents types de savoir	356
6-6- synthèse du troisième niveau de condensation	358
6-7- pour conclure sur les résultats et leur analyse	359
partie n°3	363
discussion generale et essai de contribution a la conception des cursus de formation initiale et continue des enseignants d'eps	363
1- discussion générale	364
1-1- la macrostructure sociale : la valeur des savoirs	364
1-2- la méso structure interactionnelle : du cadre conceptuel au cadre fonctionnel	366
1-3- la microstructure interactionnelle : les « zones de rencontre » constituent le lieu de construction et d'échange des savoirs	367
2- essai de contribution à la conception des cursus de formation initiale et continue des enseignants d'eps	372
propos conclusifs	376
bibliographie	379

table des matières **Erreur ! Signet non défini.**

annexes **Erreur ! Signet non défini.**

annexes a : listing des réponses des enseignants au questionnaire : **Erreur ! Signet non défini.**

annexe b : caractérisation des enseignants d'eps observés **Erreur ! Signet non défini.**

annexes c : rédaction des notes de terrain **Erreur ! Signet non défini.**

annexes d : analyse à priori..... **Erreur ! Signet non défini.**

annexe e : premier niveau de condensation des données d'auto confrontation ... **Erreur ! Signet non défini.**

annexes f : second niveau de condensation des données filmées et des entretiens d'auto confrontation .**Erreur ! Signet non défini.**

annexes g : troisième niveau de condensation des données filmées et d'auto confrontation..... **Erreur ! Signet non défini.**

FOR AUTHOR USE ONLY

Propos introductifs

L'objectif de cette thèse est d'étudier l'espace de rencontre en Education Physique et Sportive (EPS) et l'organisation du milieu pendant ces phases d'interaction entre l'enseignant et ses élèves. Ces moments s'organisent autour de « rites d'interaction » (Goffman, 1974).

Les observations et les analyses de ces rencontres interactionnelles entre l'enseignant d'EPS et ses élèves favorisent l'émergence d'interactions didactiques constitutives de ce qui est couramment appelé « l'enseignement » et « l'apprentissage » (Amade-Escot, 2002).

Le travail de l'enseignant d'EPS, et plus généralement de tous les enseignants, ne se restreint pas seulement à la transmission de savoirs disciplinaires. Les savoirs constituent le point de départ et le point d'arrivée de la rencontre entre l'enseignant et ses élèves. Cette conviction, dans le domaine de l'analyse de l'enseignement, est acquise depuis de nombreuses années. Pour transmettre un savoir nouveau, il est donc nécessaire que le cadre conceptuel de l'enseignant et celui des apprenants puissent se rencontrer pour négocier ou renégocier une signification commune et ne pas rester sur deux voies parallèles comme c'est si souvent le cas (Britt-Mary, 1993).

Dès le milieu des années 60, les recherches se sont portées sur l'organisation de la classe et les manières dont les enseignants et les élèves agissent lors des interactions (Altet, 1994). Il s'agit par exemple de construire des situations appropriées aux besoins des élèves, de leur proposer des contenus d'enseignement en vue d'un véritable apprentissage, d'identifier les problèmes que les élèves rencontrent dans les situations, de proposer des régulations et des remédiations au sein même de la leçon.

Il s'agit d'appréhender le rôle des interactions locales dans une perspective de didactique professionnelle, dans un contexte humain et physique, complexe et dynamique, dans son caractère singulier et générique. L'idée retenue en didactique professionnelle est la suivante : la référence n'est pas tant le savoir que l'activité (Bouthier, 1995).

Nous décrirons l'activité des acteurs dans les interactions et plus particulièrement dans les espaces de rencontre qui se construisent au moment des interactions. Ces espaces n'existent qu'en rapport au temps.

C'est pourquoi, nous parlerons d'interactions locales parce qu'elles n'existent que dans un contexte spatio-temporel spécifique : celui de la leçon d'EPS.

Cette thèse s'inscrit dans une perspective descriptive où il s'agit de mettre en évidence que l'interaction enseignant/enseignés est le produit de l'adaptation immédiate aux événements de la classe.

Mais, elle s'inscrit aussi dans une perspective prescriptive dans le sens où nous essaierons de faire des propositions d'actions dans le cadre de la formation des futurs enseignants d'Education Physique et Sportive.

L'objet d'étude est bien l'activité professorale en situation concrète (Amade-Escot, 1998), c'est-à-dire l'organisation et la régulation de l'activité des acteurs dans les espaces interactionnels qui se construisent à l'intérieur des situations.

Les interactions seront ici appréhendées comme des modes d'adaptation de l'action de l'enseignant et comme une composante de l'action didactique. Les interactions locales deviennent alors un véritable objet d'étude.

Pour reprendre une opposition introduite par Goffman (1974), les phénomènes relèvent moins d'un ordre social que de l'ordre de l'interaction, moins de la structure de la vie sociale que de la structure de l'expérience individuelle de la vie sociale.

L'analyse des procédures, par lesquelles les acteurs sociaux s'accordent entre eux, montre qu'ils savent précisément reconnaître et juger des situations pour définir les conduites appropriées.

Autrement dit, l'expérience sociale ne s'organise pas seulement selon l'ordre des identités et des statuts mais selon un répertoire de situations qui a son vocabulaire et son déterminisme, son espace de contraintes et de négociations.

Un nouvel objet est introduit : **la situation d'interaction**.

Le but de cette thèse est de repérer et de fixer des pratiques régulières de ce que l'on appelle « rites d'interaction » et d'observer à l'intérieur des « espaces interactionnels » leur organisation.

Visant l'analyse de l'activité des enseignants d'EPS dans leurs rencontres avec leurs élèves *in situ* lors d'épisodes interactionnels, cette thèse nécessite un travail multidimensionnel intégrant différents courants : la didactique, l'ethnographie et l'ergonomie émergées dans le cadre de l'interactionnisme.

La recherche s'appuiera sur différents types de données : des questionnaires, des observations et une analyse de cas. Ceci nous permettra de construire une cohérence méthodologique ainsi qu'une logique scientifique.

Il s'agira d'étudier des interactions singulières entre des enseignants d'EPS et leurs élèves dans des situations naturelles de classe afin de saisir en quoi elles participent à la construction des savoirs en EPS.

Cette étude de l'interaction évolue vers une « rencontre sociale » constituée de conversations, de gestes et de jeux de regard. C'est un processus d'équilibration entre deux tendances opposées, l'inclusion et la distance, qui n'exclut pas un ensemble de tactiques, d'ajustements par lesquels l'acteur produit sa place, la négocie et la renégocie continuellement.

Enseigner l'EPS consiste à conduire une relation (didactique et pédagogique) à un groupe d'élèves dans le but d'une appropriation de savoirs. Dans une telle relation ou activité d'interaction, l'enseignant utilise largement un langage corporel : son action devient signifiante pour les élèves à travers des postures, des gestes, des placements qu'il adopte, ainsi que les communications qu'il leur adresse. Mais l'acte d'enseignement ne se réduit pas seulement à la communication à autrui. Il s'inscrit également dans un contexte de rituels d'interaction caractérisés spatialement et temporellement. Ce contexte peut être qualifié d'espace « interactionnel » dans lequel l'enseignant puise ses ressources pour agir.

Cet espace s'organise selon des rites d'interaction (Goffman, 1974):

- Le rite d'accès et de présentation
- Le rite de confirmation
- Le rite de réparation

Le rite d'accès. L'attente de voir une certaine personne l'exécuter à un certain moment combine ce moment et cette personne de telle sorte que tout ce qui sort alors d'elle peut-être lu très exactement par l'imagination comme un équivalent fonctionnel de ce rituel » (ibid.,

p.89), et le rite *de présentation* comprend tous les actes spécifiques par lesquels l'individu fait savoir au bénéficiaire comment il le considère et comment il le traitera au cours de l'interaction à venir.

Ce rite marque le rapprochement ou l'éloignement entre l'enseignant et les élèves. Nous pouvons admettre que l'enseignant accède au groupe en s'approchant des élèves et en pénétrant dans leur espace d'intervention.

Le rite de confirmation. Il sert à confirmer l'image que chacun souhaite donner, à exprimer l'attention et l'intérêt que l'on porte à autrui.

L'enseignant doit tenir un rôle, avec certaines obligations inhérentes au métier de professeur d'EPS. Pour cela, il doit user de stratégies et d'outils pédagogiques et didactiques.

Le rite de réparation. Il intervient lorsqu'un incident risque de perturber la relation. Il est d'autant plus important que l'enseignant se trouve dans une dynamique où il veut « répondre aux attentes des élèves » et « proposer une pertinence pour faire fonctionner le groupe » (Goffman, 1974).

Quand des personnes sont en présence, il surgit de nombreux événements imprévus qui risquent de jeter sur elles un reflet défavorable. Dans ces circonstances, l'individu se livre à une activité réparatrice, afin de réimposer une définition de lui-même qui le satisfasse. Goffman avance que cette activité réparatrice est un trait constant des interactions ordinaires et qu'à travers des échanges rituellement délimités, elle fait passer la charpente organisatrice des rencontres (ibid.).

Ainsi, le terme de « rite » est employé car cette activité, aussi simple soit elle, représente l'effort que doit faire l'individu pour surveiller et diriger les implications symboliques de ses actes lorsqu'il se trouve en présence d'un objet ou un sujet qui a pour lui une valeur particulière.

Ces espaces ritualisés seront disséqués afin de :

- mesurer les distances entre l'enseignant et les élèves dans les différents espaces interactionnels,
- identifier la nature de la construction et de l'organisation de ces espaces,
- observer les conséquences de l'existence de ces différents rites chez les enseignants,
- émettre des hypothèses sur leur contribution à une didactique de l'Education Physique et Sportive, c'est-à-dire au processus enseignement/apprentissage,

- émettre des hypothèses sur leur rôle dans la construction des savoirs en EPS.

Il s'agira dans un premier temps de proposer des questionnaires afin de rendre compte de la présence de rites d'interaction dans la leçon d'EPS.

Puis nous ferons des observations de terrain (fieldwork) en vue de circonscrire la présence de « zones de rencontre » et d'élaborer une typicalisation de profils professionnels.

Enfin une étude de cas viendra conclure notre partie empirique avec des enregistrements vidéo en continu afin d'observer la chronique des événements, les agencements spatiaux, les déplacements et les communications.

L'auto confrontation de l'acteur permettra d'accéder aux dimensions significatives de son activité. Il sera ensuite confronté à l'enregistrement audio-visuel de ses actions et invité à décrire ce qu'il fait, pense, ressent et perçoit pour agir à chaque instant.

Cette auto confrontation sera complétée d'une analyse des comportements de l'acteur dans les espaces reconnus comme interactionnels. C'est à partir de ces observations et des points de vue du sujet que nous mettrons en avant ce qui est significatif du didactique.

Cette thèse est composée de trois parties regroupant 6 chapitres.

La partie 1, constituée de trois chapitres, présente le cadre conceptuel de la recherche. Le chapitre 1 propose une revue de littérature scientifique de la notion d'interaction en classe et des rencontres interactionnelles entre le professeur et ses élèves.

Le chapitre 2 détaille les hypothèses théoriques sous-jacentes à cette recherche.

Le chapitre 3 énonce les principes méthodologiques de ce travail.

La partie 2 est consacrée à la présentation des résultats.

Le chapitre 4 détaille les résultats du questionnaire,

Le chapitre 5, ceux de l'observation,

Le chapitre 6, ceux de l'étude de cas.

La partie 3 consiste en une discussion générale de ces résultats et en un essai de contribution à la conception des cursus de formation initiale et continue des enseignants d'EPS.

Problématique

L'observation et l'analyse des pratiques effectives dans la classe mettent l'accent sur l'orientation praxéologique de la recherche, c'est-à-dire sur les conditions mêmes de la relation didactique. L'enjeu est de rendre compte, si tant est que l'on puisse y parvenir, d'éclairer la réalité de la classe.

Dans cette étude, il s'agit d'envisager les interactions comme une composante de l'action didactique du professeur d'Education Physique et Sportive et donc, comme un objet d'étude des conditions de la diffusion des savoirs dans les institutions scolaires.

S'agissant des interactions, l'hypothèse de leur élaboration s'appuie sur l'existence de véritables rites (Goffman, 1974). C'est lors de cette construction des rites d'interaction qu'apparaissent des « zones de rencontre » – espaces interactionnels - dans lesquels a lieu la diffusion et l'appropriation des savoirs en EPS.

Le concept d'interaction nous conduit à mettre en avant trois points :

- 1) une réciprocité mutuelle entre les acteurs,
- 2) un objet fondamental du métier d'enseignant. On ne peut pas transmettre sans interagir avec l'autre,
- 3) l'apparition de règles, de rites qui s'exercent dans des espaces bien circonscrits, dans des cadres établis institutionnellement et acceptés des acteurs.

Comme le souligne Chevallard (1989), le savoir n'existe pas *in vacuo*. Nous avançons l'idée qu'il se construit dans un espace interactionnel matérialisé lors de la rencontre entre l'enseignant et ses élèves.

Le savoir est sans doute un savoir d'institution, mais il est avant tout un savoir d'interaction. Pour répondre à cette problématique, nous utiliserons trois phases : la première sera une phase de description, la seconde une phase de compréhension enfin la troisième une phase de transformation.

Décrire l'activité des acteurs dans les espaces interactionnels. C'est comprendre qu'il existe **trois strates d'observation** (Pastré, Samurçay, Bouthier, 1995) :

- 1- **une macrostructure sociale** - l'enseignant a des missions « d'instruction », « d'éducation » et de « formation ».
- 2- **une méso structure interactionnelle** - l'enseignant construit son enseignement au regard des élèves – le contrat d'interaction didactique avec l'idée du partage des responsabilités :
 - des espaces ritualisés
 - des lieux spécifiques de rencontre entre l'enseignant et les ou l'élève
 - des échanges verbaux et non verbaux à l'intérieur même du triangle d'interaction didactique.
- 3- **Une microstructure interactionnelle** - des espaces de rencontre, lieu de construction des savoirs – l'enseignant et l'élève se construisent dans la rencontre.

Ces trois types de structure existent dans un contexte spatio-temporel particulier : **la leçon d'EPS** où il existe une régulation adaptative des acteurs présents.

Le questionnaire permettra de collecter les propos des enseignants, leurs aspirations, leurs motivations, leurs attentes dans le contrat d'interaction didactique et de poser les catégories significatives de l'observation et de l'analyse,

Les notes de terrain permettront d'accéder au point de vue du chercheur et de mesurer l'écart entre les intentions exprimées par l'enseignant et ce qui se passe sur le terrain, les ruptures du contrat d'interaction et les actions réciproques des acteurs dans la situation,

L'étude de cas tentera d'appréhender l'expérience de l'enseignant lors de ses rencontres avec les élèves, sa façon de concevoir et de témoigner de ce qu'il fait, de ce qu'il comprend de son action avec les élèves.

Partie 1

Le contexte de la recherche

Cette première partie est composée de trois chapitres :

Chapitre 1 : Le cadre conceptuel va nous permettre de mettre en place la construction de notre raisonnement afin de saisir intellectuellement le réel, de concevoir et de rendre significatif nos propos. Il s'agit ici de la création des principes qui vont fonder notre réflexion et nous permettre de présenter un schéma dynamique de notre pensée.

Chapitre 2 : Le cadre épistémologique nous conduira à mieux comprendre le fonctionnement du processus interactionnel afin d'en cerner les contours pour mieux l'appréhender.

Chapitre 3 : Le cadre méthodologique présente trois types de techniques de recueils de données pour identifier l'existence de « zones de rencontre » en EPS et vérifier l'hypothèse que cet espace constitue le lieu de la transmission des savoirs en EPS.

Chapitre 1

Le cadre conceptuel

1- A- L'interaction : un problème de définition

1-1-Naissance de l'idée d'interaction

L'idée d'interaction nous parvient du sociologue Tarde¹ (1921). La notion a reçu une grande extension dans l'introduction « *The Science of Sociology* » (Park, Burgess, 1921).

Selon ces auteurs, l'idée d'interaction n'est pas une notion au sens commun :

« Elle représente l'aboutissement d'une réflexion longuement développée par les êtres humains, dans leur inlassable effort pour résoudre l'antique paradoxe de l'unité dans la diversité, de l'un et du multiple, pour trouver loi et ordre dans le chaos apparent des changements physiques et des événements sociaux – et pour découvrir des explications au comportement de l'univers, de la société et de l'homme ».

1-2- L'idée d'interaction, une problématique centrale pour les sciences

Ce concept s'applique tout autant au comportement des objets physiques qu'à celui des individus. L'interaction constitue une problématique centrale pour l'ensemble des sciences (Danvers, 2003).

Park et Burgess (1921), considérés comme les pionniers de l'application du concept d'interaction aux relations sociales, et dont l'influence a été décisive sur le développement de la psychologie et de la sociologie américaine, empruntent aux *Foundation of Knowledge* d'Ormond Orlando le modèle d'une construction de l'interaction sociale à partir de l'interaction physique :

¹ Tarde Gabriel (1843-1904), juriste et sociologue américain.

« La notion n'implique pas seulement l'idée pure et simple de collision et de rebondissement, mais quelque chose de bien plus profond, à savoir la modificabilité interne des agents de la collision. Cela signifie que ces agents sont capables en quelque mesure de recevoir intérieurement les impulsions qui leur viennent de l'extérieur, sous forme de mouvement et d'activité, et d'y réagir. » (Park, Burgess, 1921).

1-3- L'interaction, une notion d'action réciproque

Le concept d'interaction universelle a été formulé en premier par la philosophie. Kant (1781) construit une philosophie de la connaissance où il souligne la relativité de cette dernière à l'esprit humain. Il range la réciprocité de la communauté parmi les catégories dynamiques de la relation schématisées selon l'ordre du temps. « Car cette réciprocité est expérience du pouvoir de l'autre sur moi en ce que son existence me limite. Rencontrer l'autre, ce n'est pas le comprendre ou l'accepter c'est-à-dire l'inclure dans l'extensionnalité d'un universel de la loi, mais c'est d'abord rencontrer une résistance, l'exclusion et le risque de la haine, la destruction possible. Rencontrer l'autre c'est le rencontrer comme limite en moi » (Thévenin, 1995).

Dans la théorie de Herbart² d'un monde d'individus coexistants, la notion d'action réciproque est centrale. En effet, le rôle de l'enseignant consiste pratiquement à « créer » l'âme de l'élève, à travers les idées qu'il lui communique et d'autres influences externes. Par conséquent, la pédagogie consiste à donner et à recevoir, à former et à influencer consciemment l'âme de l'élève (Zepp-La Rouche, 2003).

Kaufman (2006) explique que la référence kantienne engage le concept d'interaction dans sa plus grande généralité. Mais elle autorise, de ce fait, l'extension du concept à la sociabilité. L'auteur ajoute que le principe d'interaction est fondé à représenter une réciprocité d'action entre le percevant et le perçu. De même, dans la mesure où l'interaction est reconnue comme la condition nécessaire de l'organisation spatio-temporelle du perçu, l'originalité de l'interaction sociale est appelée à se déterminer en son ordre, sur le fondement d'une spatio-temporalité caractéristique des rapports humains.

² Le pédagogue et philosophe allemand Johann Friedrich Herbart, né le 4 mai 1776 et mort le 14 août 1841 a été l'un des fondateurs de la pédagogie scientifique moderne. Herbart fut pionnier du développement d'une théorie systématique de l'apprentissage et de l'enseignement basée sur la psychologie. Paul Nash, © 1995 Grolier Electronic Publishing, Inc.

Simmel (1981) désigne l'interaction sociale comme la définition du groupe dans le temps et l'espace et admet l'idée d'action réciproque. La notion de forme sociale, ou forme de socialisation, renvoie à des actions par lesquelles les individus se trouvent liés « par des influences et des déterminations éprouvées réciproquement » (Simmel, 1981, p. 90). Il s'agit là d'une « réciprocité de causations » (*ibid.*, p. 166), d'une « dynamique de l'agir et du subir par lesquels les individus se modifient réciproquement » (*ibid.*, p. 91).

Le concept simmélien d'action réciproque est proche de celui de configuration chez Elias, pour qui le social est fait de multiples « dépendances réciproques » entre individus (Elias, 1991, p. 10), qui « à cause de leur interdépendance et de la constante interconnexion de leurs actes et de leurs expériences forment un ensemble, une sorte d'ordre » (*ibid.*, p. 83). Elias précise d'ailleurs plus que Simmel la nature des influences, contraintes ou déterminations que les individus exercent les uns sur les autres. L'unité d'analyse n'est constituée ni de l'action de A envers B, ni de celle de B envers A, mais de la mutuelle détermination des deux, la première et la seconde étant interdépendantes. Selon Simmel, il est possible de dire que l'existence même d'une interaction entre individus, et aussi ce qui constitue cette interaction en unité d'analyse, tient au fait que ces individus ont l'un envers l'autre des conduites qui s'influencent l'une l'autre (Simmel, 1981, p. 124-125). La conduite de l'un a un *effet* sur celle de l'autre, et réciproquement. Deux points doivent toutefois être à cet égard précisés.

1-4- L'idée de réciprocité a du sens pour les sujets

Tout d'abord, affirmer que l'action d'un individu influence ou détermine celle d'un autre ne veut pas dire que la notion d'action doit être prise dans son acception behavioriste de comportement privé de sens. L'action n'est pas ici entendue comme comportement sans dimension symbolique.

Ensuite, l'action sociale dont il est question est toujours dotée de sens pour les sujets, même si ce sens est plus ou moins conscient. Communiquer une information, une opinion, un sentiment ou quoi que ce soit d'autre à quelqu'un est une action sociale.

Dans tous les cas, il s'agit de ce que nous appellerons des conduites. La conduite consiste en « l'articulation intime du comportement et du sens » (Moessinger, 1996, p. 85).

Le social, c'est « l'action mentale réciproque entre des individus » (Simmel, 1981, p. 89). Les formes de socialisation sont des « formes réciproques de pensée et de pratique » (*ibid.*, p. 95).

1-5- L'interaction se spécifie comme une véritable interaction sociale

Kaufman (2006) reprenant les travaux de Simmel met en avant que ce dernier assigne le critère en vertu duquel l'interaction se spécifie comme interaction sociale, et dans cette vue désigne explicitement l'interaction sociale comme définition du groupe dans le temps et dans l'espace. Aussi, avec Kaufman (2006), il est possible de se poser le problème du « medium » de l'interaction sociologique, auquel répondra l'élaboration du thème de la communication. L'auteur s'appuie à nouveau sur les travaux de Park et Burgess. Dans *Les formes naturelles de communication*, les auteurs évoquent quatre niveaux :

« (1) L'interaction visuelle d'après Simmel, l'expression des émotions et la rougeur d'après Darwin, le rire d'après Dugas.

(2) Puis, le langage et la communication des idées : chez les animaux d'après Lloyd Morgan, par le concept, l'écriture et l'invention d'après Muller

En troisième lieu (3), l'imitation : la sympathie et la sympathie rationnelle.

En quatrième lieu (4), la suggestion ».

Cette construction correspond à une détermination conceptuelle des rapports sociaux (Kaufman, 2006).

L'interaction sociale est un phénomène complexe où interagissent plusieurs dimensions : cognitives, sociales et culturelles, dans un cadre spatio-temporel historiquement et culturellement situé, marqué par des règles et par des valeurs.

1-6- L'interaction, un principe d'organisation

De même, l'interaction verbale ou non verbale entre individus (telle que la conversation, le dialogue, la discussion, la controverse, mais aussi l'échange de regards ou de gestes) peut être considérée soit comme un lieu d'actualisation et de manifestation de principes d'organisations humaines constituées par ailleurs, soit comme un lieu privilégié où se construisent, où émergent les formes sociales, cognitives et linguistiques (Mondada, 1998, p.214).

Cette seconde perspective interactionnelle ou interactionniste a intéressé des philosophes aussi différents que Jacques (1979) ou Habermas (1987) et a été développée empiriquement dans plusieurs disciplines des sciences humaines. Elle conduit à des conceptions du langage et de la cognition qui ne sont pas focalisées sur la représentation de la référence mais sur l'établissement de la relation intersubjective et, partant, sur la construction de versions publiques du monde liées à l'action en contexte.

1-7- L'interaction en face à face, une forme élémentaire de sociabilité

L'interaction, notamment, l'interaction en « face à face » peut être, conçue comme le lieu primordial où se forme, se ratifie, se transforme le lien social. L'ordre social n'est pas assuré à travers le partage non problématique de valeurs, normes, savoirs ou croyances mais est construit à travers sa constante renégociation. L'interaction est une forme élémentaire de sociabilité, mais ces processus interviennent dans la structuration des formes plus complexes d'organisations sociales. Le monde social n'est pas une donnée factuelle mais se constitue dans l'interaction par la production locale d'action sensées (Mondada, 1998).

Pour l'éthologie, l'interaction peut être considérée comme l'ensemble des influences réciproques résultant de l'activité des divers membres du groupe social. En cas de dissymétrie, les influences entraînent une différenciation entre ces membres.

Dans une perspective systémique, cet ensemble est la structure du groupe social. Le processus de causalité circulaire qui en résulte détermine les régulations comportementales (Grand dictionnaire Larousse, 1991).

1-8- L'interaction, un mécanisme de coordination collective

Théraulaz (1997) développe une étude sur les mécanismes intervenant dans la coordination des activités collectives chez les insectes sociaux, essentiellement chez les guêpes, les fourmis et les termites. L'objectif est d'identifier et de caractériser les comportements individuels et les interactions entre individus qui produisent les comportements collectifs observés dans ces sociétés. Connaissant la manière dont interagissent les individus, l'auteur étudie au moyen de modèles les propriétés des dynamiques qu'engendrent ces comportements et ces interactions dans une colonie.

Les modèles développés permettent ainsi de relier les deux niveaux d'observation, l'individuel et le collectif, de vérifier si l'ensemble des mécanismes mis en évidence par l'étude expérimentale permet de reproduire le comportement ou la structure collective observée et enfin de faire des prédictions sur le comportement du système qui pourront être ensuite testées expérimentalement.

Cette problématique se situe au cœur de l'étude des phénomènes non linéaires en biologie et concerne également l'étude des phénomènes cognitifs émergents. Les comportements collectifs des insectes sociaux peuvent à bien des égards être considérés comme des processus cognitifs distribués faisant intervenir un grand nombre d'entités en interaction. Certains modèles de comportements collectifs des insectes sociaux peuvent ensuite être transformés en méthodes utiles pour l'optimisation et le contrôle en informatique et en robotique.

Ce nouveau domaine de recherche qui a pour objet de transformer la connaissance que les éthologistes ont des capacités collectives de résolution de problèmes des insectes sociaux en techniques artificielles de résolution de problèmes, est appelé *Intelligence en Essaim*.

Pour l'ethnométhodologie, l'ordre social dépend de la façon dont l'intelligibilité mutuelle des actions et l'objectivation du monde social sont accomplies interactivement *in situ* (Coulon, 1993).

1-9- L'interaction, un lieu d'acquisition

L'interaction constitue un lieu et un moyen d'acquisition : dans la coordination et l'échange avec des individus plus compétents, au cours d'activités sociales situées, l'enfant,

l'apprenant ou le novice sont en mesure de déployer des capacités et des connaissances allant au-delà de leurs possibilités individuelles.

C'est ce que Vygotsky (1935) appelle « la zone proximale de développement » (ZPD). Pour ce dernier, l'apprentissage scolaire donne naissance, réveille, anime une série de processus de développement internes qui, à un moment donné, ne sont accessibles à l'élève (l'enfant) que dans le cadre de la communication avec l'adulte ou avec des pairs.

Jonnaert (1996) associe cette première phase d'acquisition d'une connaissance au temps court. Une fois intériorisées, ces acquisitions deviendront une conquête de l'enfant (ce temps d'intériorisation peut être associé au temps long).

Il y a donc un temps d'apprentissage qui se passe sous le contrôle de l'adulte (l'enseignant dans le cadre d'une interaction didactique) et un moment à partir duquel l'élève peut fonctionner seul avec ses acquisitions.

De ce point de vue, l'apprenant n'est pas réduit à un processus d'intériorisation de connaissances préexistantes, mais se réalise à travers des processus de productions participatives d'objets de savoirs flexibles, contingents, nouveaux parce que liés au contexte singulier de la pratique.

Ces processus se rapprochent donc davantage de l'improvisation collective que de l'enregistrement passif de connaissances de la part d'un sujet isolé (Mondada, 1998).

1-10- L'interaction, un moyen de gérer localement la séquentialité

L'approche interactionniste – en référence à l'école de Chicago³ – ne se limite pas à reconnaître l'interaction comme un lieu d'observation de certains phénomènes, mais avance aussi que leur dimension interactionnelle est constitutive de la façon dont ils sont organisés (Goffman, 1974).

Il importe dès lors de décrire les principes régissant l'interaction comme une activité collective ordonnée, reposant sur l'alternance des tours de paroles, sur une gestion locale de la séquentialité (Gal-Petifaux, 2000), sur une production et une interprétation coordonnées des participants dont les ressources sont élaborées et exploitées de façon indexicale (Mondada, 1998). La trajectoire de l'interaction est organisée *in situ* par les participants.

³ Les origines de l'interactionnisme s'enracinent dans la sociologie de la ville de Chicago de la première moitié du XX^{ème} siècle grâce à des travaux nés d'une mouvance au sein de l'université de Chicago dès 1892 et qui porte le nom de « école de Chicago »

1-11- L'interaction implique une co-construction

L'interaction co-construit à la fois son déploiement, ses objets et ses ressources, qui ne sont pas préalables à son accomplissement et n'appartient pas en propre à l'intentionnalité d'un seul locuteur. L'apport de chaque participant définit la trajectoire interactionnelle globale : dans la reprise et la transformation par enchaînement ou contestation, par contraste se dessinent les thèmes dont il est question, et dans la négociation de la forme d'une expression, du mot adéquat, du sens d'une expression, la langue elle-même est réélaborée.

L'approche interactionnelle permet donc de montrer que les formes, les objets, les relations et les catégories sont constamment sujets à un travail d'élaboration, de reformulation, de répétition ou de subversion. Leur sédimentation en entités appréhendées comme autonomes est le fruit des itérations et des changements qui ratifient, renforcent, mais aussi déplacent les structures sociales, les schémas cognitifs et le système de la langue (Mondada, 1998).

1-B- L'interaction : à propos des travaux scientifiques

On assiste aujourd'hui, au sein des sciences humaines, à une convergence d'intérêt autour de la notion « d'interaction ».

1-1- En sociologie

1-1-1- L'approche interactionniste

En matière de communication, l'approche interactionniste doit beaucoup à la théorie des systèmes (Bertalanffy, 1973). L'approche systémique obéit à plusieurs principes dont les plus importants sont le principe de totalité et le principe de causalité (Watzlawick, 1978). Le principe de totalité implique qu'un système n'est pas une simple addition d'éléments mais possède des caractéristiques propres, différentes de celles des éléments pris isolément.

Le principe de causalité circulaire résulte de cette perspective et signifie que le comportement de chacun est pris dans un jeu complexe d'implications mutuelles d'actions et de rétroactions.

Dans cette perspective, les interlocuteurs ne se contentent pas d'échanger des informations. Ils sont engagés dans une activité de coopération verbale où ils sont inséparables. Il s'agit d'une activité conjointe puisque l'énoncé de chacun prend appui sur l'énoncé de l'autre. L'interlocuteur devient ainsi un concept « premier » dont sont dérivées les notions de locuteur et d'allocutaire. Le « je » ne se découvre à lui-même que dans l'allocution à un « tu » et c'est dans la parole échangée que le sujet se reconnaît et se définit par rapport à autrui (Jacques, 1979).

Le mot interactionnisme est l'un de ceux qui revient le plus souvent dans les discussions métathéoriques en sciences humaines et sociales.

La notion d'interaction a toujours une acception primitive d'influence réciproque. La question est de savoir quelles sont les entités qui s'influencent réciproquement et que produit cette influence.

Trois courants sont spécifiés (Beauvois, 1995):

1) L'interaction sujet/situation et la définition de la situation

Quel que soit le type d'action (individuelle ou collective), les personnes agissent pour modifier les situations dans lesquelles ils se trouvent. Mais qu'est-ce qu'une situation ?

Le courant interactionnisme symbolique (Thomas, Merton, Goffman) se retrouve sur certains fondements :

- l'importance de la « définition de la situation » par le sujet pour comprendre la mise en route de son comportement, et primat de la situation subjective sur la situation objective,
- « si les hommes définissent les situations comme réelles alors elles sont réelles dans leur conséquences » théorème de Thomas (1923).
- « le théorème de Thomas nous rappelle que les hommes ne répondent pas seulement aux traits objectifs de la situation, mais qu'ils réagissent aussi et parfois, principalement, à la signification que la situation a pour eux. Lorsqu'ils ont assigné une signification à la situation, leur comportement ultérieur et certaines de ses conséquences sont déterminées par cette signification » Merton (1968).

En quoi ce cadre est-il interactionnisme ?

Il l'est dans la mesure où le comportement est conçu comme la conséquence de la définition de la situation, qui est elle-même le produit d'une interaction entre un sujet porteur de projets, d'attitudes, de savoirs et une situation objective faite d'objets, de contraintes physiques internes et externes, mais aussi de règles, de normes et de valeurs sociales. Le processus à l'œuvre dans cette interaction est l'attribution de significations. L'élaboration des significations subjectives est tributaire du langage et des autres systèmes symboliques (mythes, rituels) qui structurent en partie la vision qu'à chacun du monde, de la place qu'il occupe. En dépit de sa redoutable trivialité, le concept d'interaction symbolique sujet/situation reste l'un des socles de la psychologie sociale. De ce fait, le cognitivisme en psychologie sociale ne peut se passer d'une métathéorie qui ne soit pas une version de l'interactionnisme symbolique.

2) L'interaction entre les personnes

« Quelque chose » se construit dans l'échange conversationnel ou communicatif. Lorsque deux personnes interagissent, les activités de communication sont génératrices puisqu'il y a plus dans le dispositif interpersonnel après l'échange qu'il n'y avait avant. C'est ce que développe Osborn (1958) avec la notion de Brainstorming.

Cette démarche présente au moins deux limites :

- elle néglige de nombreux aspects de la vie de groupe
- elle se condamne à ne traiter le groupe que sous la forme d'une somme de phénomènes.

3) L'interaction entre variables de personnalité et variables de situation dans la détermination du comportement

Cette démarche a été exprimée par Lewin (1935) : $B = f(P, E)$. Le comportement (Behavior) est fonction de variables individuelles (P, de personne) et de variables de situation (E, environnement). Le concept d'interaction doit être pris dans la signification statistique qui est sienne, dans l'analyse de la variance, celle d'une source de variation. Il y a interaction entre deux variables indépendantes lorsque l'effet de l'une sur le phénomène qu'on étudie varie avec les états de l'autre.

Bales (1950) s'est attaché à repérer l'émergence des rôles, c'est à dire leur apparition et leur différenciation au fil des interactions des membres d'un groupe attelé à une tâche commune.

Sa démarche est empirique : à partir de nombreuses observations, l'auteur cherche à savoir comment fonctionne le groupe et à généraliser à un modèle.

Il ne s'intéresse pas aux contenus qui s'échangent mais à la dynamique de la communication et donc aux mécanismes interactionnels par lesquels elle se développe.

Pour Bales (1950) le fait que les membres d'un groupe aient ensemble à résoudre un problème provoque chez eux une tension qui ne se résorbera qu'à travers leur effort pour aboutir à une solution. Aussi s'attèlent-ils à leur tâche, en développant des échanges autour du problème qui les a réunis, c'est à dire en se focalisant sur les aspects opérationnels. Mais au cours de ces échanges se font jour différentes réactions socio émotionnelles que le groupe doit également traiter. Le groupe passe donc par différents cycles à dominante tantôt opérationnelle, tantôt socio émotionnelle. Pour cerner cette différenciation, il est nécessaire de s'intéresser aux interactions concrètes.

Une interaction correspond à tout acte de communication verbale ou non verbale. Un acte de communication implique en effet d'emblée non seulement son initiateur mais aussi son récepteur.

Pour Bales (1950) et les interactionnistes, l'argumentation qui se développe est construite progressivement par l'ensemble des membres qui participent à l'échange. La vie du groupe doit être considérée comme une suite d'interactions qui s'organisent dans le temps et se distribuent entre les membres en fonction des rôles qu'ils adoptent et/ou acceptent.

L'auteur décompose les processus de communication en catégories d'actes minimaux dont l'ensemble constitue une grille permettant d'appréhender tout groupe en train de discuter.

Au fond, c'est la communication qui est génératrice de la structuration du groupe et de l'influence. Cette acuité sur le processus de communication a permis à Bales de mettre en évidence l'importance du feed-back (Oberlé, 1995).

En effet, l'un des premiers effets connus concernant les déterminants spatiaux des interactions sociales a été mis en évidence en 1950 par Steinzor (Py, 1995).

Cet effet Steinzor met en évidence que lorsqu'un membre d'un groupe de discussion doit au cours de la réunion avoir une interaction verbale privilégiée, il se place assez systématiquement en face de la cible de son message. Une telle conduite laisse entendre que pour l'individu, l'impact de son message est aussi fonction des comportements non verbaux qui l'accompagnent et plus spécifiquement de sa position dans l'espace, l'amenant à être vu par autrui et à voir l'effet que produit son message sur le public visé. On voit ici que la position prise par l'individu peut-être le fruit d'une stratégie reposant sur le fonctionnement naturel des interactions.

1-1-2- Les apports de Goffman

Il est possible de conceptualiser l'organisation socio interactionnelle des activités en s'inspirant des analyses de Goffman (1991) sur les cadres de participation.

L'auteur suggère que toute activité dépend d'un format de production qui établit les façons dont ceux qui sont situés dans le champ perceptuel participeront à l'évènement. De même, au-delà du cadre scolaire, il développe une étude de l'interaction.

Il s'intéresse aux sujets et à leurs rapports. A chaque situation correspond des comportements prescrits ou prohibés, destinés à aménager la distance entre les êtres et à imposer un certain statut des personnes.

La distance à respecter, qui est une forme de « ritualisation des corps » est variable. L'action se construit autour du statut, du rôle que le sujet reconnaît à autrui et de celui qu'il se propose de tenir dans un contexte donné.

L'interaction, notamment l'interaction en « face à face » peut être conçue comme un lieu où se transforme le lien social. Lorsque des personnes s'engagent dans des rapports mutuels réglés, elles se mettent à employer des pratiques sociales courantes, autrement dit des modèles d'adaptation aux règles qui incluent la conformité, l'esquive, les déviations secrètes, les infractions excusables, les violations flagrantes.

1-1-3- Les rites d'interaction

Il y a aussi ces rites d'interaction sociale qui facilitent les relations entre les individus. Ces rituels ont pour fonction de protéger l'image de soi, de se mettre en scène d'une manière aisée, mais aussi d'éviter de choquer autrui ou de le mettre dans l'embarras. Les conduites qui consistent notamment à faire bonne figure, à porter une tenue appropriée, à conserver une distance avec autrui, à ne pas perdre la face, sont des expressions ancestrales, même si chacun les met en scène à sa manière, avec son style personnel.

Le masque symbolique de présentation de soi varie d'une culture à une autre et d'un individu à un autre, mais le besoin de rites d'interaction pour maintenir la distance sociale entre les individus semble être une position anthropologique essentielle à la vie en société. Ils sont nombreux ces rituels qui permettent de transiter d'une personne à une autre sans créer de malaise. Ils transmettent des modèles de signalisation symbolique pour réguler les rencontres entre les individus et entre les groupes d'individus.

Ce sont notamment les rites de présentation de soi ou d'autrui, les rites de salutation, d'hospitalité, d'accueil, de départ et de retour d'un séjour à l'étranger, d'échange de cadeaux, d'échange de souhaits, etc. Les diplomates et les hommes d'affaires connaissent bien ces rites indispensables lors d'échanges internationaux.

Ces rituels fournissent des modèles de conduite. Il s'agit moins de contraintes puisque chacun ajoute sa touche créative. Ils sont inévitables du fait qu'ils offrent un code symbolique et proposent des manières d'être pour se sentir à l'aise dans les rôles sociaux.

L'originalité, chez Goffman, tient moins au modèle qu'à la façon dont il fait la théorie de son expérience de l'observation participante.

Il la caractérise comme une exposition de « son propre corps et de sa propre personnalité [...] à tous les imprévus pouvant toucher un ensemble d'individus, afin de pénétrer physiquement et écologiquement leur réponse à la situation sociale... ».

Elle passe par une sorte d'engagement synchrone selon les mêmes rythmes corporels des gens. L'observation est l'équivalent d'une « adaptation du corps » à celui des autres et à la situation. C'est à cette condition que les gestes, les regards, les attitudes sont repérés et deviennent signifiants.

Corollairement, Goffman montre la nécessité d'être « stratégique » dans la façon de négocier sa position. Mais ce qui fait l'originalité de Goffman c'est que l'observation participante apparaît chez lui comme une modalité réflexive de connaissance, d'une réflexivité particulière.

Le vécu corporel, la cénesthésie — cette « intuition brute du corps » — représente une dimension de connaissance du monde (Piette, 1996). Les interactants ne disposent pas tous nécessairement de la même information, d'où la prudence, la circonspection, le « faire semblant », les dérobades, le calcul, le ménagement des possibilités de repli, dans le déroulement du face-à-face ordinaire.

Le masque n'est pas où l'on croit. Il nous faudra explorer et visiter différentes régions de l'interaction. C'est pourquoi les analyses ne sont pas réductibles aux effets du décor ou à une position contemplative ni à la structure du face-à-face. Au-delà des contraintes de la représentation et de l'ordre de l'interaction, il serait souhaitable de chercher à rendre compte de la pluralité de nos rapports à l'expérience (Heinich, 1998).

Nous porterons l'attention sur les fondements corporels de cette expérience. Comme Goffman (1974), nous nous attacherons à porter au jour les différentes procédures et stratégies par lesquelles les individus établissent, maintiennent une interaction avec autrui en

prenant des précautions telles que la relation s'apparente selon les situations soit à un évitement, soit à une préservation du territoire de l'autre, soit à un contact ritualisé (approche dans des formes qui euphémisent la menace inscrite dans la proximité) — cette façon de manifester, marquer, respecter la distance ou de réparer les offenses involontaires. Autant de techniques de protection de soi, d'approche d'autrui ou d'aménagement du contact.

1-1-4- La notion de « persona »

Goffman a poursuivi une réflexion sur la notion de « persona » et a montré la nécessité du simulacre dans l'expression humaine et dans la construction de l'individu. Pour lui, le masque comme élément de l'appareillage symbolique ne signe pas l'aliénation de l'individu mais désigne une prothèse sociale de relation à l'autre. Et, le masque comme élément de l'appareillage symbolique rappelle *in fine* la nature spécifique de l'expression : ni gestes, ni processus d'extériorisation mais figure de surface (Marcellini, Miliani, 1999).

La « persona » est étymologiquement le masque que portaient les acteurs des drames antiques afin de signifier leurs rôles. Chez Jung, il s'agit d'une fonction de représentation de l'individu au sein de la société. Cette fonction s'élabore par des rapports conjoints de l'individu et du contexte social (Agnel, 2004).

1-1-5- Le rite au quotidien

Goffman a développé une approche tout à fait particulière du concept de rite, dans le sens où, d'une certaine manière, il l'a extrait des références au magique et au sacré pour l'utiliser dans la lecture du quotidien. Son analyse de la vie quotidienne reste le plus souvent centrée sur les acteurs/personnages de la scène sociale (Leclercq, 1992), en particulier au cours des interactions de face à face dans les cadres naturels. Dans son ouvrage *Les rites d'interaction* (1974), Goffman propose de poursuivre un double objectif : décrire les unités d'interaction naturelles qui s'élaborent dans le cadre du quotidien, et révéler l'ordre normatif qui prévaut dans et entre ces unités, c'est-à-dire l'ordre comportemental qui existe en tout lieu fréquenté par des hommes.

L'usage de la notion de rite par Goffman est très original en ce sens qu'il est à la fois référé à son sens durkheimien et à un sens plus éthologique. Quand il parle de rite, l'idée sous-jacente semble tout d'abord être celle de la conventionalité, de la rigidité, de la forme, et

de l'ordre. Mais il est à noter que le terme de rite est chez Goffman bien plus souvent utilisé comme adjectif, voire sous sa forme adverbiale (rituellement) que comme substantif (en tout cas dans les traductions françaises de ses ouvrages). Il fait de nombreuses références à ce qu'il appelle le code rituel et l'ordre rituel et évoque l'échange rituel et l'équilibre rituel, ainsi que le jeu rituel et les précautions rituelles. Il parle de structures rituelles, d'organisations rituelles, d'unités rituelles, d'offrandes rituelles et de procédures rituelles... Les échanges peuvent être rituellement déséquilibrés, rituellement satisfaisants ou insatisfaisants.

Le terme de rite ne désigne pas l'acte en soi, mais semble plutôt être là pour qualifier celui-ci, en l'occurrence le système des interactions humaines (Goffman, 1974). Pour l'auteur, toute interaction humaine repose sur des arrangements de visibilité, des accommodements spatiaux et territoriaux qui s'organisent dans le respect d'un principe fondamental : celui de « sauver la face des uns et des autres ».

1-1-6- La notion de « face »

La notion de « face » s'impose, tout au long de son œuvre, comme notion incontournable dans l'appréhension des interactions humaines, et se trouve ainsi étroitement associée au concept de rituel. Pour lui, la « face » peut se définir comme « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement au travers de la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier » (Goffman, 1974).

Il s'intéresse alors de très près au face à face comme dyade élémentaire qu'il faut analyser pour dresser le vocabulaire universel des interactions. Toute personne cherche dans ces situations à la fois à défendre sa face et à protéger celle des autres, et pour cela il s'établit une acceptation mutuelle des lignes d'action des uns et des autres dans l'interaction. Cette acceptation mutuelle est analysée par Goffman, comme un « trait structurel fondamental de l'interaction ».

1-2- L'apport de la sociologie du travail

Cette organisation de la coopération et de la coordination des activités de l'enseignant fait partie des observations et des analyses que font certains sociologues du travail comme Luff et Heath (1994).

Leur analyse est centrée sur les interactions entre l'enseignant et les élèves devant coordonner des activités différentes et se servir d'outils différents. Suivant en cela les recherches en psychologie du travail, il est possible de définir cette forme de travail comme une « cognition distribuée », c'est-à-dire comme un processus par lequel des individus différents s'orientent de manière conjointe sur un ensemble de tâches et d'activités. Cependant, la coopération suppose un ensemble de pratiques et de manières de raisonner publiquement accessibles. Ces pratiques qui se sont développées et qui ont été confirmées dans une situation donnée, informent le travail et les interactions des différents agents.

Que l'on souscrive à une théorie de la « cognition distribuée » ou à une conception plus sociologique du travail coopératif, les auteurs explorent la coordination des activités dans les situations ordinaires de travail réel. Là encore, il est possible de conceptualiser l'organisation socio interactionnelle des activités en s'inspirant des analyses de Goffman (1971) sur les cadres de participation. L'auteur suggère que toute activité dépend d'un format de production qui établit, ou tente d'établir, les façons dont ceux qui sont situés dans le champ perceptuel participeront à l'événement. Les données dont il est possible de disposer permettent de comprendre comment des activités spécifiques peuvent être en même temps « sensibles » aux attentes de différents « destinataires » au sein et au-delà de l'environnement physique immédiat.

Dans les termes de Goffman, le format de production de l'activité réagit à ces attentes multiples et simultanées. Il engage différentes formes de co-participation de la part de ceux qui se trouvent dans le champ perceptuel de l'événement. Cette activité ainsi que le cadre participatif qu'elle suggère, amalgament différents systèmes écologiques au sein du même milieu organisationnel.

On peut donc mettre en évidence l'existence d'un agencement des tâches et une coordination des activités. Mettre à jour les informations, et rendre celles-ci publiquement disponibles à l'environnement immédiat sont autant de ressources d'un bon fonctionnement. L'intelligibilité de la situation et la possibilité de coordonner les tâches et les activités reposent sur des pratiques de communication verbale et non verbale socialement organisées. Une caractéristique importante de ces pratiques réside dans la manière dont les tâches et les responsabilités spécifiques, y compris celles qui semblent être individuelles et privées sont interactionnellement organisées.

Si l'on poursuit notre parallèle entre les situations scolaires et celles qui occupent le paradigme de l'analyse du travail, il est possible de s'appuyer sur les travaux de Navarro

(1991) dont le propos est de montrer qu'une analyse cognitive des processus d'interaction fonctionnelle peut-être tout aussi utile lorsqu'on étudie une dyade, une équipe ou un collectif de travail.

La dimension collective du travail ajoute plusieurs nécessités aux situations courantes des activités professionnelles :

- celle de disposer d'éléments de connaissances et de représentations grâce auxquels des informations peuvent être partagées relativement aux objectifs à atteindre, aux actions à entreprendre, aux conditions de leur réalisation,
- celle de coordonner les différentes actions ou opérations lors de leur mise en œuvre effective et d'assurer leurs éventuels ajustements,
- celle d'évaluer les conséquences de ces processus de réalisation relativement aux différents opérateurs concernés.

Ainsi présentée, cette approche correspond, sur le plan interindividuel, aux caractéristiques essentielles des activités de résolution de problèmes : la représentation du problème, les mises en œuvre et la modification des stratégies de résolution, les conséquences quant au résultat obtenu et à la charge cognitive liée aux types de stratégies (Richard, 1984).

1-3- En sciences de l'éducation

Les premiers modèles d'analyse interactionnelle, centrés sur l'observation des conduites de l'enseignant en interaction avec les élèves, ont simplifié l'approche des interactions en classe.

Altet (1994) retrace leur évolution vers de nouveaux modèles interactifs contextualisés, qui portent sur diverses variables intervenant au niveau des acteurs partenaires élèves et eux-mêmes resitués dans le contexte de la classe.

1-3-1- Délimitation du champ des interactions pédagogiques en classe

Le concept d'interaction pédagogique recouvre l'action et les échanges réciproques entre

l'enseignant et les élèves, l'action mutuelle, les stratégies en réciprocité se déroulant en classe :

- 1) il ne s'agit pas « d'une simple émission de messages mais d'un échange finalisé par l'apprentissage dans un processus interactif enseigner-apprendre où l'émetteur cherche à modifier l'état du savoir du récepteur » Altet (1991). L'enseignement est un « processus interactif, interpersonnel et intentionnel qui utilise les interactions verbales et non verbales pour atteindre un objectif d'apprentissage : « une action dialectique organisée et orientée » dans laquelle l'enseignant et les élèves mettent en œuvre des stratégies (Postic, 1977).
- 2) il s'agit d'une situation communicative dans un milieu social spécifique, la classe, où les partenaires de l'interaction ont des statuts et des rôles différents d'enseignants et d'élèves. La classe « suppose des interactants socialement situés et caractérisés ». Une situation qui « se déroule dans un contexte social imprime sur elle sa marque en lui apportant un ensemble de codes, de normes et de modèles qui à la fois rendent la communication possible et en assurent la régulation ». (Marc, Picard, 1989)

Ainsi, l'analyse du contexte et des phénomènes relationnels ancrés dans le système social de la classe est importante. Un certain nombre de travaux prennent en compte les contextes sociaux des interactions et les significations qui y sont inscrites.

- 3) les interactions se déroulent dans une situation affective entre les auteurs qui n'est pas neutre. L'étude systématique des interactions permet de rechercher ce qui se passe au niveau opératoire (question de l'enseignant, de l'élève, réponse de l'élève, interventions spontanées) et au niveau latent, notamment grâce aux expressions affectives (inquiétude, intérêt, désintérêt, demandes affectives, agressivité). Elle dégage le réseau de communication défini par l'ensemble des circuits des communications organisées et la structure qui apparaît, c'est à dire le système de relations entre les membres du groupe (Postic, 1979).

L'interaction pédagogique n'est donc pas seulement verbale, elle est non verbale et latente. Elle est sous-tendue par des perceptions réciproques, des attentes, des représentations, des rôles de part et d'autre, qui interagissent mutuellement. Gage (1986) a montré que

l'interaction pédagogique est liée aux processus sous-jacents que sont les perceptions, les attentes, les cognitions de l'enseignant, celles-ci déclenchant les actions et les interactions des élèves et en retour, ce sont les perceptions, les interprétations et les attentes des élèves qui déterminent les actions des enseignants.

1-3-2- L'interaction implique des notions d'échanges et de réciprocité

Les notions d'échanges, de feed-back, de co-présence, de face à face, de stratégies mutuelles, de décisions interactives caractérisent le concept d'interaction (de Montmollin, 1983). L'interaction devient « une réaction réciproque, verbale ou non verbale, temporaire ou répétée selon une certaine fréquence, par laquelle le comportement de l'un des partenaires a une influence sur le comportement de l'autre » (ibid.).

Le groupe classe est un groupe d'interaction directe, c'est un groupe de travail organisé en vue d'un certain objectif. La structure sociale de la classe provient de la rencontre entre la configuration formelle, issue des jugements portés par l'enseignant et la configuration informelle née du groupe, des pairs.

Cette dichotomie n'est pas apparente (Postic, 1979). La classe est un micro système social avec une structure de communication qui lui est propre.

L'interaction est pédagogique car elle fait partie intégrante de l'intervention de l'enseignant. Elle recouvre ce champ de la transformation de l'information par la médiation de l'enseignant, par la communication, l'action interactive dans une situation, les prises de décision dans l'action à partir des réactions des élèves (Altet, 1991).

1-3-3- Les grilles et systèmes d'observation :

1-3-3-1- L'analyse interactionnelle

Les premières recherches américaines sur l'observation de la classe « où les chercheurs décrivent avec un maximum d'objectivité et de précision ce qui se passe en classe » (Crahay, 1989), correspondent en particulier au courant de l'analyse interactionnelle. Ces nombreux travaux datent des années 1960-70 et ont porté sur les partenaires de l'interaction pédagogique, mais surtout sur les enseignants.

Les « interaction analysis » consistent en une analyse unidimensionnelle du « climat » de la classe et s'appuient sur le postulat que ce climat est déterminé de façon prépondérante par les comportements de l'enseignant. Les chercheurs ont donc mené des observations systématiques des comportements par lesquels les enseignants communiquent leurs messages aux élèves, à partir d'instruments constitués de catégories d'observation prédéterminées servant à coder et à classer les comportements observés, à identifier les interactions observables en classe et à en permettre l'analyse. La plus connue de ces grilles est celle de Flanders (1968).

Le système FIAC (1968) est construit à partir d'un codage direct en classe par unité temporelle régulière et dégage l'influence « directe » ou « indirecte » des interactions pédagogiques du maître sur les élèves en restituant l'enchaînement des comportements pour déterminer le degré de liberté que le maître laisse à l'élève. L'auteur montre ainsi que dans une classe américaine typique 68% du temps de communication vient du maître, 20% des élèves et 12% se répartit entre silence et confusion.

1-3-3-1-1- Les travaux anglais

En ce qui concerne les travaux anglais, Galton (1978), dans « British mirrors » répertorie 37 systèmes construits entre 1970 et 1978 qui décrivent le climat de la classe, son organisation, le contenu cognitif ou une analyse linguistique.

Le système du projet Oracle⁴ de Galton, Simon et Croll (1980) ne relève pas seulement ce que fait l'enseignant mais avec qui il le fait. Les résultats relevés de façon très différentes du FIAC aboutissent au constat que, dans les classes primaires observées, 60% du temps de parole est monopolisé par l'enseignant.

1-3-3-1-2- Les travaux français

En France, Bressoux (1990) a réutilisé le système de Flanders (1968) pour analyser l'impact des interactions verbales du maître au cours préparatoire (C.P.) en construisant trois variables, « (1) l'une caractérisant la directivité de l'enseignement, une autre (2) l'acceptation

⁴ C'est un système de bases de données intégrant le système SQL. Il s'agit d'une analyse statistique des débits de paroles. Observation and Classroom Learning Evaluation appliquée aux classes de primaire en Angleterre.

et la louange par le maître des idées des élèves, la dernière (3) étant un indicateur de temps de parole des élèves ». L'auteur montre que les interactions verbales ont un impact, mais qu'on ne peut pas dégager l'impact de la directivité de l'enseignant « indépendamment de la situation qui la génère » (ibid.).

L'utilisation la plus utile de ces outils a été la formation des enseignants mais au niveau de la recherche ces systèmes présentent un certain nombre de lacunes :

1) les grilles sont unidirectionnelles, centrées sur les comportements de l'enseignant.

Elles font comme si tous les comportements des élèves étaient des réactions directes aux comportements de l'enseignant, réactions et non interactions.

Elles sous-estiment l'existence d'interactions propres aux élèves. Elles s'inscrivent dans des modèles linéaires où l'interaction venant de l'enseignant produit la réaction et l'apprentissage de l'élève.

Dupont (1985) note que tous ces paradigmes de recherche « l'interaction maître-élève est vue un peu comme au tennis, c'est à dire comme une action déclenchée d'un côté puis de l'autre ». Elles ne prennent pas en compte simultanément les partenaires.

2) elles sont décontextualisées et ignorent totalement le contexte temporel et spatial dans lesquels les données sont recueillies.

3) les catégories sont prédéterminées.

Chaque grille ne décrit qu'une série d'interactions et d'actions. Une étude sur l'outil de Flanders (Barr et Dresden, 1977) montre que seulement 17% des événements interactifs sont identifiés par la grille.

De plus, Nuthall (in Altet, 1994) souligne que si ce genre d'outil permet de mieux décrire comment les maîtres enseignent, il est difficile de « savoir clairement si les éléments observés sont importants ou non à comptabiliser ».

Ces outils ont décrit essentiellement des comportements observables, « ce qui peut être catégorisé et mesuré », ce qui demeure très partiel et ne prend pas en compte les différentes intentions sous-jacentes aux comportements.

Centrés sur l'enseignement, ces outils analysent les réactions des élèves de façon collective, non différenciée. C'est l'élève sujet-collectif qui réagit voire interagit.

Quant à la dimension affective, elle reste floue et difficile à cerner par ces outils, mais surtout l'action observée est découpée, disséquée en divers comportements dans une perspective behavioriste.

Ces systèmes se situent dans un paradigme de recherche processus-produit et ont développé tout un courant de travaux sur l'efficacité de l'enseignement – puisqu'on tente d'évaluer les relations entre les comportements des enseignants et les résultats des élèves.

Rosenshine (1986) dresse un bilan de ces recherches et distingue trois périodes :

- 1) la première période porte sur les caractéristiques et sur la personnalité de l'enseignant,
- 2) la seconde période, sur les interactions maître-élèves et leur décompte. Elle a favorisé la corrélation de leur fréquence avec des mesures de rendement,
- 3) la troisième période, dite interactive, a élargi les variables prises en compte des unités plus larges que l'interaction et « produit encore des résultats encourageants.

1-3-3-2- L'analyse fonctionnelle

Les travaux européens francophones sur les interactions en classe apparaissent dans les années 70.

1-3-3-2-1- La communication en classe

En France, ils portent d'abord sur la communication en classe. Ce sont successivement les travaux de Ferry, Blouet, Shapiro et coll (1968) qui décrivent les communications entre les élèves et l'enseignant en classe de sixième et proposent une typologie des interactions venant des deux partenaires. Les recherches issues de la psychologie sociale sur le leadership en classe (Filloux, 1970), les premiers travaux de psychopédagogie de la communication dans les situations de classe (Mialaret, 1991) décryptent plusieurs niveaux de comportements de l'enseignant à partir d'outils d'observation que les auteurs utilisent dans le cadre de la formation de ces derniers pour lire leurs pratiques et ce qu'elles déclenchent chez les élèves.

1-3-3-2-2- Analyse des comportements signifiants du maître

Les recherches vont adopter ensuite une approche fonctionnelle, en regroupant les comportements par unité significative ou fonction.

Il s'agit d'abord, des travaux liégeois et genevois [De Landsheere (1969), De Landsheere et Bayer, (1975), Bayer, (1986)] qui ouvrent l'analyse fonctionnelle des interactions pédagogiques. Les auteurs présentent de façon détaillée, pour la première fois en langue française, les travaux nord-américains qui dégagent un profil dominant des conduites d'enseignement.

Puis ce sont les travaux de Postic (1977) qui prennent en compte l'acte pédagogique et l'intention pédagogique de l'enseignant pour interpréter les comportements regroupés en trois fonctions principales : l'information, l'encadrement et l'éveil. Dans cette optique, des travaux mettent en évidence la relation entre les fonctions d'information, d'organisation, d'évaluation, de simulation, de régulation et de gestion avec ce qu'elles produisent au niveau des systèmes d'apprentissage déclenchés chez les élèves et les rendent passifs, actifs dans les interactions (Altet, 1985, 1991).

1-4- En linguistique

La notion de discours résulte du fait que l'usage de la parole est un acte social. Le système linguistique – la langue – est la forme qui permet à cet acte d'être signifiant (Achard, 1997, p.12).

Les travaux portent sur une analyse discursive des phénomènes linguistiques du discours pédagogique. Ces recherches sur le discours produit en classe apportent une nouvelle perspective dans l'analyse des interactions verbales en classe.

1-4-1- Les travaux américains

La recherche de Bellak (1966) s'appuyant sur les thèses de Wittgenstein⁵, considère le langage comme un jeu obéissant à certaines règles et classe les discours produits par l'enseignant et les élèves en quatre catégories discursives « les moves » : (1) mouvements de

⁵ Philosophe autrichien (1889-1951), développe une analyse pragmatique du langage. À l'approche atomiste d'inspiration logique succède une conception plus globale, fondée sur l'usage coutumier du langage naturel. Les « jeux de langage », loin de se révéler être de purs exercices verbaux, constituent des activités qui gouvernent tant les relations des hommes entre eux que leurs rapports respectifs au monde. Encyclopédie Hachette Multimedia 1998

structuration, (2) de sollicitation, (3) de réponse et (4) de réaction qui se succèdent de façon régulière et constituent des « cycles pédagogiques ».

L'interaction verbale est définie à partir de la « signification » du contenu. L'intérêt de cette approche réside dans l'analyse systématique du comportement didactique et dans la progression pédagogique. Ses limites se situent au niveau du codage, très lourd et de la non prise en compte des aspects autres que linguistiques des interactions.

1-4-2- Les travaux français

En France, les chercheurs qui ont analysé le discours scolaire ont parlé de « séquences » (Florin, 1989) pour l'école maternelle, de « phases » (Rapegno, 1980) dans l'analyse des séquences didactiques d'une leçon.

Altet (1991) a opté pour le terme « d'épisode » qui lui semble mieux rendre compte de la structure de communication révélée par les échanges et les types d'interactions verbales. Cherchant à mettre en relation les interactions verbales venant du maître et celles venant des élèves (Altet, 1985) avec des stratégies pédagogiques retenues par l'enseignant, l'auteur a choisi comme unité d'analyse les unités de discours réciproques en interaction, qu'elles soient collectives, duelles, de groupe. C'est l'unité de sens de la communication qui permet de repérer l'ouverture, la phase intermédiaire et la fermeture de chaque épisode, à partir d'indicateurs verbaux paralinguistiques ou gestuels identifiables qui délimitent la séquence interactionnelle. C'est à partir de « marqueurs » - pour reprendre la formule des ethnométhodologues, Coulon (1988) que « les enseignants et les élèves notifient les frontières des séquences interactionnelles, des échanges thématiques, par des modifications de leurs comportements gestuels ».

Mais ces travaux, même s'ils montrent bien les liens entre les interactions communicationnelles et les stratégies pédagogiques des enseignants, permettent surtout de dégager des « styles ou types d'enseignants » (Altet et Peyronie, 1987).

Colomb (1987) dégage « la très grande uniformité des pratiques » observées, la faible pénétration des méthodes dites « actives » et la prédominance des interactions menées par le maître.

Romain (2005), dans une recherche analysant les interactions verbales en milieu socio culturellement différenciés montre que : « dans une interaction, la variation linguistique ne constitue pas seulement un indice de comportement social, elle est aussi une des ressources

communicatives à la disposition des participants et elle contribue à l'interprétation de ce qui se produit dans l'interaction » (Ibid, p.13).

Halté (2005) ajoute que les interactions en classe aident à la construction des contenus scientifiques (Ibid, p.19).

1-5- La recherche en éducation

1-5-1- La part de l'ethnométhodologie

Les travaux se centrent sur « l'aspect relationnel » des interactions pédagogiques en prenant davantage en compte l'acteur élève et son statut scolaire ou son statut social. Perrenoud (1984, 1989), dans une approche sociologique, a dégagé les stratégies quotidiennes des élèves qui, dans les interactions en classe, constituent « le métier d'élève ». A partir du réseau de communication instauré par le maître, les « élèves se construisent des stratégies face au travail scolaire en fonction des tâches qui leur sont demandées dans le didactique traditionnel ainsi que de nouvelles mises en œuvre ».

Sirota (1988) montre l'existence d'un réseau officiel et d'un réseau parallèle de communication en classe et identifie « les règles du jeu scolaire » en situation. L'auteur montre les liens entre le statut d'acteur social de l'élève et les stratégies adoptées.

1-5-2- L'apport des théories écologiques

L'approche écologique va s'orienter sur les variables provenant de la situation. Ce type de recherche montre une évolution en centrant ces objets d'étude sur les interactions maître-élèves dans le contexte même de la classe.

Dans le modèle « processus-produit » (Dunkin, Biddle, 1974), le contexte est composé de variables statiques extérieures à la classe.

Le courant actuel des recherches écologiques sur la classe inspirée de Bronfenbrenner (1986) a une approche holistique et dynamique du contexte. Il analyse les effets du contexte d'enseignement, de la situation pédagogique sur les comportements interactifs de l'enseignant et des élèves en termes de « contraintes-libertés ».

Le contexte est défini comme un « lieu d'activité dans un temps d'activité : activités et règles de signification de celles-ci qui sont elles-mêmes de l'activité ». (Birdwhistell, 1981 in Altet, 1994).

« La situation pédagogique se réimpose comme élément central de toute analyse des processus d'enseignement » (Bayer, 1986). L'auteur dégage des contraintes de forme qui déterminent le canevas de communication, des contraintes de fonctionnement autour de l'organisation et de la gestion pédagogique et des contraintes de programme.

Mouvet (1990) explore les effets de contexte sur les comportements interactifs des maîtres et des élèves. Il part du constat que les « fonctions d'enseignement ne peuvent s'étudier hors référence à la culture scolaire ». Il construit un instrument permettant d'analyser « les entités multidimensionnelles des contextes immédiats d'enseignement » à l'école primaire, en décrivant le travail en classe et ses règles afin d'explorer « les liaisons fonctionnelles » entre gestion du temps, organisation du travail scolaire, la structure organisationnelle, en aval les comportements interactifs du maître et en amont les contraintes-libertés institutionnelles ».

Toujours dans l'identification de ces contraintes de situation, Crahay (1990) identifie les effets des scénarios de leçons préconstruits. Dans une autre recherche (1994), il analyse par rapport à « l'engagement dans la tâche », des élèves, le rôle des interactions entre les élèves et la place de l'enseignant. Il repère l'influence de deux paramètres : « le caractère d'intrusion » des élèves au cours de travail. Les élèves interfèrent plus entre eux qu'ils n'interagissent dans les classes ateliers, et le caractère « dans le coup » de l'enseignant (concept emprunté à Kounin) qui selon qu'il se concentre ou non sur la tâche des élèves et interagit, joue un rôle dans l'apprentissage.

1-5-3- L'impact des processus cognitifs

Les apports des travaux anglo-saxons du paradigme de la « pensée des enseignants » ont été régulièrement présentés par Tochon (1989, 1992) en particulier les recherches sur les prises de décision interactives.

Ce paradigme met en évidence « la construction du sens » pédagogique des actions des enseignants en situation.

Ces recherches centrées sur ce que pense l'enseignant dans sa préparation et dans ses connaissances permettent de restituer le fonctionnement cognitif sous-jacent du processus « enseignement en action ».

Les enseignants possèdent des connaissances spécialisées acquises par l'entraînement et par l'expérience (Tochon, 1993).

1-5-4- Les modèles intégrateurs

Les modèles dits « intégrateurs » présentent des travaux différents et complémentaires tentant d'articuler les processus enseignement-apprentissage à partir des interactions.

C'est le cas du paradigme systémique que développe Lerbet (1997). L'auteur dégage l'importance du système-personne et la nécessité d'une approche systémique enseignement-apprentissage avec la prise en compte du « mode de pilotage » propre à chaque acteur-personne qui lui permet de développer son autonomie.

L'analyse a eu pour but de repérer les ajustements ou les décalages entre les processus cognitifs et socio affectifs mis en œuvre par les acteurs en liaison avec la stratégie pédagogique retenue. Par cette mise en relation entre mode de communication, processus cognitifs et scénario de stratégies pédagogiques, il est possible d'identifier les origines des malentendus et des difficultés dans les modes d'ajustements entre l'enseignant et les élèves en classe.

L'analyse de ces ajustements et adaptations interpersonnelles montre que les difficultés des élèves ne sont pas complètement inhérentes aux individus élèves. Elles se construisent en classe dans l'interaction pédagogique et sont le produit de non ajustements entre l'enseignant et les élèves.

La recherche de Bru (1991) se situe dans cette évolution des paradigmes de prise en considération des variables de la situation et du contexte, et intègre l'analyse des interactions dans celle de l'action didactique. Le concept de « variabilité didactique » met en évidence l'importance que peut revêtir pour l'enseignant la compétence à faire varier les conditions d'apprentissage en classe.

1-6- En didactique

1-6-1- La notion de situation

La didactique se centre sur l'analyse de la situation⁶ et du processus d'enseignement. Ce questionnement consacre l'émergence d'une nouvelle discipline : la didactique des mathématiques avec les premiers travaux de Brousseau, dans les années 1970 (Brousseau, 1998a). Les interactions maître-élèves sont parmi les éléments fondamentaux de l'analyse plus générale des situations d'enseignement et participent à la définition des principaux concepts de la didactique.

La situation didactique consiste en une modélisation de l'environnement et existe chaque fois qu'il est possible de caractériser une situation d'enseignement. Les situations didactiques sont des constructions théoriques (Brousseau, 1988). L'émergence du concept est liée au besoin de rationaliser, à des fins de recherche, les observations des activités scolaires.

Dans le cadre de la « Théorie des situations », Brousseau (1987) modélise les situations par des « jeux » : « modéliser une situation d'enseignement consiste à produire un jeu spécifique du savoir visé, entre les sous-systèmes : le système éducatif, le système élève et le système milieu » (p.43).

Une situation est une association « interaction Jeu – Joueur, Connaissance ». Brousseau distingue différents types de situation (1998a) :

- 4) des situations d'action : « c'est une situation où la connaissance du sujet se manifeste seulement par des décisions, par des actions régulières et efficaces sur le milieu et où il est sans importance pour l'évolution des interactions avec le milieu que l'actant puisse ou non identifier, expliciter ou expliquer la connaissance nécessaire » (Brousseau, 2003, p.3).
- 5) des situations de formulation : « c'est une situation qui met en rapport au moins deux actants avec le milieu. Leur succès commun exige que l'un formule la connaissance en question à l'intention de l'autre qui en a besoin pour la convertir en décision efficace sur le milieu... » (Ibid. p.3)
- 6) des situations de validation : « c'est une situation dont la solution exige que les actants établissent ensemble la validité de la connaissance caractéristique de cette

⁶ Une situation est l'ensemble des circonstances dans lesquelles une personne se trouve et des relations qui l'unissent à son milieu. Brousseau (1998a)

situation. ... elle implique que les protagonistes confrontent leurs avis sur l'évolution du milieu ... » (Ibid. p.4).

- 7) des situations d'institutionnalisation : « c'est une situation qui se dénoue par le passage d'une connaissance de son rôle de moyen de résolution d'une situation d'action, de formulation à un nouveau rôle, celui de référence pour des utilisations futures, personnelles ou collectives...C'est elle qui permet à l'élève et au professeur de reconnaître et de légitimer « l'objet de l'enseignement », même s'ils le voient de façons différentes » (Ibid. p.5).

Cette configuration semble constituer un ordre raisonnable pour la construction des savoirs (Brousseau, 1998b).

« La théorie des situations comporte deux objectifs, d'une part l'étude de la consistance des objets et de leurs propriétés nécessaires à la construction logique et à l'invention de « situations » et d'autre part la confrontation scientifique de l'adaptation de ces modèles et de leurs caractéristiques avec la contingence » (Brousseau, 2003, p. 2).

C'est dans ce cadre que seront engagées les premières recherches envisageant les interactions comme composante didactique de l'action des professeurs (Schubauer-Léoni, 1986).

L'activité d'enseignement est porteuse d'une finalité, d'un ensemble d'attentes socio institutionnelles définies en dehors de la personne de l'enseignant. Cette activité mobilise des techniques et des routines liées à la tâche. L'activité d'enseignement comporte une part d'anticipation et une part de pilotage, c'est-à-dire une dimension praxéologique qui s'intéresse aux conditions même de l'intervention didactique (Halté, 1992).

L'objet étudié est le système de relations entre le jeu de l'enseignant et le jeu de l'élève à propos du savoir à enseigner et à apprendre (Chevallard, 1992).

La situation d'enseignement se conçoit comme une interaction didactique (il y a intention de modifier le système de connaissances). Elle se caractérise par une dissymétrie de la distribution des connaissances et des expériences. Le jeu des rapports établis par l'enseignant et l'élève autour du savoir détermine les ruptures et les changements de rôles successifs à l'intérieur de la relation didactique. Cette asymétrie devient rapidement le moteur même de la relation didactique, elle définit la place et la responsabilité de chacun, élèves et enseignant, dans la gestion des rapports au savoir.

Une dimension de négociation, de confrontation, dépendant des enjeux cognitifs et sociaux, en vue de résoudre une difficulté ou l'incompatibilité cognitive est constitutive de cette interaction didactique (Dumas-Carré, Weil-Barais, 1998).

1-6-2- La notion de milieu

La paternité du terme milieu didactique revient sans conteste à Brousseau dans sa théorie des situations développée dans le cadre de la didactique des mathématiques (1986,1988, 1998).

Si la situation didactique est la modélisation de l'environnement dans lequel est plongé un joueur, le système antagoniste du joueur est une modélisation de la partie de l'univers à laquelle se réfère la connaissance en jeu et les interactions qu'elle détermine. C'est ce système antagoniste que Brousseau (1988) appelle *milieu* : « le milieu est un jeu ou une partie du jeu qui se comporte comme un système non finalisé » (p. 321). La situation didactique va constituer le milieu dans lequel professeur et élèves vont interagir. Ce terme constitue un véritable concept dans la théorie des situations.

La notion de milieu, qui concerne les conditions et les contraintes spécifiques d'une situation didactique dans sa dimension praxéologique, est liée à l'action d'enseigner. Différents éléments interviennent dans cette notion de milieu qui intègrent les choix d'enseignement, c'est-à-dire l'objet à enseigner et l'objet enseigné, l'histoire de la classe avec ses habitudes, ses rituels, ses objets de connaissances matérialisés dans des dispositifs propres (Thévenaz-Christen, 2002).

Brousseau (1988) va plus loin dans son raisonnement, il affirme que la notion de milieu est nécessaire au contrat didactique puisque l'objectif final de l'apprentissage est que l'élève puisse faire fonctionner le savoir dans des situations où l'enseignant aura disparu (Ibid. p.322).

1-6-3- L'apparition du contrat didactique

Dans son acception générale, la notion de contrat didactique tente de décrire les interactions conscientes ou inconscientes qui existent entre un enseignant et ses élèves, pour autant qu'elles concernent l'acquisition des connaissances (Cornu, Vergnioux, 1992).

Auparavant, on parlait de « dialogue éducatif » (Postic, 1979), de « contrat pédagogique » (Filloux, 1974).

C'est dans les études des pratiques effectives que le rôle de contrat didactique (Brousseau, 1978) prend tout son sens : chacun des acteurs évitent de se confronter à un échec. Le contrat didactique met en jeu les comportements de l'enseignant attendus par les élèves, les comportements de l'élève attendus par l'enseignant, les rapports des uns et des autres au savoir visé par l'apprentissage.

L'une des originalités de cette approche est le repérage, l'analyse et les effets de la rupture du contrat.

Cependant, et parallèlement à ses visées, il s'agit pour l'élève et l'enseignant de maintenir la relation didactique en offrant des espaces de co-construction en contexte de nouveaux rapports aux savoirs scolaires. Ces ruptures inéluctables du contrat didactique (Sarrazy, 1995) témoignent des tentatives de récupération au cœur de l'ingéniosité enseignante, tout comme elles rendent compte des contraintes auxquelles les acteurs de la relation ne peuvent échapper.

Selon l'auteur, il existerait une influence de l'interactionnisme. En effet, selon Goffman (1991, p.89), la « signification d'une activité sociale n'est possible que par la médiation de « schèmes interprétatifs », de « cadres primaires » qui « permettent de localiser, de percevoir, d'identifier et de classer un nombre apparemment infini d'occurrences entrant dans leur champ d'application ».

L'idée de contrat participe à cette dynamique interactionniste (Sarrazy, 1995).

Par exemple, une leçon d'EPS va générer un certain nombre de cadres sociaux primaires qui permettront à l'acteur d'identifier ce qui se passe : les consignes, le questionnement, les réprimandes, etc. de l'enseignant.

Généralement ces cadres sont correctement identifiés et permettent aux individus de « garder la face⁷ » et de s'engager dans l'interaction. Dans une perspective goffmanienne, « le contrat didactique pourrait être défini comme l'ensemble des modélisations acceptables et partagées qui doivent s'actualiser à propos d'une connaissance dans le cadre d'une interaction didactique » (Sarrazy, 1995).

⁷ Goffman définit la face comme étant « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers une ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier [...] garder la face est une condition de l'interaction et non son but » (1974).

Jonnaert (1996) ajoutent que ce contrat a pour fonction essentielle de créer des plages de dialogues à l'intérieur desquelles se rencontrent les trois partenaires, chacun respectant les spécificités des autres. Tant que cet espace de dialogue n'est pas défini, aucune interaction ne peut s'établir. Il s'agit donc pour l'ensemble des acteurs d'élaborer une « zone de rencontre » avec chacun des autres partenaires. Un contrat crée des « espaces de dialogue, des espaces d'échanges ».

En ce sens, le contrat didactique ne peut se vivre qu'au sein d'une relation didactique, à l'intérieur d'une classe. Il a un caractère local. Le contrat didactique régit des rapports sociaux organisés autour d'un double projet d'enseignement et d'apprentissage. Son analyse, pour être compréhensible d'une relation didactique doit prendre en considération le contexte des règles qui régissent le groupe. S'agissant des règles (Jonnaert, 1996), certaines sont évidentes pour chacun des partenaires engagés dans la relation, d'autres sont restées implicites et restent difficilement accessibles (il s'agit des règles qui définissent les rapports que chacun entretient « en privé » avec le savoir). Ce contexte strict des règles conduit à prendre en considération la coutume de la classe.

Face à l'enseignant, l'élève formule des réponses, manifeste des comportements, exprime des attitudes conformes (ou non) aux attentes du groupe. Toute activité de classe implique l'existence de comportements attendus par le groupe, vis-à-vis desquels les élèves ne manifestent habituellement que peu d'écarts.

Cela signifie que toutes les règles qui interviennent dans la vie d'une classe ne mettent pas en jeu systématiquement le savoir. Certaines peuvent être décrites en termes de coutumes, d'attentes et de contraintes sociales : cela relèverait davantage d'un « contrat de culture » (Balacheff, 1988), qui caractérise certains aspects plus permanents du fonctionnement social des situations d'enseignement.

« Le contrat de culture et les coutumes représentent le caractère stable des relations entre le professeur et ses élèves à partir desquelles le contrat didactique *stricto sensu* peut se mettre en place relativement au savoir et aux apprentissages » (Cornu, Vergnioux, 1992, p.47).

1-6-4- La construction de la coutume de la classe

Ce comportement conformiste (Watzlaswick, 1978) est renforcé par un désir de l'élève d'être en accord avec le groupe. Balacheff (1988) définit la classe comme une société

coutumière. Il considère, dans la lignée de Carbonnier (1971) que la coutume est un ensemble de pratiques et de façons d'agir établies par l'usage.

La coutume règle les rapports sociaux entre les membres du groupe selon des normes jugées pertinentes par le groupe lui-même et surtout attendues par ce dernier. C'est donc la coutume de chaque classe qui détermine une série de règles (souvent implicites) du fonctionnement du groupe. La coutume de la classe se caractérise comme étant le produit des pratiques sociales spécifiques au groupe dont elle définit les règles implicites. La coutume d'une classe est la chape sous laquelle se réfugie l'implicite.

L'enseignant doit accepter qu'il ne puisse expliciter et comprendre qu'une partie de l'implicite (de la coutume de la classe) pour gérer le contrat didactique qui le lie à une classe. La coutume de la classe, cet état de fait, l'enseignant doit l'admettre. Il reconnaîtra ainsi à chaque classe son droit d'existence en tant que « personnalité plurielle » (Jonnaert, 1991).

Corollairement, les élèves doivent accepter les règles implicites de l'enseignant. Il doit être également respecté en tant que personne (personnalité singulière) face à cette personnalité plurielle, qu'est la classe. Jonnaert (1991) conclut en disant que la coutume de la classe est la réalité contraignante d'un contrat didactique, réalité qui l'oblige à refuser de rechercher une norme.

1-7- En Education Physique et Sportive (EPS)

1-7-1- Le travail de l'enseignant d'EPS en classe

Les recherches se sont développées en France depuis le début des années quatre-vingt et portent plus systématiquement sur le travail de l'enseignant (Amade-Escot, Marsenach, 1995).

Les chercheurs étudient les situations concrètes de transmission et d'appropriation des savoirs, l'organisation des séquences et des situations, les différents acteurs de l'interaction didactique et leurs stratégies, les contraintes qui pèsent sur les uns et les autres (Amade-Escot, 2002) : « Les recherches ont mis en évidence que les contenus d'enseignement en EPS se donnent à voir lors des phases interactives, accréditant l'idée que dans le cadre d'un curriculum officiel partiellement indéterminé, les savoirs -focale du regard didactique – émergent en contexte ».

Concernant la gestion interactive des situations, des régularités ont été mises en évidence. Elles renseignent sur la façon dont s'effectue, dans l'interaction, la ré-élaboration des contenus. (Amade-Escot, 2003).

Des faits ont été mis en avant telle l'entrée dans les situations. Cette entrée est un véritable moment critique pour l'enseignant. Les élèves, lors du premier contact avec les contraintes du milieu didactique, s'ingénient à contourner les difficultés pour fonctionner à l'économie. Cette tendance est renforcée lorsque des interventions prématurées du professeur raccourcissent le temps pendant lequel les élèves explorent le milieu qui lui est proposé, ce qui a pour conséquence de grever la possibilité de dévolution (Amade-Escot, 2002).

L'auteur souligne aussi une tendance à abaisser le niveau des exigences lors du déroulement de la situation qui a pour conséquence un détournement des apprentissages initialement visés. De même, les dialogues entre le professeur et les élèves évoluent souvent vers une maïeutique qui permet d'obtenir des réponses convenues.

C'est dans ces moments et sous la pression des dires des élèves que l'enseignant prend des décisions de transformation des variables de situations pour avancer dans son projet d'enseignement (Marsenach, 2002).

Ensuite, il y a les répétitions identiques des consignes, aux groupes d'élèves, qui deviennent de véritables normes pour toute la classe par un effet de contamination des variables didactiques manipulées. Il y a donc des difficultés à maintenir la relation didactique dans le cadre du contenu initialement prévu (Amade-Escot, 2002).

1-7-2- L'épistémologie de l'enseignant

D'un point de vue didactique et selon Amade-Escot (2002), il apparaît que l'activité didactique de l'enseignant d'EPS est essentiellement adaptative, contextualisée aux savoirs qui sont « en jeu » et « enjeu » des situations. Il s'agit donc d'une action située.

Certains travaux (Durand, Arzel, 1996) mettent en évidence que l'organisation et la dynamique de la classe ne sont pas dues au hasard, mais qu'il existe des relations entre le contexte, la cognition et l'action. Il est possible de penser que « l'existence de multiples interactions locales font émerger de façon non déterminée des formes, des organisations non contenues dans ces interactions locales (Durand, 2001). Cela signifie que l'évolution de cette action collective en classe n'est pas finalisée. Cette dynamique est inhérente aux propriétés

d'auto-organisation du système et de ses éléments ». Rappelons ici, que la préoccupation de l'auteur ne se situe pas au niveau de la transmission des savoirs.

L'action de l'enseignante se construit dans l'action elle-même et privilégie les interactions en classe comme facteur de construction de compétences. Les compétences se situent à l'interaction entre acteur et environnement (Pérez, 1999).

L'épistémologie de l'enseignant, en tant que théorie personnelle relative aux contenus à enseigner, influence la mise en scène et la gestion en contexte des activités didactiques. Les négociations implicites au cours des séquences modifient continuellement les contenus à l'insu des acteurs et relèvent de propriétés émergentes du système. Amade-Escot (2003) souligne combien le travail des enseignants se développe au sein d'un système d'interactions contextualisées, fortement déterminées par les particularités des savoirs à enseigner.

Cette dernière idée nous semble déterminante pour notre recherche. En effet, nous tenterons de déterminer la théorie sous-jacente au fonctionnement de notre enseignant dans l'étude de cas lorsque ce dernier interagit avec les élèves dans la « zone de rencontre ».

1-7-3- La notion de genre

Le genre renvoie aux stéréotypes sociaux qui sont associés communément aux deux sexes. Il est une construction identitaire et rend compte du degré d'adhésion aux rôles (définis socialement) de sexe masculin et féminin.

Des études récentes mettent en évidence une différenciation des modalités interactives en fonction du genre (d'Arripe-Longueville, 1998).

Les recherches de Cogérino (2005) semblent valider le fait que les garçons bénéficient d'un plus grand nombre d'interactions et passent plus de temps avec les enseignant(e)s, créant plus d'incidents critiques perturbateurs que les filles (ils sont alors davantage « rappelés à l'ordre »).

Travailler sur « le genre », c'est questionner l'axe didactique de la mixité, l'axe des contenus d'enseignement, de leur organisation, de leur choix. Il s'agit de montrer une manière de questionner la relation que peuvent entretenir les élèves et les contenus d'enseignement (Claudel, Pezelier, 2004).

Il s'agit également de décrire et de comprendre les modalités différentielles selon lesquelles, filles et garçons, s'engagent dans les situations d'apprentissage comme par

exemple en Volley-ball sur des situations d'attaque (Verscheure, 2004). L'auteur explique la notion d'identité du genre et met ainsi en perspective les inégalités scolaires dans les apprentissages en EPS. Elle suggère ainsi que les positions de genre « s'actualisent dans l'activité en classe et sont liées aux interactions didactiques, au cours desquelles des phénomènes de co-construction entre professeurs et élèves vis-à-vis des savoirs enseignés sont susceptibles d'apporter des informations sur les processus contrastés des filles et des garçons (Ibid., p.94) ».

1-8- Du Point de vue de la psychologie

1-8-1- La notion de représentation

Les recherches en psychologie ont depuis longtemps reconnu l'intérêt d'une approche cognitive de l'interaction. Abric (1987) « l'essentiel n'est pas la réalité objective, mais la représentation que s'en crée un sujet ».

En conséquence, des représentations plus ou moins divergentes entre partenaires peuvent induire des modes interactifs de résolution de problèmes très variables. Les recherches menées sur les prises de décision en interaction notent l'intérêt d'une analyse cognitive de ces situations et proposent un modèle dans lequel deux modalités interagissent dans la prise de décision dyadique : (1) les représentations des tâches qui exigent un minimum de partage pour donner une cohérence au travail du groupe, (2) les relations et communications qui activent l'orientation de la dyade sur les tâches à accomplir, permettent le contrôle des réalisations. Lorsque ces représentations sont compatibles, on peut parler de représentation collective.

1-8-2- La psychologie génétique et le contexte de socialisation

Piaget (1965) avait formulé un point de vue très précis sur les relations directes entretenues entre les niveaux cognitifs intra et interindividuels :

« Coopérer dans l'action c'est opérer en commun, c'est à dire ajuster au moyen de nouvelles opérations de correspondance, réciprocité ou complémentarité, les opérations exécutées par chacun des partenaires. Or, il en est ainsi de toutes les collaborations concrètes : trier ensemble des objets selon leurs qualités, construire à plusieurs un schéma topographique, c'est coordonner les opérations de chaque partenaire en un seul système opératoire dont les actes mêmes de collaboration constituent les opérations intégrantes ». (Ibid, p.91).

Depuis, de nombreuses études en psychologie génétique ont porté sur l'évolution des connaissances de l'enfant en situation d'interaction, tout en se démarquant de Piaget. L'idée sous-jacente indique avec force que toute construction de connaissances s'insère dans un contexte de socialisation qui en détermine pour une part la dynamique et le déroulement.

1-8-3- La thèse socioconstructiviste

Cette thèse est défendue depuis le début des années 1970 par les psychologues sociaux genevois : Doise, Deschamps, Mugny et Perret-Clermont. Leur conception est qualifiée de socioconstructiviste, dans la mesure où leur modèle théorique se veut à la fois constructiviste et interactionniste. Comme Piaget, ils postulent qu'en agissant sur le milieu environnant, le sujet élabore des systèmes d'organisation de cette action sur le réel. Mais selon eux, dans la plupart des cas, l'individu n'agit pas seul sur le réel : en coordonnant ses propres actions avec celles d'autrui, il enrichit ses opérations.

De même, dans le bilan qu'en dressent Perret-Clermont et Nicolet (1988), on retrouve évoqué le concept très usité de « conflit sociocognitif », concept suivant lequel, en situation d'interaction, des divergences de points de vue ou de réponses entre enfants de niveaux cognitifs différents favorisent l'acquisition de nouvelles compétences essentiellement opératoires.

Ces auteurs étudient le rôle des interactions sociales entre pairs dans le développement de l'intelligence. Un rôle important est reconnu au conflit sociocognitif mais dans un cadre différent de celui de Piaget. Les auteurs parlent en terme de conflit socio-cognitif et démontrent que les confrontations entre individus sont à la source du développement.

Pour rendre compte de l'interdépendance entre les régulations sociales et le développement cognitif, il faut faire appel, selon Doise (1993), à une causalité en spirale :

« A tout moment de son développement, des compétences spécifiques permettent à l'individu de participer à des interactions sociales relativement complexes qui peuvent donner lieu à de nouvelles compétences individuelles qui pourront s'enrichir de nouveau lors de participations à d'autres interactions sociales » (Ibid, p. 126).

Ce modèle en spirale présente une succession alternée de phases : confrontation interindividuelle et construction de schèmes cognitifs, nouvelles compétences acquises et activité autonome du sujet permettent de nouvelles constructions. (Doise, Mugny et Perret-Clermont, 1975).

Ainsi, le processus interactif est moteur du développement cognitif, mais l'interaction sociale n'est pas supposée induire automatiquement un progrès cognitif.

1-8-4- Le rôle du conflit sociocognitif

S'agissant des mécanismes interactifs dans les dyades symétriques, la notion de conflit socio-cognitif permet de mettre en évidence que les interactions, concernant l'apprenant et inscrites dans un triangle didactique, peuvent prendre trois formes (Allal, 1988) : les interactions entre l'apprenant et l'enseignant, les interactions entre l'apprenant et un matériel/outil et les interactions entre apprenants.

Des recherches qui se sont penchées essentiellement sur ces dernières font référence au concept de conflit socio-cognitif (Doise, Mugny, 1981), élaboré en psychologie sociale dans le cadre des prolongements des travaux de Piaget. Cette perspective, qui implique un double déséquilibre inter et intra-personnel, fait appel aux concepts de confrontation et de négociation, notamment dans l'étude des interactions en situation de résolution de problèmes.

En effet, « pour être bénéfique, l'interaction sociale doit en même temps assurer un plein déroulement du conflit sociocognitif et non seulement viser une solution purement relationnelle en termes d'entente ou de mésentente » (Doise, 1993, p. 131).

Cela signifie l'importance des interactions structurantes : qu'il s'agisse de relations adultes-enfants ou de relations enfants-enfants, le danger existe que la confrontation de concentrations ou de démarches soient résolues en termes purement relationnels. Ceci est d'autant plus élevé lorsque la relation est dissymétrique.

Cependant, le travail cognitif présuppose toujours un climat relationnel qui incite les enfants à accepter de confronter leurs différences de réponses et à coordonner leurs points de vue.

Il est ainsi possible de montrer qu'à niveau comparable et sans intervention particulière de conflit, la collaboration dans la résolution de problèmes favorise l'apprentissage, la généralisation des habiletés, le changement de conception, chez le jeune enfant (Azmitia, 1988) ou chez des élèves en formation (Amigues, 1988).

Gilly (1988) propose de faire plus explicitement appel à une approche fonctionnelle en utilisant les concepts de représentation du problème, procédures de résolution et contrôle de l'activité. La position privilégiée par l'auteur se résume ainsi : dans certaines conditions relatives au sujet et à la tâche, les fonctionnements socio-cognitif entraînent des changements cognitifs car des actions peuvent être menées sur le système représentationnel, les procédures de résolution de problèmes et à la gestion de l'activité.

1-8-5- Dans le domaine de l'Intelligence artificielle

Il serait envisageable d'évoquer les modèles connexionnistes. Parce qu'ils sont basés sur les principes de parallélisme des traitements et de réseaux de connexions, ils pourraient rendre compte d'une particularité de l'activité collective (c'est à dire le fait qu'elle soit à la fois distribuée et interconnectée) (Navarro, 1991).

1-9- Les apports de la psychologie sociale

Le psychologue Albert Bandura (1986) est à l'origine de la théorie de « l'apprentissage social ». Ce terme désigne trois procédures d'acquisition qui ont leur source dans l'entourage de l'individu :

- l'apprentissage imitatif ou « vicariant » résulte de l'observation d'un congénère qui exécute le comportement à acquérir,
- la facilitation sociale désigne l'amélioration de la performance de l'individu sous l'effet de la présence d'un ou de plusieurs observateurs,

- l'anticipation cognitive est l'intégration d'une réponse par raisonnement à partir de situations similaires (Sciences Humaines, 1997-1998).

Cette théorie, encore appelée théorie de l'auto efficacité permet de comprendre comment certaines variables cognitives influencent la performance. Bandura (1977) considère la notion l'efficacité personnelle comme un mécanisme cognitif médiateur des motivations.

1-9-1- L'apprentissage par imitation- modélisation

Lorsque nous parlons d'apprentissage « vicariant », il s'agit ici d'entendre par imitation une activité cognitive complexe d'identification et de sélection des traits pertinents du modèle ainsi qu'une transformation de cette référence souvent stockée sous forme imagée en un plan et un programme d'action (Winnykamen, 1990). L'auteur va plus loin en proposant d'élucider la place de « l'imitation-modélisation » parmi les modalités relationnelles d'acquisition. L'acte imitatif suppose une compréhension au moins partielle des buts du modèle et en même temps procure l'occasion d'accroître cette compréhension.

Plusieurs définitions sont alors possibles selon des critères temporels, formels ou référents aux conditions d'obtention :

- du point de vue temporel, l'imitation peut être immédiate ou décalée,
- au plan formel, l'imitation peut être exacte. Il y a alors reproduction. Elle peut être en expansion (plus que le modèle à exécuter) ou en réduction (certaines informations sont reproduites),
- du point de vue fonctionnel, l'imitation assume deux rôles : une fonction de communication et une fonction d'acquisition (Winnykamen, Lafont, 1990).

Lafont (2002) prend l'exemple des habiletés motrices en danse et compare l'efficacité et les limites de l'observation de modèles. La modélisation apparaît comme une procédure efficace même si certaines conditions d'aménagement matériel le sont davantage (Famose, 1979).

En effet, l'engagement des deux sujets dans l'interaction d'imitation-modélisation correspond à deux objectifs différents : pour l'un, il s'agit d'apprendre, pour l'autre de faire apprendre. Ils ont cependant un objectif commun, qui consiste à réduire les différences quant

au niveau d'expertise dans la réalisation de la tâche. Ce type d'acquisition implique à la fois pour les deux partenaires le système cognitif et le système motivationnel.

Ces interactions sont engagées entre des individus en situation dissymétrique, au moins quant aux compétences (Winskykamen, 1991).

L'imitation-modélisation se révèle être une véritable procédure d'acquisition d'habiletés motrices, procédures complémentaires d'autres, pouvant s'y substituer ou constituer une étape dans un processus d'acquisition plus complexe.

1-9-2- La notion de guidage dans les apprentissages

Un autre mécanisme interactif peut être identifié dans les situations dyadiques dissymétriques. Il s'agit du « guidage de tutelle » ou relation tutorielle. C'est la position de Vygotsky (1978).

La théorie socio-historique de Vygotsky concernant la médiation sociale et l'intériorisation des connaissances place l'interaction sociale en condition constituante de l'apprentissage et du développement cognitif. Elle postule un processus d'internalisation qui permet la reconstruction interne des fonctions situées initialement au niveau inter psychologique.

L'appropriation des outils sémiotiques, dont le langage, se fait ainsi toujours à partir d'une situation sociale.

Dans une activité d'enseignement/apprentissage, la relation de tutelle créée par un adulte ou un pair expert va permettre l'ouverture d'un espace de transformation progressive des compétences cognitives de l'apprenant appelé « zone proximale de développement ». Le guidage de cette construction interactive se caractérise par des démarches d'étayage (Wood, Bruner, Ross, 1989).

La confrontation entre pairs est porteuse d'apprentissage dans la mesure où les apprenants doivent réexaminer leur point de vue, se décentrer, justifier, argumenter et communiquer de façon claire. Cette confrontation des points de vue et leur mise en accord, caractéristiques du conflit sociocognitif, permettent aux sujets de franchir la difficulté structurelle.

1-9-3- Les structures d'interaction

S'agissant des structures d'interaction, Damon et Phelps (1989) distinguent trois types de structures entre pairs : la collaboration, la coopération et le tutorat.

1) La collaboration. Cette structure est caractérisée par l'égalité du statut des membres du groupe et leur participation à l'interaction, ainsi que par le fait qu'ils travaillent sur une tâche conjointe. Elle implique un haut degré de concertation à toutes les étapes.

Dans leurs travaux sur les interactions dyadiques, Gilly, Fraise et Roux (1988) ont défini quatre types de co-élaboration :

1) la co-élaboration acquiesçante, où l'un des deux sujets élabore seul une solution et la propose à son camarade, qui ne manifeste pas d'opposition et qui fournit des feedbacks d'accord,

2) la co-construction, où les deux apprenants élaborent au fur et à mesure une solution à deux;

3) les confrontations avec désaccord, où un sujet n'accepte pas les propositions de son camarade,

4) les confrontations contradictoires, où un apprenant réagit par un désaccord argumenté à une proposition.

2) La coopération. Les situations de coopération impliquent davantage de structuration de la tâche en parties et rôles individuels complémentaires. Les interactions y sont dominées plus ou moins fortement par un membre du groupe à différentes séquences lors de l'élaboration de la tâche. Meirieu (2000) montre qu'il est possible de réconcilier les activités de groupe et les apprentissages scolaires. L'auteur s'attache très précisément à concrétiser sa proposition du groupe d'apprentissage. Celui-ci se présente comme une manière d'incarner la construction des connaissances et la structuration du savoir.

3) Le tutorat. Ce type de structure se caractérise par une différence de statut entre les deux membres d'une dyade. L'expert possède davantage de compétences ou d'informations que le novice et exerce davantage de contrôle sur l'interaction en cours. Mayen (2000) examine certains phénomènes propres aux interactions tutorales en situation de travail.

1-10- En Psychologie du travail

De nombreux travaux ont porté sur le fonctionnement d'équipes en explorant la répartition des tâches, leur évolution, leur implication pour les opérateurs. Favergne (1966,1968) a mis souvent l'accent sur les formes de régulation et sur les processus cognitifs qui les sous-tendent. Savoyant (1985) a pour sa part développé l'idée de coordination temporelle en analysant les actions élémentaires exécutées par des coéquipiers en termes de simultanéité et de synchronisation. Les communications sont toutefois la caractéristique la plus manifeste des interactions dans le travail (Savoyant, 1977, De Montmollin, 1983).

1-10-1- La part de l'ergonomie cognitive

Une préoccupation plus riche de l'interaction se retrouve développée dans certains champs d'ergonomie cognitive (Falzon, 1987, 1989).

L'auteur s'intéresse aux communications dans l'activité collective et à leur rôle qui est multiple. Ces communications peuvent être liées à l'orientation des actions, à leur exécution, à leur contrôle en cours d'exécution, à l'évaluation des résultats. Un des éléments de l'efficacité de communication réside d'après Falzon (1989) dans l'utilisation d'un langage fonctionnel, plus spécifique, à taux informationnel élevé.

Ce sont ces caractéristiques que l'auteur dénomme « langage opératif ». Il permet aux contraintes temporelles d'être rapidement comprises par l'interlocuteur. Dans le domaine des conversations ou des dialogues, les recherches montrent que la pertinence des informations transmises, leur degré de précision fournissent également des indications utiles sur le niveau de compétences des individus et sur l'allure ou la cohérence des échanges qui s'établissent entre interlocuteurs.

1-10-2- L'analyse ergonomique dans les activités de travail

La psychologie cognitive a montré qu'outre les connaissances de base nécessaires à la compréhension de la situation et à l'exécution de procédures de résolution, la connaissance,

qu'a un sujet à propos de sa propre expertise (méta connaissance), intervient dans la planification de son fonctionnement.

Sur le plan interindividuel, on peut penser qu'interviennent des connaissances sur les connaissances d'autrui. Oléron (1981), en ce qui concerne les jeux collectifs d'enfants, parle de se « représenter la représentation du partenaire ».

En ce qui concerne la formation professionnelle, la perspective socio cognitive peut être utile pour développer des instruments d'apprentissage en petits groupes. La « prise de conscience » des opérations nécessaires est la base de la construction de l'expertise. En retour, l'amélioration de l'expertise pourrait, dans un contexte de travail collectif, favoriser un meilleur fonctionnement du groupe ou de l'équipe.

Cette piste de travail reste à explorer.

Falzon (1994) a étudié les dialogues fonctionnels dans les activités collectives. Quatre motivations à l'étude des dialogues fonctionnels ont été avancées :

- les dialogues fonctionnels constituent une trace de l'activité, trace sensible aux variations de la complexité des situations à traiter. L'analyse du langage peut ainsi permettre d'appréhender l'activité cognitive des sujets et constitue donc un moyen de l'analyse du travail,
- l'apprentissage d'un langage technique peut-être une condition de l'acquisition de la compétence dans un domaine. L'analyse du langage est alors un préalable à la formation,
- il peut s'avérer nécessaire de modifier le langage opératif existant afin d'éliminer certaines caractéristiques indésirables ou afin de l'adapter à l'introduction de nouvelles technologies. Une véritable ingénierie linguistique est alors à mettre en œuvre,
- l'étude des langages techniques peut faciliter la définition de langages d'interaction homme-calculateur mieux adaptés, par le choix d'un lexique, d'une syntaxe et de modes de traitement appropriés.

De plus, lorsqu'il s'agit de la communication multimodale, se pose le problème du codage de la communication. L'auteur met en perspective des thèmes considérés comme centraux dans la recherche sur l'interaction homme-machine (Amaberti, Falzon, Figarol, Gervais, Rogalski, Samurçay et Wibaux, 1992) :

- **la démonstration** : il s'agit de situations au cours desquelles l'un des interlocuteurs effectue une action en la commentant (verbalisations spontanées de procédures, ajouts de précisions, manifestations phatiques). On constate alors d'une part que les actions comme les commentaires font partie de la communication vers l'autre, d'autre part que actions et verbalisations sont indissociables : ils fonctionnent en synergie,
- **le suivi d'action** : il s'agit de situations au cours desquelles l'un des interlocuteurs effectue une procédure d'addition de texte que l'autre corrige, si besoin est, en temps réel. Là encore, actions et commentaires sont indissociables, mais répartis différemment sur les deux interlocuteurs,
- **l'explication** : il est des cas d'explication multimodale. Dans un exemple de résolution de problème à deux, on a pu observer des situations où l'un des interlocuteurs explique une solution mi-verbalement, mi-graphiquement (Falzon, 1992)
- **La négociation lexicographique** : il s'agit de verbalisations dont l'objet est de s'entendre sur la signification à accorder à certains graphismes.

1-10-3- Dialogues fonctionnels et activité collective

L'utilisation de l'activité d'autrui comme source d'information non intentionnelle est une dimension très importante des activités collectives, celle de dialogue également. Elle est utilisée soit en tant que résultat d'une interaction entre des individus, soit en tant qu'activité, c'est à dire processus d'interaction. Il y a dialogue dès que deux individus sont engagés dans une co-construction intentionnelle de sens (Falzon, 1994).

Le dialogue est une activité de coopération. Ceci signifie non seulement que le dialogue intervient dans une activité collective, mais aussi que le dialogue est une activité en soi, possédant sa logique propre, ceci même si sa justification opératoire est extérieure. C'est à dire que les sujets non seulement dialoguent pour coopérer, mais aussi qu'ils coopèrent pour dialoguer.

Le dialogue suppose une construction collective qui nécessite la prise en compte de l'état de l'interlocuteur. Pour ce faire :

- d'une part, chacun va prélever dans le discours de l'autre des indices permettant de s'assurer du bon fonctionnement de la communication et de construire un modèle approprié du partenaire. Ce modèle permet d'adapter sa production verbale aux connaissances, objectifs, intérêts du partenaire (Amalberti, Carbonell et Falzon, 1993),
- d'autre part, chacun va volontairement fournir des indices facilitant au partenaire la réalisation de cette tâche : accusés de bonne réception, demandes de clarification, de reformulations.

Le dialogue conclut Falzon (1994) est simultanément et indissociablement une activité en soi et le moyen d'une activité.

Dans ce sens, Trognon et Kostulski (1999), après avoir défini l'interaction comme une action qui affecte les relations de soi et d'autrui comme la communication de face à face, veulent montrer comment le processus de l'interaction engendre des représentations et des relations sociales, se dote d'une théorie de sa composante langagière.

Pour les auteurs, la transmission est définie comme une transaction particulière, ritualisée, dont le but est d'une part le partage d'informations et d'autre part la construction collective de réponses aux situations spécifiques de chacun. La thèse de la logique interlocutoire est que toute interlocution constitue un phénomène sociocognitif porté par l'architecture de l'interlocution (Trognon et Kostulski, 1999).

Dans cette théorie, l'activité collective est représentée dans son accomplissement processuel par le groupe d'agents à partir des relations interlocutoires qu'ils tissent dans l'interaction pour accomplir cette activité.

La communication est un outil majeur des acteurs, sans oublier les représentations qui selon Rogalski (1994) tiennent en « amont » un rôle majeur. Les spécificités de la formation aux activités collectives tiennent compte de deux axes :

- 1- les rapports entre individus et leur organisation dans les activités collectives,
- 2- les rapports entre la tâche individuelle et la tâche globale collective (ibid. p.377).

Ainsi, les activités collectives se développent dans un dispositif organisationnel et dans des tâches valides au plan collectif comme au plan individuel.

En résumé, les activités collectives impliquent :

- des référents communs : concernant les tâches effectives, le système de représentation du processus, la terminologie usuelle,

- des modalités d'exécution coordonnées : au plan du déroulement et du contrôle des actions, en intégrant des compatibilités temporelle et spatiale,
- des coûts relatifs : dépendant des conséquences affectant les différents opérateurs.

1-10-4- La tâche appartient à un système complexe

S'agissant d'activité collective, Rogalski (1994) propose une définition de la tâche⁸ permettant de prendre en compte l'ensemble des composantes qui interviennent dans les objectifs d'une formation et dans l'évaluation d'acquisitions de compétences à l'activité collective. Dans tout système organisationnel, les tâches des acteurs sont intégrées dans un réseau. Ce réseau peut être partiellement ou totalement hiérarchisé.

La hiérarchisation fonctionnelle peut être un moyen de répondre à la complexité par la gestion des niveaux de traitement. L'analyse hiérarchique organisationnelle d'une tâche collective est l'analogue de l'analyse hiérarchique des tâches pour un opérateur individuel donné. Identifier sa place dans un système complexe fait partie des compétences à l'activité collective et peut être un point clé de la formation des individus et de la formation collective (Falzon, 1994).

La tâche n'est pas définie par elle-même. Elle lie prescripteur et exécutant, à travers un contrat qui a une part d'implicite et peut être l'objet aussi bien de conflits que de négociations. La tâche prescrite reflète les représentations du prescripteur. Elle est aussi en partie implantée dans la conception de systèmes automatisés. La tâche effective et l'activité dépendent des représentations des exécutants (Falzon, 1994).

1-10-5- La situation de coopération distribuée

L'existence de conflits et la place de la négociation, dans la tâche ont été soulignées dans les relations entre concepteurs de systèmes et collectifs d'opérateurs (Rogalski, 1994). Il existe des situations de coopération distribuée, où les buts immédiats de chaque acteur différent mais concourent à une tâche commune. Les acteurs n'appartiennent pas nécessairement au même sous-système fonctionnel. Il peut y avoir inégalité de statut, mais pas hiérarchie fonctionnelle. Les distinctions proposées rejoignent les notions de dépendance

⁸ « But à atteindre sous des conditions données » Leplat (1991)

cognitive ou d'interdépendance fonctionnelle en reliant l'existence de niveaux relatifs de buts (des tâches) à la structure de la coopération (Pavard, 1994).

Dans la coopération distribuée (Rogalski, 1994), l'identification et la distribution de tâches et la synchronisation des activités sont deux points clés de l'activité collective : (1) d'une part, il faut expliciter le travail à faire par chacun si les sous tâches sont connues, ou même définir comment décomposer la tâche en sous tâche qui puissent être distribuée et, (2) d'autre part, il faut coordonner la logique de la décomposition des tâches avec la temporalité de leur exécution.

Dans la collaboration, le point crucial est la construction d'un référentiel commun aux activités en cours : état de la situation et action de chaque acteur. De plus, il est possible de postuler que l'activité collective a des exigences qui concernent la coordination des activités individuelles, du point de vue de leur logique et du point de vue de leur organisation (Samarçay, Rogalski, 1993).

1-11- Comprendre la complexité à travers l'interaction

Morin (1977) parle du jeu des interactions. Elles sont des actions réciproques modifiant le comportement ou la nature des éléments, corps, objets, phénomènes en présence ou en influence. Les interactions :

- 1) supposent des éléments, êtres ou objets matériels, pouvant être en rencontre ;
- 2) supposent des conditions de rencontre, c'est-à-dire d'agitation, de turbulence, de flux contraires,
- 3) obéissent à des déterminants/contraintes qui tiennent à la nature des éléments, objets ou êtres en rencontre,
- 4) deviennent dans certaines conditions des interrelations (associations, liaisons, combinaisons, communication) c'est à dire donnent naissance à des phénomènes d'organisation. (Morin, 1977, p.51).

Ainsi, pour qu'il y ait organisation, il faut qu'il y ait interaction. Pour qu'il y ait interaction, il faut qu'il y ait rencontre, pour qu'il y ait rencontre il faut qu'il y ait désordre, agitation, turbulence :

« Le nombre et la richesse des interactions s'accroissent quand on passe au niveau des interactions, non plus seulement entre particules, mais entre systèmes organisés, atomes, astres, molécules et surtout êtres vivants, sociétés. Plus s'accroissent la diversité et la complexité des phénomènes en interactions, plus s'accroissent la diversité et la complexité des effets et transformations issues de ces interactions. » (Ibid. p.52)

Cette notion est à prendre en considération dans notre étude. En effet, la complexité rend compte de l'activité des acteurs dans la situation d'interaction. Les systèmes mis en jeu se rencontrent et co-construisent ensemble les conditions de la transmission et de l'appropriation des savoirs.

1-11-1- Les interactions, un nœud gordien d'ordre et de désordre

Les rencontres sont aléatoires, mais les effets de ces rencontres, sur des éléments bien déterminés, dans des conditions décidées, deviennent nécessaires, et fondent l'ordre des « lois ».

« Les interactions relationnelles sont génératrices de formes et d'organisation. Elles font naître et perdurer ces systèmes fondamentaux que sont les noyaux, les atomes, les astres :

- les interactions « fortes » lient protons et neutrons, et leur force de liaison, dominant la répulsion électrique entre protons, donne au noyau une cohésion formidable.
- les interactions gravitationnelles déterminent, opèrent, accélèrent la concentration des galaxies, la condensation et l'allumage des étoiles.
- les interactions électromagnétiques lient les électrons aux noyaux, lient les atomes en molécules et jouent de façon complexe dans tous les processus stellaires » (Lemoigne, 1995).

Une fois que sont constituées les organisations que sont les atomes et les étoiles, les règles du jeu des interactions peuvent apparaître comme Lois de la Nature.

Les Lois de la Nature ne constituent qu'une face d'un phénomène multifacé qui comporte aussi sa face de désordre et sa face d'organisation. Les lois qui régissent le monde ne sont qu'un aspect provincial d'une réalité interactionnelle complexe.

1-11-2- L'interaction, un processus actif, une boucle tétralogique

L'idée d'interaction est une idée nodale, et comme l'indique le mot, active. Elle est, selon l'expression de Morin (1977) la notion-plaque tournante entre désordre, ordre et organisation. Cela signifie que ces termes de désordre, ordre et organisation sont désormais liés, via interactions, en une boucle solidaire, où chacun de ces termes ne peut plus être conçu en dehors de la référence aux autres et où ils sont en relations complexes, c'est-à-dire complémentaires, concurrentes et antagonistes.

Morin introduit la notion de boucle tétralogique (ibid. p.56). Cette boucle signifie que les interactions sont inconcevables sans désordre, c'est-à-dire sans inégalités, turbulences, agitations, qui provoquent les rencontres. Elle signifie qu'ordre et organisation sont inconcevables sans interactions. Elle signifie aussi que les concepts d'ordre et d'organisation ne s'épanouissent que l'un en fonction de l'autre. L'ordre ne s'épanouit que lorsque l'organisation crée son propre déterminisme et le fait régner dans son environnement. L'organisation a besoin de principes d'ordre intervenant à travers les interactions qui la constituent (Morin, 1977).

Pour conclure, l'auteur précise que cette boucle signifie que plus l'organisation et l'ordre se développent plus ils deviennent complexes, plus ils tolèrent, utilisent, voire nécessitent du désordre. Ces termes se développent mutuellement.

L'idée d'organisation est fondamentale et vient consolider l'idée d'ordre. Elle lui donne à la fois sa stabilité face au désordre et la souplesse qui lui permet d'évoluer et de se complexifier. (Ibid. p.29)

On peut comprendre l'organisation qu'en référence avec l'idée de système. La théorie des systèmes a défini le système comme « *un ensemble d'unités en interrelations mutuelles* ». Elle met en relief l'idée d'inter-relation et de totalité. L'idée inter-relation se rapporte aux types de relation, liaisons entre éléments ou unités, entre éléments et le tout. L'idée de totalité, de son côté, fait référence à l'unité globale qui résulte des inter-relations entre éléments. (Ibid. p.44, 45)

L'organisation, en effet, est ce qui donne stabilité, structure aux inter-relations entre éléments. Elle unit l'idée de totalité avec celle d'inter-relations. Le système dit Morin est « une unité globale organisée d'inter-relations entre éléments, actions ou individus ». (Ibid. p.45)

Le système est le caractère phénoménal et global que prennent des inter-relations dont l'agencement constitue l'organisation du système. (Ibid. p.45)

Alors que l'ordre implique une certaine rigidité à l'intérieur du système, l'organisation au contraire suppose une certaine souplesse. (Ibid. p.47)

Parler de l'organisation implique de parler de l'action. Par action, Morin (1977) entend « un mouvement ayant une application et un effet ». Morin ne réduit pas l'action à son sens mécanique. Il définit l'action surtout dans son sens dynamique, soit comme « interactions, terme clé et central, lequel comporte diversement des réactions (mécaniques, chimiques), des transactions (actions d'échanges), des rétroactions (actions qui agissent en retour sur le processus qui les produit, et éventuellement sur leur source et/ou leur cause). (Ibid. p.49)

Le sujet produit l'objet. Il le produit parce qu'il le traduit dans son langage propre, qui est celui d'un être anthropologique dont les possibilités et les limites relèvent d'un esprit/cerveau coupé du reste du monde qu'il ne connaît que sous la forme de représentations.

La connaissance est une construction qui fait appel à toutes les virtualités du sujet car elle comporte à la fois une dimension bio cérébrale, une dimension socioculturelle et une dimension noologique. (Ibid. p.142)

La pensée de la complexité nécessite d'accorder autant d'importance à l'agencement des objets entre eux, aux interactions et aux types de liaisons entre ces objets qu'aux objets eux-mêmes. Elle suppose que dans un système existe une autonomie organisationnelle qui permette une reproduction et une transformation de ses constituants, c'est à dire une auto organisation.

Cette revue de littérature nous a conduit à considérer le concept d'interaction comme une notion riche et forte de sens. Même si elle reste une notion complexe à cerner, elle restitue l'idée de réciprocité, d'acceptation de soi et des autres.

Elle constitue un lieu et un moyen d'acquisition. Elle peut conduire à une activité collective, à une co-construction où les acteurs s'engagent dans une activité de coopération.

Elle est génératrice d'opérations, d'émotion, de structuration et de formats de production.

Les rites d'interaction facilitent les relations entre les individus et règlent la distance d'intervention. Ils fournissent des cadres sociaux qui régissent des modèles de conduites.

Les principes qui fondent notre réflexion s'articulent autour de l'idée selon laquelle l'acteur se réalise à travers des processus de productions participatives liés au contexte singulier de la pratique.

L'interaction s'apparente dans cette thèse à une véritable activité collective ordonnée favorisant une co-construction des acteurs selon un principe de causalité circulaire.

Différentes régions de l'interaction sont alors à visiter pour rendre compte de l'activité de l'enseignant et signifier son rôle.

La situation d'interaction s'impose comme l'élément central du processus interactionnel et propose un cadre didactique fonctionnel : la « zone de rencontre ».

Dans cet espace, il sera intéressant de déterminer et d'analyser les éléments de l'efficacité de la transmission des savoirs : les codes corporels, les techniques fonctionnelles, l'activité déployée par les acteurs.

Nous pointons ici la nécessité de mettre en relation l'émergence de contenus spécifiques et le savoir transmis pendant les rencontres. Ce problème est central et constitue un véritable système où nous tenterons de faire coopérer : les contenus d'enseignement avec la démarche de l'enseignant, le projet de transmission avec sa réalisation *in situ*.

2- Du rituel au rite d'interaction

L'anthropologie sociale éprouve une difficulté qui tient au moins à deux raisons, lorsqu'elle définit la notion de rituel. D'une part, cette notion est associée à d'autres, dont l'usage est fluctuant, notamment celles de cérémonie, de coutume, d'étiquette, de ritualisation, d'autant plus qu'on les rencontre ailleurs qu'en éthologie comme dans les sciences religieuses.

D'autre part, depuis les origines de leur discipline, de nombreux anthropologues ont élaboré, pour cette notion, des définitions et fixé des emplois qui sont loin d'être homogènes. Ils ont aussi proposé des explications très diverses du phénomène de rituel avec les domaines du sacré, la prééminence ou non des croyances et des mythes (des représentations) par rapport au rituel, le contraste éventuel entre celui-ci et les activités techniques, « profane », ou le champ de la rationalité. Tous ces domaines donnent lieu à des définitions qui sont elles-mêmes problématiques (Encyclopaedia Universalis, 1999).

2-1- Une définition de rituel

Ethologiquement, la ritualisation peut être définie comme la formalisation ou la canalisation adaptative d'un comportement à motivation émotionnelle, sous la pression téléonomique de la sélection naturelle.

L'adjectif « rituel » est défini par le Shorter Oxford Dictionary de la façon suivante : « Qui appartient, ou qui a trait aux ... rites, de la nature d'un rite ou des rites ». Le substantif rite est défini comme « un acte formel faisant partie d'une pratique religieuse ou autrement solennelle, usage ou pratique de caractère formel, usage, habitude ou pratique générale ou normale dans un pays, qui a trait, surtout de nos jours, à la religion ou au culte » (Ibid. p.23)

2-1-1- Le rituel en biologie

Huxley (1971) utilise le terme de ritualisation au sens large pour désigner la formalisation et la canalisation adaptative des activités motivées de l'homme, qui tendent à augmenter l'efficacité de la fonction de communication, des systèmes de limitation des pertes à l'intérieur du groupe, et des liens internes du groupe. On trouve dans les institutions un grand nombre de rites traditionnels adaptatifs qui créent une continuité dans le temps et renforcent les liens sociaux.

La plus petite institution à l'intérieur de laquelle ils puissent opérer efficacement semble être l'école (Lorenz, 1965).

2-1-2- Le rituel et la psychanalyse

Erikson (1966) suppose une ontogénie de la ritualisation et propose le postulat suivant : le comportement répond au nom de ritualisation chez l'homme s'il comporte un échange entre au moins deux personnes qui répètent certains actes à des intervalles et que cet échange doit avoir une valeur adaptative pour les deux participants.

2-1-3- Le rituel et l'ethnologie

Les théories présentent elles-mêmes une semblable hétérogénéité. Tantôt le rituel a été analysé en fonction de la récurrence de ses structures formelles dans les sociétés, comme dans les « rites de passage » (Van Gennep, 1909, 1981) qui deviennent un concept universalisable sur la base d'analogies formelles. Tantôt l'accent a été mis sur les fonctions du rituel (« pourquoi », « à quoi ça sert » plus que « comment »).

Schématiquement, il est possible de mettre en avant soit la dimension individuelle soit la dimension collective, et, plus ou moins corrélativement, soit les processus psychologiques, soit, les processus sociologiques, ou encore soit les mécanismes cognitifs et émotionnels, soit les interactions sociales qui sont impliqués dans le rituel.

2-1-4- Le rituel et la communication

Sous l'influence de la théorie de l'information et de la linguistique, le rituel est aujourd'hui envisagé principalement comme fait de communication. Deux grandes tendances s'affrontent alors : les uns considèrent qu'avant tout, l'action rituelle « dit quelque chose » (elle a une fonction expressive, symbolique, productrice de signification), les autres estiment qu'elle « fait quelque chose » (sa fonction est « instrumentale », « pragmatique », situationnelle). En fait, les études monographiques adoptent rarement une position nettement tranchée. Le plus souvent, elles prennent en compte les approches les plus diverses, mais selon des dosages variables.

2-2- L'approche fonctionnaliste

Le rituel fait classiquement référence à des séquences d'actes ordonnés et prescrits, répétitifs, à des comportements standardisés qui, à première vue, ne peuvent être expliqués en termes de rationalité (de fins et de moyens) et qui semblent s'appuyer sur des représentations symboliques au sens de Needham (1977), des représentations qui « tiennent lieu d'autre chose ». Cependant, les analyses contemporaines sont plus nuancées et le fait religieux semble plus diffus et coextensif à l'ensemble de l'organisation sociale.

2-2-1- Pour l'ethnologie

Ainsi, Augé (1994) montre que dans les sociétés occidentales, le rituel ne se réduit pas seulement aux institutions comme celles qui représentent officiellement la religion. Les grands rassemblements (par exemple sportifs) constituent de nouveaux rituels religieux qui expriment, à la façon dont l'entendait Durkheim (1988), des sentiments collectifs et grâce auxquels une société s'unifie et « prend conscience de soi » dans l'action commune ayant pour fonction de faire perdurer des représentations collectives formées lors des « communions » d'un groupe.

2-2-2- Pour l'anthropologie

Leach (1971, p.242) met en avant la ritualisation chez l'homme par rapport à son développement culturel et social. Les rites sont un comportement sporadique qui caractérise certains membres d'une même culture. Les anthropologues s'intéressent surtout à des formes de comportement non génétiquement déterminés. On peut en distinguer trois :

1/ Le comportement « technique-rationnel » ou comportement dirigé vers des buts spécifiques qui, d'après certains critères de vérification produit des résultats visibles d'une manière strictement mécanique.

2/ Le comportement de « communication » ou comportement inclus dans un système de signalisation non grâce à quelque enchaînement mécanique des moyens et des fins, mais en vertu de l'existence d'un code de communication culturellement déterminé.

3/ Le comportement « magique » ou comportement efficace en soi aux termes de conventions culturelles de ceux qui pratiquent, mais qui ne l'est pas du point de vue technique-rationnel défini plus haut ou comportement à l'évocation de forces occultes, mais si l'on ne croit pas à son efficacité en soi.

Le rapport de la parole et des rites mérite un examen. Lorsque les anthropologues parlent de rites, ils pensent essentiellement à des comportements de nature non verbale. La parole est une forme de rite. Le rite non verbal n'est qu'un système de signalisation d'un genre différent, moins spécialisé.

2-2-2-1- Le rituel a un rôle intégrateur

C'est surtout Radcliffe-Brown (1952), « fondateur » avec Malinowski (1968) du fonctionnalisme, qui a affirmé que le rituel ne caractérise pas seulement des actions, mais aussi des attitudes, des croyances et des objets. Les objets qui ont une « valeur rituelle » et représentent le groupe. Cette dimension psychologique montre que le rituel crée et perpétue régulièrement des « sentiments collectifs » avantageux socialement et moralement, ainsi les représentations qui leur sont liées, les uns et les autres assurant la continuité de la société. Radcliffe-Brown insiste surtout sur leur rôle intégrateur du rituel pour un groupe social.

Cette idée fut aussi partagée, malgré des différences, par Mauss (1936) qui a montré que les objets échangés sont investis, par le fait du don, d'une valeur « mystique » et non strictement économique.

2-2-3- Pour la sociologie

La réflexion sur les fonctions du rituel a été profondément marquée par Durkheim (1988) qui, utilisant à la fois des variables psychologiques et sociologiques, y a vu des expressions symboliques de l'unité d'une société et de ses valeurs fondamentales, expressions par lesquelles les individus se représentent la société dont ils sont membres. C'est cette fonction psychologique de réduction de l'incertitude qui est observée plus particulièrement chez Rivière (1995).

Bernstein (1975), Peters (1973) présentent l'existence de rites dans l'éducation. Chez les hommes, ce terme désigne généralement un schème relativement rigide d'actes particuliers à une situation qui sert de cadre de référence à des significations qui dépassent les significations situationnelles spécifiques. La fonction des rites humains est de relier l'individu, à travers des actes rituels à l'ordre social, d'intensifier son respect pour cet ordre, de revivifier ledit ordre au sein de l'individu et en particulier de renforcer chez lui l'acceptation des codes utiliser pour maintenir la continuité, l'ordre frontière du social et enfin de contrôler l'ambivalence de l'individu vis-à-vis de l'ordre social.

Ceci nous intéresse tout particulièrement dans la mesure où en EPS, il s'agit bien de mettre en place des cadres de fonctionnement et de faire accepter des codes. Ces codes déterminent la culture corporelle et permettent sa transmission aux élèves.

2-2-4- Pour l'ethnologie

Van Gennep (1909, 1981) a fait une autre tentative typologique, fondée sur des critères formels. En élaborant la très féconde notion de « rite de passage » à propos des rituels *life crisis* individuels (naissance, puberté, initiations, etc) et des rituels cycliques, il a montré leur analogie formelle : tous ces rituels manifestent une structure en trois phases – séparation, liminalité, réagrégation- et marquent un changement de rôle et de statut, ou une ponctuation de la durée.

2-3- L'approche symboliste : le rituel « dit quelque chose »

Turner (1969), par ailleurs a élaboré une théorie remarquable du symbolisme rituel, à propos de rites relatifs aux accidents de la vie individuelle qu'il appelle « rite d'affliction ». Il analyse leur signification et la syntaxe de leur symbolisme. Ce dernier a une fonction de communication qui est essentiellement expressive et symbolique. Il dit « quelque chose » plutôt qu'il ne « fait quelque chose ».

C'est Leach (1971) qui a le plus clairement développé cette perspective. Il a montré que le rituel n'est pas une catégorie distincte de comportement, mais un aspect possible de toute activité humaine. L'auteur affirme que comprendre la signification d'un rituel revient à comprendre celle des « règles grammaticales d'un langage inconnu ». Il assimile nettement le rituel à un code de communication de type linguistique, impliquant de même une connaissance et une acceptation partagée par les acteurs des règles de ce code. D'ailleurs son analyse se réduit à une découverte des règles et du code.

Le rite semble ainsi s'imposer comme une règle de l'activité de l'enseignant, comme un code de communication.

2-3-1- Une relation dialectique entre le mythe et le rite

En cela, il n'est pas éloigné de la perspective de Lévi-Strauss (1958), lequel d'ailleurs ne s'est pas vraiment intéressé au rituel. Comme de nombreux sociologues ou ethnologues qui se sont intéressés aux rapports entre le mythe et le rituel, l'auteur se les représente comme une redondance. Si certains voient dans chaque mythe la projection idéologique d'un rite, destinée à fournir un fondement à celui-ci, d'autres inversent le rapport et traitent le rite comme une sorte d'illustration du mythe, sous la forme de tableaux en action.

Dans les deux cas, on postule, entre mythe et rite, une correspondance ordonnée, autrement dit, une homologie. Quel que soit celui des deux auquel on attribue le rôle d'original ou de reflet, le mythe et le rite se reproduisent l'un l'autre. L'un sur le plan de l'action, l'autre sur celui des notions. Reste à savoir pourquoi tous les mythes ne correspondent pas à des rites, et inversement, pourquoi cette homologie n'est démontrable que

dans un très petit nombre de cas, enfin et surtout, quelle est la raison de cette étrange duplication.

L'auteur pense que cette homologie n'existe pas toujours, ou plus exactement qu'elle pourrait être quand elle existe un cas particulier d'une relation plus générale entre mythe et rite, et entre les rites eux-mêmes. Cette relation implique bien une correspondance terme à terme, entre les éléments de rites différents en apparence, ou entre les éléments de tel rite et de tel mythe, mais sans que cette correspondance puisse être traitée comme une homologie.

Si l'auteur dit vrai, il faudra renoncer à chercher le rapport du mythe et du rituel dans une sorte de causalité mécanique. Il faut concevoir leur relation sur le plan d'une dialectique, accessible seulement à la condition de les avoir, au préalable, réduits l'un et l'autre à leurs éléments structuraux.

La relation dialectique entre le mythe et le rituel doit faire appel à des considérations de structure. Il semble indispensable de comparer le mythe et le rite, non seulement au sein d'une même société, mais aussi avec les croyances et pratiques des sociétés voisines.

2-4- L'approche « pragmatique » : ce que « fait » le rituel

L'approche qui ne voit dans la communication rituelle que des valeurs expressives, des symboles assimilables à un langage se trouve mise en question par les auteurs qui estiment que le rituel « fait » quelque chose et ne peut être comparé à un code verbal de communication. Il faut l'analyser dans la totalité de la situation qu'il instaure et qui comprend : des messages, des émetteurs, des destinataires et un contexte.

Sperber (1974) tente de montrer que le rituel constitue un phénomène à appréhender simultanément en termes de codes et de réseaux, de messages et de canaux. Le rituel subit les contraintes à la fois d'un système de signes et d'un système d'échanges. Pour l'auteur, le rituel est un mécanisme cognitif qui éclaire un contexte.

2-5- Définir les notions de rituel et rite devient hasardeux

Cazeneuve (1999) observe que le mot rite peut avoir des sens différents selon les contextes dans lesquels il est utilisé. Plus largement, le rite est, en définitive, un

comportement social, collectif, répétitif, conforme à un usage collectif mais qui n'a pas de finalité utilitaire ou rationnelle.

La notion de forme sociale est entendue au sens de Simmel (1981) qui désigne ainsi une « configuration cristallisée » de relations sociales qui tendent à se détacher de l'activité humaine de laquelle elles procèdent pour acquérir une certaine autonomie.

Aussi, il convient de souligner – et c'est un point capital de l'analyse de Dartiguenave (2001) – qu'il n'y a jamais totale coïncidence entre le contenu et l'expression concrète du rite. Le rite tend à se libérer de son contenu de sorte qu'il appelle un retraitement, une reprise sémantique, c'est-à-dire un mouvement de réappropriation et de réinterprétation du rite constituant le moment du rituel proprement dit. Ce dernier se présente alors comme une forme sociale consécutive et transfigurée du rite. Il s'agit de mettre en avant le passage du rite au rituel.

2-5-1- Quand le rite devient acte d'institution

« Parler de rite d'institution, c'est indiquer que tout rite tend à consacrer ou à légitimer, c'est-à-dire à faire méconnaître en tant qu'arbitraire et reconnaître en tant que légitime, naturelle, une limite arbitraire » Bourdieu (1982).

C'est par ce processus de naturalisation de la culture que les usages sociaux accèdent au rang d'habitudes auxquelles on recourt sans même sans rendre compte. C'est également par ce processus de naturalisation de la culture que les formes sociales acquièrent une certaine stabilité, qu'elles ne sont jamais radicalement contestées dans leur principe quand bien même elles sont l'objet d'un conflit permanent pouvant conduire à leur transformation.

Explicitier le passage du rite au rituel suppose de renoncer à une conception dualiste et évolutionniste du rapport entre nature et culture postulant une primauté ou une antériorité ontologique de l'un à l'autre terme.

2-5-2- Le rite obéit à une double objectivation

Un premier mouvement d'objectivation consiste en l'élaboration de règles d'action et de pensée qui tendent à réifier à la fois une réappropriation et une réinterprétation. C'est ce mouvement de réappropriation et de réinterprétation du rite qui sera qualifié par Dartiguenave (2001) par le terme de rituel. Le rituel peut être qualifié de reprise sémantique. Il s'agit

précisément de la faculté dont dispose les acteurs sociaux à se réapproprier le rite en le transfigurant et en y réinvestissant un sens singulier par-delà les significations sociales délivrées par celui-ci. Cette reprise sémantique suppose un processus de distanciation d'avec le contenu du rite.

2-5-3- Le rite se construit dans un contexte

La reprise sémantique du rite s'apparente au « processus de modalisation » décrit par Goffman (1991) dans son ouvrage consacré aux cadres de l'expérience. La modalisation désigne une opération de transcription d'un cadre primaire de l'expérience pourvu de significations.

On emploie généralement indifféremment le terme de rite ou de rituel pour désigner une pratique individuelle ou collective qui, par la répétition et un certain rapport au sacré, revêt une signification et une valeur symbolique aux yeux de ses acteurs. Les rites peuvent se présenter comme des séquences élémentaires qui s'agencent de façon originale dans un ensemble rituel spécifique qui lui-même varie en fonction du contexte culturel considéré.

2-5-4- Le rite se constitue à travers des modalités rationnelles

Rivière (1995) a dressé des pistes de réflexion très novatrices pour apprécier la dimension proprement anthropologique du rite. S'intéressant à la structure, à la fonction et la dynamogénie du rite profane, l'auteur propose d'aborder ce dernier au moins sous quatre angles :

- (1) comme système de communication. Dans des réseaux d'échange comportant émetteurs, transmetteurs et destinataires, des messages circulent qui s'inscrivent dans des systèmes de signalisation à partir de codes culturels définis.

- (2) comme moyens symboliques ordonnés aux fins à réaliser. Un lieu sanctuarisé, un temps défini et périodique, des objets significatifs, des attitudes sont autant de métaphores catalysant l'imagination et à visée intégratrice.

- (3) comme ensemble de rôles. La situation des acteurs, leur position et leurs conduites stéréotypées sont théâtralisées en sorte de drame institué. Fonctionnant selon l'axe contrôle-dépendance, le rite souligne à la fois les relations asymétriques interindividuelles, la réciprocité des rôles et le partage d'idéaux communs.

- (4) comme structure téléologique aux valeurs. Dans un langage allusif s'expriment les choix primordiaux d'un groupe. Les aspirations à réaliser peuvent être énoncées verbalement, les habitudes éthiques et les préférences collectives sont traduites de façon comportementale. Au contenu cognitif s'ajoute une résonance affective liée à la participation, à l'émotion, à la mémoire des acteurs et des spectateurs (Rivière, 1995).

Au travers des orientations qu'il préconise pour appréhender les rites profanes, l'auteur nous paraît avoir fortement pressenti les différentes modalités rationnelles constitutives du rite. Modalités rationnelles qui ne sont autres que celles par lesquelles, plus largement, l'homme médiatise son rapport au monde (Rivière, 1995).

En effet, aborder le rite comme « système de communication », c'est l'envisager comme un langage qui se fait langue par recouplement avec le code culturel en vigueur dans un groupe social donné. Le considérer « comme moyen symbolique ordonné aux fins de réaliser », c'est souligner qu'il technicise la représentation symbolique pour se faire image. En tant qu'il met en scène un ensemble de rôles et de positions, le rite renvoie à un usage social dont il conviendra d'apprécier les effets (Rivière, 1995).

Enfin, comme « structure téléologique aux valeurs », le rite autorise l'expression du pulsionnel tout en s'employant à l'endiguer.

2-5-5- Le rite présente une dimension dialectique

Au terme de cette réflexion il est possible de parler de la dimension proprement dialectique de la ritualité. Pour ce faire, il semble nécessaire de donner une définition restrictive du Rite en le considérant comme un acte d'institution (Bourdieu, 1982) qui procède, sur un mode répétitif, à une différenciation et à une segmentation des événements, des êtres et des objets réels ou symboliques, en leur conférant une certaine qualité.

Dans cette perspective, le rituel se présente comme un processus de réappropriation, de réinterprétation et de transfiguration du rite (Dartiguenave, 2001), laissant entrevoir la signification d'un « vivre et sentir » communautaire.

Le rite comme acte d'institution. C'est d'abord reconnaître son fort enracinement dans les coutumes, les règles et les usages d'un groupe social donné. En effet, le rite se présente avant tout comme un acte d'institution (Bourdieu, 1982) qui crée en permanence, à la fois, de l'identité et de l'unité. C'est donc envisager le rite comme un acte conventionnel et solennel de catégorisation. De plus, le rite comme acte d'institution ne se réduit pas cependant à une

simple opération de catégorisation créant de la différence et de l'unité tant entre les êtres qu'au niveau spatio-temporel. Il se caractérise également par son aspect foncièrement finalisé et finalisant.

Si le rite est un acte conventionnel et d'institution, alors il est possible de le considérer présent en EPS. Il devrait permettre l'émergence de catégories significatives dans le discours des enseignants.

2-5-6- Le rite est par essence polysémique

Ainsi, une des caractéristiques majeures du rite est sa plasticité, sa capacité à être polysémique, à s'accommoder du changement social. Ce concept de rite a quitté le domaine des sociétés primitives et exotiques pour devenir un analyseur du contemporain. Force est de reconnaître que le registre rituel n'est pas extensible à l'infini, mais qu'il est universel en ce que toute société a un puissant besoin de symbolisation.

Ségalen (1998) met en avant des critères significatifs du rite :

- des critères morphologiques,
- la dimension collective : le rituel fait sens pour ceux qui le partagent,
- leurs manifestations ont un champ spécifique qui est de marquer des ruptures et des discontinuités, des moments critiques dans les temps individuels comme dans les temps sociaux.
- leur efficacité sociale. Le rituel fait sens, il ordonne le désordre, il donne aux acteurs sociaux les moyens de maîtriser le mal, le temps, les relations sociales. L'essence du rituel est de mêler temps individuel et temps collectif.

Finalement, le rituel se reconnaît à ce qu'il est le fruit d'un apprentissage, il implique donc la continuité des générations, des groupes d'âge ou des groupes sociaux au sein desquels ceux-ci se produisent.

Les rituels contemporains, dont certains connaissent une expansion notable, ceux qui relèvent du sport, du politique, de l'entreprise et même du privé, comportent plusieurs caractéristiques qui en font bien des événements de leur temps. Ils sont vecteurs de nouvelles formes d'identité (Ségalen, 1988).

2-6- Les rites d'interaction, une notion centrale chez Goffman

Goffman (1974) retrouve ses sources à la fois dans la sociologie du religieux de Durkheim et dans la philosophie pragmatiste de Mead (1933). Le rite devient interaction quotidienne. Il est donc à la fois un comportement répétitif (Mead, Ibid.) et une action réflexive qui fait en permanence retour sur elle-même pour que l'acteur se voit ou s'entende lui-même en train de faire les mêmes geste (Durkheim, 1912, 1998).

Il s'agit donc d'une représentation de soi dans un processus d'interaction sociale. Cette notion rejoint le concept de personne développé par Mauss (1950) : « la personne, c'est le masque que l'individu montre aux autre personnes... » La personne au sens de la *persona*, latine : « personne », masque anonyme tendu par l'individu et derrière lequel il cache son vide intérieur (Mauss, 1950).

2-6-1- La place du corps chez Goffman

Ce qui nous intéresse chez Goffman, c'est la place qu'occupe le corps dans l'interaction. En effet, ce qui est donnée à voir dans les travaux de l'auteur ce sont des gestes, des attitudes, des postures, des échanges verbaux déployés dans des formes corporelles (Marcellini, Miliani, 1999).

De même, il s'attache à porter au jour les différentes procédures et stratégies par lesquelles les individus établissent, maintiennent une interaction avec autrui en prenant des précautions telle que la relation s'apparente selon les situations soit à un évitement, soit à une préservation du territoire de l'autre, soit à un contact ritualisé.

Ces procédures et ces stratégies peuvent nous aider à identifier le code corporel utilisé par les enseignants d'EPS.

2-6-2- L'ordre rituel de l'interaction

Chez Goffman, toute interaction humaine repose sur des arrangements de visibilité, des accommodement spatiaux et territoriaux qui s'organisent sur le respect d'un principe fondamental : celui des sauver « la face des uns et des autres » :

« Le risque de toute interaction sociale en « face à face » c'est de perdre la face, de découvrir que derrière le masque il n'y a rien... » (Goffman, 1974, p.60).

La notion de « face » a d'autant plus d'importance que les relations que décrit Goffman ne sont pas égales mais polarisées (Goffman, 1975). A partir de ce constat, il est facile de comprendre la différence qu'il fait entre des rites positifs qui reposent sur des obligations et des rites négatifs qui reposent sur des interdits (Goffman, 1974).

Goffman traduit cette distinction. Il appelle « échanges confirmatifs », les rites positifs et « échanges réparateurs », les rites négatifs.

Les échanges confirmatifs visent à montrer à un partenaire que l'échange est bien en cours et que les deux acteurs respectent mutuellement le rôle qu'ils sont en train de jouer.

Les échanges réparateurs ont lieu au contraire quand une règle a été violée. Il s'agit de revenir à un échange de type confirmatif.

Le face à face est décrit comme une dyade élémentaire qu'il faut analyser pour dresser le vocabulaire des interactions. Il s'agit d'un trait structurel fondamental de l'interaction (Goffman, 1974).

C'est pourquoi, il est possible de parler d'ordre rituel pour désigner un ordre transculturel observable dans les interactions interindividuelles.

Ainsi, nous retiendrons pour notre thèse l'idée selon laquelle, la notion de rituel nous conduit à l'idée d'une formalisation adaptative du comportement. Il existe dans les plus petites institutions comme l'école, voire la classe et laisse entrevoir différents types de comportements assurant ainsi une continuité de la dite société.

Les rites existent dans l'éducation et s'identifient aux travers d'un ordre social particulier, régit par des règles, des codes.

Le rite devient acte d'institution et est lié au contexte dans lequel il se crée. Il évolue en rite d'interaction lorsqu'il s'organise en « face à face ».

3- De la notion d'espace à celle d'espace interactionnel

La révolution scientifique du XVII^e siècle, inaugurée par Galilée, se veut en rupture complète avec la conception du monde aristotélicienne. Galilée invente une nouvelle manière de décrire les phénomènes naturels : c'est ce qu'on a appelé la physique mathématique. Avant lui, il n'y avait pas vraiment de distinction entre la description des phénomènes naturels tels qu'ils se passent réellement, et la façon dont ils sont vécus dans la vie quotidienne.

La physique n'était rien d'autre que la systématisation des données du sens commun. Ainsi ne pouvait-on penser ni même croire que la terre tournait, étant donné que si elle tournait, on devrait nécessairement en ressentir les effets. La science ne recourait pas aux mathématiques, parce qu'elles étaient rigoureusement inaptes à comprendre la réalité, qui est essentiellement qualitative.

3-1- L'espace, une donnée mathématique

3-1-1- L'espace aristotélicien

L'espace aristotélicien est essentiellement qualitatif et concret. Il est en effet associé au cosmos fini et parfait, en conséquence de quoi, il est un espace hiérarchisé, qui comporte des directions a priori (droite, gauche, bas, haut), ainsi que deux grands domaines de l'être ayant une valeur différente. Quand on traite un problème particulier de physique, il est toujours nécessaire de tenir compte de l'ordre du monde, de considérer la région de l'être (la place "naturelle ") à laquelle un corps donné appartient par sa nature même.

3-1-2- L'espace chez Galilée

Galilée abandonne la connaissance du monde fondée sur l'expérience, la perception des sens, et l'imagination, pour la remplacer par la pensée pure. Il abandonne la conception d'un monde fini et fermé pour le remplacer par celle d'un univers infini et ouvert.

Ceci implique l'abandon de la notion de lieux naturels et de celle de mouvements naturels opposés aux mouvements violents. L'espace n'est plus qualitatif. L'espace réel est, dans la physique moderne, mathématique, c'est-à-dire qu'il n'est pas immédiatement perceptible, il se cache au-delà des apparences. Il est identifié à celui de la géométrie (euclidienne) dont il emprunte toutes les propriétés.

Ces propriétés de l'espace géométrique sont les suivantes : il est continu, infini, tridimensionnel, homogène (c'est-à-dire que tous ses points sont identiques entre eux), isotrope (c'est-à-dire que toutes les droites qui passent par un même point sont identiques entre elles). C'est donc un espace "neutre", un cadre réel, absolu, qui existe indépendamment des objets qui s'y trouvent ou des événements qui s'y passent.

3-1-3- L'espace chez Newton

L'espace absolu de Newton n'est nullement lié aux propriétés des corps, il semble historiquement situé :

"L'espace absolu par nature sans relation à rien d'extérieur demeure toujours le même". (Les principes mathématiques de la philosophie naturelle, édition 2005)

L'espace n'est donc ni galiléen ni euclidien. Par conséquent, le choix euclidien ne débouche que sur l'un des systèmes géométriques possibles. On pourra objecter que si des savants ont pu montrer qu'il y avait des géométries non-euclidiennes, c'était en s'appuyant sur le caractère strictement axiomatique de la géométrie. Ce n'était donc qu'un pur jeu de l'esprit. Pour reprendre une distinction moderne, ils parlaient de la géométrie "pure", "mathématique", non de la géométrie "appliquée". La géométrie, euclidienne ou non, a un lien avec la réalité, avec l'espace réel.

3-1-4- L'espace chez Poincaré

Poincaré (1913), dans *La valeur de la science*, soutient sur ce point une thèse que l'on peut rapprocher de l'hypothèse de la sélection naturelle. Poincaré parle d'une "sorte" de convention. Le conventionnalisme de Poincaré n'est pas synonyme d'arbitraire. Si la

géométrie est une convention, et s'il y a plusieurs géométries /conventions possibles, il ne dit pas que nous avons vraiment le choix, c'est-à-dire, que nous pouvons choisir à notre guise la géométrie qu'on veut. Ce qu'il veut dire, c'est que dans notre esprit, préexistent un certain nombre de types de géométries, qu'il appelle des "groupes ". Cela veut dire que rien ne nous déterminait à avoir une géométrie euclidienne, et à nous rapporter à l'espace environnant par son intermédiaire. Poincaré se demande comment se fait le choix parmi les diverses conventions /géométries possibles. Il répond que notre choix, parmi ces conventions possibles, est certes guidé par des faits expérimentaux, mais qu'il reste libre et a pour seul souci d'éviter la contradiction. L'expérience nous guide donc dans notre choix, mais sans rien nous imposer. Elle ne fait que suggérer. Elle nous montre quel choix s'adapte le mieux aux propriétés de notre corps.

Ainsi dit-il que "l'expérience nous a appris qu'il est plus commode d'attribuer trois dimensions à l'espace », et " que (la géométrie euclidienne) s'accorde assez bien avec les propriétés des solides naturels, ces corps dont se rapprochent nos membres et notre œil et avec lesquels nous faisons nos instruments de mesure ". C'est donc parce que la géométrie euclidienne est la plus avantageuse pour notre espèce, que nous l'avons adoptée parmi les multiples géométries possibles, non parce qu'elle est la plus vraie. On peut donc bien parler de sélection naturelle. Nous avons selon Poincaré adopté la géométrie la plus avantageuse à notre espèce. Mais nous aurions très bien pu adopter une autre géométrie. Rien ne dit qu'à l'avenir, nous aurons toujours l'impression de vivre dans un espace euclidien. Ainsi faut-il dire que l'espace est quelque chose qui au cours de l'histoire des sciences, et même peut-être des hommes, a évolué.

<p>Il semble donc que l'espace soit quelque chose, non de donné, mais de culturel. Dès lors, ne peut-on pas soutenir à bon droit qu'il n'y a pas d'espace en soi et que c'est à nous de construire l'espace.</p>
--

3-1-5- L'espace chez Einstein

C'est cette position réaliste que soutient Einstein dans une conférence intitulée *Géométrie et expérience*. Pour lui, il convient de rejeter la distinction entre "géométrie pure " et "géométrie appliquée ". En effet, à l'origine, pourquoi avons-nous voulu faire de la

géométrie? Pour décrire le comportement des phénomènes physiques. Elle était un art d'arpentage, de mesure des phénomènes. C'est bien ce à quoi elle sert chez Newton. Ainsi, chez ce dernier, notre espace ou les objets dans l'espace réel, obéissent réellement aux lois de la géométrie euclidienne. Par exemple, la lumière se propage en ligne droite.

3-2- L'espace, une donnée philosophique

3-2-1- L'espace chez Kant

C'est bien cette position que l'on retrouve chez Kant (1781, 1963). Bien sûr, Kant ne se prononce pas, contrairement à Newton, sur la réalité de l'espace. On sait en effet que sa philosophie transcendantale refuse la possibilité pour l'homme de se prononcer sur les choses "en soi", c'est-à-dire, sur la façon dont sont les choses indépendamment de tout point de vue et notamment de tout point de vue humain.

Tout ce qu'on peut déterminer avec certitude, c'est la façon dont les choses sont pour nous (Kant les appelle des "phénomènes"). Ainsi, quand Kant (1963) nous parle d'espace et de temps, il s'agit des lois de notre sensibilité.

Or, que nous dit Kant à propos de ces lois de notre sensibilité, en ce qui concerne l'espace? Qu'elles sont euclidiennes. La géométrie euclidienne est synthétique a priori. Nous ne pouvons-nous rapporter aux choses dans l'espace que de cette manière.

Or, avec la découverte des géométries non-euclidiennes, nous pouvons affirmer que nous pouvons tout à fait nous représenter une autre géométrie que la géométrie euclidienne. Elle n'est donc pas synthétique a priori, et rien ne nous dit que nous ne pouvons pas nous rapporter aux choses dans l'espace d'une autre manière.

Si l'espace était vraiment euclidien, alors, on ne pourrait pas se représenter un espace non-euclidien, puisqu'il est censé être ce qui gouverne les lois de notre sensibilité. Plus encore, si nous quittons le point de vue transcendantal pour regagner le point de vue réaliste adopté par Einstein (1956), rien ne prouve que l'espace soit, en lui-même, indépendamment du point de vue de l'homme sur les choses, euclidien.

C'est d'ailleurs à une autre géométrie, à une géométrie non-euclidienne, que la théorie de la relativité d'Einstein (1956) recourt. Dans cette théorie, la lumière ne se propage plus en ligne droite : l'espace est non-euclidien, les corps obéissent aux lois de la géométrie non-

euclidienne. Reste à savoir pourquoi ou comment nous avons choisi la géométrie euclidienne pour décrire l'espace environnant. Pourquoi l'espace nous paraît-il naturellement euclidien ?

3-3- L'espace, une donnée culturelle

3-3-1- L'espace chez Hall

Hall (1971), dans son livre intitulé *La dimension cachée* se pose la question de savoir comment l'homme utilise l'espace – plus précisément, l'espace qu'il maintient entre lui et les autres, et celui qu'il construit autour de soi, à la maison ou au bureau. Il décrit la dimension subjective qui entoure quelqu'un et la distance physique à laquelle les individus se tiennent les uns des autres selon des règles culturelles subtiles.

SA THÈSE ESSENTIELLE EST QUE CETTE FAÇON QU'À L'HOMME D'UTILISER L'ESPACE FAIT PARTIE DES DIMENSIONS INCONSCIENTES, "CACHÉES", DE NOTRE EXPÉRIENCE. LE BUT QU'IL SE DONNE EST DE PERMETTRE AUX HOMMES DE PRENDRE CONSCIENCE DE CETTE DIMENSION CACHÉE, AFIN QU'ILS NE SOIENT PAS ALIÉNÉS PAR ELLE, QU'ILS PUISSENT REPRENDRE POSSESSION, ÉVENTUELLEMENT, DE CET ESPACE QUI PEUT LES FAIRE SOUFFRIR, LES FAIRE "AGIR" À LEUR INSU.

A propos de la nature de l'espace, il soutient qu'il est un produit culturel. Ainsi veut-il montrer que, tout comme des hommes parlant des langues différentes n'ont pas la même expérience/perception du monde, des hommes vivant dans des cultures différentes "habitent des mondes sensoriels différents". " Les environnements architecturaux et urbains créés par l'homme nous permettent de découvrir comment les différents peuples font usage de leurs sens " (Hall, 1971).

On doit bien sûr ici préciser que Hall est anthropologue de formation. Dès lors, son postulat est que l'homme est jusqu'au bout "prisonnier de son organisme biologique ", autant que l'animal. Les dimensions cachées, les structures sous-jacentes de notre expérience, et a fortiori de l'espace, sont donc référées aux " infrastructures biologiques ".

Ainsi, selon les cultures, les individus apprennent dès l'enfance, et sans même le savoir, à éliminer ou à retenir avec attention des types d'éléments très différents pour organiser l'espace et le percevoir (Hall, 1971).

De même, ils apprennent à se servir de certains sens au détriment des autres, et donc, à faire attention à certaines sensations plutôt que d'autres. Ils apprennent à organiser l'espace dans lequel ils vivent d'une certaine façon – celle que leur impose leur propre culture. Une fois

acquis, ces modèles perceptifs semblent fixés pour toute la vie. Bien sûr, nous ne nous rendons en général pas compte de cet aspect culturel et vécu de l'espace.

C'est que, comme nous le savons bien depuis au moins le XVIIIe, avec notamment Montesquieu, nous avons tendance à confondre nos propres valeurs, celles dont nous avons l'habitude, avec les valeurs en soi. C'est en vertu de ce même principe que nous croyons si facilement que l'espace n'est pas quelque chose de culturel. Nous sommes enclins à penser que l'organisation de l'espace à laquelle nous sommes habitués est l'espace tel qu'il est en soi, et n'est même pas une organisation. On peut ajouter que si l'on a pu croire et si l'on peut encore croire que l'espace est galiléen, c'est toujours en vertu de ce même principe. En effet, c'est bien l'ethnocentrisme qui nous pousse à soutenir que la science n'est pas une production culturelle mais le seul véritable moyen d'accéder à la réalité telle qu'elle est en soi.

3-3-2- La notion de proxémie chez Hall

Hall (1971) définit la proxémie « comme l'ensemble des observations et théories concernant l'usage que l'homme fait de l'espace en tant que produit culturel spécifique, comme la distance physique qui s'établit entre des personnes prises dans une interaction » (p.13).

Il fait appel, parmi d'autres concepts, à celui de distance critique. Celle-ci, d'après les travaux de Hediger (1953) sur les animaux en liberté et en captivité, couvre la zone étroite qui sépare la distance de fuite de la distance d'attaque. Il s'agit d'une approche éthologique et ethnométhodologique des situations de communication.

Reprenant différents travaux d'éthologie, Hall (1971) constate que dans les relations entre les animaux, il semble y avoir des sphères invisibles qui définissent une bulle autour de chaque individu. Les rapports de proximité entre les différents membres régulent en partie le comportement de chacun. Il découpe l'espace autour des individus en catégorie de distances : la distance de fuite et la distance critique.

3-3-3- La notion de territorialité chez Hall

Le pas que franchit Hall (1971), c'est d'adapter cette dimension cachée aux comportements de communications humaines. Il établit une territorialité des comportements

autour de l'individu (une territorialité privée, territoire d'un individu) et une territorialité de groupe (territorialité publique, territoire d'un groupe). Les individus ont tendance à posséder un espace personnel, qu'ils utilisent en quelque sorte comme extension d'eux-mêmes. Le territoire contribue aussi à définir les relations.

Les bulles qui entourent les personnes sont le produit principalement de deux facteurs : les capacités perceptives et la dimension psycho socio culturelle de l'individu. Ceci permet de définir les distances épistémiques que l'on retrouve dans les groupes et pour tous les individus. Les variations peuvent être très grandes mais leur organisation globale reste la même.

Les bulles de l'homme sont au nombre de quatre :

- 1- (1) L'intime : distance réservée au contact intime avec son partenaire amoureux et ses enfants. Toute autre présence constitue une agression de l'intégrité individuelle ;(7-15 cm), pour un murmure, une communication intime au fait d'être proche (20-40 cm), pour une information confidentielle.
- 2- (2) Personnelle (que l'on doit à Hediger, 1953): zone limite de non contact physique direct. Elle marque l'affectivité et la proximité quotidienne des individus dans leur vie publique ; (45-125 cm) où on peut encore discuter de sujets personnels. Il s'agit de la limite de l'emprise physique sur autrui.
- 3- (3) Sociale : relations interpersonnelles directes. Au-delà de tout contact physique directe, jusqu'au limite de portée de la voix sans effort ; (2-3 m) c'est le lieu des rapports professionnels et sociaux. Il s'agit de la limite du pouvoir sur autrui.
- 4- (4) Publique : la prise de parole est hiérarchisée. Les intervenants ont un statut d'orateur face à un public ; (3.50-7.50 m), c'est la distance utilisée en public par un conférencier par exemple. Cette distance est située hors du cercle où l'individu est directement concerné.

3-3-4- La perception de l'espace

L'hypothèse qui sous-tend le système de classification proxémique est que la conduite qui est nommée territorialité appartient à la nature des animaux et en particulier de l'homme. Dans ce comportement, homme et animal se servent de leurs sens pour différencier les distances et les espaces. La distance choisie dépend des rapports interindividuels, des sentiments et activités des individus concernés.

Cette étude de la gestion des relations intersubjectives se fait à partir de la perception que les individus ont de l'espace. La plupart du temps ces distances échappent au champ de la conscience. Hediger (1953) les a classés en distance de fuite, distance critique et distance personnelle et sociale.

L'homme lui, observe des distances uniformes dans les rapports qu'il entretient avec ses semblables. A de rares exceptions près, la distance de fuite et la distance critique ont été éliminées des réactions humaines. Mais il est évident que les distances personnelles et sociales existent toujours.

Hall (1971) observe que la qualité des communications est engagée dans les positions spatiales qu'occupent les sujets en situation. Selon la proximité physique et la proximité sociale entre les sujets, différents mécanismes de défense ou d'empathie se mettent en place. Ainsi, en fonction de considérations culturelles et individuelles, le sujet serait entouré de bulles invisibles délimitant des relations différentes avec les autres individus en fonction des statuts de chacun. Il semblerait que les médiations interactives prolongeraient les rapports proxémiques au travers de la sphère symbolique.

L'auteur s'attache à montrer que pratiquement tout ce que l'homme est et fait est lié à l'expérience de l'espace. La mécompréhension du caractère individuel de l'espace peut mener à un malaise personnel ou bien collectif. Cela peut très bien mener à des conflits ou à une absence de communication totale entre les individus prenant place dans cet espace. D'où cette réflexion sur l'espace, qui apparaît, plutôt qu'un cadre neutre et préétabli, comme étant avant tout une donnée à organiser, à construire.

Ainsi y a-t-il des espaces qui nuisent à la communication et d'autres qui au contraire la favorisent. Hall (1971) fait la distinction entre les espaces "sociofuges" et les espaces "sociopètes". Les espaces sociofuges sont des espaces qui ont pour effet de maintenir le cloisonnement entre les individus. Nous rencontrons quotidiennement ce type d'espace : les salles d'attente des gares en sont l'exemple type.

Ces espaces sociofuges s'opposent aux espaces sociopètes, qui eux, ont pour effet de favoriser les contacts entre les gens, de les rapprocher et de favoriser les conversations, la mise en commun des idées ou des sensations et émotions. Exemples d'espaces sociopètes : le café.

La classe me paraît bien entendu à classer dans les espaces sociofuges, malgré le rapprochement des tables, mais le mode de regroupement en EPS laisse apparaître des espaces sociopètes. Ce que nous montre cette distinction, c'est que certains espaces vont donc être

vécus comme des contraintes par l'individu. La gêne ressentie alors peut avoir pour conséquence, grave, d'empêcher la réalisation de la tâche qu'on s'y est donnée.

A l'inverse, d'autres espaces seront vécus comme de véritables ressources pour l'individu et faciliteront les échanges et donc la transmission et l'appropriation du savoir.

3-3-5- Une perception inconsciente de l'autre

Ainsi, et à travers les comportements non verbaux, il est possible de s'intéresser à la signification particulière en terme de régulation de l'interaction entre individus. En effet, l'espace dans lequel s'établit une communication interpersonnelle nous influence d'une façon subtile dont nous ne sommes pas toujours conscients.

Chacun a son espace personnel qui lui est propre et qu'il n'aime pas voire brusquement envahi. Nous préférons généralement signifier aux autres à quel moment ils peuvent se rapprocher et franchir cet espace psychologique. Quoique chacun tende à délimiter son espace personnel en fonction de la distance physique, dans l'ensemble, des schémas culturels contrôlent et régularisent cet espace et ces distances interpersonnelles.

Lorsque les individus ne respectent pas les règles établies, c'est-à-dire lorsqu'ils franchissent des limites non conformes aux attentes des autres selon les circonstances, ces derniers ressentent généralement un malaise. La distance est le témoin de l'implication dans la communication.

3-4- L'espace, une donnée en Education Physique et Sportive

La proposition de Hall (1971) selon laquelle la perception de l'espace est un fait culturel justifie le postulat qu'en Education Physique et Sportive l'espace apparaît, *a priori* comme un des éléments fondant l'organisation de l'activité de l'enseignant et de ses élèves.

Dans le contexte de la natation, Gal-Petifaux (2000) met en évidence que le dispositif spatio-temporel de la « file indienne » « marque de son empreinte la manière dont les enseignants déploient leurs interventions auprès des élèves ». Mais l'auteur dépasse la simple topographie de la file indienne et montre que l'enseignant construit des interactions

différentes avec ses élèves tout au long de la séance. Ses interventions sont repérables selon trois types :

(1) posté au bord du bassin, il apostrophe successivement les élèves lorsqu'ils passent devant lui,

(2) il suit un nageur en se déplaçant à côté de lui,

(3) il en arrête un pour lui donner de plus amples explications.

Il s'agit bien ici de mettre en avant l'idée retenue par Hall (1971) quant à la perception que l'enseignant se fait de la topographie, qui lui est donc propre et contextualisée.

L'espace se construit dans l'interaction, en rapport avec le perceptif et l'actif de la personne à un agencement particulier (Rix, 2001). Il se construit au fil de l'engagement d'une personne dans un contexte à un moment donné. « Outre la distance physique qui existe entre moi et toutes choses, une distance vécue me relie aux choses qui comptent et existent pour moi » (Merleau-Ponty, 1945, p.331).

<p>Nous retiendrons cette idée et la compléterons avec la notion de « temps de la rencontre ». Cet espace qui existe seulement lorsqu'il y a rencontre entre les acteurs.</p>

4- Organisation du milieu didactique

« En situation scolaire l'enseignant organise et constitue un milieu, par exemple un problème, qui révèle plus ou moins clairement son intention d'enseigner un certain savoir à l'élève mais qui dissimule suffisamment ce savoir et la réponse attendue pour que l'élève ne puisse les obtenir que par une adaptation personnelle au problème posé. La valeur des connaissances acquises ainsi dépend de la qualité du milieu comme instigateur d'un fonctionnement réel, culture du savoir, donc du degré de refoulement a-didactique obtenu » Brousseau (1989, p.325).

4-1- Le concept de milieu : une nécessité théorique

4-1-1- A l'origine, la théorie des situations

La notion de milieu a été introduite par Brousseau (1986) dans sa modélisation des situations didactiques en mathématiques, comme système antagoniste du sujet.

Le milieu didactique est cette « portion » de la situation d'enseignement avec laquelle l'élève est mis en interaction. Le milieu peut être considéré comme un milieu de nature sémiotique (fait de significations) qui évolue et se transforme grâce à l'activité des élèves. Le milieu didactique doit être compris par rapport à un modèle général des situations de communication et d'interaction.

Dans la dynamique de la leçon, s'établit un système d'attentes mutuelles (Sensévy, 2001) qui du point de vue cognitif, se traduit en un certain contrat didactique.

D'après Brousseau (1986, p.87-88) le milieu didactique constitue la « portion de réel », dans ses dimensions matérielles et symboliques, avec laquelle les enfants sont amenés à interagir durant la situation d'enseignement.

Le milieu, c'est cet ensemble des conditions extérieures dans lesquelles vit et se développe un individu humain, « le milieu joue un rôle important dans la détermination des connaissances que le sujet, son antagoniste, doit développer pour contrôler une situation d'action ». (Brousseau, 1988, p.310) Ce que l'auteur veut démontrer c'est que ce qui est dévolu est un rapport à un milieu. La situation didactique devient alors « la modélisation de

l'environnement dans lequel est plongé un joueur, la situation d'action, d'apprentissage ou d'enseignement pour l'élève, le cadre de l'enseignement pour l'enseignant ». Le système antagoniste est « une modélisation de la partie de l'univers à laquelle se réfère la connaissance en jeu et les interactions qu'elle détermine » Brousseau (ibid., p. 321). C'est ce système antagoniste qui est appelé milieu.

C'est ce milieu qu'il s'agit d'organiser car il joue un rôle central dans l'appropriation et dans la transmission des savoirs. Le milieu se comporte comme un véritable objet épistémologique.

Pour l'enseignant, ce milieu est à constituer puisque c'est à partir de lui qu'il va immerger ses élèves. C'est aussi dans ce milieu que vont naître les interactions, les « zones de rencontre ». Il échappe au contrôle et à l'intentionnalité de l'institution (Chevallard, 1989) car cette rencontre au-delà de la transmission et de l'appropriation de savoirs est conditionnée par un projet social extérieur qui s'impose à l'un comme à l'autre. L'idée de milieu devient donc une nécessité.

4-1-2- L'approche anthropologique

Chevallard (1989) définit ainsi le milieu :

« Au cours de l'évolution temporelle de l'institution (...) des sous-systèmes de système général des objets institutionnels vont se stabiliser durablement, en ce sens que les rapports institutionnels à ces objets vont, sur une période assez longue, cesser d'évoluer, se révéler « robustes » face aux perturbations extérieures et se « naturaliser » en devenant transparents aux acteurs de l'institution (...) De tels sous-systèmes d'objets vont assumer, pour les acteurs de l'institution, une fonction de milieu, celui-ci apparaissant doué d'une objectivité échappant au contrôle et à l'intentionnalité de l'institution : on pourra dire alors que le milieu est « a-institutionnel ».

Dans un texte postérieur (Chevallard, 1992, p. 93-94), l'auteur apporte quelques précisions. Il s'agit de l'existence de conditions « écologiques » qui doivent être satisfaites :

« Pour qu'un système didactique (SD) fonctionne, il faut que se crée un contrat didactique, avec un point de départ assuré ».

En effet, à chaque instant, le milieu apparaît subjectivement comme un donné, mais c'est en vérité un construit permanent.

On parlera de processus « mésogène » (de genèse du milieu, *ibid.*). L'évolution du milieu revient à faire que, subjectivement l'univers transparent, allant de soi, stabilisé, tout d'un coup, s'opacifie, se brouille, se remplit d'incertitude avant de retrouver éventuellement sa transparence subjective originaire, critère d'apprentissage terminé.

Aucun système didactique ne peut vivre in *vacuo*, dans un vide institutionnel. Derrière tout système didactique il y a un autre système qui apparaît générique comme l'une de ses conditions de possibilité appelé par Chevallard (1992), « système d'enseignement ». Ce système d'enseignement est un système ouvert, c'est-à-dire qu'il a des relations avec l'environnement social, de même que son fonctionnement doit être compatible avec cet environnement.

4-2- Le rôle de l'enseignant d'EPS dans l'organisation du milieu

Dans la perspective d'apprentissages, l'enseignant est l'organisateur des actions des élèves avec le milieu. Il incite la rencontre entre l'élève et le savoir et interagit dans ce sens. Sa rencontre avec l'élève s'organise autour de son engagement à établir une entente mutuelle.

Cette intention qui dans un premier temps peut être implicite devient au cours du temps didactique une réelle intention réfléchie et construite qui révèle une intention particulière de la présence de rites d'interaction. L'enseignant va construire une conduite de rencontre intentionnelle accompagnée d'une conduite communicationnelle précise (Chevallard, 1992).

De plus, l'enseignant va modifier son rôle en fonction de ce qui se vit dans la situation car cette situation se transforme au fur et à mesure qu'elle se construit. L'espace de rencontre se transforme en même temps que les interactions se construisent. L'étude proxémique de l'engagement de l'enseignant dans un espace de rencontre pourrait préciser le rôle qu'il joue dans un contexte d'interaction avec l'élève, donc d'organisation du milieu (Sarrazy, 1995).

4-2-1- Donner un rôle aux élèves

En effet, l'une des difficultés les plus ordinaires et les plus pressantes pour un professeur est celle qu'il rencontre pour « donner une place aux élèves », c'est-à-dire pour créer, à leur intention, à propos de chacun des thèmes, un topos approprié, qui donne à l'élève le sentiment d'avoir un « vrai rôle à jouer » (Chevallard, 1999).

L'auteur a ainsi créé un couple de notions - topogénèse/chronogénèse - dont la conceptualisation propose une autre manière de décrire le contrat didactique. Celui-ci peut en effet se concevoir : «

a) dans la donnée d'une chronogénèse, dans laquelle le professeur, en coopération avec les élèves, construit à chaque instant le temps de l'interaction didactique, le temps didactique, par le fait d'introduire dans le milieu un nouvel objet (de savoir),

b) dans la donnée simultanée d'une topogénèse, dans laquelle le professeur, en coopération avec les élèves, construit à chaque instant les places respectives du professeur et des élèves par rapport aux tâches didactiques » (Sensévy, 2002, p28).

De plus, il semble que la topogénèse, en EPS, soit spécifiquement définie. Amade-Escot (2000a) fait remarquer l'existence d'une topogénétique qui semble spécifique à l'EPS : au groupe classe est dévolu l'organisationnel, alors que la transmission de savoirs se construit dans les interactions individuelles ou groupales.

« L'enseignant organise le milieu et propose un agencement temporel de la séance » (Amade-Escot, 1996, p.11). Lors des interactions didactiques, il existe une activité régulatrice dont la fonction serait de maintenir un équilibre à l'intérieur de la « zone de rencontre » (Baeza, 2002) du « doublet : élèves – milieu » Marsenach (1991).

« Les recherches ont mis en évidence que les contenus d'enseignement en EPS se donnent à voir lors des phases interactives, accréditant l'idée que, dans le cadre d'un curriculum officiel indéterminé, les savoirs, focale du regard didactique- émergent en contexte » (Amade-Escot, 2002b, p.55).

4-2-2- Créer des moments de rencontre

Nous pourrions ajouter que c'est dans ces moments de rencontre (que nous avons appelé plus haut « le temps de la rencontre ») que les contenus sont délivrés, le plus souvent sous forme de solutions à appliquer, ou parfois de questionnement. Il s'agit bien de mettre en

avant qu'il existe dans notre discipline une relation emblématique entre topogénèse et espace concret, d'autant plus qu'ici les élèves ont à produire des techniques du corps (Amade-Escot, *ibid.*).

Il nous est donc nécessaire de penser l'espace de l'apprentissage scolaire et porter une attention particulière à la construction des interactions qui en découlent. Ce type d'interaction selon Dumas-Carré et Weil-Barais (1998) se caractérise par une dissymétrie de la distribution des connaissances et des expériences.

Une dimension de négociation, de confrontation en vue de résoudre une difficulté ou incompatibilité cognitive est constitutive de cette interaction dites par ces auteurs interaction didactique. « Cette dissymétrie entre enseignant et élève définit des rapports au contenu d'enseignement, à l'objet de la médiation, différents, du point de vue du temps didactique et des positions ou topos des acteurs que l'enseignant, par son pilotage prendra ou non en compte dans une situation d'interaction particulière : les choix s'effectuent selon les logiques de ruptures et de continuités dépendant des contenus et des difficultés cognitives », mais aussi de la dynamique interactive qui se met en place (Dumas-Carré, Weil-Barais, 1998)

FOR AUTHOR USE ONLY

5- Transposition du cadre conceptuel à notre objet de recherche

Cette transposition va nous permettre de passer d'une dimension conceptualisée à une dimension plus empirique.

5-1- Le terme d'interaction suggère l'idée d'action en réciprocité

Appliquée aux relations humaines, cette notion implique de considérer la communication comme un processus circulaire voire dialectique.

L'interaction nécessite également la co-présence (celle de l'enseignant et celle des élèves) et renvoie donc aux situations de face à face. Elle va au-delà de la simple communication et suggérer le rôle de l'enseignant (les attitudes, les gestes).

5-2- La notion d'interaction est indissociable de celle de contexte

Elle fait apparaître les notions de cadre, de situation et d'institution qui portent en elles des règles et des codes et lui confère ainsi toute sa spécificité.

L'espace est une notion qui désigne une étendue abstraite ou non, ou encore la perception de cette étendue. On parle d'espace pour désigner une certaine distance, une certaine surface ou un certain volume. Pour Newton, l'espace est absolu, pour Leibniz, l'espace est relatif et pour Poincaré, la géométrie de l'espace est une convention. Pour Kant, l'espace et le temps sont construits à l'intérieur de notre processus de perception.

Cette dernière idée est prioritaire dans cette thèse dans la mesure où nous serons amenés à comprendre l'espace comme une donnée spatiale et temporelle.

Enfin, pour Hall (1971), l'espace est culturel. Il est un cadre matériel porteur de significations pour les acteurs qui y sont en interaction. L'espace devient une des dimensions de la réalité, il a des conséquences sur tous les objets.

Ainsi, il est possible de donner à l'espace mathématique une dimension relationnelle et interactionnelle où les positions des objets dépendent des distances et du moment entre les éléments et agissent en fonction de la position des autres.

Un rite ou rituel est une répétition d'occasion et de forme, chargée de signification (action « symbolique »). Il n'est pas d'essence spontanée : au contraire, le rituel est réglé, fixé, codifié, et le respect de la règle garantit l'efficacité du rituel (Wikipédia, 2006).

5-3- L'interaction entre l'enseignant d'EPS et ses élèves constituent l'aspect générique de la rencontre.

En effet, la réciprocité mutuelle entraîne de la part des acteurs une acceptation à se rencontrer car, celle-ci aura des conséquences sur les personnes en présence.

Pour l'élève, rencontrer l'enseignant d'EPS, c'est accepter d'apprendre et de faire des efforts pour s'approprier des contenus d'enseignement nouveaux.

Pour l'enseignant, rencontrer l'élève ou les élèves, c'est accepter de se dévoiler et au-delà de la transmission de contenus d'enseignement institutionnellement construits, il s'agit de la construction d'un rapport à soi, à autrui (Clot, 1999) et à l'objet à enseigner.

Cette rencontre a lieu dans un espace-temps institutionnel : le gymnase, le dojo mais elle débute réellement dans la situation, cette étendue abstraite à l'intérieur de laquelle se joue des négociations entre les acteurs.

Ce lieu de transmission de savoirs se fait selon des rituels réglés par l'institution, chargés d'affectif et de didactique où les corps des acteurs jouent un rôle particulier et où il va se ratifier ce que l'on nommera le contrat d'interaction.

5-4- Le cadre théorique du questionnaire

Nous l'avons emprunté à Goffman (1974), sociologue américain appartenant à l'Ecole de Chicago, cadre que nous soumettrons à l'idée de relation didactique et plus particulièrement au concept de contrat didactique (Brousseau, 1986), avec l'idée « d'espace de dialogue » développée par Jonnaert (1996).

5-4-1- La notion de cadre, une notion empruntée à Grégory Bateson (1977)

Il est possible de le définir comme suit : « Dispositif cognitif et pratique d'organisation de l'expérience sociale qui nous permet de comprendre ce qui nous arrive et d'y prendre part. Un cadre structure aussi bien la manière dont nous définissons et interprétons une situation que la façon dont nous nous engageons dans un cours d'action » (Joseph, 1998, p. 123).

5-4-2- La notion de cadre chez Goffman (1991)

Il la décrit de la façon suivante :

« Pour un individu, un événement ne prend sa signification que s'il est placé dans un cadre. Les activités du moment font appel à un ou plusieurs cadres interprétatifs. Ces cadres fixent la représentation de la réalité, orientent les perceptions, et influencent l'engagement et les conduites. Normalement, ils passent inaperçus et sont partagés par toutes les personnes en présence. Les cadres primaires sont utilisés en pratique pour donner une signification aux événements, sans être rapportés à une interprétation préalable. Les cadres comportent une série de règles, de postulats. Il en existe de plus ou moins complexes et de plus ou moins structurés ».

De plus, l'auteur distingue deux grandes classes de cadres primaires : les cadres naturels et les cadres sociaux.

Les cadres naturels sont ceux du monde physique. Les événements sont soumis à des lois et paraissent totalement déterminés par des principes fondamentaux comme la conservation de l'énergie ou l'irréversibilité du temps. Les événements des cadres sociaux sont quant à eux animés par une « volonté », ici celle de l'enseignant, un « objectif », celui de transmettre des savoirs. Ils comportent leurs propres règles, celles établies par l'enseignant dans son contexte de classe.

Nous pouvons transposer cette notion à l'école et plus particulièrement à l'EPS et parler ainsi de « cadre scolaire ». Par une sorte de déformation fonctionnelle, l'acceptation de l'idée de l'existence d'un cadre en EPS nous permet de mettre en évidence des règles de fonctionnement ayant une réelle signification émergente dans les situations de rencontre entre l'enseignant d'EPS et les élèves.

Ces cadres « scolaires » nous permettent de donner un sens aux événements qui s'y produisent, de les classer, de les identifier, de les localiser, de les percevoir. Ces cadres structurent les attentes des participants et sont en ce sens des contraintes institutionnelles, même si nous savons qu'il existe une réelle difficulté à définir la réalité, à dire ce qu'elle est et à la fixer dans des concepts. D'où la nécessité, pour le cadre, de ne pas rester implicite, mais au contraire de « s'expliquer clairement, sans contradiction, avec rigueur, mais sans rigidité, comme à se maintenir sans défaillance, en dépit des attaques dont il fera nécessairement l'objet de la part des éduqués ou des formés » (Ginet, 2003).

5-5- Le cadre théorique de l'observation

Le concept de cadre (Goffman, 1991) constitue un élément majeur pour l'individu. En effet, un événement ne prend sa signification que s'il est placé dans un cadre. Les activités du moment font appel à un ou plusieurs cadres interprétatifs.

5-5-1- Les cadres comportent une série de règles, de postulats

Ces règles et ces postulats existent de façons plus ou moins complexes et plus ou moins structurées. Ils nous permettent de donner un sens aux événements qui s'y produisent, de classer, d'identifier, de localiser, de percevoir.

Les compétences d'un individu sont donc d'une certaine manière fonction du cadre où il agit et où ses actions prennent sens.

5-5-2 Le cadre constitue un véritable rempart

Le cadre est un ensemble de constantes à l'intérieur desquelles les processus peuvent se dérouler. C'est donc un « non-processus ». Le cadre agit comme support, comme étau. Nous ne le percevons que lorsqu'il se modifie ou se casse. Le « rempart » le plus puissant, le plus durable, et en même temps le moins apparent, c'est celui qui repose sur le cadre (Ginet, 2003).

La notion de cadre révèle sa pertinence propre chaque fois que l'expérience d'un sujet est celle d'une discontinuité, voire d'une rupture, d'une menace pour son identité, d'une mise en question de ses identifications ou encore de la perte d'un code culturel.

Le cadre permet de maintenir une continuité dans la discontinuité, de maintenir ce qui ne doit pas changer pour que le sujet, lui, change.

Le cadre est ce qui procure une suffisante sécurité psychique pour que le sujet puisse assumer l'incertitude du changement auquel il a à se confronter pour grandir et se former (Ginet, 2003).

Le cadre ne doit pas rester implicite, mais au contraire doit s'explicitier clairement, sans contradiction, avec rigueur, mais sans rigidité, comme se maintenir sans défaillance, en dépit des attaques dont il fera nécessairement l'objet de la part des élèves, c'est ce qui apparaît dans les questionnaires.

5-5-3- La notion de cadre scolaire

Risquons une définition minimale du cadre scolaire : celui-ci recouvre tout ce qui est ordonné à créer et à maintenir un espace de transmission des savoirs et de formation intellectuelle.

L'objet de la transmission est double ou plutôt biface : d'un côté le savoir, les savoirs, et de l'autre, la loi, la limite, les interdits (Ginet, 2003).

Le cadre de l'école pourrait être : un ensemble de règles, de limites, d'interdits, de normes, d'us et de coutumes, d'habitudes et d'attitudes, prescrites aux enseignants par les enseignants.

Parallèlement à la fonction de cadre, l'enseignant fonctionne aussi avec son psychisme. Ceci n'est pas de l'ordre de la fonction-cadre et pourtant il y a lieu de privilégier les processus psychoaffectifs et relationnels, qui forment la véritable trame de l'activité enseignante, moins pour dérouler ce que nous pouvons en comprendre maintenant, que pour nous interroger sur ce qui en forme le cadre, ce qui en assure la contenance (ibid.).

Le postulat de Ginet (2003) repose sur l'idée que c'est l'institution qui constitue le cadre des processus psychiques qui sont mis en jeu chez l'enseignant au sein de sa pratique professionnelle. Cela signifie que la fonction de l'école est envisageable sous l'angle d'un méta-cadre qui autorise et facilite les dimensions processuelles de la pratique professionnelle.

Il est hors de doute que les structures de l'individu créées par les institutions contribuent à conserver ces mêmes institutions. Outre cette interaction entre individu et institution, les institutions fonctionnent toujours à des degrés variés comme une délimitation de l'image du corps et comme noyau de base de l'identité (Ginet, 2003).

Le projet professionnel d'enseigner implique de la part d'un sujet une « école interne » d'une particulière consistance, souvent caractérisée par une grande rigidité. Cependant, il s'agit ici de discerner les rapports susceptibles de s'instaurer entre l'institution dans sa fonction de cadrage d'une pratique professionnelle et « l'école interne » de ce professionnel de la transmission qu'est l'enseignant, pour interroger la nature, apprécier leur cohérence ou leur distorsion, évaluer leur capacité réciproque d'étayage et leur aptitude à demeurer dans la continuité (Ginet, 2003).

FOR AUTHOR USE ONLY

Chapitre 2

Le cadre épistémologique

L'épistémologie est la théorie de la science en général, c'est à dire la théorie qui essaie de définir les fondements, les méthodes, les objets et les finalités de la science. En grec le terme « d'épistémè » signifie la science et le terme "logos" signifie le discours : on peut donc dire en traduisant littéralement le terme à partir du grec qu'elle est le "discours sur la science".

L'épistémologie est définie par Vigarello (1978) comme « l'étude de la constitution et du fonctionnement des savoirs, et par là, celle de leurs démarches, dans une perspective visant tant à leur compréhension qu'à leur critique éventuelle ».

Il s'agit ici de tenter de comprendre le fonctionnement du processus interactionnel afin d'en cerner les contours pour mieux l'appréhender.

1- Le processus interactionnel est complexe

« Une société est produite par les interactions entre individus, mais ces interactions produisent un tout organisateur lequel rétroagit sur les individus pour les co-produire en tant qu'individus humains, ce qu'ils ne seraient pas s'ils ne disposaient pas de l'éducation, du langage et de la culture. Ainsi, le processus social est une boucle productive ininterrompue où en quelque sorte les produits sont nécessaires à la production de ce qui les produit. » (Morin, 1988).

La complexité constitue à la fois un obstacle et un défi. Ce défi de la complexité est le départ pour une pensée multidimensionnelle qui intègre formalisation et quantification et qui demande d'aller plus avant dans le monde concret et réel des phénomènes.

2- Le processus interactionnel est auto-organisé

Dans le contexte systémique, un système peut être défini de la façon la plus générale comme un tout organisé de composants en interaction. « C'est un complexe d'éléments en interaction. Un ensemble d'unités en inter-relations mutuelles. » (Von Bertalanffy, 1968, 1993) « C'est un ensemble d'éléments en interaction dynamique organisés en fonction d'un but » (De Rosnay, 1975).

L'auto-organisation est un processus spontané dans un système, dû à des relations internes du système et / ou à des relations avec son environnement et à la manifestation de ces relations dans le temps (Morin, 1977).

C'est le sens d'interdépendance des éléments qui est sous-entendu par Goffman (1974). Il pense que d'une manière générale, les gens « feront tout pour éviter une scène » c'est pourquoi il est préférable de « concevoir l'interaction non comme une scène d'harmonie mais comme une disposition permettant de poursuivre une guerre froide ».

Ainsi, dès le moment où deux acteurs sont en situation de co-présence physique, ils sont soumis à un ensemble de règles interactionnelles, notamment celles régissant leur engagement dans cette situation. Ils ne peuvent plus agir comme s'ils étaient seuls, même s'ils restent silencieux, évitent de se regarder ou cherchent à ne pas bouger.

3- Le processus interactionnel peut être silencieux

Il est possible de parler d'un véritable « dialecte corporel » lorsque nous évoquons cette dimension de l'interaction « silencieuse ». Ce qui implique un autre rapprochement avec Birdwhistell (1981), quant à l'idée de « prévisibilité ». Cette notion est centrale chez l'auteur.

En effet, il envisage la vie sociale comme fondée sur la capacité des membres d'une communauté, à prédire, dans le très court terme de l'interaction comme dans le moyen terme de la relation, le prochain mouvement, le geste, la parole, le regard, l'action, la réaction, la décision des uns et des autres, sur la base d'une maîtrise approfondie des règles du jeu.

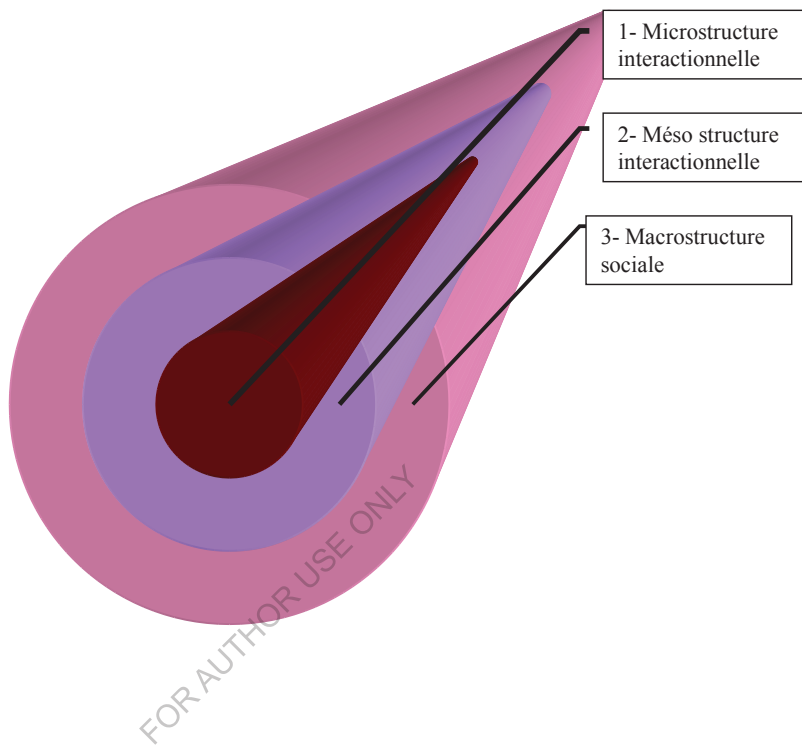
Il en va de même chez Goffman (1974) qui repère des « signes » pas seulement dans le langage, mais aussi sur les dimensions sociales et culturelles du comportement expressif et c'est ici qu'intervient l'importance de la présence de l'autre, celui qui va interpréter les signes, d'où la tentation de l'émetteur de les dissimuler.

Toute interaction devient un jeu constant de dissimulation (de soi) et de fouille (de l'autre). Goffman (1974) indique que les rites d'interaction constituent une relation essentielle entre macrostructure sociale et microstructure interactionnelle.

4- Le processus interactionnel se construit selon trois niveaux

Décrire l'activité des acteurs dans les espaces interactionnels. C'est comprendre qu'il existe trois niveaux d'observation comme nous l'avions déjà précisé dans nos propos introductifs.

Figure n°1 : Les trois niveaux du processus interactionnel



- 1- Une Macro structure sociale - l'enseignant a des missions « d'instruction », « d'éducation » et de « formation ».
- 2- Une Méso structure interactionnelle – l'enseignant construit son enseignement au regard des élèves – le contrat didactique avec l'idée du partage des responsabilités.
- 3- Une Micro structure interactionnelle - un espace de rencontre, lieu de construction des savoirs – l'enseignant et l'élève se construisent dans la rencontre.

Proche de la « synchronie interactionnelle », la prévisibilité paraît fluide et gracieuse comme un jeu entre deux danseurs parfaitement entraînés. Il est possible de penser en termes de « relations syntaxiques qui unissent les actions de diverses personnes mutuellement en présence » (Birdwhistell, 1981).

Il s'agit d'apprendre à prévoir un comportement sur la base des informations que fournit le contexte et plus seulement à partir de l'intention inférée des acteurs. Si l'observateur a saisi le système interactionnel qui règle le jeu des participants, il peut prévoir les mouvements de quelques instants avant leur occurrence effective.

La prévisibilité d'un jeu codifié tel qu'un sport collectif est bien supérieure à celles des interactions libres – mais nombre de celles-ci est à ce point ritualisé qu'elles deviennent très prévisibles.

C'est peut-être là les limites de l'interaction. Mais cette limite nécessite de la part des acteurs une connaissance très fine du contexte spatio-temporel. Cette prévisibilité est si complexe dans le cadre de l'éducation, qu'elle semble difficile à prévoir.

Il apparaît ici une contradiction entre l'émergence de comportements en contexte et l'idée d'une prévisibilité.

Nous soutiendrons l'idée selon laquelle, l'interaction se construit à travers un emboîtement de strates qui pour certaines sont prévisibles car socialement construites, ritualisées et didactiques, et pour d'autres se construisent dans l'urgence de la rencontre, dans un contexte imprévisible d'où émergent des constructions inédites, personnelles et en perpétuels changements.

Notre étude tentera de montrer que les deux registres de fonctionnement peuvent co-exister.

5- L'asymétrie devient le moteur de l'espace interactionnel

Elle définit, à travers les différents rites d'interaction (Goffman, 1974,) la place et la responsabilité de chacun des acteurs, dans la gestion des rapports au savoir⁹ (Charlot, 1997).

⁹ « Le rapport au savoir est le rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre. Le rapport au savoir est l'ensemble organisé des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui

Les réflexions de Vygotsky (1896-1934) paraissent intéressantes à explorer. Son postulat de base intègre l'idée d'une genèse sociale de la pensée : le développement individuel ne peut être compris sans référence au milieu social (institutionnel et interpersonnel).

Vygotsky (1985) estime que les instruments de développement psychologiques que sont le langage, surtout écrit, les théories scientifiques, les procédés mnémoniques, ne sont accessibles à l'enfant « que dans le cadre de la communication avec l'adulte et la collaboration avec les camarades ». La pensée de l'enfant, à travers les interactions sociales est modelée par les institutions et les technologies développées par la société, ici l'école en général, l'EPS en particulier.

5-1- Accéder aux concepts authentiques chez Vygotsky : la « loi génétique générale »

Chaque fonction supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant. Elle se manifeste tout d'abord dans une activité collective soutenue par l'adulte et le groupe social. Elle apparaît ensuite lors d'une activité individuelle et devient alors une propriété intériorisée de la pensée de l'enfant. Vygotsky illustre son propos à travers l'exemple du langage. Celui-ci apparaît d'abord comme moyen de communication. C'est seulement dans un deuxième temps, en se transformant en langage intérieur, qu'il devient un mode de pensée fondamentale de l'enfant lui-même (Vygotsky, 1978).

Les fonctions mentales supérieures ont donc leur racine dans l'interaction sociale.

5-2- La zone proximale de développement

Vygotsky affirme que « ce que l'enfant est en mesure de faire aujourd'hui à l'aide des adultes, il pourra l'accomplir seul demain ». Il distingue ce que l'enfant peut accomplir

relève de l'apprendre et du savoir .le rapport au savoir est l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec un objet, un contenu de pensées, une activité, une relation interpersonnelle, un lieu, une personne, une situation... »

(« développement actuel de l'enfant ») et ce qu'il peut faire avec l'aide d'un adulte ou de pairs (« capacité potentielle de développement »).

Entre ces deux types d'activités se constitue la « zone proximale de développement », l'espace où le développement est en devenir. Celle-ci « nous aide à connaître les pas futurs de l'enfant et la dynamique de son développement en prenant en considération non seulement les résultats déjà obtenus, mais aussi ceux en voie d'acquisition ». La médiation sociale permet un véritable apprentissage si et seulement si elle se situe dans cette zone.

5-3- La notion de médiation chez Vygotsky

Vygotsky (1985) affirme que l'enseignement doit stimuler les processus évolutifs qui ne pourraient être actualisés sans lui.

La tâche de l'enseignant consiste donc à comprendre comment se structure les différentes connaissances pour chaque enfant particulier, à découvrir « ce réseau interne, souterrain, génétique, des sujets scolaires ». Il pourra ensuite solliciter efficacement l'élève dans la « zone proximale de développement » qui lui est propre et accorder ses leçons au niveau des élèves.

5-4- La notion d'étayage chez Brunner

Brunner (1991) parle « d'étayage » à travers lequel l'adulte restreint la complexité de la tâche permettant à l'enfant de résoudre des problèmes qu'il ne peut résoudre seul :

- l'adulte protège l'enfant contre les distractions,
- il fournit des moyens pour la représentation et l'exécution des relations entre moyens et buts,
- il met en avant l'importance des formats qui sont construits de façon à présenter à l'enfant des tâches qui soient légèrement au-delà de ses capacités immédiates pour provoquer un voyage dans la « zone proximale de développement ».

Ces formats sont l'occasion de créer des conventions d'interactions (Brunner, 1983).

Grâce à sa conscience, l'adulte peut fournir un étayage à l'enfant dans le contexte de l'interaction sociale pour qu'il puisse accomplir des tâches lorsque sa capacité ne lui permet pas de les accomplir tout seul.

Quand l'enfant devient capable d'employer la parole dans tous ses modes, il devient ainsi capable d'effectuer par lui-même les actions qu'il ne pouvait effectuer sans étayage de l'adulte auparavant (Brunner, 1991).

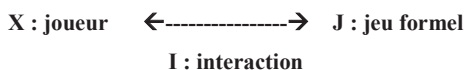
Brunner (1991) accorde la primauté à l'apprentissage social, au développement de l'intelligence dans et par le groupe, avant que le progrès intellectuel puisse être approprié et individualisé. Cette approche peut modifier considérablement les pratiques éducatives et orienter la réflexion sur la fonction des disciplines enseignées.

6- Le processus interactionnel dans le contexte scolaire : l'exemple du contrat didactique

Nous situant dans le contexte scolaire et plus particulièrement dans celui de l'EPS, nous nous focalisons sur le concept de contrat didactique, car il justifie cette complexité des rapports et des attentes réciproques des acteurs de la situation. En effet, l'enseignant et l'élève peuvent être identifiés comme des systèmes. Leurs relations au savoir seront déterminées par leurs interactions (Brousseau, 1978).

Nous ajoutons que ce processus interactionnel ne peut se réduire au seul didactique mais celui-ci nous permet de nous centrer sur le processus de transmission des savoirs.

Dans le modèle général d'interaction, l'activité d'un sous-système sera modélisée par le triplet (X, J, I)



Les connaissances du joueur apparaissent, dans les stratégies et dans les changements de stratégies, comme des moyens de gagner. Une décision du joueur peut être interprétée par l'observateur :

- comme le résultat d'une stratégie anciennement choisie

- ou comme une improvisation nouvelle (Brousseau, 1988).

Le passage d'un état du jeu au suivant peut être conditionné partiellement ou entièrement :

- par la situation ou par la règle du jeu,
- par les savoirs du joueur, connaissances culturelles liées au langage utilisé, aux algorithmes appris,
- par ses connaissances personnelles, privées mais anciennes, régulières,
- par la décision prise dans l'instant, de façon aléatoire ou nouvellement organisée (Brousseau, 1998).

Ici, nous prenons appui sur un apport cognitiviste de l'accession aux connaissances mais nous n'ignorons pas pour autant que cette appropriation émerge aussi du contexte de la situation.

6-1- La situation didactique, espace du contrat didactique

La situation didactique est, pour l'observateur, la modélisation de l'environnement dans lequel est plongé un joueur, la situation d'action, d'apprentissage ou d'enseignement pour l'élève, le cadre de l'enseignement pour l'enseignant (Brousseau, 1998).

Les rapports de l'enseignant et de l'élève sont conditionnés par un projet social extérieur qui s'impose à l'un comme à l'autre. Le contrat est spécifique des connaissances en jeu et donc nécessairement périssable : les connaissances et même les savoirs évoluent et se transforment, tandis que le contrat pédagogique a tendance à rester stable (Brousseau, 1978).

La notion « d'espace interactionnel » est caractéristique de l'interaction didactique :

- espace comme lieu concret des rapports asymétriques entre l'enseignant et les élèves, à travers un cadre temporel spécifique permettant d'entrevoir la dynamique de leur rencontre.
- espace comme lieu où se joue des rites d'interaction qui permettront la mise en place du processus transmission/appropriation.
- espace comme lieu d'échanges organisés localement entre l'enseignant, l'élève et l'objet.

Dans un contexte scolaire, la rencontre entre les acteurs se développe dans le temps à travers une série d'interactions adaptatives avec les situations préparées par l'enseignant à travers des rites d'interaction. Cet espace interactionnel vit des dimensions temporelles bien particulières. Nous parlerons du temps de la rencontre.

6-2- L'espace d'interaction, un espace de dialogue

Différents espaces sont construits et se construisent dans l'interaction :

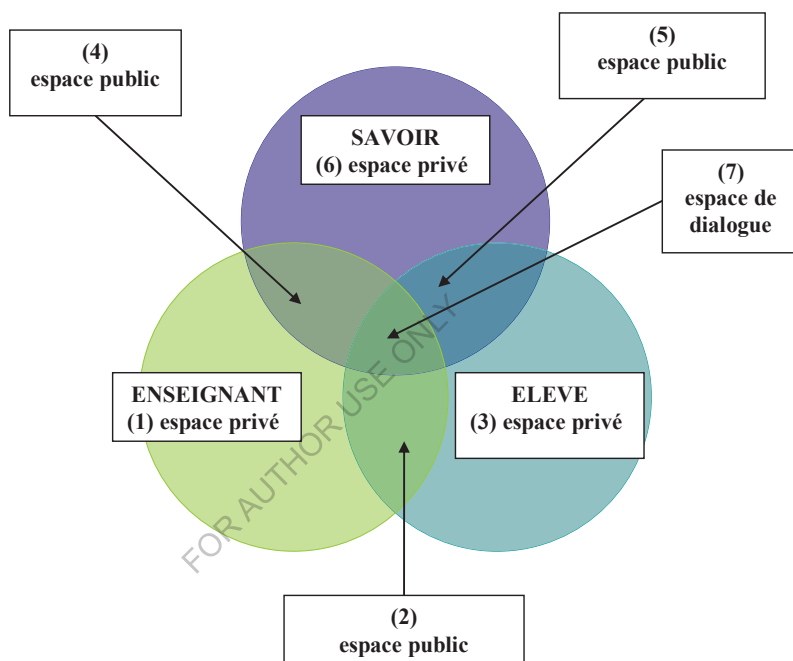
- des espaces « privés », où les acteurs sont seuls (1), (3) et (6), confrontés à eux-mêmes.
- des espaces publics où se rencontrent deux des trois partenaires (2), (4) et (5). Ce type de rencontre constitue un véritable risque car il y a isolement de ces derniers.
- un espace de dialogue (7) qui ne peut exister qu'aux travers de mises en scènes.

Cet espace de dialogue entre les différents partenaires, cette zone d'échanges deviendra d'ailleurs le lieu privilégié de la construction des interactions entre l'enseignant, les élèves et le savoir.

L'une des fonctions du contrat didactique est d'élargir l'espace de dialogue et réduire les plages privées et publiques à risque (Jonnaert, 1996).

FOR AUTHOR USE ONLY

Figure n°2 : Fonction du contrat didactique : élargir l'espace de dialogue, réduire les plages à risque. Jonnaert (1996, p. 134)



A défaut d'un tel espace de dialogue, rien ne peut se passer. Chacun s'isole dans sa propre sphère dans sa bulle et chacun attribue à l'autre la place du mort.

Cette perspective fait émerger l'existence de notre « zone de rencontre » et matérialise l'espace et le temps où le savoir se construit, se transmet et s'approprié.

C'est cet espace qu'il nous faut tenter d'observer, de décrire et de comprendre dans cette recherche afin de concrétiser notre intention, de dépasser la notion de contrat didactique et de proposer celle de contrat d'interaction.

6-3- Le contrat didactique devient ritualisé

Cet espace ritualisé devient didactique parce qu'il est organisé autour d'un double projet d'enseignement et d'apprentissage (Amade-Escot, 2002).

Etablir les règles qui émanent de ces rites d'interaction et qui définissent les rapports que chacun entretient « en privé » avec le savoir permettront de déterminer la pertinence des situations proposées par l'enseignant.

Dans une perspective goffmanienne, le contrat didactique s'articule comme des propriétés acceptables et partagées qui doivent s'adapter aux connaissances lors d'une interaction didactique (Sarrazy, 1995).

L'idée de contrat didactique participe à cette dynamique interactionniste. « Par interaction déclare Herpin (1973), on entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique, immédiate, les uns des autres ». On voit apparaître ce que l'on peut appeler le « consensus de fait ».

L'interactionnisme implique ainsi deux pôles : le soi manifesté dans le rôle et le consensus du public qui, acceptant le rôle joué, fait sortir l'individu de l'anonymat. Lorsque l'accord tacite ne se produit pas, un processus de rupture se déclenche.

7- Le processus interactionnel s'ouvre sur un rapport au savoir

Le rapport au savoir est une notion définie par Charlot (1982) dans un article intitulé « Je serai ouvrier comme papa, alors à quoi ça me sert d'apprendre »

L'auteur définit le rapport au savoir comme " l'ensemble d'images, d'attentes et de jugements qui portent à la fois sur le sens et la fonction sociale du savoir et de l'école, sur la discipline enseignée, sur la situation d'apprentissage et sur soi-même ".

Risquant d'occulter l'idée de relation au profit d'une accumulation de contenus psychiques, le rapport au savoir fut défini comme " une relation de sens, et donc de valeurs, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir " (Charlot, 1992) puis, estimant que cela pouvait masquer la pluralité des rapports :

" Le rapport au savoir est l'ensemble (organisé) des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de l'apprendre et du savoir ", ou encore " le rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre " (Charlot, 1997).

Le rapport au savoir est par conséquent " une relation de sens et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir"(Charlot, 1992).

La notion de sens (Rochex, 1995) est ici entendue dans l'acception de Léontiev (1975, 1984)) qui la distingue de la notion de signification :

"L'homme trouve un système de significations tout prêt, élaboré historiquement (sous formes de techniques, de savoir-faire, de savoirs et d'outils), et il se l'approprie tout comme il s'approprie l'outil, ce vecteur matériel de la signification".

Le degré et le devenir de cette appropriation dépendent précisément du sens personnel que cette signification a pour le sujet. En effet, ce rapport au savoir est aussi tissé dans « des histoires personnelles et des visions du monde » (Davaisse, 1999, p. 196)

7-1- Des règles sont à établir

Les règles émanant de ces rapports au savoir font partie intégrante du champ conceptuel du savoir qui est au centre de la relation didactique. Ce sont elles qui placeront l'élève dans telle ou telle dimension temporelle de la construction des connaissances.

C'est dans cet espace de dialogue que sont régis les rapports sociaux. La relation didactique est un ensemble particulier de relations sociales. Les interactions sociales y jouent une fonction dynamogène tout aussi fondamentale que les différents niveaux de rapports aux savoirs. L'analyse d'un contrat didactique ne permettra une compréhension suffisante et pertinente de la dynamique d'une relation didactique que s'il prend en considération le contexte strict de ces règles : la coutume de la classe (Balacheff, 1988, p.136)

Face à l'enseignant et au savoir (dès les premiers moments de l'interaction) les élèves formulent des réponses, manifestent des comportements, expriment des attitudes conformes (ou non) aux attentes du groupe.

8- Le processus interactionnel fait émerger la coutume de la classe

Toute activité de classe implique l'existence de comportements attendus par le groupe vis-à-vis desquels les élèves ne manifestent habituellement que peu d'écarts.

Ce comportement conformiste (Watzlawick, 1978) est renforcé par un désir de l'élève d'être en accord avec le groupe.

La coutume (Balacheff, 1988) de chaque classe détermine une série de règles du fonctionnement du groupe. Elle se caractérise comme étant le produit des pratiques sociales spécifiques au groupe dont elle définit les règles implicites. Elle est la chape sous laquelle se réfugie l'implicite.

De même, de la perspective interactionniste liée à la tradition inaugurée par Goffman (1973), on peut tirer l'idée que le maintien de la relation à l'autre dans la situation didactique exige qu'en général les acteurs « ne perdent pas la face ». Il s'agit donc d'interactions sociales très particulières très étroites et contraignantes.

Selon Amigues (1991), il n'y a pas d'enseignement sans que se construise un « espace de signification » entre le professeur et les élèves, au regard d'une situation qui forme le contexte où se manifestent les rapports au savoir en jeu. Mais cet espace (espace de dialogue) peut-il vraiment être commun ?

Il existe donc une réelle influence de l'interactionnisme.

9- Le processus interactionnel contraint la construction de cadres

Selon Goffman (1991, p.30), la signification d'une activité sociale n'est possible que par la médiation de « schèmes interprétatifs », de « cadres primaires » qui « permettent de localiser, de percevoir, d'identifier et de classer un nombre apparemment infini d'occurrences entrant dans leur champ d'application ».

Par exemple une leçon d'EPS (Sarrazy, 1995) va générer un certain nombre de cadres sociaux primaires qui permettront à l'acteur d'identifier ce qui se passe : consignes,

questionnement, réprimande de l'enseignant. Généralement ces cadres sont correctement identifiés et permettent aux individus de « garder la face »¹⁰ et de s'engager dans l'interaction.

Néanmoins souligne Goffman (1991), dans la vie quotidienne, l'identification d'un cadre est problématique. Il introduit alors un concept fondamental pour analyser ces cadres : le mode. Il le définit comme un ensemble de conventions par lequel une activité donnée, déjà pourvue de sens par l'application d'un cadre primaire, se transforme en une activité qui prend la première pour modèle mais que les participants considèrent comme sensiblement différente. »

Si le professeur pose une question à un élève, alors même qu'il connaît la réponse, cette interaction ne peut se comprendre et ne peut être réussie que si les inter actants la rapportent à une modélisation du cadre social primaire identifié : le questionnement scolaire.

10- Le processus interactionnel invite la construction des savoirs

Réfléchir sur la transposition à partir de pratiques sociales, d'attitudes, de modes de vie oblige à retrouver toute la complexité théorique et tous les enjeux idéologiques dont l'intérêt pour les savoirs. Cet intérêt est d'autant plus important que nous postulons qu'ils sont à construire dans la « zone de rencontre » lors du processus interactionnel.

Le phénomène central dans la rencontre est bien le mouvement en tant que composante d'une conduite humaine dans son environnement. C'est cette relation qui lui donne sens (Nitsch, 1991). Cette conduite humaine se construit pour partie par appropriation de savoirs qui en EPS sont assimilés à des techniques corporelles :

« Le développement des techniques corporelles engendre donc un espace spécifique, artificiel, différent de celui des pratiques familières, une topographie éloignée des références utilitaires et des usages réalistes » (Vigarello, 1988).

La technique, du grec *teknè*, est une production et un savoir-faire, c'est un ensemble de moyens qui permettent de réaliser un but.

¹⁰ E. Goffman définit la face « comme étant la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers une ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier [...] garder la face est une condition de l'interaction et non son but. » (1974, 9 et 15) ;

« Le phénomène technique est la préoccupation de l'immense majorité des hommes de notre temps de rechercher en toutes choses la méthode absolument la plus efficace. » (Ellul, 2004).

La technique - en tant qu'opération comme en tant que phénomène - constitue un système, c'est-à-dire un ensemble d'éléments en relation les uns avec les autres de façon telle que toute évolution de l'un provoque une évolution de l'ensemble et que toute modification de l'ensemble se répercute sur chaque élément. (Ellul, 2004).

De même, comme le dit justement Bouthier (1995) :

« Il n'est pas légitime de réduire la partie transmissible (des habiletés) que constituent les techniques aux seules formes extérieures des gestes efficaces. Bien d'autres composantes de l'action sont généralement engagées ».

Aussi, en s'appuyant sur Clot (1996), on peut retenir l'idée que la technique est une activité doublement sociale, parce que l'activité des hommes y est en quelque sorte déposée, sédimentée parce qu'il faut, pour aller la chercher, déployer soi-même une activité elle-même sociale.

Cet espace spécifique de l'appropriation de savoirs peut être mis en évidence dans la situation d'interaction en générale et plus particulièrement dans l'espace interactionnel que construit l'enseignant et les élèves lors de leur rencontre.

En effet, il est facile de décrire une topographie différente lorsqu'on décrit la « zone de rencontre » dans la situation d'interaction puisqu'il ne s'agit pas d'une situation familière mais d'une situation institutionnalisée dans le contexte de l'école et de l'EPS.

11- Le cadre d'analyse pour étudier la « zone de rencontre »

L'aspect théorique et épistémologique qui vient d'être présenté ne peut exister sans un cadre d'analyse précis. Ce cadre est nécessaire pour permettre de présenter plus loin un projet de plan de formation pour les futurs enseignants d'Education Physique et Sportive.

Pour ce faire, nous emprunterons à l'ergonomie un de leurs concepts opératoires. Il s'agit de la notion « d'activité »¹¹.

En effet, nous postulons qu'à travers la rencontre, c'est l'activité de l'enseignant qui nous intéresse lorsqu'il organise le milieu dans la situation d'interaction.

Devolé (1996) propose un modèle interactionniste du système classe. Ce modèle de l'interaction complexe intègre l'ensemble des facteurs contextuels dans l'analyse de ce que fait et subit l'individu à un moment donné. Il s'agit d'une approche systémique de la situation éducative.

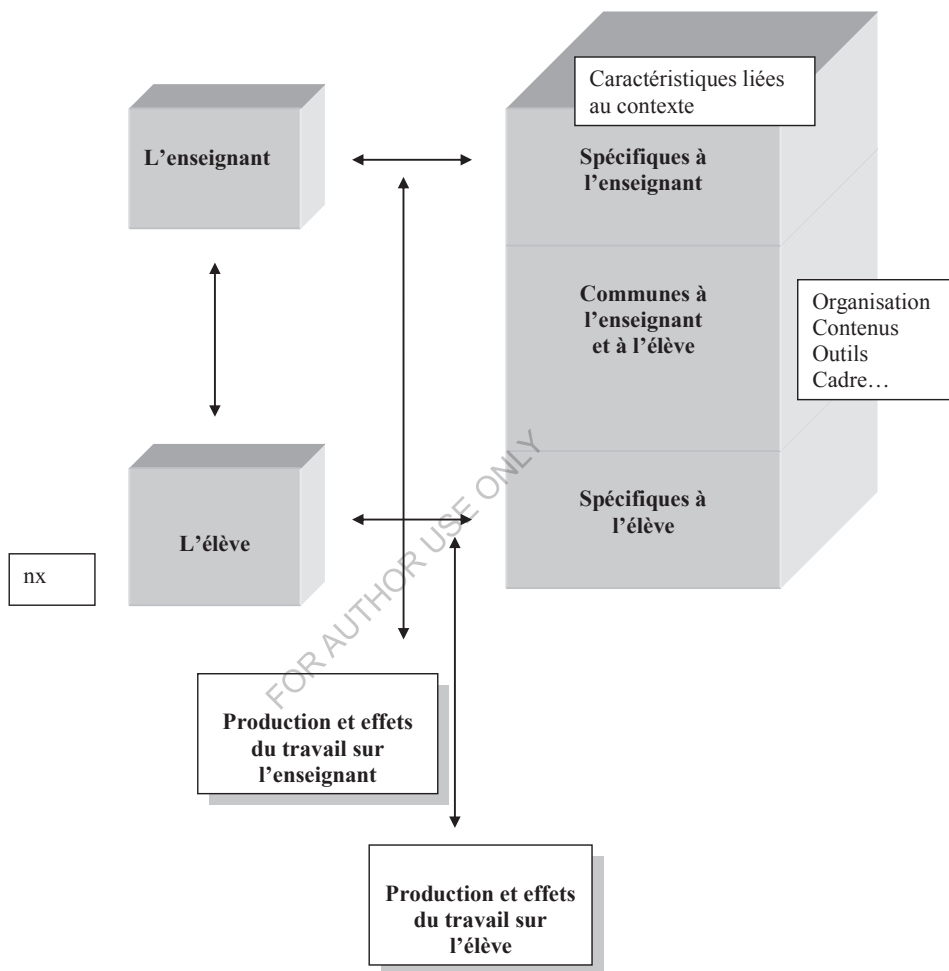
Ce qui nous intéresse dans ce modèle, c'est la possibilité de dépasser le modèle novice – expert et d'approcher l'idée selon laquelle la situation d'interaction fait apparaître des données que l'enseignant doit apprendre à gérer au sein des « zones de rencontre » qu'il construit dans l'interaction avec ses élèves :

« Des équilibres individuels dans le travail, naîtra un équilibre renforcé pour chacun. Le mieux-être de tous en dépend » (ibid. p.6).

FOR AUTHOR USE ONLY

¹¹ Ce qui est réellement fait par le sujet. Leplat & Hoc (1983).

Figure n°3 : Le modèle interactionniste du système classe. Delvolvé (1996).



Dans ce modèle, l'enseignant a un rôle particulier à jouer qu'il nous faudra identifier afin de spécifier l'activité réelle et générique de l'enseignant. Ce rôle se réfère à une situation caractérisée par un contexte social et culturel – ici la classe –, par des composantes de situations qui sont réfléchies du point de vue des finalités implicites et explicites qui s'y jouent – la situation d'interaction et le contrat d'interaction –.

Ce rôle à jouer entraîne une nouvelle proposition : l'objet est produit par le sujet, il est porteur du sens. Sens que le sujet interprète dans l'intégration de l'ensemble des paramètres tant liés à son propre état – sa personne est en construction, on parle aussi d'activité constructive (Pastré, 2005) – qu'à celui des contraintes de contexte – l'activité support et les savoirs qui s'y rapportent –.

Il est aisé de retrouver derrière ces idées la notion d'activité réelle, expression de l'interaction complexe dans laquelle l'opérateur agit (Delvolvé, Margot, 2001).

Ce cadre d'analyse vient renforcer celui développé par la didactique professionnelle qui s'intéresse au travail de l'enseignant comme acteur essentiel du système de transmission des savoirs ... (Samurçay, Pastré, 1998).

C'est cet élargissement qui la conduit à s'interroger sur les savoirs d'action et leur formation et par conséquent à s'intéresser à l'activité et à son analyse. Nous postulons l'existence d'un couple situation-activité (Pastré, 2002) :

« On ne peut pas comprendre l'activité des opérateurs si on n'a pas une connaissance minimale de la situation et de ses caractéristiques. Mais les éléments de la situation ne peuvent être identifiés que par l'analyse de l'activité. C'est cette analyse de l'activité qui amène à distinguer les éléments qui caractérisent la situation. Il y a une analyse de la situation avant l'analyse de l'activité : elle consiste à mettre à plat les différents éléments qui caractérisent la situation et il y a une analyse de la situation après l'analyse de l'activité : c'est seulement celle-ci qui permet d'identifier les organisateurs de l'activité » (Pastré, 2002)

Le cadre d'analyse de la « zone de rencontre » s'articule à partir d'un modèle de type interactionniste où la situation et l'activité sont en interaction.

La notion de situation peut être rapprochée de celle de tâche (Leplat, Hoc, 1983) et se présente sous trois formes :

(1) la tâche prescrite (le but et les conditions sont fixées par le sujet – ici c'est l'enseignant d'EPS),

(2) la tâche redéfinie (le but et les conditions sont fixées par le sujet – ici ce sont les élèves-) et

(3) la tâche effective (le but et les conditions pris en compte par les élèves). Ces différents types de tâches constituent des modèles qu'il est possible de rapprocher de la notion d'activité (activité prescrite, activité de l'exécutant et activité réelle de l'élève).

Nous tenons ici à mettre en avant que ces différents modèles de la tâche et de l'activité vivent en interaction dans un contexte qui émerge à la fois de la tâche et de l'activité. Avec Leplat (2000), nous pouvons parler de co-détermination entre la tâche et l'activité (p.127).

De plus, chez Clot (1999), il est possible de distinguer l'activité réalisée de l'activité réelle : l'activité réalisée c'est ce qui est fait par le sujet c'est-à-dire ses occupations. Cependant cette activité réalisée ne rend pas compte du réel de son activité c'est-à-dire de l'ensemble de ses préoccupations. On peut dire que l'activité réelle c'est l'ensemble des activités qui interfèrent dans le cours de l'activité réalisée. Il s'agit des activités empêchées, des activités suspendues, des activités impossibles, bref des activités que l'on ne voit pas mais qui n'en sont pas moins présentes (Magendie, 2006).

11-1- En résumé, notre cadre d'analyse invite une à une certaine complexité.

Leplat et Hoc (1983) à partir des théories de l'activité de Vygotski (1985) et Leontiev (1975) modélisent la situation de travail comme un système dialectique :

Tâche prescrite <=> tâche effective ou activité du sujet.

En didactique (Garnier, Bednarz, Ulanowskaya, 1991), on reprend aujourd'hui l'idée de Vygotski selon laquelle le sujet aidé par l'enseignant peut atteindre une zone de progrès (ZDP) supérieure à ce que ses seules ressources personnelles lui permettraient d'envisager d'atteindre.

Clot (1999b) reprend les propositions de Vygotsky sur le rôle déterminant de la culture et de l'intervention d'autrui dans le développement des significations sociales et des motifs personnels d'agir. Il considère que ceux-ci dynamisent, orientent et rendent efficace l'activité du sujet à travers le sens qu'il donne à son activité dirigée vers un but conscient. L'efficacité

qu'il obtient en prenant en compte les conditions nécessaires et en réalisant les opérations adéquates.

Pastré (2002) reprenant en didactique professionnelle le schéma du triangle de la didactique des disciplines et le système tâche activité de l'ergonomie, met en évidence l'intérêt d'analyser l'activité professionnelle pour accéder aux compétences sous-jacentes (recouvrant des connaissances techniques et de l'habileté par expérience). Ces compétences renvoient aux savoirs, savoir-faire, savoir-être qui les composent et sont le plus souvent tacites et masqués par des années de pratiques professionnelles, et donc difficilement accessibles en direct.

FOR AUTHOR USE ONLY

Chapitre 3

Le cadre méthodologique

Ce chapitre va nous permettre de présenter une organisation codifiée de techniques de recueils de données et leur mise en œuvre pour atteindre notre objectif : Identifier la « zone de rencontre en EPS, lieu de la transmission des savoirs »

1. Le questionnaire

Pour décrire et énoncer la présence de rituels d'interaction dans la classe, des espaces, des gestes, des paroles, des jeux de regard, des mises en scène, des attitudes...

2. L'observation

Pour lire et comprendre, à travers ces rituels l'existence de « zones de rencontre » entre l'enseignant et ses élèves : les gestes des acteurs, leurs jeux, leurs sentiments...

3. L'étude de cas

Pour transformer l'idée que l'on se fait de la transmission des savoirs en Education Physique et Sportive pour dépasser l'idée de contrat didactique et mettre en évidence la part de l'interactionnel dans la transmission/appropriation des savoirs en EPS.

1- Le questionnaire

Comme nous le précisons dans nos propos introductifs, l'objectif de cette thèse est d'étudier l'espace de rencontre interactionnel en Education Physique et Sportive ainsi que l'organisation du milieu pendant ces phases d'interaction entre l'enseignant et ses élèves.

Il s'agit de décrire puis d'analyser l'activité de l'enseignant engagé dans des relations constitutives de ce qui est couramment appelé « l'enseignement » et « l'apprentissage » (Amade-Escot, 2002).

Mais décrire et analyser l'activité des acteurs nécessite un premier travail exploratoire afin de déterminer des observables susceptibles d'orienter notre future analyse.

En effet, l'hypothèse reste l'existence d'une « zone de rencontre », espace qui se construit dans l'action et qui révèle la relation didactique.

De même, nous postulons que l'analyse des procédures, par lesquelles les acteurs sociaux s'accordent entre eux, montre qu'ils savent précisément reconnaître et juger des situations pour définir les conduites appropriées.

Autrement dit, leur expérience sociale ne s'organise pas seulement selon l'ordre des identités et des statuts mais selon un répertoire de situations qui a son vocabulaire et son déterminisme, son espace de contraintes et de négociations.

Il s'agit de mettre en avant un nouvel objet : la **situation d'interaction**.

Ainsi donc, nous allons tenter d'étudier au mieux des pratiques régulières d'enseignement à partir desquelles nous essaierons d'observer des « espaces interactionnels », ces pratiques étant elles-mêmes rattachées à des rituels d'interaction (Goffman, 1974).

Dans un premier temps, nous utilisons le questionnaire afin d'exploiter les dires des enseignants lorsqu'il s'agit de la construction d'un espace interactionnel avec leurs élèves.

Il s'agit également de vérifier les hypothèses théoriques signalées dans notre partie empirique concernant l'idée de contrat didactique rattaché à des rites d'interaction spécifiés à l'intérieur des rapports sociaux que peuvent entretenir les acteurs dans les situations didactiques.

1-1- Construction du questionnaire

Nous avons choisi le questionnaire comme première méthode de recueil de données afin de structurer les réponses avancées par les enseignants.

En effet, le questionnaire facilite la mesure en ce que les informations obtenues sont comparables d'un cas à l'autre, correspondent aux connaissances immédiates et n'atteint que les couches superficielles de la conscience (Dautriat, 1959).

De plus, notre intention est de comprendre la personne « enseignant d'EPS » ainsi que son univers lorsqu'il rentre en interaction avec les élèves.

1-1-1- Le cadre du questionnaire

Nous prenons appui sur les différents écrits concernant le problème envisagé c'est à dire sur les notions d'interaction et de contrat didactique et nous optons pour des questions ouvertes.

En effet, ce type de question ne prévoit pas à l'avance des réponses toutes faites et laisse à l'individu une plus grande liberté d'expression dans le choix du contenu et de la forme des réponses.

De plus, les questions ouvertes permettent d'aborder la totalité des enseignants d'EPS, débutants dans la profession ou exerçant depuis longtemps. Elles nous ont permis d'aborder des points délicats concernant la personne dans l'exercice de ses fonctions d'enseignant.

Enfin, les questions ouvertes sont pour nous le moyen de recueillir des données nécessaires à la construction des critères d'observation, second temps de notre expérimentation.

Cependant, n'oublions pas que l'objet de ce questionnaire reste l'idée que **le contrat didactique fait partie intégrante des interactions sociales**.

Ce sont elles qui vont jouer un rôle dynamogène dans la classe et objectiver l'idée d'espace interactionnel où les acteurs vont adopter un comportement déterminé par un code. Ce code est rarement explicite mais l'étude des interactions sociales permet d'en retrouver certaines lignes de force. Sa structure peut évoquer celle d'un langage et nos comportements sociaux sont une "rhétorique générale". (Winkin, 1981).

1-2- La rédaction du questionnaire

Il s'agit de 13 questions ouvertes significatives de situations naturelles d'enseignement, c'est-à-dire de situations d'interaction en EPS :

- Quelle est la distance qui vous sépare de vos élèves ?
- Quelle perception avez-vous de votre espace de rencontre entre vous et vos élèves ?
- Quels types d'interventions verbales avez-vous avec vos élèves ?
- Quels sentiments ressentez-vous à ce moment-là ?
- Quels types d'interventions avez-vous dans ces moments-là ?
- Quelles sont vos intentions dans ces moments-là ?
- Quel rôle voulez-vous jouer dans ces moments-là ?
- Quelle mise en scène adoptez-vous avec votre corps ?
- Comment utilisez-vous votre regard pendant ces moments ?
- Comment utilisez-vous votre voix pendant ces moments-là ?
- Comment faites-vous pour capter leur attention ?
- Quels contacts voulez-vous établir avec vos élèves pendant ces moments-là ?
- Qu'attendez-vous de vos élèves pendant ces moments-là ?

L'ensemble de ces questions reste identique pour les trois rites d'interaction proposés, à savoir : le rite d'accès ou de présentation, le rite de confirmation et le rite de réparation.

Chacun de ces rites est défini brièvement et simplement :

- le rite d'accès : « lorsque vous présentez une leçon ».
- le rite de confirmation : « lors des situations d'apprentissage où les élèves travaillent par groupes, ateliers et où vous interagissez directement avec les élèves en particulier ou avec des petits groupes ».
- le rite de réparation : « lorsque les élèves ne suivent pas vos consignes et/ou redéfinissent la tâche proposée. Vous interagissez avec ces élèves pour obtenir leur adhésion ».

1-3- La passation du questionnaire

Elle s'est effectuée lors d'une journée de réflexion qui regroupait 10 enseignants ayant

de 10 à 30 années d'ancienneté dans le métier d'enseignant d'EPS et 10 enseignants en première année d'IUFM (PLC1). Le questionnaire a été complété sur place.

Le choix d'un tel échantillonnage est révélateur de l'hypothèse que pour enseigner l'EPS, l'enseignant quel que soit son expérience dans le métier doit rentrer dans une situation d'interaction didactique, dans un espace interactionnel.

Nous observerons par la suite le degré d'analyse de chaque acteur dans la « zone de rencontre » et déterminerons des profils d'enseignant.

1-4- La population ayant répondu au questionnaire

Parmi les vingt personnes présentes, seulement dix personnes (5 d'entre-elles peuvent être qualifiées de chevronnées, et les 5 autres de débutantes) ont répondu correctement aux 13 questions. Ces dix questionnaires présentent en effet des réponses complètes et adaptées (répondent par des phrases aux questions).

Ces réponses permettent d'avancer quelques pistes concernant la construction d'espaces de rencontre entre l'enseignant et les élèves en EPS et nous ont également permis d'établir des profils professionnels ainsi que d'étayer les hypothèses concernant la présence véritable de rites d'interaction lisibles à travers le contrat didactique établi entre un enseignant et une classe.

Le tableau ci-dessous représente la situation des dix personnes. Il nous renseigne sur leur spécialité, leur ancienneté et le type d'établissement où elles enseignent et semble représentatif d'une hétérogénéité des genres.

Tableau n°1 : Informations concernant les dix personnes ayant répondu au questionnaire

Situation des enseignants ayant répondu aux questionnaires			
Sujets	Spécialité de pratique et de formation	Nombre d'année exercée en EPS	Type d'établissement
Sujet n° 1	Tennis	10	Collège ZEP
Sujet n° 2	Tennis	12	Collège
Sujet n° 3	Danse	30	Lycée
Sujet n° 4	Escalade	30	Lycée
Sujet n° 5	Gymnastique	20	Collège ZEP
Sujet n° 6	Judo	1	Collège
Sujet n° 7	Football	1	Lycée
Sujet n° 8	Football	1	Collège
Sujet n° 9	Tennis de table	1	Collège
Sujet n° 10	Natation synchronisée	1	Lycée

Dans un premier temps, nous avons retranscrit les 10 questionnaires et rassemblé les réponses pour chacune des 13 questions posées dans les 3 rites proposés. Il s'agit d'un listing (en annexe A) mettant en avant l'existence de réponses communes avec un vocabulaire technique de type didactique significatif de la profession.

A partir du listing des réponses, nous avons conservé les mots clés ou « marques textuelles » afin de pouvoir caractériser correctement toutes les réponses et construire des catégories pertinentes au regard des questions posées et des hypothèses annoncées.

Les marques textuelles sont influencées par les déterminismes inscrits dans la profession et référer à :

- une structure caractéristique de la formation des enseignants d'EPS,
- à des présupposés socioculturels concernant l'appropriation et la transmission des savoirs en classe,
- à un mode de pensée typé par le statut de l'enseignant.

Ce listing a été réorganisé sous la forme d'un tableau pour être plus lisible.

1-4-1-Listing des réponses aux questions concernant le rite d'accès ou rite de présentation

Ce rite d'accès ou de présentation comprend « tous les actes spécifiques par lesquels l'individu fait savoir au bénéficiaire comment il le considère et comment il le traitera au cours de l'interaction à venir ». (Goffman, 1974, p.63)

Exemple pour la question n°2 :

Question n°2 : quelle perception avez-vous de votre espace de rencontre entre vous et vos élèves ?

Chez les tuteurs comme chez les étudiants, la perception de cet espace est plutôt positif. L'enseignant se sent bien. Il s'agit de mettre en évidence l'existence d'une démarcation entre les élèves et l'enseignant. Une ligne invisible à ne pas dépasser tant que le signal n'est pas donné. Il s'agit d'être vu de tous et de pouvoir voir tous les élèves, l'enseignant est face à sa classe. Cette distance permet la prise en main de la classe et sa forme semble être un demi arc de cercle ou l'enseignant serait au centre.

1- 4- 2- Listing des réponses aux questions concernant le rite de confirmation

Ce second type de rite sert à confirmer l'image que chacun souhaite donner, à exprimer, l'attention et l'intérêt que l'on porte à autrui.

Exemple pour la question n°4 et n°5 :

Question n°4 : quels sentiments ressentez-vous à ce moment-là ?

Les enseignants disent avoir besoin d'être écouté, veulent aider l'élève. Ils ressentent ces interventions comme importantes. Les étudiants ajoutent qu'ils ont besoin d'être sûrs, d'être compris mais en même temps, ils désirent caractériser le niveau des élèves afin de l'aider dans leurs apprentissages. Ils disent qu'ils essayeront d'expliquer les consignes d'une manière différente.

Question n°5 : Quels types d'interventions avez-vous dans ces moments-là ?

Ce sont souvent des interventions verbales et/ou gestuelles : aide, parade, démonstration. Le type d'intervention est fonction du type d'élèves. Mais, ce peut être aussi des questions vers les élèves afin de les amener à verbaliser un problème ou une solution.

1- 4-3- Listing des réponses aux questions concernant le rite de réparation

Le rite de réparation peut se résumer de la façon suivante :

« Lorsque ceux qui participent à une entreprise ou à une rencontre ne parviennent pas à prévenir un évènement qui est incompatible avec les valeurs sociales défendues, le plus fréquent est qu'ils reconnaissent cet évènement en tant qu'incident et s'efforce d'en réparer les effets. A ce moment, un ou plusieurs participants se trouvent ouvertement en déséquilibre, en disgrâce et il leur faut essayer de rétablir entre eux un état initial de rituel satisfaisant » (Goffman, 1974, p.21).

Exemple pour la question n°12 et n°13 :

Question n°12 : quels contacts voulez-vous établir avec vos élèves pendant ces moments-là ?

Ici, l'enseignant devient un émetteur et l'élève un récepteur. L'enseignant ne parle pas d'échange, il y a un contact uniquement dans le sens prof-élève. Par contre, Les PLCI répondent à la question en signifiant la volonté d'être à leur écoute mais comme les enseignants, ils disent qu'ils sont à ce moment-là plus distants et qu'ils veulent que les élèves reconnaissent leur autorité.

Question n°13 : qu'attendez-vous de vos élèves pendant ces moments-là ?

Les enseignants attendent des élèves qu'ils acceptent les contraintes et qu'ils comprennent ce qui est demandé. Ils attendent une modification du comportement de l'élève.

Les étudiants stagiaires attendent des élèves qu'ils écoutent et qu'ils soient attentifs, qu'ils comprennent l'intérêt de la règle. Ils attendent aussi de la part des élèves qu'ils disent ce qui ne va pas, ce qui pose problème.

Nous avons donc procédé à une analyse de contenu afin d'apporter des éléments de réponse aux problèmes qui ont suscité sa mise en œuvre et d'aboutir à terme à la définition d'un corpus.

Cette analyse de contenu conduit le chercheur à effectuer différentes opérations :

- la catégorisation afin de classer les éléments du corpus par thèmes pour aboutir à des catégories pertinentes et objectives,
- le codage des unités de contenu,
- l'interprétation des résultats pour mettre en avant les hypothèses de notre recherche et en tirer des enseignements.

Ce type d'analyse permet d'établir une typologie textuelle (Robert, Bouillaguet, 2002). Elle se justifie par la nécessité de catégorisation mentale comme aide à la compréhension interne du corpus et constitue par la même les fondations de notre étude.

Nous avons donc utilisé des techniques de transcription et nous avons réécrit les textes en langage artificiel afin de séparer la description de l'interprétation. Ces grilles de lecture nous ont conduit à encoder les réponses.

Les réponses des questionnaires servent de point de départ à notre démarche empirique. Sans ces questionnaires, il ne peut y avoir de logique d'expérimentation ni de cohérence à nos futurs propos. En effet, les catégories qui émergent des résultats du questionnaire sont celles que nous utiliserons dans le cadre des observations et de l'analyse de cas.

Utiliser l'analyse de contenu pour faire vivre notre questionnaire, c'est mettre en avant qu'elle est avant tout une pratique inscrite dans une pragmatique (Ghiglione, Beauvois, Chabrol, Trognon, 1980, p.5)¹² et constitue un processus d'investigation dans notre recherche. Les questionnaires ne sont qu'une partie de ce processus d'investigation qui la dépasse et la surdétermine, lui conférant ses critères de pertinence.

1-5- Encodage des réponses

Nous avons ensuite organisé les réponses à partir d'un encodage simple constitué de quatre catégories émergentes des questions et significatives des hypothèses posées lors de la présentation des cadres conceptuel et théorique. Il s'agit :

- Du **contexte d'interaction** faisant référence à la notion d'espace et de distance.

Nous faisons directement référence aux travaux de Hall (1971) à savoir comment l'enseignant utilise l'espace – plus précisément, l'espace qu'il maintient entre lui et les élèves et celui qu'il construit autour de lui. De plus, la notion de proxémie que l'auteur développe nous permet de visualiser l'existence de bulles invisibles régissant, en partie, les comportements de chacun des acteurs. La conduite qui en découle est nommée territorialité et appartient à la nature de

¹² La pragmatique, en tant que partie de la linguistique, s'intéresse aux unités linguistiques dont la signification ne peut être comprise qu'en contexte. ... fr.wikipedia.org/wiki/pragmatique

l'homme. La distance choisie dépend des rapports interindividuels, des sentiments et activités des individus concernés (Hall, 1971).

- Des **techniques** utilisées par l'enseignant d'EPS pour faire passer les contenus d'enseignement qu'il a conçu pour ses élèves.

Elles font parties intégrantes du métier d'enseignant et peuvent être référées à l'idée de conserver « la face » qui est une condition de l'interaction. Ces techniques nous permettent d'étudier les règles de circulation des interactions sociales (Goffman, 1974, p.15), les mises en scène (Pujade-Renaud, 1983) ainsi que le code que l'individu respecte à chaque fois qu'il croise les chemins ou les projets des élèves : utilisation du corps, du regard et de la voix (Andrieu, 2003)

- De la **relation** que l'enseignant construit lors des épisodes interactionnels.

Il s'agit ici de capter les émotions de l'enseignant, ses sensations lorsqu'il interagit avec les élèves, le rôle qu'il va jouer dans ces moments, la manière qu'il a de lire les caractéristiques de ses élèves, tout simplement de vivre sa relation didactique. C'est l'analyse que peut faire l'enseignant face à une classe qui se constitue comme une véritable société coutumière (Balacheff, 1988), c'est-à-dire les façons d'agir de la classe qui va régler en quelque sorte les rapports sociaux du groupe et surtout les attentes de ce dernier.

- Des **attentes** et des **intentions didactiques** de l'enseignant au regard de ses élèves dans la situation didactique en général et dans le contrat didactique en particulier.

Nous sommes avec cette catégorie au cœur de la notion de contrat didactique et de l'implicite auquel il n'a pas accès (Jonnaert, 1996). En effet, il s'agit de mettre en avant les variables didactiques utilisées par l'enseignant afin de matérialiser les attentes de ce dernier.

1-5-1- Matrice récapitulative de l'encodage des questions

La matrice ci-dessous permet de visualiser chaque question dans la catégorie retenue :

Matrice n°1 : Les catégories retenues au regard des questions

Q1. Quelle est la distance qui vous sépare de vos élèves ?	Contexte d'interaction
Q2. Quelle perception avez-vous de votre espace de rencontre entre vous et vos	

élèves ?	
<p>Q8. Quelle mise en scène adoptez-vous avec votre corps ?</p> <p>Q9. Comment utilisez-vous votre regard pendant ces moments ?</p> <p>Q10. Comment utilisez-vous votre voix pendant ces moments-là ?</p> <p>Q11. Comment faites-vous pour capter leur attention ?</p>	<p>Techniques utilisées par l'enseignant pour permettre aux élèves d'intérioriser les Contenus d'Enseignement (ritualisation des corps)</p>
<p>Q4. Quels sentiments ressentez-vous à ce moment-là ?</p> <p>Q7. Quel rôle voulez-vous jouer dans ces moments-là ?</p> <p>Q12. Quels contacts voulez-vous établir avec vos élèves pendant ces moments-là ?</p>	<p>Relation que l'enseignant construit avec ses élèves (trame de l'ordre social)</p>
<p>Q3. Quels types d'interventions verbales avez-vous avec vos élèves ?</p> <p>Q5. Quels types d'interventions avez-vous dans ces moments-là ?</p> <p>Q6. Quelles sont vos intentions dans ces moments-là ?</p> <p>Q13. Qu'attendez-vous de vos élèves pendant ces moments-là ?</p>	<p>Attentes et intentions didactiques de l'enseignant au regard de ses élèves (contrat didactique et dévolution)</p>

1-6- Mise en matrice des questionnaires

Dans un second temps, nous avons analysé les réponses au regard des quatre catégories retenues et en référence aux hypothèses posées au préalable :

- mesurer les distances entre l'enseignant et les élèves dans les différents espaces interactionnels,
- identifier la nature de la construction et de l'organisation de ces espaces,
- observer les conséquences de l'existence de ces différents rites chez les enseignants,
- émettre des hypothèses sur leur contribution à une didactique de l'Education Physique et Sportive, c'est-à-dire au processus enseignement/apprentissage,
- émettre des hypothèses sur leur rôle dans la construction des savoirs en EPS.

Pour synthétiser notre travail d'analyse des questionnaires, nous vous proposons de résumer les différentes réponses au sein d'une matrice pour chaque rite d'interaction retenu au regard des quatre catégories énoncées ci-dessus :

- le contexte
- les techniques
- les relations
- les attentes et intentions didactiques.

1-6-1- Matrice concernant le rite d'accès ou rite de présentation.

Ce rite comprend tous les actes spécifiques par lesquels l'individu fait savoir au bénéficiaire comment il le considère et comment il le traitera au cours de l'interaction à venir (Goffman, 1974, p.63)

Exemple pour la catégorie « contexte » :

Matrice n°2 : La catégorie « contexte » dans le rite d'accès

Q1	CONTEXTE	<p>D'où cette réflexion sur l'espace, qui apparaît, plutôt qu'un cadre neutre et préétabli, comme étant avant tout une donnée à organiser, à construire. Si l'on se réfère à Hall (1971), il est possible d'établir une territorialité des comportements autour de l'individu (une territorialité privée, territoire d'un individu) et une territorialité de groupe (territorialité publique, territoire d'un groupe).</p> <p>Les réponses données laissent supposer que deux des quatre bulles proposées dans la thèse de Hall seraient présentes ici : la bulle sociale</p>
----	-----------------	--

Q2		<p>encore appelée « relations interpersonnelles directes ». Au-delà de tout contact physique direct, jusqu'à la limite de portée de la voix sans effort ; (2-3 m) c'est le lieu des rapports professionnels et sociaux. Il s'agit de la limite du pouvoir sur autrui. La bulle publique ou la prise de parole est hiérarchisée; (3.50-7.50 m), c'est la distance utilisée en public par un orateur par exemple. Cette distance est située hors du cercle où l'individu est directement concerné.</p> <p>Il semble nécessaire à l'enseignant quel que soit son statut ou son expertise de bien se sentir face à sa classe. La bulle ainsi construite est révélatrice d'une distance de sécurité à respecter par les élèves au moment où se réalise la rencontre de début de leçon entre l'enseignant et ses élèves. Il semble nécessaire à l'enseignant d'être vu de tous peut-être pour signifier de son rôle, de son pouvoir auprès de tous. Le rapport de proximité entre les différents membres régule en partie le comportement de chacun. Cette gestion des relations intersubjectives se fait à partir de la perception que les enseignants ont de l'espace. La plupart du temps ces distances échappent au champ de la conscience. (Hediger, 1953)</p>
----	--	--

1-6-2- Matrice concernant le rite de confirmation

Ils servent à confirmer l'image que chacun souhaite donner, à exprimer l'attention et l'intérêt que l'on porte à autrui.

Exemple pour la catégorie « techniques » :

Matrice n°3 : La catégorie « techniques » dans le rite de confirmation

Q8	TECHNIQUES	<p>Il s'agit de mettre en avant le corps comme moyen d'explicitier les attentes des enseignants. L'enseignant se met en représentation, il met son moi en scène (Goffman, 1973) : « L'individu en tant qu'acteur détient l'aptitude à apprendre et l'exerce dans l'apprentissage d'un rôle ».</p> <p>Au-delà des mots, le regard semble extrêmement important pour</p>
Q9		

Q10		l'enseignant et significatif d'attente ou de confirmation que ce qui est demandé est bien ce qui a été compris. Il s'agit peut-être de signifier que le contrat est accepté.
Q11		Il s'agit bien ici de ne pas faire perdre « la face » à l'autre, ici aux élèves. Cette rencontre est significative d'un espace non conflictuel mais plutôt révélateur de l'existence d'une réelle interaction. Goffman (1974) parle de déférence. Par ce terme, il désigne un composant symbolique de l'activité humaine dont la fonction est d'exprimer dans les règles à un bénéficiaire l'appréciation portée sur lui, ou sur quelque chose dont il est symbole. « Une rencontre sociale consiste à revendiquer un moi acceptable et à confirmer de semblables demandes de la part des autres » (ibid.) L'action d'entrer dans l'espace de l'autre est intéressante car révélatrice d'une intention d'action,

1-6-3- Matrice concernant le rite de réparation.

« Lorsque ceux qui participent à une entreprise ou à une rencontre ne parviennent pas à prévenir un événement qui est incompatible avec les valeurs sociales défendues, le plus fréquent est qu'ils reconnaissent cet événement en tant qu'incident et s'efforce d'en réparer les effets. A ce moment, un ou plusieurs participants se trouvent ouvertement en déséquilibre, en disgrâce et il leur faut essayer de rétablir entre eux un état initial de rituel satisfaisant » (Goffman, 1974, p.21).

Exemple pour la catégorie « attentes et intentions didactiques » :

Matrice n°4 : La catégorie « attentes et intentions didactiques » dans le rite de réparation

Q3	ATTENTES	Les interventions utilisées vont permettre à l'enseignant de réimposer une définition de lui-même et de ce qu'il attend. Goffman (1974, p177) avance que cette activité (les justifications,) est un trait constant des interactions ordinaires et qu'à travers des échanges rituellement délimités, elle fait passer « la charpente organisatrice des rencontres ».
Q5	Et INTENTIONS DIDACTIQUES	

Q6	<p>Au plan du didactique, il s'agit de définir ou redéfinir la tâche à effectuer dans la situation proposée et de mesurer l'activité des élèves, d'observer expérience corporelle.</p> <p>Ici, le choix des mots semble avoir une importante valeur. C'est par eux que l'enseignant retrouvera son rôle, et remettra en place le contrat initial.</p> <p>C'est au cours de cette négociation avec l'élève que l'enseignant est censé faire en sorte que l'élève, paradoxalement, prenne à sa charge le problème pour le faire sien et accepte d'y entrer en dehors de toute intention didactique à son égard. « Le paradoxe vient du fait, clairement identifié par Brousseau, que le maître doit obtenir un certain comportement de l'élève sans pouvoir lui dire ce qu'il faut qu'il fasse (Schubauer-Léoni, 1996) ».</p>
Q13	<p>Les intentions de chacun sont celles d'un rétablissement d'un équilibre, d'une cohérence entre ce qui était demandé et ce qui est effectivement fait. La sanction semble être la dernière solution, lorsque l'enseignant ne peut plus rien faire d'autre.</p> <p>La notion <i>de situation</i> (ici il s'agit de situations sociales complexes) peut être rapprochée de celle de cadre défini par Goffman (1974). « Le concept insiste notamment sur la double existence d'une situation : à la fois définie par les caractéristiques externes, objectives, et par la manière dont le sujet reconstruit subjectivement et l'interprète. La définition de la situation revêt une originalité dans le fait qu'elle dépend du déroulement des négociations intersubjectives et évolutives effectuées dans le <i>hic</i> et le <i>nunc</i> de l'interaction (Schubauer-Léoni, 1996). »</p> <p>Les attentes sont significatives de l'existence d'une problématique didactique. Si la coopération ne peut se faire, il faut la forcer. Là encore, si l'enseignant tend à diriger les élèves par des moyens comme l'explication, la persuasion, la punition ou la contrainte, indépendamment du pouvoir dont il dispose, il doit exprimer clairement ce qu'il y a à faire.</p>

Pour clarifier notre travail d'analyse, nous vous proposons d'établir une nouvelle matrice mettant en parallèle les trois rites d'interaction retenus au regard de chacune des catégories. Nous l'appellerons Matrice « CONTEXTE ».

1-6-4- Au regard des rites et des catégories retenues : la matrice « contexte »

Matrice n°5 : La catégorie « contexte » au regard des rites d'interaction

	Rite d'accès	Rite de confirmation	Rite de réparation
C O N T E X T E	<p>L'espace est une donnée construite avec l'existence d'une bulle sociale et publique.</p> <p>Il existe une territorialité individuelle et collective des comportements.</p> <p>La relation à l'espace révèle deux notions : la sécurité pour les élèves, le bien-être pour les enseignants.</p> <p>Le rapport de proximité régule en partie l'activité des acteurs.</p> <p>La position de l'enseignant dans l'espace semble importante au regard de la classe.</p>	<p>La distance semble plus courte selon la nature des attentes : tantôt affective, tantôt professionnelle.</p> <p>Elle est révélatrice d'un espace de communication culturel organisé institutionnellement.</p>	<p>L'enseignant adapte sa distance en fonction de la nature de la rupture du contrat.</p> <p>Le « savoir-contrôler est différent selon les enseignants.</p> <p>Certains n'hésitent pas à s'approcher des élèves et à entrer dans leur bulle, d'autres estiment pouvoir intervenir en gardant ses distances.</p> <p>La distance semble révélatrice des rapports interindividuels.</p> <p>La perception de l'espace est particulière. Il s'agit d'arriver à contrôler sa classe quelque soit la distance et en fonction du niveau de rupture repéré.</p>

I-6-5- Mise en relation du rite d'accès et des catégories retenues pour le questionnaire : la matrice « rite d'accès »

Puis, nous vous présentons une seconde matrice, que nous appellerons Matrice « RITE d'ACCES », plus synthétique mettant en relation directe les rites d'interactions et les catégories d'analyse.

C'est à partir de cette synthèse que nous essaierons de rendre significatif les axes de lectures des futures vidéos.

Matrice n°6 : Le rite d'accès au regard des catégories du questionnaire

	Contexte	Techniques	Relation	Attentes et intentions didactiques
Rite d'accès	Espace où est révélé le contexte et le présentation des personnes avec un double objectifs : construire pour les élèves un climat de confiance et de sécurité, favoriser un sentiment de bien-être pour l'enseignant.	Le corps des acteurs prend une place particulière. Il y a établissement du code de la classe.	Espace révélateur de l'établissement d'un rapport de proximité qui va régler les futures interactions d'où va naître : le rôle de l'enseignant détermine le canevas des connaissances.	Moment de concrétisation du contrat didactique moment décisif de la relation didactique.

Nous vous présentions au début de cette partie empirique la nécessité de trois phases distinctes :

Décrire des espaces, des gestes, des paroles, des jeux de regard, des mises en scène, des attitudes...

Comprendre quand ils se construisent, combien de temps ils durent, est-ce qu'ils évoluent, sont-ils transmissibles ? Les intentions des acteurs ? Leurs jeux, leurs sentiments...

Transformer la manière de considérer la transmission des savoirs en EPS et proposer un plan de formation susceptible de faire évoluer l'idée de contrat didactique en mettant en évidence la part de l'interactionnel dans la transmission/appropriation des savoirs en EPS.

Les différents tableaux et matrices présentés jusqu'à présent vont nous permettre de **décrire** des espaces identifiés sous la forme du contexte, des techniques, des attitudes sous-jacentes aux relations et des mises en scène caractérisant les attentes et les intentions didactiques.

Il s'agit maintenant de tenter de **comprendre** les acteurs en tant que personne. Pour cela nous allons présenter, toujours à partir des questionnaires, le profil des enseignants qui ont rempli ce questionnaire.

1-7- Caractérisation de profils professionnels

Il s'agit de caractériser des profils professionnels d'enseignant d'EPS, afin de suggérer un nouvel aspect : celui de la construction dans l'interaction de l'identité (personnelle et professionnelle) en EPS.

Cette construction serait significative des rencontres que l'enseignant construit avec ses élèves au cours de différents rituels d'interaction (Goffman, 1974).

Cette construction permettrait d'apprendre à gérer le couple enseigner/apprendre, de façon personnelle et progressive. Une sorte de jeu de résolution des problèmes identifiés lors des rencontres avec les élèves. Jeu qui pourrait porter sur la complexité qu'impose l'institution scolaire à savoir : faire apprendre et réussir tous les élèves et le contexte de classe où les élèves présentent des caractéristiques spécifiques, particulières et singulières dans leurs attentes et leurs compétences.

Le problème pour l'enseignant est d'arriver à résoudre cette complexité tout en continuant à se construire en tant que personne à travers son métier d'enseignant d'EPS.

Reprenons la matrice n°1 afin de visualiser chaque question dans la catégorie retenue et faisons-lui subir une nouvelle transformation en vue de permettre l'élaboration de profils personnels.

1-7-1- Transposition des catégories d'analyse

Ainsi et aux vues des réponses étudiées et analysées auparavant, nous pouvons proposer les transpositions suivantes :

- l'idée de contexte apparaît dans le concept d'**espace**,
- les techniques de transmission dévoilent le rôle prioritaire du **corps** de l'enseignant et de sa **place** dans l'espace interactionnel,
- la relation enseignant et élèves se construit à partir d'un **cadre**,
- les attentes et intentions didactiques caractérisent des intentions d'actions de l'enseignant significatifs de l'existence de **motifs** dans la situation proposée et d'**exigences** dans la tâche à réaliser.

Matrice n°7: transposition des catégories questionnaires aux catégories caractérisation des profils

<p>Q1. Quelle est la distance qui vous sépare de vos élèves ?</p> <p>Q2. Quelle perception avez-vous de votre espace de rencontre entre vous et vos élèves ?</p>	<p>Contexte d'interaction</p> <p>↓ vers</p> <p>Espace et distance</p>
<p>Q8. Quelle mise en scène adoptez-vous avec votre corps ?</p> <p>Q9. Comment utilisez-vous votre regard pendant ces moments ?</p> <p>Q10. Comment utilisez-vous votre voix pendant ces moments-là ?</p> <p>Q11. Comment faites-vous pour capter leur attention ?</p>	<p>Techniques utilisées par l'enseignant pour faire passer les CE qu'il a conçus pour ses élèves (ritualisation des corps)</p> <p>↓ vers</p> <p>place du corps</p>
<p>Q4. Quels sentiments ressentez-vous à ce moment-là ?</p> <p>Q7. Quel rôle voulez-vous jouer dans ces moments-là ?</p>	<p>Relation que l'enseignant construit avec ses élèves (trame de l'ordre social)</p> <p>↓ vers</p>

Q12. Quels contacts voulez-vous établir avec vos élèves pendant ces moments-là ?	cadre
Q3. Quels types d'interventions verbales avez-vous avec vos élèves ?	Attentes et intentions didactiques de l'enseignant au regard de ses élèves (contrat didactique et dévolution) ↓ vers motifs dans la situation et exigences dans la tâche
Q5. Quels types d'interventions avez-vous dans ces moments-là ?	
Q6. Quelles sont vos intentions dans ces moments-là ?	
Q13. Qu'attendez-vous de vos élèves pendant ces moments-là ?	

1-7-2- Caractérisation des profils des enseignants d'EPS interrogés

Nous proposons à l'aide de la matrice suivante de caractériser différents profils d'enseignant d'EPS.

Matrice n°8 : Caractérisation des profils des enseignants ayant répondu aux questionnaires

Rituel	Motifs dans la situation	Cadre	Exigences dans la tâche	Place du corps	Espace et distance
Présentation					
Confirmation					
Réparation					

Par « Rituel », nous entendons les rapports sociaux quotidiens régis par des règles et qui facilitent les relations établies entre l'enseignant et les élèves. Ils permettent de réguler les rencontres.

Par « Motifs dans la situation », nous entendons les buts que l'enseignant souhaite atteindre dans la situation qui ici désigne « la situation didactique » au sens de Colomb (1986) : « l'ensemble des rapports établis entre un élève, un certain milieu et un enseignant, aux fins de faire approprier à ces élèves un savoir ».

La situation positionne tous les éléments du système et leurs rapports, rapports de pouvoir en fonction des rôles et statuts attribués à chacun : statut et rôle de l'enseignant, statut et rôle de l'élève.

Par « Cadre », nous nous référons aux propositions de Goffman (1974), c'est-à-dire la mise en place de significations aux événements à venir avec des règles et des postulats.

Par « Exigences dans la tâche », nous nous plaçons du côté de Leplat et Hoc (1983) comme « un but à atteindre dans des conditions déterminées ». Mais aussi dans un contexte plus didactique avec la notion de contrat (Colomb, 1986) qui le définit comme « l'ensemble des comportements spécifiques du maître attendus par l'élève, et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendu du maître ».

Par « Place du corps », il s'agit de mettre en avant le rôle que peut jouer le corps dans les interactions en EPS. En effet, tout corps qui s'expose de manière professionnelle, sera d'autant plus soumis au regard de la classe que sa présence sera continue.

Enfin, l'« Espace » constitue le lieu des rencontres entre l'enseignant et les élèves. La question est de savoir comment l'enseignant d'EPS utilise l'espace – plus précisément, l'espace qu'il maintient entre lui et les autres, et celui qu'il construit autour de lui et dans le temps.

Il s'agit en fait de mettre en évidence l'existence d'un processus dynamique et interactif dans la caractérisation des profils d'enseignants d'EPS processus qui prend naissance au sein même des rencontres entre l'enseignant et les élèves.

Exemple : réponses données par le sujet n°1 concernant le rite de confirmation :

Sujet n°1 : Rite de confirmation

Quelle est la distance qui vous sépare de vos élèves ?	Quelle perception avez-vous de votre espace de rencontre entre vous et vos élèves ?	Quels types d'interventions verbales avez-vous avec vos élèves ?	Quels sentiments ressentez-vous à ce moment-là ?	Quels types d'interventions avez-vous dans ces moments-là ?	Quelles sont vos intentions dans ces moments-là ?
<i>Aucune lorsque j'interviens plusieurs mètres</i>	<i>Assez intime, convivial</i>	<i>Sous le mode de l'aide par le dialogue et les</i>	<i>Proximité des élèves</i>	<i>Sous le mode de l'aide par le dialogue et les</i>	<i>Que les différents groupes</i>

<i>si j'observe le fonctionnement du groupe classe</i>		<i>conseils Regard approuvateur ou désapprouvateur</i>		<i>conseils Regard approuvateur ou désapprouvateur</i>	<i>fonctionnent et travaillent</i>
--	--	--	--	--	------------------------------------

Quel rôle voulez-vous jouer dans ces moments-là ?	Quelle mise en scène adoptez-vous avec votre corps ?	Comment utilisez-vous votre regard pendant ces moments-là ?	Comment utilisez-vous votre voix pendant ces moments-là ?	Comment faites-vous pour capter leur attention ?	Quels contacts voulez-vous établir avec vos élèves pendant ces moments-là ?	Qu'attendez-vous de vos élèves pendant ces moments-là ?
<i>Régulateur</i>	<i>Je m'accroupis pour parler avec les élèves ou je m'assois avec eux</i>	<i>Regard approuvateur (+ signe de la tête) Regard dur si les élèves ne respectent pas les règles</i>	<i>J'interviens peu (sauf dans les groupes) Je monte le ton si problème de comportement</i>	<i>Je les regarde dans les yeux Je pratique avec eux</i>	<i>Relation d'aide et de confiance</i>	<i>Qu'ils travaillent de façon autonome et solidaire</i>

L'ensemble des réponses faites par les enseignants à partir des 13 questions a été utilisé pour compléter la matrice suivante. Les matrices des réponses se trouvent en annexes B.

Sujet n°1 :

Matrice n°9 : Le sujet n°1

Rituel	Motifs dans la situation	Cadre	Exigences dans la tâche	Place du corps	Espace et distance
Présentation	Etre acteur Etre écouté Etre compris	Diriger Intéresser Faire comprendre Donner du sens Animer	Faire en sorte que les élèves aient compris les consignes Qu'ils se concentrent	Utilisation de la voix comme régulateur du climat de classe	Distance personnelle
Confirmation	Régulateur Convivialité Intimité	Aider Conseiller Dialoguer Dévoluer	Mettre en confiance Faire que les élèves travaillent en autonomie et	L'enseignant adopte une posture identique aux élèves (accroupi ou	Très près ou un peu éloignée

			ensemble	assis) il se met à leur hauteur. Utilisation du regard (signe de la tête)	
Réparation	Dominateur Maître de la classe Garant du travail	Faire apprendre Contraindre Respect du contrat	Remettre les élèves au travail Réajuster leur attitude	Intonation dans la voix (lente mais autoritaire) Utilisation de sa stature Utilisation d'une partie de son corps pour affirmer aux élèves sa détermination Utilisation du regard	Proche

Notre hypothèse est de montrer que la situation d'interaction décrite dans les réponses des enseignants révèle à la fois l'idée d'intention de transmission de savoirs et celle de négociation entre l'acteur, personne sociale et l'acteur, enseignant.

2- L'observation

Il y a observation lorsque l'on constate des événements qui se présentent à nous spontanément. Le fait de choisir d'observer des professeurs d'EPS (PLC2)¹³ avec leur classe n'est pas anodin et révèle la nécessité de mettre en avant des hypothèses explicitées.

D'après Winkin (1981), l'individu, placé dans une situation sociale adopte un comportement déterminé par un **code**. Sa composition évoque une sorte de langage, une "rhétorique générale".

Le comportement social est régi par des codes et des systèmes. Il existe une **syntaxe** et une **sémantique** du comportement.

Tout comportement est une communication potentielle. Il est possible de parler de "**dialecte corporel** » (Goffman, 1974).

¹³ Certains d'entre eux ont répondu au questionnaire l'année précédente.

Dans chaque société, en générale, et dans chaque institution, en particulier, les possibilités de communication sont codifiées. Si bon nombre des éléments utilisables peuvent demeurer négligés, il en est toujours au moins quelque-un qui sont susceptibles d'être pris en charge par des règles et de se voir accorder une signification commune.

A moitié conscient qu'un certain aspect de son comportement s'offre à la vue de tout son entourage, l'individu tend à se comporter en fonction du caractère public de sa conduite.

En fait, il lui arrive d'utiliser certains actes comme des signes simplement parce qu'ils peuvent être perçus par d'autres. Et même si les personnes présentes ne sont pas tout à fait conscientes de la communication qu'elles reçoivent, il n'en reste pas moins qu'elles ressentiront avec acuité quelque chose d'anormal si le message est inhabituel (Goffman, 1963).

2-1- Pourquoi les jeunes enseignants nous intéressent !

Ce qu'ils vivent pour la plupart dans leurs premiers pas dans la pratique du métier est de l'ordre de la discontinuité entre leur propre « école interne » (leur rapport à l'école) et le cadre proposé par l'institution qui les accueille : un vécu de dés étayage qui instaure une mise en crise, au sortir de leur propre crise d'adolescence et l'expérience d'une désillusion qui ne trouve nulle part à être contenue et mise en signification.

Nous pourrions dire que ce dont ils ont hérité de leur expérience scolaire et de leur formation professionnelle n'est plus en mesure d'assurer la continuité de leur sentiment d'existence au sein de leur métier.

Tout aussi indispensable, l'observation doit s'inscrire dans un cadre où les faits observés puissent être également observés par quiconque qui le souhaiterait, en d'autres termes, il est nécessaire que le cadre d'observation permette une observation répétée donc contrôlable.

2-2- Définir l'observation

Observer, c'est étymologiquement, se mettre devant. Nous envisagerons l'observation comme un processus mettant en avant un ensemble de phénomènes auquel il est possible d'assigner une unité et que l'on peut considérer comme actif et organisé dans le temps. Une telle conception nous conduit à sortir de la logique habituelle, pour laquelle l'observation est morcelée, tantôt considéré comme une méthode, tantôt comme un temps dans une démarche de recherche, ou encore comme un lot d'informations collectées.

Observer devient alors une façon de s'accaparer de certains éléments du réel et d'en ignorer d'autres. Cependant, cette restriction nous permet de mieux circonscrire l'objet d'étude. La qualité des informations recueillies n'en sera que meilleure. Ainsi observer c'est s'abstraire, c'est dégager certaines propriétés et en ignorer d'autres, il faut donc faire une mise en ordre, une classification. Ce processus d'observation s'inscrit également dans un cadre théorique de référence qui va déterminer la conception même de l'acte d'observer.

2-3- L'observation comme méthode d'investigation

2-3-1- L'observation directe

Elle consiste à être le témoin des comportements sociaux d'individus ou de groupes dans les lieux mêmes de leurs activités sans en modifier le déroulement ordinaire. Elle a pour objet le recueil et l'enregistrement de toutes les composantes de la vie sociale s'offrant à la perception de ce témoin particulier qu'est l'observateur. Celui-ci côtoie et étudie les personnes, assiste aux actes et aux gestes qui produisent leurs actions, écoute leurs échanges verbaux, inventorie les objets dont elles s'entourent, qu'elles échangent ou produisent.

L'observateur a quatre tâches :

- être sur place parmi les personnes observées et s'adapter à ce milieu,
- observer le déroulement ordinaire des événements,
- enregistrer ceux-ci en prenant des notes ou par tout autre moyen,
- interpréter ce qu'il a observé et en rédiger un compte rendu (Péretz, 1998).

L'observation directe ne détourne pas l'action de son déroulement ordinaire et n'entraînent pas les participants dans des actes étrangers à leur propre perspective. L'avantage de l'observation directe est qu'elle peut se combiner avec d'autres formes de travail de terrain comme le questionnaire (Péretz, 1998, p.19).

Nous nous sommes ainsi tournés vers une observation « directe » où l'objectif est de capter les situations, les comportements au moment où ils se produisent et sans intermédiaires.

2-3-2- Les données spécifiques recueillies par l'observation

L'observation directe témoigne des comportements effectifs des individus travaillant ou agissant dans un cadre institutionnel ou réglementaire dont ils donnent une interprétation pratique dans le courant de leurs actes ordinaires.

Cette observation est particulièrement féconde pour l'étude directe des milieux très réglementés et fortement institutionnalisés qui souhaite présenter au monde extérieur l'image sociale d'une organisation stricte.

Elle permet de voir à l'œuvre dans les actes, les formes de culture et de savoirs mobilisées par les personnes. Elle décèle la signification que les individus donnent aux actes qu'ils effectuent (ibid., p19). L'observation directe des personnes dans leurs activités quotidiennes permet de découvrir les catégories qu'elles utilisent effectivement dans les situations et face aux individus pour caractériser ceux-ci selon leur propre perspective. Elle peut se substituer aux verbalisations (ibid., p19).

L'observation saisit les interactions entre les personnes, les formes d'organisation. L'observation ne suit pas à pas les actes en train de se produire et est susceptible de rendre compte des étapes qui marquent les activités sociales.

L'observation a une double dimension : elle est confrontée à une succession chronologique d'évènements et elle en dégage les traits permanents.

2-3-3-L'observation « participante »

Au-delà, c'est « l'observation participante », qui nous servira de technique de travail sur le terrain. Elle est au cœur du dispositif de la recherche ethnographique et nous servira à ce titre de référence scientifique.

La notion « d'observation participante » a été développée par Malinowski dans les années 1925-30. Elle implique de la part du chercheur une totale immersion dans son terrain pour tenter d'en saisir tous les détails, toutes les subtilités, au risque de perdre une partie d'objectivité lié au manque de recul :

« Une recherche caractérisée par une période d'interactions sociales intenses entre le chercheur et les sujets, dans le milieu de ces derniers. Au cours de cette période des données sont systématiquement collectées (...) » Bodgan et Taylor (1975).

L'observateur partage ici les expériences vécues entre l'enseignant d'EPS et ses élèves lors de leçons d'EPS. Cette expression « observation participante » tend à désigner le travail de terrain dans son ensemble, depuis l'arrivée du chercheur sur le terrain quand il commence à en négocier l'accès jusqu'au moment où il le quitte.

2-3-4- L'observation, un processus dynamique

En effet, l'observation comporte plusieurs partenaires, elle est située dans l'espace et dans le temps. L'observation est chargée du poids des institutions et des groupes (Kohn, 1982). En effet, les observées – ici le professeur d'EPS et les élèves en EPS – sont émetteurs d'informations, tout comme l'observateur est récepteur. L'observé (le professeur et/ou l'élève en EPS) actif possède ce qu'il fait et le donne à voir, à entendre.

Ici, l'observation sera un moyen de questionnement des individus et de l'institution, un moyen d'entrée en interaction, un outil professionnel. L'observatrice est censée prendre connaissance des événements dans leur état naturel, sans y intervenir. Il s'agit donc d'observer des situations d'interaction didactiques naturelles¹⁴.

2-4- La préparation de l'enquête et la négociation d'accès au terrain

L'observation impose une relation sociale au milieu étudié. Cette relation est surtout centrée car c'est l'observation qui doit s'adapter au monde social qu'il veut étudier et s'efforcer d'y trouver une place.

¹⁴ Nous entendons par situation « naturelle » toutes les situations où l'observateur est en présence des observés, où les situations ne sont pas construites dans le but d'être observées mais existent hors de l'observateur, dans d'autres buts.

Il s'agit d'une observation à découvert, d'une organisation formelle (Péretz, 1998) qui présente plusieurs caractéristiques :

- des relations antérieures au milieu observer,
- une entrée dans le milieu : il s'agit d'un processus de négociation avec une administration servant de barrière d'accès,
- le droit et le devoir : la négociation s'effectue avec le plus haut niveau local de la hiérarchie. L'observateur demandera d'abord à l'administration de pouvoir aller là où il veut et observer les divers aspects de la vie de l'institution,
- les effets de respect initial de la hiérarchie : avant d'entreprendre son observation, le chercheur doit expliquer aux acteurs son projet, ce qu'il va faire et comment en offrant des garanties d'anonymat et de neutralité,
- l'échantillonnage : il semble nécessaire car il y a impossibilité d'observer toutes les classes.

2-4-1- La rédaction des notes d'observation

L'ensemble de ces notes se trouve en annexes C.

A partir des enregistrements vidéo, le chercheur décrit ce qu'il aura observé sous la forme de prise de notes. Il s'agit d'un récit chronologique qui suit l'ordre de déroulement des actions observées. Cependant, ces notes tiennent compte des propos tenus par l'enseignant, ces propos ne constituent pas des réponses aux questions du chercheur mais des propos échangés avec les élèves ou des réflexions solitaires audibles.

Nous décrivons à partir de vidéos ce que nous voyons, observons et lisons des acteurs. Cette observation servira à décrire le plus minutieusement possible la façon dont se construit les espaces de rencontre, lors de leçons d'EPS. Nous sommes tout à fait conscientes que cette description n'est pas neutre puisque le chercheur induit dans son mode de décryptage une signification personnelle de ce qu'elle voit. La description aura donc une certaine forme et n'est qu'une représentation d'une réalité partielle.

De plus, nous savons que lorsque nous observons des situations dans une classe, l'activité de « collecte », ici les vidéos, constitue déjà une activité réflexive qui va informer la suite de la collecte – avec des entretiens de type auto confrontation simple qui constitueront le troisième type de données.

2-5- Population observée

Les enseignants observés sont des professeurs d'EPS (PLC2) qui au cours de leur formation de seconde année à l'IUFM ont effectué un stage de 6 semaines en dehors de leur établissement scolaire d'affectation. Parmi ces professeurs **Thomas** constituera notre fil conducteur. En effet, il a répondu au questionnaire, il est maintenant observé et sera l'acteur de notre étude de cas.

Les professeurs stagiaires ont été filmé dans différentes APSA : le tennis de table, l'acro-sport, le badminton, le volley-ball. Les deux premières activités se déroulent dans un espace confiné, les deux secondes dans un gymnase type « C ».

Le choix des activités est dû au contexte de la programmation. Cependant, nous avons voulu mettre en avant le contraste entre les activités enseignées dans des petits espaces (le tennis de table et l'acro-sport) et celles qui le sont dans des grands espaces (le badminton et le volley-ball). De même, nous avons voulu conserver un équilibre entre les activités individuelles, collectives et morpho cinétiques.

Est-ce que l'espace dans lequel l'enseignant et les élèves sont amenés à travailler ensemble aura des conséquences observables sur la construction des rencontres ?

2-6- Objet observé

Il s'agit des rencontres entre l'enseignant d'éducation Physique et Sportive et les élèves de la classe avec laquelle il interagit. Rencontres qui se font à travers la construction de zones, d'espace circonscrits. C'est dans ces zones et au travers des rencontres que vont se transmettre les savoirs. C'est cette construction qui nous intéresse plus particulièrement et qui s'appuie sur les hypothèses suivantes.

2-7- Hypothèses retenues

Nous formulons les hypothèses suivantes :

S'agissant du Rituel d'accès, nous supposons:

- qu'il est une véritable porte d'entrée sur la leçon d'Education Physique et Sportive

- qu'il permet des rencontres auto contrôlées
- qu'il nécessite la mise en place de techniques de nature didactique et pédagogique.

Les rituels de confirmation et de réparation deviendront peut-être les garants de la présence de situations didactiques, de situations d'apprentissage.

S'agissant du rituel de Confirmation, nous présupposons:

- la présence institutionnalisée du contrat didactique
- la volonté de l'enseignant d'EPS d'un recentrage sur la situation et sur le savoir
- l'existence d'espaces de communication où l'enseignant souhaite que l'élève prenne à sa charge le problème relatif à la situation d'apprentissage.

Enfin, s'agissant du rituel de Réparation, nous présageons:

- la nécessité d'acquérir la compétence « savoir contrôler, savoir équilibrer »
- la volonté de faire exister l'interaction didactique avec le projet de transmettre des savoirs et de faire approprier ses mêmes savoirs aux élèves
- l'existence de la coutume de la classe.

Ces observations de terrain sont là pour vérifier s'il existe réellement des liens entre ce qu'expriment les enseignants d'EPS (issus de la même académie) dans les questionnaires et ce que le chercheur observe lors des leçons d'EPS.

En effet, tous les enseignants observés sont issus de la même Unité de Formation et de Recherche (UFR). Ils sont donc issus du même contexte au-delà de la construction d'une expérience personnelle qu'ils ont pu bâtir de par leur option et leurs polyvalences d'APSA.

Ces observations sont aussi le moyen de vérifier que les rites d'interaction présents dans la leçon d'EPS révèlent l'existence d'une action réflexive de l'enseignant. Cette réflexivité dévoilera peut-être l'existence d'une trame sociale révélatrice de la construction d'échanges, de la présence d'un équilibre des règles, dans des espaces particuliers, institutionnalisés, d'enseignement conçus pour dialoguer et construits par les acteurs.

Ces observations relèvent un usage particulier de l'espace d'interaction où la rationalité et la signification singulière et intime relèvent d'une perception particulière de la rencontre avec les élèves dont le but est celui de la transmission des savoirs en EPS.

Au-delà de la description de situations naturelles d'enseignement, il s'agit de comprendre ce qui se passe dans ces espaces spécifiés spatialement et temporellement et d'analyser ce qui s'opère dans la rencontre entre l'enseignant d'EPS et ses élèves.

Nous tenons à préciser qu'au travers des observations et des notes de terrain qui suivent, nous tenterons de donner à voir au lecteur une perception que peut avoir le chercheur de l'enseignant observé au travers des interactions avec les élèves et donc des influences réciproques qui existent lors des rencontres entre l'enseignant d'EPS et ses élèves.

Nous sommes conscientes que dans une situation naturelle de classe, il est impossible d'étudier l'espace de rencontre sans prendre en considération les différents acteurs.

Cependant, nous nous attacherons ici à accéder à décrire uniquement ce que fait l'enseignant : la place qu'il tend à occuper spontanément, les prises de rôle, les conduites d'affirmation ou de retrait, les prises de paroles ou le silence, l'opposition ou la coopération.

Une étude complémentaire pourrait être menée pour saisir ce que les élèves font et perçoivent quand l'enseignant interagit avec eux lors des rencontres.

2-8- Les notes de terrain

2-8-1- La fonction descriptive

Il s'agit de décrire les phénomènes ou encore de décrire une situation. On parle d'observation éthologique en précisant les unités de comportement et leur combinaison séquentielle. L'ensemble des notes de terrain est en annexe C.

Exemple pour le sujet n°5 :

Sujet n°5 : Thomas

Activité enseignée : Badminton (gymnase type C, 7 terrains)

Classe de première

- Lors de l'appel, Thomas est debout et les élèves aussi. Il est dans le même cercle que les élèves. Il veut expérimenter un nouveau système d'échauffement. Il s'agit de s'échauffer en groupes sur le terrain avec la raquette à la main mais sans volant. « Vous prenez une raquette chacun et vous vous installez sur le terrain sur lequel vous étiez la semaine dernière », « Je vais vous demander d'être attentif », « Vous écoutez les consignes », « C'est moi qui gère dans un premier temps, c'est moi qui dit »
- Lors de cet échauffement, il fait les exercices avec les élèves en donnant au fur et à mesure les consignes d'exécution. « La raquette est au niveau des yeux, la raquette est haute ».
- Lors de ce rassemblement, Thomas précise que l'échauffement de la semaine suivante sera un échauffement en miroir 3 d'un côté du filet et trois de l'autre côté. Puis il enchaîne avec l'échauffement spécifique avec raquette et volant et 4 plots par terrain. Il démontre avec un élève- Rémi : donne le but de la tâche, l'objectif à atteindre et les moyens pour y parvenir. « Envoyer le volant en fond de cours », « On essaie de frapper le volant en dégagé main haute ». Puis, il donne le signal pour que les élèves agissent. Il rappelle le but du jeu « Faire le maximum d'échanges ».
- Pour prendre contact avec les élèves, avant de s'adresser à eux, il leur demande leur prénom. Puis pendant que les élèves continuent de s'échauffer, lui aménage la tâche et confirme ses attentes.
- Ici, l'échauffement devient une véritable tâche d'apprentissage, « Frapper le volant toujours au-dessus de la tête », « On essaie d'envoyer le volant dans la zone matérialisée par les plots », « on se place sous le volant », « A chaque fois, on se replace au centre du terrain ».
- Il se déplace de terrain en terrain avec sa raquette à la main. Lorsqu'il s'arrête sur un terrain, il donne des consignes techniques – placement du corps, de la raquette. « Tu vois Wissam, Romain quand il prend le volant, il arme avec son bras, d'accord ».

- Lors de ce rassemblement, Thomas rappelle un des buts de la tâche « Le déplacement arrière, l'armé du bras puis la frappe », « On frappe le volant au-dessus de la tête », « On est reparti, même chose » et reprend ce qui a été fait lors de l'échauffement. Il se déplace toujours vers un groupe d'élève et n'hésite pas à entrer sur le terrain de jeu pour engager le dialogue en commençant par un compliment puis donne des informations sur ce qu'il faut faire. Il encourage systématiquement et redonne les consignes concernant le placement et le déplacement par rapport au volant. Il profite toujours de ces moments d'interaction pour parler de l'activité. « Essaie de faire des trajectoires plus tendues et de prendre le volant au-dessus de ta tête », « On essaie de bien se placer sous le volant, et oui, cela nécessite de se déplacer », « Allez ». Pendant qu'il observe, il chantonne.
- Lors de ce rassemblement, il pose la question de l'intérêt du « dégagé main haute ». Thomas fait verbaliser les élèves – « Cédric quel est l'intérêt ... » et construit un climat de confiance. Puis, Thomas explique pourquoi ce type de frappe est utilisé pour faire déplacer son adversaire vers le fond du terrain, avant de faire un amorti. Il permet aux élèves d'entrer dans l'activité par leur propre motricité.
- L'explication précédente lui permet de présenter la nouvelle tâche, il démontre l'action avec un élève – ici le service long, puis au bout de 4 touches, un amorti derrière le filet – et précise la nécessité de se replacer. Il donne les moyens pour réussir et décrit ce qu'il faut faire – bloquer la raquette au-dessus de la tête.
- Il se déplace alors de terrain en terrain, s'arrête, observe, parle avec l'élève ou les élèves concernés, analyse avec eux ce qu'ils font puis réajuste avec de nouvelles consignes. Il guide la motricité de l'élève. « Il faut te déplacer pour pouvoir prendre le volant en dessous », « Dégagé main haute, la trajectoire doit être plutôt haute », « Voilà, là ça marche ». Durant cette tâche, Thomas se déplace de terrain en terrain pour aider les élèves à répondre à ces attentes.
- Lors de ce rassemblement, Thomas regroupe les élèves sur 2 terrains. Il présente la complexité de la nouvelle tâche, recule et observe la démonstration faite par 2 élèves. Il commente et donne des feedback aux élèves qui démontrent. Thomas profite de cette situation pour donner des informations sur le règlement et donne des consignes par rapport au placement du sujet par rapport au volant. Il précise que cette fois dans cette situation les joueurs sont en duo-duel. Le joueur a l'initiative de l'amorti ou pas.

- Lors de ce rassemblement, les élèves restent sur leur terrain, Thomas donne la complexification de la tâche avec le nouveau but à atteindre. Puis, les élèves se remettent à jouer. Thomas cherche à faire apprendre des techniques – déplacement, remplacement par rapport au volant- et il les encourage souvent « Allez ! » lorsqu'il engage un dialogue avec des élèves, il essaie de justifier ses propos. Dans tous les cas, il encourage les élèves. Il reprecise le placement sous le volant.
- Lors de ce rassemblement, il fait le bilan – l'intérêt du jeu long, comment masquer ses intentions de jeu, comment faire un amorti- il fait verbaliser les élèves et ensuite propose une nouvelle tâche – celui qui sert, amortit quand il veut- en donnant ses attentes et en démontrant avec un élève. La situation est lancée, Thomas passe de terrain en terrain, observe, dirige la motricité et donne les moyens à l'élève de réussir.
- Il se déplace vers 2 élèves qui jouent, les arrêtent et s'approche d'eux. Il leur propose de complexifier la tâche. Avant, il prend la place d'un élève, imite ce qu'il faisait et lui dit ce qu'il faut faire. Il aura le même type d'intervention pour chaque duo d'élèves. « Je ne suis pas sûr que ce soit ce qui était demandé ? C'est toi qui doit viser les zones ». « Voilà, c'est cela, c'est bien ». Il repart sur un autre terrain où il a repéré que certains élèves étaient assis sur le banc « Allez, on change ». Puis, il repart en laissant l'initiative aux élèves de reconsidérer les attentes du professeur.
- Thomas semble à l'aise, il semble heureux, il chantonne et sourit. Il prend le temps d'expliquer aux groupes les plus en difficulté et leur reprecise les règles pour le service. « C'est à qui d'amortir ? ».
- Lors de ce rassemblement, il indique que la situation porte sur les directions données au volant. Il démontre avec Baptiste, « moi, je me place au centre du terrain, toi tu me l'envoies une fois en zone 1, puis 2 et 3 et 4, ce qui veut dire que sur les zones avants, c'est un dégagé main basse et en zone arrière c'est un dégagé main haute », « on ne se déplace en pas chassés », « puis on laissera l'initiative à ceux à qui je le dirai d'envoyer dans les zones de leur choix ». Il sait que les élèves attendent le match alors il anticipe « après vous ferez des matchs », « Les matchs se feront sous la forme d'une montante/ descendante avec un thème précis ». La tâche est lancée. Thomas se déplace de terrain en terrain et aide les élèves qui en ont besoin. Lorsque la tâche est réussie, Thomas la complexifie. Il présente la structure de la tâche aux trois terrains les plus expérimentés, les modalités de décompte des points en fonction des zones. Un élève pose une question. Il demande aux autres élèves de se rapprocher afin que la

question serve à tous. Il répond et reprecise ses attentes au plan de la technique. Puis, il se dirige vers les terrains les plus en difficulté et s'aperçoit que les élèves font des échanges sans faire ce qui est demandé, « est-ce que la situation est respectée ? ». Il précise pour tous qu'à présent les serveurs visent les zones de leur choix, « il faut donc bien se replacer au centre du terrain ». Les zones sont réduites lorsque la tâche est réussie.

- Pendant les matchs en « montée-descente », Thomas continue d'intervenir, il parle aux élèves qui jouent et intervient si nécessaire : il observe les duos, rappelle les consignes et les règles, observe, questionne, encourage, contrôle si l'arbitre joue bien son rôle, commente « on cherche à faire bouger l'adversaire, devant, derrière, à droite, à gauche » enfin, il contrôle le temps et régule les rotations.
- Lorsque Thomas doit reprendre un élève, il utilise souvent l'humour, il n'y a jamais de confrontation directe. Il argumente toujours par rapport à des valeurs- le respect-
- Il utilise souvent la même méthodologie d'intervention : il analyse le jeu, le révèle aux joueurs et leur propose de nouveaux moyens pour progresser.
- La fin de la leçon se caractérise par un rassemblement des élèves, un bilan et une analyse de ce qui a été fait. Ce qui était efficace et présente ce qui sera fait lors de la leçon suivante en faisant apparaître ses intentions. Puis les élèves rangent le matériel, donne le numéro du terrain où ils jouaient et retourne au vestiaire.

2-8-2- Analyse à priori des notes de terrain

Cette analyse sert de synthèse au chercheur pour donner une signification aux notes de terrain et favoriser une réponse aux hypothèses posées au départ. Il est possible de parler de l'existence dans cette analyse *a priori* d'un degré d'inférence de l'observation.

En effet, le chercheur énonce soit des intentions, soit des motifs, soit des sentiments..., en un mot attribue une signification à ce qu'il observe.

Exemple d'analyse à priori pour le sujet n° 5 : Thomas

Sujet n°5 : Thomas

Activité enseignée : Badminton (gymnase type C, 7 terrains)

Classe de première

Thomas présente la leçon avec un système d'échauffement en rupture avec les habitudes des élèves. Il attend d'eux qu'ils soient attentifs.

Thomas propose lors de l'échauffement de véritables tâches d'apprentissage. L'élève est déjà dans l'activité et est acteur de ce qu'il doit faire. Les « zones de rencontres » sont nombreuses. Elles servent à communiquer les intentions de l'enseignant mais aussi à expliquer, analyser, faire apprendre des techniques. L'espace d'interaction est restreint.

Thomas tient à s'adresser aux élèves par leur prénom. Lorsqu'il s'adresse aux élèves, il commence toujours par un compliment puis, il explique ce qu'il a compris du fonctionnement de l'élève et lui propose des solutions que ce dernier n'avait pas envisagées.

Dans ces zones, les consignes sont répétées plusieurs fois de suite et l'enseignant s'assure que ce qu'il dit est compris de tous, il verbalise, explique, encourage, fait verbaliser les élèves, les questionne, les observe et analyse leur fonctionnement.

Ces zones servent à concrétiser ses intentions par la présentation de tâches simples ou complexes selon le niveau des élèves. La communication est l'outil le plus utilisé mais Thomas n'hésite pas à démontrer le geste seul ou avec un élève. Il joue avec un élève pour expliquer ce qu'il y a à faire – la motricité, la technique, la prise d'information -

Ces zones sont aussi des lieux de verbalisation pour les élèves, de questionnement, d'arbitrage et d'observation. Elles sont révélatrices des intentions de Thomas, elles n'existent que parce qu'elles sont voulues par Thomas et par les élèves qui entrent en activité et s'engage par leur motricité à faire ce qui est demandé.

On ressent une réelle unité dans la leçon, un enchaînement des tâches qui semble correspondre aux besoins des élèves, à leur rythme d'apprentissage. Les élèves sont actifs tout au long de la leçon, ils semblent prendre plaisir à faire et intéressés par ce qui leur est proposé.

Les propositions de contenus semblent adaptées. Tout au long de la leçon, il n'a jamais besoin d'élever la voix. Tout semble fluide.

L'ensemble des analyses à priori se trouve en annexe D.

2-8-3- Matrice d'analyse des notes de terrain

L'analyse à priori fait ressortir un certain nombre de comportements des enseignants observés, ce que l'on avait appelé « dialecte corporel » ou encore « trame de l'ordre social ». Ces comportements sont analysés à partir des quatre catégories retenues dans la partie questionnaire à savoir :

- le contexte
- les techniques
- la relation
- les attentes et les intentions didactiques.

FOR AUTHOR USE ONLY

La matrice d'analyse : exemple pour le sujet n°5 : Thomas

Sujet n°5 : Thomas

Activité enseignée : Badminton (gymnase type C, 7 terrains)

Classe de première

Matrice n°10 : Le sujet n°5, Thomas

Contexte	Techniques	Relation	Attentes et intentions didactiques
Thomas tente de mettre en place un nouveau système d'échauffement avec les élèves.	Il garde le contrôle de la classe durant toute cette phase et leur signale : il dit ce qu'il y a à faire, il fait les exercices avec les élèves et argumente le choix des exercices.	Il tente d'instaurer un climat de travail où chaque élève devient responsable de lui-même et prend conscience de la nécessité de s'échauffer.	Faire ce qu'il dit, écouter et comprendre les consignes, les exécuter pour pouvoir le refaire ensuite seul.
Dès le début de la leçon, Thomas instaure des situations d'apprentissage précis.	Il donne le but de la tâche ainsi que les moyens pour y parvenir, c'est-à-dire la technique à utiliser. Il observe les élèves, puis leur donne les consignes techniques à suivre.	Se déplaçant de terrain en terrain, il tient à signifier aux élèves l'importance qu'il accorde à cette première phase de la leçon.	Rentrer dans l'activité rapidement et acquérir les routines techniques du badminton : postures, gestes, coups.
Phase d'apprentissage d'une technique précise « dégage main	Pour entrer en contact avec les élèves, Thomas leur demande d'abord leur prénom, puis s'adresse à eux en utilisant le prénom de	Thomas semble vouloir installer un climat de respect	Comprendre ce qui est demandé, s'approprier une

<p>haute »</p>	<p>l'élève avant de lui donner des conseils. Il utilise ce que fait un élève pour expliquer à un autre ce qu'il faut faire.</p>	<p>mutuel et de confiance où chacun pourrait progresser à son rythme.</p>	<p>technique et la comprendre, s'orienter sur le terrain pour devenir efficace.</p>
<p>Le rassemblement est le moyen utilisé pour délivrer les exigences de la tâche. Puis, il va de terrain en terrain et n'hésite pas à entrer dans l'espace de jeu pour s'adresser aux élèves.</p>	<p>Thomas rappelle le but de la tâche, donne des repères aux élèves pour adopter la technique demandée. Lorsqu'il s'adresse aux élèves, il commence toujours par un feedback positif puis dit à l'élève ce qu'il attend de lui et lui donne les moyens de réaliser la tâche comme elle doit l'être.</p>	<p>Thomas conduit petit à petit les élèves à comprendre ses attentes et à travailler dans ce sens, en autonomie.</p>	<p>Les élèves doivent comprendre la signification du placement et de déplacement en badminton, de la nécessité d'aller vers des trajectoires plus tendues.</p>
<p>La démonstration est aussi un outil pour construire des zones de rencontres avec les élèves.</p>	<p>Il questionne les élèves sur l'intérêt de telle ou telle technique et interroge un élève dans le groupe. Puis reprend ce qui est dit et explique la technique de la frappe à utiliser – l'amorti -</p>	<p>En questionnant les élèves, Thomas leur permet de devenir acteur dans la tâche et responsable de leur apprentissage.</p>	<p>Acquérir les moyens techniques de réussir, de comprendre et de faire ce qui est proposé.</p>
<p>Thomas en allant de terrain en terrain propose aux groupes une</p>	<p>Thomas utilise également la démonstration. Il présente la nouvelle tâche et joue avec un élève pour permettre à tous de bien visualiser ce qui doit être fait. Il verbalise ce qu'il fait. Thomas justifie ce changement, démontre ce qu'il faut faire, donne le but de la tâche. Puis</p>	<p>Thomas semble considérer les élèves comme des partenaires</p>	<p>Acquérir des compétences spécifiques à l'activité pour progresser dans la rencontre avec un adversaire.</p>
			<p>Percevoir les exigences de la tâche, les comprendre et</p>

<p>complexification de la tâche précédente.</p> <p>Pendant les matchs, Thomas continue d'intervenir, il régule par la parole la motricité des élèves.</p>	<p>donne le signal du début de la nouvelle tâche. Alors, il les observe, dirige la motricité des élèves. Il peut imiter ce que fait un élève, partir de cette imitation pour questionner les élèves et trouver avec eux les bonnes solutions. Il répond aux questions des élèves et en profite pour partager les préoccupations de l'un à l'ensemble de la classe.</p> <p>Il les observe, les encourage, les questionne.</p> <p>Il contrôle le temps et l'organisation générale des matchs.</p>	<p>d'apprentissage.</p> <p>Il laisse l'initiative aux élèves de faire ce qui est demandé.</p> <p>Thomas semble heureux de cette forme de rencontre où chacun semble d'accord avec les attentes de l'autre.</p> <p>Lorsque les élèves redéfinissent la tâche, Thomas utilise l'humour pour éviter a confrontation directe.</p>	<p>trouver les moyens pour réussir dans la tâche.</p> <p>Se reprendre rapidement et accepter les exigences organisationnelle ou technique de la tâche.</p>
---	---	---	--

Ces matrices d'analyse (annexe D) nous serviront pour répondre aux hypothèses qui nous ont conduit à choisir les observations comme second type de données.

Les informations recueillies serviront de points d'ancrage à notre troisième type de données : l'étude de cas.

FOR AUTHOR USE ONLY

3- L'étude de cas

Notre troisième type de donnée est une étude de cas, véritable méthode (Leplat, 2002) qui nous permet d'analyser l'enseignement d'un point de vue intrinsèque.

Yin (1981) définit cette méthode des études de cas comme « une enquête empirique qui étudie un phénomène contemporain dans son contexte de vie réelle, où les limites entre le phénomène et le contexte ne sont pas nettement évidentes, et dans lequel des sources d'informations multiples sont utilisées ».

"L'étude de cas consiste donc à rapporter un événement à son contexte et à le considérer sous cet aspect pour voir comment il s'y manifeste et s'y développe. En d'autres mots, il s'agit, par son moyen, de saisir comment un contexte donne acte à l'événement que l'on veut aborder" (Hamel, 1997, p. 10).

Il s'agira dans cette étude de cas et au regard du vécu de l'enseignant, d'accéder à ce qui l'organise dans le contexte de sa classe – ses propres significations - afin de comprendre l'engagement de celui-ci dans les rencontres avec ses élèves, l'usage particulier et intime des zones de rencontre.

L'étude est réalisée auprès d'un professeur stagiaire d'EPS (PLC2). Nous procédons à une observation puis à une analyse d'interactions singulières afin de saisir en quoi elles participent à la mise en évidence de construction de « zones de rencontre », lieu de la transmission des savoirs en EPS. Nous utiliserons donc cette technique particulière de cueillette, de mise en forme et de traitement de l'information pour rendre compte du caractère évolutif et complexe des phénomènes concernant un système social comportant ses propres dynamiques. Nous avons donc choisi d'enregistrer les actions d'un enseignant d'EPS pendant la leçon d'EPS.

3-1- Les participants

Nous avons travaillé en collaboration avec un enseignant stagiaire (PLC2) en Education Physique et Sportive. Après avoir obtenu le C.A.P.E.P.S., Thomas enseigne dans un collège de la région orléanaise. Il a fait ses études à l'UFR STAPS d'Orléans.

Nous l'avons observé avec une classe de sixième composée de 23 élèves (9 garçons et 14 filles). Ces élèves sont issus de deux écoles élémentaires différentes. La classe semble plutôt homogène dans ses représentations et ses solutions techniques envisagées. Cependant, les filles et les garçons interagissent de façon démixée.

3-2- Procédure

3-2-1- La prise de contact

En ce qui concerne l'enseignant, nous l'avons sollicité d'une manière informelle. Il était étudiant à l'UFR STAPS et a bien voulu répondre à ma demande lors de la réunion bilan effectuée avec les enseignants-tuteurs PLC1 où Thomas (T) a rempli et rendu le questionnaire utilisé à la partie 1, chapitre 3, en juin 2005.

Quelques temps après – en septembre 2005 - nous l'avons contacté pour mettre en place un protocole d'accord concernant le thème d'étude de la recherche. Lors d'une seconde rencontre, nous lui avons expliqué en quoi consistait cette étude : à savoir, filmer des leçons d'EPS et participer à des entretiens au cours desquels il aurait à commenter ses actions au regard de la vidéo précédente afin de comprendre ce qu'il se passe en classe et la manière dont il vit ses interactions avec les élèves.

Dès le premier entretien, un climat de confiance a été instauré, ce qui a sans doute limité largement la censure que peut s'imposer un enseignant face à un observateur extérieur. Cependant, il ne faudra pas oublier que Thomas était un de mes étudiants l'année précédente et que ce lien qui existe entre nous peut avoir des avantages mais aussi des inconvénients.

Au niveau des élèves, la première leçon n'a pas été filmée. Elle nous a permis de prendre contact et de leur présenter le but de la recherche. Il était nécessaire que les élèves sachent que les images vidéo serviraient à un travail de recherche donc resteraient dans le domaine de la confidentialité.

3-2-2- Le recueil des données

Les données recueillies pour mener à bien l'observation de la construction des « zones de rencontre » comme lieu de la transmission des savoirs en EPS sont constituées de plusieurs éléments :

- des données d'enregistrement au cours des situations d'interaction avec les élèves,
- des données de verbalisations provoquées, lors d'auto confrontations.

3-2-3- Les modalités de recueil des données : protocole d'observation des leçons

3-2-3-1- La saisie vidéo

L'intégralité des deux leçons d'activité de combat (les mardis 16 et 23 mai 2006 de 10h20 à 12h15) et de la leçon de volley-ball (le vendredi 19 mai 2006 de 10h20 à 12h15) ont fait l'objet d'un enregistrement vidéo et audio à partir du moment où l'enseignant prend la parole jusqu'au moment où il demande aux élèves de ranger le matériel ou de se rendre aux vestiaires. Une seconde leçon de Volley-ball a été enregistrée, mais un problème technique nous a empêché de l'utiliser. C'est pourquoi, nous ne fonctionnerons que sur trois leçons d'EPS.

Ces trois leçons viennent compléter les deux autres types de données et respectent l'équilibre entre espace restreint / espace large, activité individuelle / activité collective.

La prise de vue du caméscope VHS est constante au cours d'une même leçon afin de réduire la prégnance de notre présence et celle de la caméra. Elle révèle des situations réelles permettent de saisir le caractère dynamique de l'action.

L'enregistrement se fait souvent à partir d'un coin ou de profil sans toutefois perdre de vue l'enseignant.

Cependant, l'impossibilité de cadrer l'ensemble de la classe en plan large impose de travailler en plans plus resserrés sur le ou les groupes avec qui l'enseignant interagit.

De plus, pour obtenir lors de la scopie, des images mettant en relation les attitudes des élèves avec les consignes de l'enseignant, celui-ci est équipé d'un micro HF connecté avec la caméra vidéo.

De nombreux auteurs ont souligné la difficulté de l'observation de la pratique d'enseignement en raison de la complexité des situations (Postic, 1988).

L'enjeu de ces observations est de faire apparaître un réseau de significations en relation avec le projet de recherche.

Il s'agit de mettre en cohérence les opérations de prélèvement et de structuration des données avec les intentions de la recherche, ce qui suppose la construction des objets de l'observation : l'étude des conditions de construction des « zones de rencontre » et leur rôle dans la transmission des savoirs dans la classe.

Deux lectures sont à mettre en relation :

- l'identification des éléments de construction utilisés par l'enseignant (tâches, consignes, déroulement, interventions, mises en commun, reprises)
- le découpage des séquences en unités de sens, ce qui consiste à interpréter les faits observés au travers d'une théorie qui leur confère signification et qui permet l'élaboration de « scripts didactiques » (Amade-Escot, 1996, p78).

L'objet d'étude est la « zone de rencontre », un espace interactionnel et des plages de dialogue, où se construit et s'établit le cœur de la fonction enseignante : la transmission des savoirs. Transmission qui se déploie dans le cadre des rites d'interaction et de gestion des situations d'enseignement.

3-2-4- Le protocole d'entretien à l'issue de la leçon

Nous avons opté pour l'entretien d'auto confrontation (Theureau, 1992), méthode de contribution ergonomique à la conception des situations de travail.

Cette modalité correspond à un entretien au cours duquel l'enseignant, au regard de la vidéo de la leçon s'efforce de décrire, de commenter ses propres actions au fur et à mesure du déroulement du film, c'est une demande de « description des actions et des événements vécus évitant les demandes d'interprétation et les généralités » (Saury et al, 1997).

Dans la mesure où l'enseignant se découvre et que nous le sollicitons afin de nous dire, en toute spontanéité, l'action qu'il réalise, nous insistons au départ sur l'absence de jugement, l'inutilité de justifications ou d'explications logiques et officielles.

Notre requête vise à comprendre l'activité de l'enseignant du dedans et à comprendre comment il construit sa rencontre avec les élèves afin de transmettre des savoirs. Nous sommes conscientes qu'il atteint de plus l'intimité de la personne en tant que professionnel de l'éducation. Par conséquent, il s'avère important de souligner la confidentialité de l'entretien, d'expliquer l'usage qui est fait des matériaux et de montrer que leur traitement est réalisé en conservant l'anonymat de la personne.

Les dialogues entre le chercheur et l'enseignant sont intégralement enregistrés à l'aide d'un dictaphone et retranscrit *verbatim*.

Les conditions d'entretien étant clarifiées, nous nous efforçons de recueillir des descriptions détaillées d'expériences, d'attitudes, d'évènements, d'interactions et de comportements à travers les témoignages réflexifs de l'enseignant.

Lors des entretiens d'auto confrontation, nous proposons à l'enseignant de visionner l'intégralité des leçons en vue de les raconter.

Reprenant une formulation de Berthoz (1997), Clot (2001) parle de mémoire pour l'avenir, faite de gammes sédimentées de techniques intellectuelles et corporelles tramées dans des mots et des gestes de métier, le tout formant, pour le professionnel de ce milieu, un « canevas prêt à agir », un moyen économique de se mettre au diapason de la situation.

En nous référant à Clot (1999), nous prenons position sur ce qui participe à son objet d'étude à savoir le développement de l'activité du sujet où deux domaines co-existent : le réel et le réalisé. Le réel est l'action de réalisation jamais totalement prévisible, qui met le sujet aux prises avec les réalités objectives de la classe :

« Le réel de l'activité, c'est aussi ce qui ne se fait pas, ce qu'on ne peut pas faire, ce qu'on cherche à faire sans y parvenir – les échecs – ce qu'on aurait voulu ou pu faire, ce qu'on pense ou qu'on rêve pouvoir faire ailleurs » (ibid., p.119).

L'activité non réalisée fait partie de l'activité réelle. C'est de cette manière selon Clot (1999) qu'il est possible d'intégrer la subjectivité.

Dans la situation d'auto confrontation simple, à l'activité de l'opérateur, ici l'enseignant d'EPS, qui dit ce qu'il fait ou ce qu'il aurait pu ou ne pas faire en se voyant faire

à l'écran, répond l'activité du chercheur qui, voulant s'assurer de bien comprendre, en est réduit aux conjectures qui n'ont au mieux qu'une valeur heuristique pour conduire l'entretien.

C'est le chercheur qui assure le défilement des images, les retours en arrière ou les arrêts sur image, soit à sa demande, soit à celle de l'enseignant. Ceci peut devenir un moyen d'accéder à l'activité réelle.

Le langage est pour le sujet un moyen d'expliquer ce qu'il fait ou ce qu'il voit et devient un moyen d'amener autrui à penser, à sentir et à agir selon sa propre perspective.

L'enseignant commente son action et précise son vécu dans la situation présente sur l'écran. Cependant, à tout moment, nous gardons la liberté soit de l'amener à décrire un passage particulier, soit d'arrêter la vidéo pour l'inciter à préciser le récit qu'il développe.

En effet, avec Clot (1999), nous considérons que l'activité de l'enseignant visible à l'écran est dirigée par une triade vivante entre le sujet (T), un objet (le savoir à transmettre) et les autres (les élèves).

Elle est dirigée par la conduite de l'enseignant d'EPS, simultanément tournée vers le savoir à transmettre dans l'interaction comme une tâche à effectuer, vers l'activité des élèves dans la situation d'apprentissage qui contient ce savoir et vers sa propre activité sur la situation d'apprentissage.

Ainsi, durant les entretiens, nous optons pour des « questions ouvertes » (Tochon, 1996) : Et là, qu'est-ce que tu fais ? Comment vis-tu ce moment ? Tu reviens, qu'est-ce ce qui se passe ?... qui amènent l'enseignant à décrire un moment précis de son interaction avec les élèves et qui met en avant deux aspects : la tâche prescrite (la transmission d'un savoir) et les obligations partagées qui constituent le genre¹⁵ (Clot, Faïta, 2000) professionnel intercalé entre le prescrit et le réel.

Ainsi, cette méthodologie d'analyse du travail prend la forme d'une activité réflexive du sujet sur son propre travail (Clot, 2001, p23).

La dynamique de la vie subjective est liée au pouvoir de se détacher de son expérience afin que celle-ci devienne un moyen de faire d'autres expériences.

¹⁵ « Le genre peut se définir comme l'ensemble des activités engagées par une situation, convoquées par elle. Il est une sédimentation et un prolongement d'une des activités conjointes antérieures et constitue un précédent pour l'activité en cours » p. 34.

3-3- La verbalisation devient un indicateur de la conscience

Les travaux de Vigotsky (1934/1997) en psychologie sociale mettent en avant l'importance de la pensée et du mot. Il définissait ainsi la conscience :

« L'expérience vécue d'une expérience vécue ».

La signification du mot est l'unité de pensée et du langage, mais aussi l'unité de la généralisation et de l'échange social, de la communication et de la pensée. L'auteur souligne ainsi que les significations des mots se modifient et se développent. C'est donc que le rapport de la pensée et du mot se modifie lui-même.

Par conséquent, l'entretien relève d'une dialogie (Bakhtine cité par Clot, Faïta, 2000)¹⁶ qui se concrétise par cogestion de la télécommande et par nos interventions qui tendent « à maintenir le dialogue sans affecter la spontanéité » (Gal-Petifaux, 2000).

Cependant, au-delà d'un échange, l'auto confrontation correspond au moment où l'acteur élabore le sens qu'il confère à son interaction avec les élèves.

Par conséquent, le chercheur doit à ce moment-là saisir le sens non des mots mais la verbalisation comme une activité à part entière (Clot, 1999).

Il s'agit donc de comprendre ce que commente l'acteur, ce qu'exprime ce commentaire et les fondements de ce dernier, afin d'établir avec lui un consensus à propos du sens qu'il confère à son action.

Concrètement, nous l'amenons à expliciter l'ancrage de son récit dans la situation. Nous reformulons ses dires afin d'obtenir une confirmation de ce que nous comprenons et nous tentons de conduire à préciser le fondement de ces verbalisations : une impression en fonction d'un vécu personnel.

Ainsi, la saisie du sens que l'acteur confère à son action est intrinsèque à l'échange lors de l'auto confrontation, même si nous ne pouvons prendre en compte qu'à posteriori lors du traitement de ces matériaux.

3-3-1- Les descripteurs retenus pour l'entretien

Nous retenons comme descripteurs les quatre catégories issues des questionnaires et utilisées lors de l'observation directe et participante. Ce choix exprime la volonté de

¹⁶ C'est-à-dire irréductible à l'enchaînement des répliques entre deux sujets engagés dans une interaction.

conserver une cohérence à l'intérieur de notre cadre méthodologique afin de lui donner une singularité et un sens.

Les questions posées par le chercheur permettent à l'enseignant d'explicitier ses actions et ses communications et de reconstituer ses interprétations et focalisations (Theureau, 1994). Donc, ces questions sont strictement en référence à ce qui a été fait et dit et n'induisent pas de généralisations.

Il s'agit :

- du contexte
- des techniques
- de la relation
- des attentes et intentions didactiques.

Ces quatre catégories nous ont permis de construire une matrice de questions-guide, utilisée lors des entretiens avec l'enseignant.

Matrice n°11 : Guide d'entretien

Question - guides	Référents théoriques
Q1. Quelle est la distance qui vous sépare de vos élèves ? Q2. Quelle perception avez-vous de votre espace de rencontre entre vous et vos élèves ?	Contexte d'interaction
Q8. Quelle mise en scène adoptez-vous avec votre corps ? Q9. Comment utilisez-vous votre regard pendant ces moments ? Q10. Comment utilisez-vous votre voix pendant ces moments-là ? Q11. Comment faites-vous pour capter leur attention ?	Techniques utilisées par l'enseignant pour faire passer les CE qu'il a conçus pour ses élèves (ritualisation des corps)
Q4. Quels sentiments ressentez-vous à ce moment-là ? Q7. Quel rôle voulez-vous jouer dans ces	Relation que l'enseignant construit avec ses élèves (trame de l'ordre social)

moments-là ? Q12. Quels contacts voulez-vous établir avec vos élèves pendant ces moments-là ?	
Q3. Quels types d'interventions verbales avez-vous avec vos élèves ? Q5. Quels types d'interventions avez-vous dans ces moments-là ? Q6. Quelles sont vos intentions dans ces moments-là ? Q13. Qu'attendez-vous de vos élèves pendant ces moments-là ?	Attentes et intentions didactiques de l'enseignant au regard de ses élèves (contrat didactique et dévolution)

3-4- Transcription des données

Nous présentons successivement le mode de transcription des données pour chaque type de traces : les leçons filmées et les entretiens d'auto confrontation.

3-4-1- Les données d'enregistrement vidéo des leçons

Nous nous appuyons sur l'ouvrage d'Huberman et Miles (1991) énonçant les principes de l'analyse des données qualitatives. En effet, notre recherche se centre sur les déclarations – les entretiens d'auto confrontation - et les actions d'une personne intervenant dans un contexte spécifique – la leçon d'EPS - (ibid., p. 161).

Nous utilisons pour se faire des matrices¹⁷ qui nous permettrons d'organiser les données de façon à voir « ce qui se passe » dans les trois leçons vidéoscopées et de tenter d'expliquer pourquoi : « la condensation des données renvoie à l'ensemble des processus de sélection, centration, simplification, abstraction et transformation des données brutes » (ibid., p. 162).

¹⁷ Il s'agit de tableau synthétisant les résultats d'analyse qualitative et permettant une représentation condensée des différentes données recueillies.

Nous proposons trois niveaux de condensation des données.

Le premier niveau de condensation des données correspond à une retranscription de ce que le chercheur lit des vidéos des trois leçons, ce niveau permet d'établir un découpage de la leçon au regard des catégories empruntées au premier type de données à savoir les questionnaires.

Le second niveau de condensation met en parallèle la transcription intégrale des leçons filmées avec le verbatim des entretiens d'auto confrontation.

Enfin, le troisième niveau de condensation nous permettra de réorganiser et de synthétiser l'ensemble des données afin de mieux cerner notre modèle avec ces trois logiques : la logique sociale et spatiale, la logique corporelle et personnelle et enfin la logique professionnelle, développée lors de l'analyse des questionnaires et la mise en perspective de l'existence de profils professionnels.

3-4-2- La retranscription initiale des données

C'est une transcription intégrale des données d'enregistrement vidéo. C'est un niveau de données brutes du corpus. Il s'agit de décrire l'activité de l'enseignant (ses actions et ses verbalisations). La retranscription des conduites de l'enseignant repose sur une interprétation de la lecture des films qui est faite par le chercheur. Le corpus est encodé de façon à lire les descriptions d'images au regard des quatre catégories retenues dans le guide d'entretien :

- le contexte
- les techniques
- la relation
- les intentions.

Matrice n°12: Premier niveau de condensation des données relatif à l'articulation leçons filmées et encodage catégoriel.

Données extrinsèques : Description des images filmées	Catégories retenues au regard des séquences mesurées en minutes
Données extrinsèques relatives au déroulement de la leçon. Retranscription interprétative du	Le contexte (C) Les techniques (T) La relation (R)

chercheur sur l'activité de l'enseignant T. en contexte. Les verbalisations de l'enseignant lorsqu'elles renseignent les descriptions.	Les intentions et les attentes (IA)
---	-------------------------------------

- **(C), le contexte d'interaction** faisant référence à la notion d'espace, de distance.

Nous faisons directement référence aux travaux de Hall (1971) à savoir comment l'enseignant utilise l'espace – plus précisément, l'espace qu'il maintient entre lui et les élèves et celui qu'il construit autour de lui. De plus, la notion de proxémie que l'auteur développe nous permet de visualiser l'existence de bulles invisibles régissant, en partie, les comportements de chacun des acteurs. La conduite qui en découle est nommée territorialité et appartient à la nature de l'homme. La distance choisie dépend des rapports interindividuels, des sentiments et activités des individus concernés (Hall, 1971).

- **(T), les techniques** utilisées par l'enseignant d'EPS pour faire passer les contenus d'enseignement qu'il a conçu pour ses élèves.

Elles font parties intégrantes du métier d'enseignant et peuvent être référées à l'idée de conserver « la face » qui est une condition de l'interaction. Ces techniques nous permettent d'étudier les règles de circulation des interactions sociales (Goffman, 1974, p.15), les mises en scène (Pujade-Renaud, 1983) ainsi que le code que l'individu respecte à chaque fois qu'il croise les chemins ou les projets des élèves : utilisation du corps, du regard et de la voix (Andrieu, 2003).

- **(R), la relation** que l'enseignant construit lors des épisodes interactionnels.

Il s'agit ici de capter les émotions de l'enseignant, ses sensations lorsqu'il interagit avec les élèves, le rôle qu'il va jouer dans ces moments, la manière qu'il a de lire les caractéristiques de ses élèves, tout simplement de vivre sa relation didactique. C'est l'analyse que peut faire l'enseignant face à une classe qui se constitue comme une véritable société coutumière (Balacheff, 1988), c'est-à-dire les façons d'agir de la classe qui va régler en quelque sorte les rapports sociaux du groupe et surtout les attentes de ce dernier.

- **(IA), les attentes et les intentions didactiques** de l'enseignant au regard de ses élèves dans la leçon en général et dans la situation didactique en particulier mettant ainsi en évidence l'existence du contrat didactique.

Le tableau propose une illustration de ce niveau initial de retranscription.

Tableau n°2 : Illustration du niveau initial de transcription de la leçon n°4 en lutte.

<p>(8.02 à 12.05) T. demande à un élève de se mettre sur le dos près de lui et face au reste de la classe qui s'est assise et qui écoute les propos de T. : il explique les règles d'action à interioriser et à comprendre pour empêcher l'élève de sortir de l'immobilisation (T, IA). Il démontre avec l'élève ce qu'il faut faire. Puis, il prend l'exemple d'un élève Marc qui utilise une autre possibilité pour immobiliser son adversaire : la finale costale (T). A nouveau, il démontre la technique avec l'élève qui joue le rôle de celui qui est immobilisé. Tout en démontrant, il explique ce qu'il fait avec ses bras, ses jambes et la nécessité d'utiliser le poids de son corps (T, IA, C).</p>	<p>« Bien, venez en face de moi : 1^{ère} façon les immobilisations ...2^{ème} possibilité, la finale costale (IA)</p>
<p>(10.43) S'apercevant que les élèves ne voient pas bien la démonstration, il effectue un quart de tour pour se retrouver face à la classe. Il reprend ses explications (C, T,R, IA).</p>	<p>« Je suis sur le côté, j'ai mes côtes bien en contact avec son corps, j'ai mes jambes bien écartées, on l'a vu, si je suis comme ça je ne suis pas équilibré, si j'ai les jambes écartées j'arrive bien à rester en contact avec le sol. Je contrôle toujours son épaule, je passe mon bras derrière sa tête et là, si je contrôle plus son bras, il ne peut pas sortir. On va se mettre par deux, 5 passages, j'immobilise mon camarade avec une finale latérale, ensuite on finira avec une finale costale ». (IA)</p>
<p>(12.05) Un élève pose une question : T. répond à l'ensemble de la classe (T,I,R) :</p>	<p>Elève : « si on a la tête bien rapprochée de la sienne, il a moins de chance de sortir ». « Plus on garde le contact très proche, moins il a de chance de se dégager ». (IA)</p>

L'intégralité de ce premier niveau de condensation des données est proposée en annexe E pour les trois leçons d'EPS filmées.

Ce premier niveau de condensation est complété par une matrice qui permet de donner une vue d'ensemble de chaque leçon filmée. Ce canevas propose de mettre en évidence un découpage spatial et temporel mettant en avant :

- le temps chronologique
- la nature des zones de rencontre en fonction de l'activité de l'enseignant
- les catégories qui sous-tendent la construction des zones de rencontre.

Tableau n°3 : La leçon

Temps chronologique	Nature de la zone de rencontre (rite d'interaction) : rite de présentation RP rite de confirmation RC rite de réparation RR	Catégories : C : contexte T : techniques R : relation IA : attentes et intentions DK
T1 (00.00 à)		
Tx		

Tableau n°4 : illustration du premier niveau de condensation des données de la leçon n°4 de lutte

Segments temporels	Nature de la zone de rencontre (rite d'interaction) : rite de présentation RP rite de confirmation RC rite de réparation RR	Catégories
T1 : (00.00 à 2.30)	RP	C, T
T2 : (2.30 à 3.14)	RP	A
T3 : (3.14 à 7.58)	RP	R, T
T4 : (8.02 à 12.05)	RC	T, IA, C, R
T5 : (13.00 à 19.00)	RC, RR	T, IA, C, R
T6 : (19.08 à 25.23)	RC	T, IA, C, R
T7 : (25.23 à 33.35)	RR, RC	T, IA, C, R
T8 : (33.35 à 37.10)	RP	T, IA, C, R
T9 : (37.16 à 48.18)	RR, RC	T, IA, C, R
T10 : (48.18 à 1.02.14)	RP, RC, RR	T, IA, C, R
T11 : (1.02.14 à 1.03.15)	RP	T, IA, C, R

**3-4-2-1- De l'encodage des séquences filmées à l'élaboration d'un listing
(unité d'interaction) au regard des catégories retenues au préalable.**

Pour chaque leçon un encodage a été réalisé et permet une lecture simplifiée de cette dernière ainsi qu'une vue d'ensemble des différentes façons de construire la « rencontre » et de « transmettre les savoirs ».

3-5- Premier niveau de condensation des données : les Unités d'Interaction

Matrice n°13: Illustration du premier niveau de condensation des données filmées des deux leçons de lutte et de la leçon de volley-ball.

Catégories	Unités d'interaction
Contexte	<ul style="list-style-type: none"> • La distance : En lutte : T. est souvent très près de ses élèves lorsqu'il intervient : soit il a un contact physique lors des démonstrations, soit il est à 1m en moyenne d'eux. En volley-ball, la distance d'intervention est plus grande : 1m lorsqu'il intervient sur les équipes, 5m lorsqu'il s'adresse à l'ensemble de la classe. Le milieu semble être une des conséquences de ces distances. Le gymnase est plus grand, les espaces de jeu également. • L'espace : En lutte, l'espace dans lequel se construit la rencontre est restreint (1m² lorsqu'il agit avec les élèves, 2m² lorsqu'il intervient verbalement auprès d'un duo ou d'un groupe d'élèves, 6m² lors des rassemblements de la classe face au professeur. En volley-ball, l'espace qui matérialise la rencontre est de 4 à 5m² lorsqu'il agit sur un groupe d'élèves sur un demi terrain, 6 à 8m² lors des rassemblements. • La bulle : En lutte, il s'agit ici de l'utilisation de la bulle « intime » sans doute dû à l'activité support et à l'espace dans lequel elle est pratiquée (un dojo de 25 m²) et « personnelle ». En volley-ball, la bulle la plus utilisée reste la bulle « intime », mais également la bulle « personnelle » et « sociale ». • La quantité de rencontres : elles sont nombreuses, T. quitte un

	<p>groupe d'élèves ou un duo pour aller vers de nouveaux élèves et à chaque fois, un espace d'interaction est construit et se matérialise alors une rencontre réelle entre T. et des élèves.</p>
Techniques	<ul style="list-style-type: none"> • Les consignes verbales sont les plus nombreuses. Elles sont utilisées systématiquement dans chaque rencontre avec l'élève : elles guident l'activité des élèves pendant l'exercice. Elles précisent ce qui doit être fait, propose des contenus d'enseignement précis, des techniques à acquérir, des stratégies à comprendre. Il utilise la répétition. • Le questionnement est utilisé pour contraindre l'élève à comprendre ce qu'il doit faire ou à expliquer à un autre élève ce qu'il faut faire ou ce qu'il a compris de ce qu'il faut faire. • Les démonstrations sont aussi très nombreuses dans la leçon. T. prend la place d'un élève et joue son rôle. Ce type de technique permet aux élèves de visualiser ce qu'il y a à faire. Il manipule également le corps de l'élève lorsque celui-ci est en grande difficulté. • Les rétroactions existent à chaque fois que T. s'arrête à côté d'un groupe d'élèves ou d'un duo. Elles sont utilisées pour renseigner l'élève sur sa prestation et leur donne des indices par rapport à leur niveau de réussite, les renseigne sur l'écart entre ce qui est fait et ce qui est attendu. • Les fiches utilisées lors de la leçon permettent d'introduire des connaissances concernant le règlement et la question de l'arbitrage. Elles permettent aussi la comptabilité des points et donne une idée du taux de réussite de chaque élève. Elles renseignent T. sur le niveau de jeu.
Relation	<ul style="list-style-type: none"> • Le rôle joué par T. au cours de la leçon est multi facettes : tantôt partenaire des élèves dans la situation, tantôt détenteur du savoir « quoi faire », T. semble vouloir que les élèves prennent au sérieux l'impression qu'il produit. Ces rôles qu'il met en scène à travers son activité semblent avoir une réelle portée au regard des élèves. Il n'hésite pas à se mettre en scène et à prendre le rôle que vont jouer ultérieurement les élèves dans la situation d'apprentissage. • La présentation de soi se fait à travers la relation qu'il construit au

	<p>moment où il joue un rôle. Il fait l'échauffement avec ses élèves. Il attend systématiquement que tous les élèves soient prêts avant de lancer une nouvelle situation. Il fait faire l'échauffement aux élèves, délègue son savoir et sa confiance.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dans chaque rencontre, T. établit un contact avec les élèves : il touche l'élève, le manipule pour qu'il comprenne la gestuelle à intérioriser. Il se met à leur hauteur : dès qu'il rencontre en relation avec les élèves, il se baisse, s'accroupit. Il cherche à établir une relation de confiance mutuelle et sécurisée. En volley-ball, il guide l'élève, l'encourage, le rassure. • Lors d'un incident, T. tente de neutraliser la situation. T. ne cherche pas à culpabiliser l'élève, il pose un postulat autour du questionnement. T. recherche l'équilibre avec les notions de règles mais il ne s'agit pas d'une négociation mais d'une obligation consentie par les élèves.
<p>Attentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Si dans les premiers moments de la leçon, les attentes sont d'ordre organisationnel, T. propose rapidement un cadre de fonctionnement aux élèves. Il explicite ses attentes et ses intentions. Il semble vouloir prendre en main la classe et ne plus la laisser faire. Ou bien, il décide de déléguer son savoir et laisse aux élèves la gestion de l'échauffement. • Le contrat est posé dans la présentation de la leçon et réitéré sans cesse au long de la leçon. T. pose ses règles de fonctionnement. T. révèle aux élèves « ce qu'il y a à faire ». il exprime clairement ce qu'il y a à faire et attend des élèves qu'il le fasse. • Il dirige l'activité des élèves et s'assure que ce qu'il y a à faire est compris de tous. Il répète sans arrêt les consignes. Il encourage les élèves, rappelle les règles à respectées et propose aux élèves de résoudre des problèmes dans les situations. C'est à eux de trouver la ou les solutions. • T. observe l'activité des élèves, régule à chaque fois qu'il estime son intervention nécessaire. Il fait évoluer les situations, impose aux élèves de modifier leur gestuelle, leur comportement, leur analyse. Il les

	<p>encourage à travailler ensemble, à se respecter et à négocier un projet commun d'apprentissage.</p> <ul style="list-style-type: none"> • T. fait un bilan avec les élèves, les questionne et attend d'eux des réponses. Il les contraint à prendre des décisions dans l'action.
--	--

3-6- Le second niveau de condensation des données

A partir du premier niveau de condensation, il est possible d'identifier une structure chronologique temporelle significative de l'existence réelle d'espaces interactionnels dont la nature et la signification révèlent déjà qu'il y a transmission de savoir à l'intérieur des « zones de rencontre » construites par l'enseignant et les élèves.

Aussi le second niveau de condensation permet de structurer la leçon en temps didactique (TD) associant à la fois les données filmées et les données d'entretiens.

Cette nouvelle matrice permet d'affiner le recueil des données et de caractériser pour chaque temps didactique des unités d'interaction (UI) et des unités significatives d'interaction (USI), qui renvoient respectivement aux données filmées et aux données d'entretien.

Les **unités d'interaction (UI)** caractérisent l'activité de l'enseignant interagissant avec ses élèves dans les zones de rencontre qui se construisent tout au long de la leçon.

Les **unités significatives d'interaction (USI)** caractérisent les réponses que fait l'enseignant au regard de son activité dans les « zones de rencontre » et révèlent les façons de transmettre les savoirs aux élèves dans les espaces interactionnels.

Matrice n°14: Second niveau de condensation des données : association entre les UI et les USI

Les données filmées		Les données d'entretien d'auto confrontation EAC	
Zones de rencontre ZR	Unités d'interaction UI	Verbatim	Unités significatives d'interaction USI
Temps Didactique (TD) 1			
ZR1	UI 1		USI 1
	UI 2		USI 2
	UI 3		USI 3
	UI 4		USI 4
	UI 5		USI 5

Les unités d'interaction (UI) sont les résultats des deux précédents types de données ...et révèlent quatre types de catégories : le Contexte, la Technique, la Relation et les Intention et Attentes.

Les unités significatives d'interaction (USI) sont corroborées à un modèle identifié lors des questionnaires, mettant en évidence la présence de trois logiques hétérogènes susceptibles de rendre compte de la transmission des savoirs en EPS : il s'agit de la logique sociale et spatiale (LSS), de la logique corporelle et personnelle (LCP) et enfin de la logique professionnelle (LP):

Nous formulons l'hypothèse suivante concernant notre modèle

- **une logique sociale basée sur l'interaction entre l'enseignant et les élèves**
- **une logique corporelle et personnelle au service du professionnel**
- **une logique professionnelle basée sur des compétences didactiques à acquérir dans le métier de professeur d'EPS.**

Matrice n° 15 : Exemple pour la leçon n° 4 de lutte (L4)

Les données filmées		Unités d'interaction UI	Les données d'entretien d'auto confrontation EAC	
Zones de rencontre ZR	Unités d'interaction UI		Verbatim V	Unités significatives d'interaction USI
Temps Didactique 4-L4 : (8.02 à 12.05)				
ZR4 : Rite de Confirmation	UI4		V4	USI4
T. demande à un élève de se mettre sur le dos près de lui et face au reste de la classe qui s'est assise et qui écoute les propose de T. « Bien, venez en face de moi : 1 ^{ère} façon les immobilisations ...2 ^{ème} possibilité, la finale costale T explique les règles d'action à interioriser et à comprendre pour empêcher l'élève de sortir de l'immobilisation. Il démontre avec l'élève ce qu'il faut faire. Puis, il prend l'exemple d'un élève Marc qui utilise une autre possibilité pour immobiliser son adversaire : la finale costale. (9.15) A nouveau, il démontre la technique avec l'élève qui joue le rôle de celui qui est immobilisé. Tout en démontrant, il explique ce qu'il fait avec ses bras, ses jambes et la nécessité d'utiliser le poids de son corps.	T IA C		(8.02) T : Donc voilà, on finit l'échauffement par un travail qui se rapproche de la lutte, on rentre dans l'activité, et là, je prends systématiquement en main, quel que soit l'activité, surtout en lutte pour des raisons de sécurité et là bien sûr, derrière il y a tous les contenus, parce que là on rentre dans, cela pourrait presque s'apparenter à une situation et heu petit à petit c'est devenu une situation d'échauffement et on est encore sur des contenus relatifs à l'immobilisation. (9.10) T : Et là, ils sont particulièrement attentifs parce que c'est, (9.15) C : Comment tu utilises ta voix là pour expliquer est-ce que tu T : Au niveau de la modulation de la voix ? C : Au niveau de la modulation de la voix. T : Y'a pas une intention, j'ai pas d'intention particulière, je, je place pas ma voix, voilà c'est comme ça, mais je pourrai faire un effort sur ma voix, et je sais	LSS LP LP LCP

<p>(10.43)</p> <p>S'apercevant que les élèves ne voient pas bien la démonstration, il effectue un quart de tour pour se retrouver face à la classe. Il reprend ses explications.</p> <p>« Je suis sur le côté, j'ai mes côtes bien en contact avec son corps, j'ai mes jambes bien écartées, on l'a vu, si je suis comme ça je ne suis pas équilibré, si j'ai les jambes écartées, j'arrive bien à rester en contact avec le sol. Je contrôle toujours son épaule, je passe mon bras derrière sa tête et là, si je contrôle plus son bras, il ne peut pas sortir. On va se mettre par deux, 5 passages, j'immobilise mon camarade avec une finale latérale, ensuite on finira avec une finale costale ».</p> <p>(12.05)</p>	<p>T R IA C</p>	<p>que bien souvent, je pourrai calmer la séance rien qu'en parlant moins fort et j'ai tendance à, en tout cas pour ma part à, on crie, moi j'ai tendance à crier aussi ou à hausser ma voix. Et ça c'est un peu mon défaut je m'en rends compte et ce n'est pas évident de.</p> <p>(10.43)</p> <p>C : Là, tu leur expliques vraiment très bien la posture, derrière ces explications qui sont relativement longues, l'intention c'est quoi ?</p> <p>T : Qu'ils réalisent l'immobilisation le plus correctement, en nommant l'immobilisation et en leur montrant les zones de contact avec le partenaire, qu'ils puissent aussi réinvestir en situation. Mais, voilà, je ne dis pas seulement je contrôle mon épaule, je contrôle mon épaule pour maintenir l'immobilisation. Il y a toujours la finalité qui est derrière. Si j'étais simplement rester sur une démonstration visuelle, c'est bête mais moi j'ai besoin de parler en même temps.</p> <p>(11.21)</p> <p>C : Tu as de réelles intentions de transmettre ...</p> <p>T : Oui, mais ça reste, c'est verbal, après, en passant au sein des petits groupes, en arrêtant, en les faisant recommencer, on essaie de leur faire prendre conscience.</p> <p>(11.54)</p> <p>C : En fait tu es à la fois à gérer la leçon et à gérer les incidents. Ce n'est pas des gros incidents mais c'est vrai que ça peut avoir des conséquences sur la leçon ?</p> <p>T : Et c'est pénible, c'est vrai que là. Bon cette séance ça s'était bien passé.</p>	<p>LCP</p> <p>LSS</p> <p>LP</p> <p>LCP</p> <p>LSS</p> <p>LSS</p>
---	-----------------------------	---	--

<p>Un élève pose une question : <i>Elève : « si on a la tête bien rapprochée de la sienne, il a moins de chance de sortir ».</i> T. répond à l'ensemble de la classe : <i>« Plus on garde le contact très proche, moins il a de chance de se dégager ».</i></p>	<p>T IA R</p>	<p>(12.05) T : Là il y a Simon, c'est un judoka. Et il me met parfois en difficulté.</p> <p>(12.22) C : Là en l'occurrence ? T : Avec ces questions, on peut. Je ne sais plus ce que je dis. C : Tu veux que l'on remette la bande ? T : Oui je veux bien. Je sais que parfois avec ces questions, il peut me déstabiliser. En même temps. Encore ce matin, il m'a posé une question sur la « mise en danger » bon je n'étais pas vraiment sûr de ma réponse. Je lui ai donné une réponse, on va dire vague qui a semblé le satisfaire. C : Tu parles de la tête : plus on met la tête près de la sienne. T : Oui, donc là il ne m'a pas mis en difficulté mais c'est pour rebondir sur ça. Parfois, avec ces questions il peut me mettre en difficulté. Peut-être on va le voir c'est, il m'en pose plusieurs des questions pendant les séances. C : Et ça pour un enseignant, ça t'oblige à te poser des questions ou bien cela tu laisses perplexe et tu. T : Je me dis qu'en tant qu'enseignant débutant, j'ai encore pas mal, même si on anticipe un maximum il y a encore des questions qui sont parfois déstabilisantes et on n'a besoin de poser des questions à ces collègues pour avoir la réponse euh. je n'ai pas été en difficulté</p>	<p>LSS</p> <p>LSS</p> <p>LSS</p> <p>LSS</p> <p>LSS</p> <p>LP</p> <p>LSS</p>
--	-------------------------	--	---

		<p>cette année mais avec les 6^{ème}, j'arriverai toujours on va dire à noyer le poisson si j'étais véritablement en difficulté. Avec mes 4^{ème} ce serait mal perçu au niveau de la crédibilité de l'enseignant qu'elle en prendrait un coup</p>	LP
--	--	--	----

Cet épisode constitue une occurrence contextualisée d'une séquence archétype.

Cette séquence archétype est constituée d'unités d'interaction auxquelles nous associons des unités significatives d'interaction.

3-7- Le troisième niveau de condensation des données

Ce troisième niveau de condensation sert à repérer les savoirs. Il caractérise à la fois ce que le chercheur a pu observer dans la zone de rencontre mais aussi ce qu'en dit l'enseignant lors des entretiens d'auto confrontation.

L'analyse des auto confrontation doit mettre en avant l'idée que si on cerne mieux l'APSA support de l'enseignement comme une réalité sociale et un champ scientifique d'investigation, alors les significations que donne Thomas à ses interventions prennent sens d'autant plus sûrement qu'elles deviennent une réelle perspective d'intervention par rapport à l'idée de « zones de rencontre », lieu de la transmission des savoirs en EPS et ailleurs dans le champ des APSA.

Ce troisième niveau de condensation nous conduit à la proposition d'une nouvelle conceptualisation :

Matrice n°16 : Le troisième niveau de condensation, un aperçu conceptuel



Les savoirs qui se construisent et se mettent en scène dans la situation d'interaction sont des savoirs praxéologiques au sens où l'entend Chevallard (1999)¹⁸.

En effet, ces savoirs que l'on va identifier dans le troisième niveau de condensation correspondent à une démarche construite d'autonomisation et de conscientisation de l'agir de l'enseignant dans ses pratiques quotidiennes d'intervention (Lhotellier, 1995,) lors de ses rencontres avec les élèves.

Lors des auto confrontations, Thomas tente de théoriser ses praxis, cette pratique quotidienne déjà décrite dans les séquences filmées.

D'après Chevallard (2005), le savoir s'organise selon deux blocs :

- celui de la praxie (la pratique) ou bloc pratico-technique reliant une technique à une tâche et où l'on peut identifier un savoir-faire,
- celui du logos (le discours raisonné) ou bloc technologico-théorique rattachant une théorie à une technologie. On entend par technologie, le discours « rationnel » sur la technique ou encore une science des actions humaines de production et d'utilisation d'objets techniques.

C'est en associant ces deux blocs qu'émerge le savoir.

Cependant ce qui nous intéresse ici ce sont les savoirs technologiques que l'on admet être inclut dans les savoirs praxéologiques de la façon suivante :

- s'agissant des « savoirs sur le faire », nous pourrions parler de « praxis ». C'est l'analyse des techniques corporelles complexes produites à partir des données filmées
- s'agissant des savoirs épistémologiques, anthropologiques, appartenant à la genèse et à l'évolution des savoirs technologiques donc de la théorie des savoirs sur le faire, nous parlerons de « logos ».

¹⁸ En latin, *norma* signifie « équerre » : il s'agit là, précise le *Dictionnaire historique de la langue française* (1993), d'un « terme technique employé également par image au sens moral de "règle, ligne de conduite" ». Cette notion immémoriale recevra ici un contenu plus précis, organisé à partir de la notion de *praxéologie*.

Matrice n°17 : Troisième niveau de condensation des données : a mise en scène des savoirs dans les situations d'interaction

Les données filmées		Les données d'entretien d'auto confrontation EAC	
Zones de rencontre ZR	Unités d'interaction UI	Verbatim V	Unités significatives d'interaction USI
Temps didactique TD			
Technique/Tâche		Théorie/Technologie	
Savoirs construits et mis en scène dans les situations d'interaction			

FOR AUTHOR USE ONLY

Matrice n° 18 : Exemple pour la leçon n°4 de lutte, au temps didactique 4 (8.02 à 12.05)

LL4, TD4 : (8.02 à 12.05)			
ZR4 : Rite de Confirmation	UI4	V4	USI4
<p>T. demande à un élève de se mettre sur le dos près de lui et face au reste de la classe qui s'est assise et qui écoute les propos de T.</p> <p>« <i>Bien, venez en face de moi : 1^{ère} façon les immobilisations ...2^{ème} possibilité, la finale costale</i></p> <p>T explique les règles d'action à interioriser et à comprendre pour empêcher l'élève de sortir de l'immobilisation. Il démontre avec l'élève ce qu'il faut faire. Puis, il prend l'exemple d'un élève Marc qui utilise une autre possibilité pour immobiliser son adversaire : la finale costale. (9.15)</p> <p>A nouveau, il démontre la technique avec l'élève qui joue le rôle de celui qui est immobilisé. Tout en démontrant, il explique ce qu'il fait avec ses bras, ses jambes et la nécessité d'utiliser le poids de son corps.</p>	<p>T</p> <p>IA</p> <p>T</p> <p>IA</p> <p>C</p>	<p>(8.02)</p> <p>T : Donc voilà, on finit l'échauffement par un travail qui se rapproche de la lutte, on rentre dans l'activité, et là, je prends systématiquement en main, quel que soit l'activité, surtout en lutte pour des raisons de sécurité et là bien sûr, derrière il y a tous les contenus, parce que là on rentre dans, cela pourrait presque s'apparenter à une situation et heu petit à petit c'est devenu une situation d'échauffement et on est encore sur des contenus relatifs à l'immobilisation.</p> <p>(9.10)</p> <p>T : Et là, ils sont particulièrement attentifs parce que c'est,</p> <p>(9.15)</p> <p>C : Comment tu utilises ta voix là pour expliquer est-ce que tu</p> <p>T : Au niveau de la modulation de la voix ?</p> <p>C : Au niveau de la modulation de la voix.</p> <p>T : Y'a pas une intention, je n'ai pas d'intention particulière, je, je place pas ma voix, voilà c'est comme ça, mais je pourrai faire un effort sur ma voix, et je sais que bien souvent, je pourrai calmer la séance rien qu'en parlant moins fort et j'ai tendance à, en tout cas pour ma part à, on crie, moi j'ai tendance à crier aussi ou à hausser ma voix. Et ça c'est un peu mon défaut je m'en rends compte et ce n'est pas évident de.</p> <p>(10.43)</p> <p>C : Là, tu leur expliques vraiment très bien la posture,</p>	<p>LSS</p> <p>LP</p> <p>LP</p> <p>LCP</p> <p>LCP</p>
<p>(10.43)</p> <p>S'apercevant que les élèves ne voient pas bien la</p>			

<p>démonstration, il effectue un quart de tour pour se retrouver face à la classe. Il reprend ses explications.</p> <p>« <i>Je suis sur le côté, j'ai mes côtes bien en contact avec son corps, j'ai mes jambes bien écartées, on l'a vu, si je suis comme ça je ne suis pas équilibré, si j'ai les jambes écartées j'arrive bien à rester en contact avec le sol. Je contrôle toujours son épaule, je passe mon bras derrière sa tête et là, si je contrôle plus son bras, il ne peut pas sortir. On va se mettre par deux, 5 passages, j'immobilise mon camarade avec une finale latérale, ensuite on finira avec une finale costale</i> ».</p>	<p>T R IA C</p>	<p>derrière ces explications qui sont relativement longues, l'intention c'est quoi ?</p> <p>T : Qui'ils réalisent l'immobilisation le plus correctement, en nommant l'immobilisation et en leur montrant les zones de contact avec le partenaire, qu'ils puissent aussi réinvestir en situation. Mais, voilà, je ne dis pas seulement je contrôle mon épaule, je contrôle mon épaule pour maintenir l'immobilisation. Il y a toujours la finalité qui est derrière. Si j'étais simplement rester sur une démonstration visuelle, c'est bête mais moi j'ai besoin de parler en même temps.</p> <p>(11.21)</p> <p>C : Tu as de réelles intentions de transmettre ...</p> <p>T : Oui, mais ça reste, c'est verbal, après, en passant au sein des petits groupes, en arrêtant, en les faisant recommencer, on essaie de leur faire prendre conscience.</p> <p>(11.54)</p> <p>C : En fait tu es à la fois à gérer la leçon et à gérer les incidents. Ce n'est pas des gros incidents mais c'est vrai que ça peut avoir des conséquences sur la leçon ?</p> <p>T : Et c'est pénible, c'est vrai que là. Bon cette séance ça s'était bien passé.</p> <p>(12.05)</p> <p>T : Là il y a Simon, c'est un judoka. Et il me met parfois en difficulté.</p> <p>(12.22)</p> <p>C : Là en l'occurrence ?</p> <p>T : Avec ces questions, on peut. Je ne sais plus ce que</p>	<p>LSS</p> <p>LP</p> <p>LCP</p> <p>LSS</p> <p>LSS</p> <p>LSS</p>
<p>(12.05)</p> <p>Un élève pose une question : <i>Elève : « si on a la tête bien rapprochée de la sienne, il a moins de chance de sortir ».</i></p> <p>T. répond à l'ensemble de la classe : <i>« Plus on garde le contact très proche, moins il a de chance de se dégager ».</i></p>	<p>T IA R</p>		<p>LSS</p> <p>LSS</p>

	<p>je dis. C : Tu veux que l'on remette la bande ? T : Oui je veux bien. Je sais que parfois avec ces questions, il peut me déstabiliser. En même temps. Encore ce matin, il m'a posé une question sur la « mise en danger » bon je n'étais pas vraiment sûr de ma réponse. Je lui ai donné une réponse, on va dire vague qui a semblé le satisfaire. C : Tu parles de la tête : plus on met la tête près de la sienne. T : Oui, donc là il ne m'a pas mis en difficulté mais c'est pour rebondir sur ça. Parfois, avec ces questions il peut me mettre en difficulté. Peut-être on va le voir c'est, il m'en pose plusieurs des questions pendant les séances. C : Et ça pour un enseignant, ça t'oblige à te poser des questions ou bien cela tu laisses perplexe et tu. T : Je me dis qu'en tant qu'enseignant débutant, j'ai encore pas mal, même si on anticipe un maximum il y a encore des questions qui sont parfois déstabilisantes et on n'a besoin de poser des questions à ces collègues pour avoir la réponse euh. Je n'ai pas été en difficulté cette année mais avec les 6^{ème} j'arriverai toujours on va dire à noyer le poisson si j'étais véritablement en difficulté. Avec mes 4^{ème} ce serait mal perçu au niveau de la crédibilité de l'enseignant qu'elle en prendrait un coup</p>	<p>LSS LSS LSS LSS LP LSS LP</p>
<p>Techniques/Tâches</p> <p>Démonstration et verbalisation de deux techniques d'immobilisation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la finale costale - la finale latérale 	<p style="text-align: center;">Théorie/Technologie</p> <p>Gérer la situation au regard de l'appropriation de contenus sécuritaires inhérents à la logique de l'activité. Justifications théoriques sur la technique d'immobilisation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - comprendre 	

<p>But de la tâche : sortir de l'immobilisation.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - décrire - expliquer : • les zones de contact • les zones de contrôle • le rôle de la tête.
<p>Savoirs construits et mis en scène dans les situations d'interaction</p>	
<p>Imposer un état corporel à autrui et/ou ne pas laisser imposer un état corporel : contrôler l'adversaire c'est-à-dire contrôler certaines zones de son corps et prendre des informations sur ce corps pour décider de son action. Agir physiquement et directement sur le corps de l'adversaire sans porter atteinte à l'intégrité physique de cette personne c'est-à-dire contrôler le corps de l'autre par des saisies et des points d'appuis appropriés et utiliser la posture adéquate.</p>	

FOR AUTHOR USE ONLY

Partie n°2

Résultats et discussion

Les résultats vont nous permettre de vérifier les hypothèses sous-jacentes à l'existence de rituels d'interaction dans la classe, constitutifs de constructions de « zones de rencontre » elles-mêmes révélatrices d'un lieu de transmission des savoirs en EPS.

Le chapitre 4 : décrire, à partir des questionnaires, un contexte spécifié, des techniques pour rencontrer l'élève, des relations à vivre et des attentes et des intentions à concrétiser.

Le chapitre 5 : comprendre, à partir des observations, comment se créent les « zones de rencontre », comment elles vivent à travers des codes sociaux construits autour de la motricité des élèves.

Le chapitre 6 : transformer, à partir de l'étude de cas, l'idée de l'activité de l'enseignant et accéder à la signification de ce qui l'organise dans la « zone de rencontre » lorsqu'il s'agit de transmettre des savoirs.

Chapitre 4

Les questionnaires

Il s'agit de notre premier type de données visant à collecter des informations sur la notion de « rite d'interaction ». Ces questionnaires nous permettront de quantifier un phénomène social et de procéder dès lors à des analyses de corrélation.

4-1- L'étude des interactions : une trame de l'ordre social (Goffman, 1973).

Les rencontres quotidiennes entre l'enseignant d'EPS et ses élèves sont riches d'enseignement. Elles livrent les enjeux sociaux qui vont se jouer lors de la leçon. Toutes les interactions décrites dans les questionnaires reposent sur des arrangements de visibilité, des accommodements spatiaux et territoriaux qui s'organisent dans le respect d'un principe fondamental : celui de « sauver la face des uns et des autres » (Goffman, 1973), celui de transmettre et d'apprendre.

Les interactions en « face à face » constituent une dyade élémentaire que les enseignants interrogés ont analysée. Il en ressort une sorte de vocabulaire universel des interactions (Marcellini, Miliani, 1999).

Les rencontres entre l'enseignant d'EPS et ses élèves font partie d'un quotidien et laissent présumer d'une richesse didactique : « quand l'interaction amorcée par les premières impressions n'est elle-même que le point de départ d'une longue série d'interactions entre les mêmes participants, on considère qu'il est essentiel de partir, comme on dit « du bon pied » (Goffman, 1973). »

À chaque situation correspond des comportements prescrits ou prohibés, destinés à aménager la distance entre les êtres et à imposer un certain statut des personnes. Ainsi, la salutation est un échange verbal codifié de façon plus ou moins stricte, accompagnée de gestes différents selon les groupes: rester debout face à la classe, s'asseoir parmi eux. Le manquement aux signes corrects envers autrui est perçu comme une marque d'agressivité ou

de dépréciation. La distance à respecter, qui est une forme de « **ritualisation des corps** » (Huxley, 1971) est, elle aussi, variable.

4-2- En Education Physique et Sportive, la ritualisation des corps passe par la mise en place indéniable d'un cadre

La discipline fournit, propose, impose aux élèves un cadre de fonctionnement. Ce cadre scolaire peut être défini de façon minimale de la manière suivante : « celui-ci recouvre tout ce qui est destiné à créer et à maintenir un espace de transmission des savoirs et de formation intellectuelle. »

Il devient plus précis si on se tourne vers la didactique avec les notions de « **contrat didactique** » et de « **dévolution** ».

Alors, le cadre devient un ensemble de règles, de limites, d'interdits, de normes, d'us et de coutumes, d'habitudes et d'attitudes, prescrites aux enseignés par les enseignants afin de transmettre les savoirs et la loi, de leur fournir une formation intellectuelle, de les accompagner dans leur accès à une autonomie et de les aider à grandir.

La relation didactique est précaire et n'existe qu'à travers le contrat didactique. Ce concept apparaît en premier lieu chez les didacticiens des mathématiques et il est défini de la façon suivante :

« C'est une relation qui détermine, explicitement pour une part, mais surtout implicitement, ce que chaque partenaire, l'enseignant et l'enseigné, a la responsabilité de gérer et dont il sera responsable, d'une manière ou d'une autre, devant l'autre. Ce système d'obligations réciproques ressemble à un contrat. Ce qui nous intéresse est le contrat didactique, c'est-à-dire la part de ce contrat qui est spécifique au contenu » (Brousseau, 1986, p.51).

L'objectif d'un tel contrat est de développer chez les élèves un processus à long terme de construction de connaissances (Jonnaert, 1996, p.116).

4-3- La relation ternaire constitue une réelle complexité

Cette relation ternaire entre l'enseignant, les élèves et le savoir et plus particulièrement lorsqu'elle se déroule à l'intérieur d'espaces d'interaction semble être ritualisée en rite d'accès, rite de confirmation et rite de réparation. Ces rites nous ont permis de définir des lieux et des espaces où se construit le savoir. Cette construction semble se faire autour d'un partage des responsabilités, dans l'implicite et à travers des rapports asymétriques au savoir.

Donc, si nous suivons la réflexion de Jonnaert, ce qui est intéressant ici pour nous est cette création d'espace de dialogue et plus particulièrement cette « zone de rencontre » significative de l'interaction entre l'enseignant, l'élève et le savoir. Cette zone où la construction des savoirs est significative d'un enseignement et d'un apprentissage.

C'est donc la construction de cette « zone de rencontre » que nous étudierons dans un second temps avec l'aide de la vidéo qui nous permettra peut-être de décoder une réalité du contrat didactique et de pointer du doigt la réelle nécessité d'instaurer le dialogue dans cet espace d'interaction si l'on veut que le projet d'enseignement et d'apprentissage existe.

4-4- L'enseignant fait émerger le caractère public de sa conduite

En fait, il lui arrive d'utiliser certains actes comme des signes simplement parce qu'ils peuvent être perçus par d'autres. Et même si les personnes présentes ne sont pas tout à fait conscientes de la communication qu'elles reçoivent, il n'en reste pas moins qu'elles ressentiront avec acuité quelque chose d'anormal si le message est inhabituel (Goffman, 1963).

Le point de départ de Goffman est un court développement d'ordre général sur les notions de « perdre la face » ou de « faire bonne figure ». Pour lui, le moyen d'entrer en interaction sociale avec un autre individu est justement de « garder la face », de « faire bonne figure », c'est-à-dire que chaque individu s'attache, lors d'une rencontre avec un autre, de garder ou de défendre son « moi », la vision qu'il a de lui-même. L'autre individu, par ailleurs l'aidera dans ce sens, par exemple en passant au-dessus de certaines « gaffes » « erreurs » ...

L'enseignant cherche dans ces situations à la fois à défendre sa face et à protéger celle de ses élèves. Pour cela, il s'établit une acceptation mutuelle des lignes d'action des uns et des

autres dans l'interaction : cette acceptation mutuelle est analysée par Goffman, comme un trait structurel fondamental de l'interaction (Goffman, 1974, p. 14).

L'hypothèse de base de Goffman est la suivante : « Il faut plutôt considérer le fait que partout, les sociétés, pour se maintenir comme telles, doivent mobiliser leurs membres pour en faire des participants de rencontres auto contrôlées. Le rituel est un des moyens d'entraîner l'individu dans ce but : on lui apprend à être attentif, à s'attacher à son moi et à l'expression de ce moi à travers la face qu'il garde, à faire montre de fierté, d'honneur et de dignité, à avoir de la considération, du tact et une certaine assurance. Ce sont là quelques-uns des comportements élémentaires qu'il faut intégrer à une personne pour qu'elle puisse servir d'interactant, et c'est en partie à eux que l'on se réfère quand on parle de nature humaine universelle ». (Ibid., p.41)

Ainsi, le rite d'interaction constitue une sorte de dénominateur commun à tous les individus, c'est ce qui leur permet de rentrer en contact et d'échanger des informations sans avoir à se « reconfigurer », à se rendre compatibles les uns les autres à chaque occasion de rencontre.

Ces rituels ont pour fonction de protéger l'image de soi, de se mettre en scène d'une manière aisée, mais aussi d'éviter de choquer autrui ou de le mettre dans l'embarras. Les conduites qui consistent notamment à faire « bonne figure », à porter une tenue appropriée, à conserver une « distance » avec autrui, à ne pas « perdre la face », sont des expressions ancestrales, même si chacun les met en scène à sa manière, avec son style personnel.

Le masque symbolique de présentation de soi varie d'une culture à une autre et d'un individu à un autre, mais le besoin de rites d'interaction pour maintenir la distance sociale entre les individus semble être une position anthropologique essentielle à la vie en société. Ils sont nombreux ces rituels qui permettent de transiter d'une personne à une autre sans créer de malaise. Ils transmettent des modèles de signalisation symbolique pour réguler les rencontres entre individus et entre groupes d'individus. Ce sont notamment les rites de présentation de soi ou d'autrui, les rites de salutation, d'hospitalité, d'accueil, de départ et de retour d'un séjour à l'étranger, d'échange de cadeaux, d'échange de souhaits, etc. Ces rituels fournissent des modèles de conduite. Il s'agit moins de contraintes puisque chacun ajoute sa touche créative. Ils sont inévitables du fait qu'ils offrent un code symbolique et proposent des manières d'être pour se sentir à l'aise dans les rôles sociaux.

4-5- Le rite de « présentation » ou « rite d'accès » : véritable porte d'entrée de la leçon d'EPS

cf, (matrice n°5 « contexte »)

Rappelons que ce rite comprend tous les actes spécifiques par lesquels l'individu fait savoir au bénéficiaire comment il le considère et comment il le traitera au cours de l'interaction à venir (Goffman, 1974, p.63).

4-5-1- A propos du contexte

Les enseignants d'EPS ont une réelle réflexion sur l'espace. Celui-ci apparaît, plutôt qu'un cadre neutre et préétabli, comme étant avant tout une donnée à organiser, à construire. Si l'on se réfère à Hall (1971), il est possible d'établir une territorialité des comportements autour de l'individu (une territorialité privée, territoire d'un individu) et une territorialité de groupe (territorialité publique, territoire d'un groupe).

Les réponses données laissent supposer que deux des quatre bulles proposées dans la thèse de Hall seraient présentes ici : la **bulle sociale** encore appelée « relations interpersonnelles directes ». Au-delà de tout contact physique directe, jusqu'au limite de portée de la voix sans effort ; (2-3 m) c'est le lieu des rapports professionnels et sociaux. Il s'agit de la limite du pouvoir sur autrui. La **bulle publique** ou la prise de parole est hiérarchisée ; (3.50-7.50 m), c'est la distance utilisée en public par un orateur par exemple. Cette distance est située hors du cercle où l'individu est directement concerné.

Il semble nécessaire à l'enseignant, quel que soit son statut ou son expertise, de bien se sentir face à sa classe. La bulle ainsi construite est révélatrice d'une distance de sécurité à respecter par les élèves au moment où se réalise la rencontre de début de leçon entre l'enseignant et ses élèves. Il semble nécessaire à l'enseignant d'être vu de tous peut-être pour signifier de son rôle, de son pouvoir auprès de tous.

Le rapport de proximité entre les différents membres régule en partie le comportement de chacun. Cette gestion des relations intersubjectives se fait à partir de la perception que les enseignants ont de l'espace. La plupart du temps ces distances échappent au champ de la conscience. (Hediger, 1953)

4-5-2- A propos des techniques

Il semble bien qu'il existe une réelle « stratégie » dans la façon de négocier sa position.

Le corps semble avoir une place dans cette rencontre avec les élèves. Pottier (1999) parle de la place du corps dans les processus de socialisation.

Cette stratégie corporelle est directement issue de la notion maussienne de « technique du corps » (Mauss, 1980). Il s'agit ici de découvrir les modalités corporelles de l'action des enseignants face à leurs élèves.

Comme le précise Marcellini et Miliani (1999), « le corps constitue le support du premier regard et est donc l'objet d'une lecture (forme, couleur, attitudes, maintien, expression du visage) ... »

Le regard appuie les paroles et le corps. L'expression du regard peut permettre aux enseignants de tenir un rôle, celui dont ils parlent plus haut, c'est-à-dire celui du professeur.

Le regard permet aux acteurs d'extérioriser ce que Goffman (1974) nomme « la ligne de conduite », c'est-à-dire un canevas d'actes verbaux et non verbaux qui lui sert à exprimer son point de vue sur la situation et par là, l'appréciation qu'il porte sur les participants, et en particulier lui-même.

Comme le regard, la voix est un argument de la communication. Elle constitue la clé de la compréhension de ce qui est attendu des élèves, et révélateur du rôle que veut tenir celui qui parle. Cette ligne de conduite est légitime et institutionnalisée.

L'acte d'enseigner révèle la construction d'un code personnel mais aussi collectif au sein même de la profession. C'est une sorte de figuration qui sert à parer aux « incidents ». Il s'agit ici d'en observer le répertoire.

4-5-3- A propos des relations

Il s'agit ici de « représentations » au sens goffmanien. Quand un acteur joue un rôle, il demande implicitement à ses partenaires de prendre au sérieux l'impression qu'il produit. Il leur demande de croire que le personnage qu'ils voient possède réellement les attributs qu'il donne l'apparence de posséder (Goffman, 1973, chap. 1).

Il s'agit de la façade, c'est-à-dire l'apparence symbolique, utilisée habituellement par l'acteur.

Si l'auteur veut que son activité ait une réelle portée au regard de ses interlocuteurs, il lui faut exprimer pendant l'interaction ce qu'il désire communiquer.

De plus, il s'agit d'un moment de présentation de soi. Quand une personne se présente aux autres, elle projette en partie involontairement, une définition dont l'expression est incompatible avec l'impression produite, il peut en découler d'importantes conséquences (Goffman, 1973, chap. 4).

Jouer un rôle comme sur la scène d'un théâtre. Si l'autre veut que son activité ait une réelle portée au regard de ses interlocuteurs, il lui faut exprimer pendant l'interaction ce qu'il désire communiquer (Goffman, 1973, chap. 1). Les enseignants perçoivent que quel que soit le rôle joué, il sera décisif. Détail que ne perçoivent pas les stagiaires, qui restent plutôt sur le pôle organisationnel. Goffman précise qu'il s'agit de « relations ancrées » ou « fermées » (Goffman, 1973), « telles que chaque extrême identifie l'autre personnellement, sait qu'il en fait autant et reconnaît ouvertement devant que quelque chose d'irrévocable a commencé entre eux, qu'ils ont établi un canevas de connaissances mutuelle qui retient, organise et applique leur expérience réciproque » (p.181).

Les enseignants veulent établir un contact avec les élèves. La rencontre est attendue et doit se faire. Mais, ils savent que lorsque cette rencontre commencera, qu'elle soit directe ou médiatisée, les participants entretiendront déjà un certain type de relation sociale et s'attendent à garder entre eux l'avenir des rapports déterminés. Cette rencontre demande de part et d'autre des efforts pour que cela se passe bien.

4-5-4- A propos des attentes et des intentions didactiques

La nature de l'intervention reste d'ordre organisationnel. L'enseignant construit et propose son cadre.

Pendant, la nature des réponses est intéressante. En effet, le terme usité par les professeurs « solennelles » montre bien l'existence de la mise en place d'un contrat avec les élèves. Le ton des enseignants lui confère son importance, son caractère cérémonial et public. Le terme caractéristique donné par les stagiaires est de nature plutôt universitaire, en référence aux cours magistral, au maître.

Il s'agit bien d'un moment pédagogique où le but est de prendre en main la classe et de lui expliquer ce qui est attendu d'elle. Il s'agit aussi de concrétiser le contrat didactique entre les élèves et l'enseignant.

Dans un de ses articles, Sarrazy (1995) met en avant l'idée de cadre développée par Goffman (1991).

La leçon d'EPS va générer un certain nombre de cadres sociaux primaires qui permettront aux élèves d'identifier ce qui se passe : ici, le début de la leçon.

Généralement ces cadres sont correctement identifiés et permettent aux individus de « garder la face »¹⁹ et de s'engager dans l'interaction. « Dans une perspective goffmanienne, le contrat didactique pourrait être défini comme l'ensemble des modélisations acceptables et partagées qui doivent s'actualiser à propos d'une connaissance dans le cadre d'une interaction didactique. » (Sarrazy, 1995).

Pour Amade-Escot (2002), l'enseignant s'adresse à toute la classe et met en place un exercice, une tâche voire une situation-problème. Les communications verbales sont alors plutôt organisationnelles.

Il s'agit bien là d'un moment décisif où il ne faut pas perdre l'attention des élèves. Donc, le temps d'interaction verbale ou gestuelle... doit être relativement court.

L'intérêt pour les enseignants à ce moment-là porte sur les conditions et les contraintes qui pèsent sur la manière de poursuivre des buts ou d'accomplir une activité. (Goffman, 1973, préface) Ce moment sera révélateur de la suite de la leçon.

Quelque soit la population, les intentions sont bien de dévoiler aux élèves « **ce qu'il y a à faire** ». Il s'agit bien là d'une réelle intégration institutionnelle. Les individus ici présents sont liés par des lieux institutionnels. Les individus doivent donc coopérer pour atteindre des buts, ils forment ce que Goffman appelle « une équipe » (1973, chap. 2).

En effet, le but de l'enseignant est ici de maintenir une définition particulière de la situation, qu'il affirme en quelque sorte être la réalité.

Les enseignants attendent de ce moment que les élèves entrent de façon active dans leur métier d'élève.

¹⁹ E. Goffman définit la face « comme étant la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers une ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier [...] garder la face est une condition de l'interaction et non son but. » (1974, 9 et 15) ;

4-5-5- Pour conclure sur le rite de présentation

Il faut considérer que l'école pour se maintenir comme telle doit mobiliser ses membres pour en faire des participants de rencontres auto contrôlées (Goffman, 1974).

Le rituel « est un des moyens d'entraîner l'individu dans ce but : on lui apprend à être attentif, à s'attacher à son moi et à l'expression de ce moi à travers la face qu'il garde, à faire montre de fierté, d'honneur et de dignité, à avoir de la considération, du tact et une certaine assurance ». (Ibid. p41)

Goffman va plus loin et ajoute : « La nature humaine universelle n'est pas une réalité très humaine. En l'acquérant, la personne devient une sorte de construction élaborée sur des règles morales qui lui sont imprimées de l'extérieur. Ces règles déterminent l'évaluation personnelle et des autres, la répartition des sentiments et les types de pratiques employées pour maintenir un équilibre rituel d'un genre défini et obligatoire (ibid., p.42) ».

Il s'agit aussi de comprendre qu'ici, l'enseignant agit en fonction d'une qualité et d'un statut particulier.

Ce premier moment de rencontre mesuré par Chevallard (1998), correspond aux trois premières minutes de cours. Elles permettent selon lui, l'élaboration d'une technique et de quelques éléments permettant de justifier cette technique.

4-6- Le rite de « confirmation » : présence d'un cadre interactionnel didactique

Rappelons qu'il sert à confirmer l'image que chacun souhaite donner, à exprimer l'attention et l'intérêt que l'on porte à autrui. (Matrice n°5 « contexte »).

4-6-1- A propos du contexte

Il semble que la bulle soit plus réduite chez les débutants que chez les plus experts. L'espace est plus petit. S'agit-il d'une acceptation plus facile par les plus jeunes d'une proximité plus importante avec leurs élèves ?

Pour Hall, il s'agit de la bulle « personnelle » avec une zone limite de non contact physique direct. Elle marque l'affectivité et la proximité quotidienne des individus dans leur vie publique ; (45-125 cm) où on peut encore discuter de sujets personnels. Il s'agit de la limite de l'emprise physique sur autrui, et de la bulle « sociale » qui caractérise les relations interpersonnelles directes. Au-delà de tout contact physique directe, jusqu'au limite de portée de la voix sans effort ; (2-3 m) c'est le lieu des rapports professionnels et sociaux. Il s'agit de la limite du pouvoir sur autrui.

Hall (1971) observe que la qualité des communications est engagée dans les positions spatiales qu'occupent les sujets en situation. Selon la proximité physique et la proximité sociale entre les sujets, différents mécanismes de défense ou d'empathie se mettent en place.

Ainsi, en fonction de considérations culturelles et individuelles, le sujet serait entouré de bulles invisibles délimitant des relations différentes avec les autres individus en fonction des statuts de chacun. Il semble que les enseignants, qu'ils soient experts ou novices apprennent à organiser l'espace dans lequel ils vivent d'une certaine façon –celle que leur impose leur propre culture. Une fois acquis, ces modèles perceptifs semblent fixés pour toute la vie.

4-6-2- A propos des techniques

Il s'agit de mettre en avant le corps comme moyen d'explicitier les attentes des enseignants. L'enseignant se met en représentation, il met son moi en scène (Goffman, 1973) : « L'individu en tant qu'acteur détient l'aptitude à apprendre et l'exerce dans l'apprentissage d'un rôle ».

Au-delà des mots, le regard semble extrêmement important pour l'enseignant et significatif d'attente ou de confirmation que ce qui est demandé est bien ce qui a été compris. Il s'agit peut-être de signifier que le contrat est accepté.

Il s'agit bien ici de ne pas faire perdre « la face » à l'autre, ici aux élèves. Cette rencontre est significative d'un espace non conflictuel mais plutôt révélateur de l'existence d'une réelle interaction. Goffman (1974) parle de déférence. Par ce terme, il désigne un composant symbolique de l'activité humaine dont la fonction est d'exprimer dans les règles à un bénéficiaire l'appréciation portée sur lui, ou sur quelque chose dont il est symbole.

« Une rencontre sociale consiste à revendiquer un moi acceptable et à confirmer de semblables demandes de la part des autres » (Goffman, 1974). L'action d'entrer dans l'espace de l'autre est intéressante car révélatrice d'une intention d'action.

4-6-3- A propos des relations

Pour Amade-Escot (2002), la régulation et l'intervention de l'enseignant dans ces moments-là est significatif d'une transmission des contenus, le plus souvent sous forme de solutions à appliquer, ou parfois de questionnement.

Goffman aurait pu compléter cette idée : « Un individu qui vise à diriger les autres constatent souvent qu'il est utile de leur cacher des secrets stratégiques (1973) ».

Quand un acteur joue un rôle, il demande implicitement à ses partenaires de prendre au sérieux l'impression qu'il produit. Il leur demande de croire que le personnage qu'ils voient possède réellement les attributs qu'il donne l'apparence de posséder ; que l'activité qu'il exerce aura effectivement les conséquences qu'elle est implicitement censée entraîner (Goffman, 1973).

Cette notion de contact est significative de l'intention de construire un espace de confiance, sécurisé où ce qui compte est la compréhension des attentes de l'enseignant. Donc, le questionnement y est recherché et l'aide y est présente. Les enseignants semblent rechercher à établir un lien, une relation avec les élèves.

4-6-4- A propos des attentes et des intentions

La distance est le témoin de l'implication dans la communication (Hall, 1966, 1971). Ici, les enseignants ont besoin d'intervenir verbalement pour remédier et s'assurer que son intervention sera efficace. Ils constatent ou non la continuité du contrat : " Le contrat didactique est la règle du jeu et la stratégie de la situation didactique. C'est le moyen qu'a le maître de la mettre en scène. " (Brousseau 1998, page 60).

Là encore, l'enseignant est amené à dire ce qu'il y a à faire, dans la mesure où il dirige l'activité des autres. Goffman (1973, chap.3) affirme que ce type d'échange « confirmatif », est parmi les plus conventionnalisés et les plus formels. Ces règles collectives sont révélatrices d'un contrôle de l'information par l'enseignant.

Pour Margolinas (2003), dans la situation de classe, le professeur doit donc établir puis maintenir la relation des élèves avec la situation adidactique choisie (Brousseau parle de processus de dévolution). Il est clair que le professeur ne se contente pas de livrer le problème aux élèves, il soutient également leurs efforts, par exemple en rappelant les règles du jeu (c'est vous qui devez trouver mais pour cela il faut chercher, vous devez travailler sur le problème que je vous ai donné et pas sur un autre, etc.).

Arrêtons-nous quelques instants sur les notions de « situation », « situation adidactique » et « dévolution » afin de mieux comprendre le rôle de l'enseignant dans son désir de mettre en place un espace de rencontre avec l'élève afin que ce dernier ait une véritable réflexion sur ses apprentissages. La situation didactique consiste en une modélisation de l'environnement (on rejoint ici la notion de cadre définie par Goffman), elle existe chaque fois que l'on peut caractériser une situation d'enseignement.

« Une situation est l'ensemble des circonstances dans lesquelles une personne se trouve, et des relations qui l'unissent à son milieu », « les situations didactiques sont les situations qui servent à enseigner » Brousseau (1978).

« Les situations sont des modèles minimaux qui expliquent comment telle connaissance intervient dans les rapports particuliers qu'un sujet établit avec un milieu pour y exercer une influence déterminée » Brousseau (2000).

On distingue différents types de situation (Brousseau, 1990) :

- l'action qui équivaut à la production de l'élève fondée sur un modèle implicite,
- la formulation ou la mise en œuvre de mécanismes explicites,
- la validation ou la mise en œuvre de mécanisme de preuves,
- l'institutionnalisation : le savoir devient une référence culturelle.

La situation adidactique est la situation où l'intention d'enseigner se cache aux yeux des élèves. L'enseignement consiste à provoquer chez l'élève les apprentissages projetés en le plaçant dans des situations appropriées auxquelles il va répondre « spontanément » par des adaptations. L'élève construit son propre savoir en essayant de trouver la solution. L'élève est aux prises avec ses pairs.

« La dévolution est un processus par lequel l'enseignant parvient dans une situation didactique à placer comme simple actant dans une situation adidactique. Il cherche par là à ce que l'action de l'élève ne soit produite et justifiée que par les nécessités du milieu et par ses connaissances, et non par l'interprétation des procédés didactiques du professeur » (Brousseau, 2000). D'autre part, il observe le travail des élèves, et cette observation lui est nécessaire pour gérer l'avancement du travail (activer les élèves les plus lents, par exemple), mais également pour prendre des décisions sur l'opportunité d'introduction d'une nouvelle valeur de variable dans la suite des situations, ou, plus généralement, de l'opportunité d'une nouvelle situation. C'est également cette observation qui lui permet de constituer une mémoire du travail des élèves qui pourra être utile par la suite. Les attentes sont essentiellement d'ordre institutionnelles pour que fonctionne le contrat.

4-6-5- Pour conclure sur le rite de confirmation

Ce que l'on peut retenir de ce deuxième type de rencontre ou « rite de confirmation » est significatif de la présence institutionnalisée du « contrat didactique » (Chevallard, 1989).

Le contrat didactique s'apparente à des spécifications partagées par les acteurs. Elles s'actualisent dans le cadre d'une interaction didactique (Sarrazy, 1995).

L'analyse des réponses des enseignants et des étudiants stagiaires confirme aussi la définition que donne Brousseau (1978) du concept de contrat : « l'ensemble des comportements du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître. » Il y a une volonté de recentrage sur la situation et le savoir.

" Dans toutes les situations didactiques, le maître tente de faire savoir à l'élève ce qu'il veut qu'il fasse, mais ne peut pas le dire d'une manière telle que l'élève n'ait qu'à exécuter une série d'ordres. Ce contrat fonctionne, dit-il, comme un système d'obligations réciproques qui détermine ce que chaque partenaire, l'enseignant et l'enseigné, a la responsabilité de gérer, et dont il sera d'une manière ou d'une autre, responsable devant l'autre. " (Brousseau, 1986).

4-7- Le rite de « réparation » : présence d'une rupture du cadre interactionnel didactique

cf. (matrice n°5 « contexte »)

Rappelons qu'il peut être compris de la manière suivante :

« Lorsque ceux qui participent à une entreprise ou à une rencontre ne parviennent pas à prévenir un évènement qui est incompatible avec les valeurs sociales défendues, le plus fréquent est qu'ils reconnaissent cet évènement en tant qu'incident et s'efforce d'en réparer les effets. A ce moment, un ou plusieurs participants se trouvent ouvertement en déséquilibre, en disgrâce et il leur faut essayer de rétablir entre eux un état initial de rituel satisfaisant » (Goffman, 1974, p.21).

4-7-1- A propos du contexte

Les enseignants arrivent à estimer la nature du décalage qu'ils perçoivent chez les élèves entre ce qui est demandé et qu'ils peuvent observer de l'activité de l'élève. Ils adaptent alors leur distance.

Les étudiants stagiaires se rapprochent des élèves concernés afin d'être juste à côté de l'incident. Le savoir contrôler est différent selon l'expertise de l'enseignant à moins que ce soit la compétence à estimer le degré de déviance.

La distance choisie semble dépendre des rapports interindividuels, des sentiments et activités des individus concernés.

Quelle perception les individus ont-ils de l'espace ?

La perception de l'espace est assez particulière. En effet, l'activité réparatrice peut apparemment se faire de loin ou de très près. Il existerait une possibilité de juger du niveau de rupture et donc du choix de la distance la mieux appropriée pour intervenir.

4-7-2- A propos des techniques

Il s'agit bien ici de régir des rapports sociaux. Ces échanges et ces interactions entre l'enseignant et ses élèves deviennent didactiques parce qu'ils sont organisés autour d'un double projet d'enseignement et d'apprentissage.

Nous sommes au cœur de la construction de cet espace de dialogue, espace où se réalise des transmissions et des appropriations de savoirs.

Il semble qu'avec lui, il soit possible d'avancer l'hypothèse suivante :

« Les interactions sociales jouent une fonction dynamogène tout aussi fondamentale que les différents niveaux de rapport aux savoirs. L'analyse d'un contrat didactique ne permettra pas une compréhension suffisante et pertinente de la dynamique d'une relation didactique que s'il prend en considération le contexte de ces règles : **la coutume de la classe** » (Jonnaert, P., 1996 p.136).

Il semble que l'enseignant mesure le niveau de rupture et adapte son regard en fonction de cela.

Comme le regard, la voix est un réel outil pédagogique pour l'enseignant. Il les utilise pour accentuer ses attentes et avérer son rôle dans l'interaction avec les élèves. Ces mêmes outils vont lui permettre d'organiser les rencontres sociales (Goffman, 1974).

La situation peut être qualifiée d'urgente. La réaction de l'enseignant doit être rapide. En présence des élèves, l'enseignant qui ici est un acteur dans la situation, incorpore à son activité des « signes qui donnent un éclat et un relief dramatique » à des faits qui, autrement pourraient passer inaperçus ou ne pas être compris (Goffman, 1973, chap.1).

4-7-3- A propos des relations

Lorsqu'il se produit un incident, l'enseignant va tenter de neutraliser rapidement la menace et va réinstaurer l'ordre rituel le plus rapidement possible. Il lui faut faire un retour à l'**équilibre** et retrouver la face. Il va donc utiliser **certaines stratégies**.

S'agit-il de régulation du contrat négocié initialement ?

Par « contrat » est ici désigné le fait que toute situation d'interaction repose sur un système de normes et de valeurs, ainsi que sur des règles explicites et implicites qui guident les actions des participants et sur les lesquelles ces derniers construisent une définition de la situation et de la tâche. Nous pourrions ajouter l'hypothèse suivante : si l'enseignant tient si

fort à rééquilibrer la situation, c'est que le contrat passé porte sur ce qu'il y a à faire donc sur les contenus, sur l'apprentissage.

La relation établie avec les élèves est simple. Il ne s'agit plus d'échanger mais de faire comprendre à l'élève que la négociation est interdite.

4-7-4- A propos des attentes et des intentions didactiques

Les interventions utilisées vont permettre à l'enseignant de réimposer une définition de lui-même et de ce qu'il attend. Goffman (1974) avance que cette activité (les justifications, p.177) est un trait constant des interactions ordinaires et qu'à travers des échanges rituellement délimités, elle fait passer « la charpente organisatrice des rencontres ».

Au plan du didactique, il s'agit de définir ou redéfinir la tâche à effectuer dans la situation proposée et de mesurer l'activité des élèves, d'observer l'expérience corporelle. Ici, le choix des mots semble avoir une importante valeur. C'est par eux que l'enseignant retrouvera son rôle, et remettra en place le contrat initial.

C'est au cours de cette négociation avec l'élève que l'enseignant est censé faire en sorte que l'élève, paradoxalement, prenne à sa charge le problème pour le faire sien et accepte d'y entrer en dehors de toute intention didactique à son égard. « Le paradoxe vient du fait, clairement identifié par Brousseau, que le maître doit obtenir un certain comportement de l'élève sans pouvoir lui dire ce qu'il faut qu'il fasse (Schubauer-Léoni, 1996) ».

Les intentions de chacun sont celles d'un rétablissement d'un équilibre, d'une cohérence entre ce qui était demandé et ce qui est effectivement fait. La sanction semble être la dernière solution, lorsque l'enseignant ne peut plus rien faire d'autre.

La notion *de* situation (ici il s'agit de situations sociales complexes) peut être rapprochée de celle de cadre défini par Goffman (1974).

« Le concept insiste notamment sur la double existence d'une situation : à la fois définie par les caractéristiques externes, objectives, et par la manière dont le sujet reconstruit subjectivement et l'interprète. La définition de la situation revêt une originalité dans le fait qu'elle dépend du déroulement des négociations intersubjectives et évolutives effectuées dans le *hic* et le *nunc* de l'interaction (Schubauer-Léoni, 1996). »

Les attentes sont significatives de l'existence d'une problématique didactique. Si la coopération ne peut se faire, il faut la forcer. Là encore, si l'enseignant tend à diriger les élèves par des moyens comme l'explication, la persuasion, la punition ou la contrainte, indépendamment du pouvoir dont il dispose, il doit exprimer clairement ce qu'il y a à faire.

4-7-5- Pour conclure sur le rite de réparation

Ce que nous pouvons retenir de ce troisième type de rite est quelque peu similaire au rite de « confirmation » avec quelques nuances cependant.

En effet, ici, il s'agit de moments où les élèves ne suivent pas ce qui est demandé voire négocié. Il y a rupture du contrat didactique et déséquilibre. Il y a empiètement du territoire du moi qui provoque une manifestation de déplaisir (Goffman, 1973, chap2).

L'individu est amené à user de diverses stratégies pour se défendre et reconquérir la face, d'une part et renégocier le contrat initial, d'autre part.

4-8- Pour conclure sur l'analyse de la matrice « Contexte ».

Nous avons utilisé pour analyser ces questionnaires l'une des notions centrales développées par Goffman, celle de rite d'interaction, en retrouvant ces sources dans la sociologie de la religion de Durkheim et dans la philosophie pragmatique de Mead.

Cette notion est particulièrement intéressante pour notre propos, puisqu'elle utilise le concept religieux de rite pour décrire les interactions sociales les plus ordinaires, ce qui conduit à insérer le sacré dans la vie quotidienne des enseignants et de leurs élèves.

« Le rituel est un acte formel et conventionnalisé par lequel un individu manifeste son respect et sa considération envers un objet de valeur absolue, à cet objet ou à son représentant » Goffman, (1973, p73)

Ce qui nous intéresse également, c'est l'idée que nous partageons avec Mead (1963) pour le rite : s'il est vrai que le rite est un comportement répétitif, c'est parce que le rite est une action réflexive, qui fait en permanence retour sur elle-même pour que l'acteur se voit ou s'entende lui-même en train de faire les mêmes gestes.

Cette notion de rite nous conduit tout naturellement à penser l'idée de trame de l'ordre social dans la classe, avec la construction d'échanges. Des échanges qui ont lieu dans des espaces particuliers en EPS. Ce qui nous semble être le plus novateur au plan de la didactique, c'est l'étude des échanges confirmatifs et réparateurs.

En effet, pour les premiers, ils visent à montrer aux partenaires de jeu que l'échange est bien en cours et que les acteurs respectent mutuellement le rôle qu'ils sont en train de jouer : l'échange est bien en train de se faire et l'interaction sociale à bien lieu. Pour les échanges réparateurs, ils ont lieu quand une règle a été violée.

L'enseignant et l'élève réparent le dommage ainsi causé en tentant de revenir à une situation d'échange de type confirmatif. Il s'agit ici de transposer cette notion à l'idée de contrat didactique et de ses ruptures : l'enseignant défend son territoire du moi et demande à l'élève de reconnaître son manquement à la règle par des échanges, dans des espaces conçus pour dialoguer et construits par les acteurs.

Il s'agit pour nous de révéler une véritable ritualisation des corps avec des comportements déterminés par un code, une syntaxe et un « dialecte corporel ».

L'interaction « en face à face » est ainsi posée comme un objet d'étude et caractérisée au travers des rencontres qui s'élaborent entre l'enseignant d'EPS et ses élèves dans des espaces particuliers, des espaces institutionnalisés, des espaces d'enseignement.

4-9- Des rites d'interaction à l'idée de trame de l'ordre social

cf (matrice n°6 « rite »)

4-9-1- A propos du contexte

Matrice n°19 : « Contexte »

	Rite d'accès	Rite de confirmation	Rite de réparation
C	L'espace est une	La distance semble plus	L'enseignant adapte sa distance
O	donnée construite avec	courte selon la nature des	en fonction de la nature de la
N	l'existence d'une bulle	attentes : tantôt affective,	rupture du contrat.
T	sociale et publique.	tantôt professionnelle.	Le « savoir-contrôler est
E	Il existe une	Elle est révélatrice d'un	différent selon les enseignants.
X	territorialité	espace de communication	Certains n'hésitent pas à

T E	individuelle et collective des comportements. La relation à l'espace révèle deux notions : la sécurité pour les élèves, le bien-être pour les enseignants. Le rapport de proximité régule en partie l'activité des acteurs. La position de l'enseignant dans l'espace semble importante au regard de la classe.	culturel organisé institutionnellement.	s'approcher des élèves et à entrer dans leur bulle, d'autres estiment pouvoir intervenir en gardant ses distances. La distance semble révélatrice des rapports interindividuels. La perception de l'espace est particulière. Il s'agit d'arriver à contrôler sa classe quel que soit la distance et en fonction du niveau de rupture repéré.
----------------	--	---	--

L'espace est une donnée personnelle, construite, structurée autour du rite et révélatrice des attentes des enseignants. Il est une donnée culturelle et institutionnelle où s'organise la communication et où se gèrent les rapports interindividuels.

4-9-2- A propos des techniques

Matrice n°20 : « Techniques »

	Rite d'accès	Rite de confirmation	Rite de réparation
T E C H N I Q	Il existe des stratégies de négociation de sa position dans la classe. Le corps prend une place particulière accompagné par : - le regard qui	Le corps est l'outil d'explicitation des attentes de l'enseignant. Le regard devient significatif d'attentes ou de confirmation –	Le corps permet de régir les rapports sociaux. Les interactions deviennent didactiques parce qu'elles sont organisées autour d'un double projet d'enseignement et d'apprentissage.

U E S	<p>extériorise la ligne de conduite</p> <p>- la voix qui constitue la clé de la compréhension au regard des élèves et est révélatrice de l'énonciation des attentes légitimes et institutionnelles.</p> <p>Il y a la mise en place d'un code personnel et collectif : un code de classe.</p>	<p>signe de l'existence d'un contrat didactique-.</p> <p>La voix est utilisée pour signifier la « rencontre » et réguler l'interaction avec l'élève afin de lui révéler son niveau d'atteinte des exigences attendues.</p> <p>La rencontre est intentionnelle et l'enseignant entre dans l'espace de l'élève. Cette rencontre est significative des intentions d'action de l'enseignant.</p>	<p>La mise en scène corporelle est significative d'une transmission des savoirs.</p> <p>Le regard révèle l'intention d'action de l'enseignant, la voix permet à l'enseignant de gérer les ruptures didactiques et d'organiser les rencontres sociales.</p> <p>Lorsque la situation est qualifiée de dangereuse pour l'équilibre de la classe et que l'intervention est qualifiée d'urgente, l'enseignant utilise des messages verbaux courts et concis où arrête l'activité des élèves.</p> <p>L'enseignant est véritablement le décideur de son action dans la situation didactique.</p>
----------------------------------	--	--	---

Les techniques utilisées par l'enseignant sont significatives de véritables stratégies de négociation où le corps, la voix et le regard de celui-ci joue un rôle particulier. Elles permettent d'énoncer la ligne de conduite de l'enseignant et présentent le cadre dans lequel va vivre le contrat didactique.

Tantôt verbales et tantôt corporelles, elles révèlent l'existence d'un code personnel construit au regard de la classe : l'enseignant se conforme d'une certaine manière à la coutume de la classe, mais reste le décideur de son action dans la situation didactique.

Ces techniques permettent à l'enseignant de construire sa rencontre avec l'élève et de gérer les rapports sociaux dans la classe. Elles sont organisatrices de la présence d'un double projet d'enseignement et d'apprentissage.

4-9-3- A propos des relations

Matrice n°21 : « relations »

	Rite d'accès	Rite de confirmation	Rite de réparation
R E L A T I O N S	Elles se construisent à partir des représentations que laissent entrevoir l'enseignant. Il y a la mise en place d'une façade ou d'une apparence symbolique qui va servir de tremplin à l'enseignant pour communiquer avec la classe. Il y a construction d'un rôle à jouer auprès des élèves, sorte de canevas de connaissances mutuelles : certains sont plutôt sur le jeu de l'organisation, d'autres sur celui des apprentissages. Il y a une réelle volonté d'établir un contact avec la classe. La rencontre doit exister et elle va déterminer l'avenir des rapports dans la	La relation à l'autre est significative de l'intention d'une transmission des contenus d'enseignement. La rencontre est révélatrice de la volonté de l'enseignant d'aider l'élève à comprendre ce qu'il y a à faire pour réussir. Il s'agit bien ici de la présence du processus de « dévolution » avec en parallèle un travail d'observation, de régulation de l'enseignant mais aussi de la construction dans la situation d'un espace de réflexion, de compréhension et d'écoute en vue de formaliser les projets et les démarches personnelles d'apprentissage. Le rôle que joue l'enseignant est ici révélateur d'une institutionnalisation de la personne dans son statut. Certains se considèrent plutôt comme de personnes ressources, voire des grands frères, d'autres comme des médiateurs. Parallèlement, la notion de contact révèle l'intention de	Ici, le ressenti est double : soit l'enseignant considère que l'élève ne joue pas le jeu, soit il se sent coupable. Cependant, l'enseignant doit vite neutraliser la situation et réinstaurer l'ordre rituel afin de devenir rapidement à l'équilibre pour chacun des acteurs puisse retrouver sa « face ». Le rôle de l'enseignant est alors de renégocier le contrat initial : guider les actions, énoncer les règles, rétablir les normes afin de revenir aux contenus d'enseignement. Cet espace de rencontre révèle une volonté de la part de l'enseignant de retrouver son autorité. Ici la négociation semble interdite.

classe.	construire un espace de confiance et de sécurité pour l'élève. Il s'agit d'un véritable espace de dialogue.	
---------	---	--

Les relations se construisent à partir de ce que l'enseignant veut bien laisser paraître et sont révélatrices d'une intention réelle de transmission des contenus d'enseignement. Le rôle que joue ici l'enseignant est double : « dévoluer » le problème aux élèves lorsque cela est possible ou lorsqu'il y a rupture du contrat didactique neutraliser la situation et réinstaurer les règles. Alors la négociation est impossible. Au contraire dans la confirmation, il existe un vrai espace de sécurité et de confiance construit par l'enseignant. Dans tous les cas, il y a la volonté d'instaurer un espace de dialogue avec une recherche d'équilibre des rapports sociaux.

4-9-4- A propos des attentes et des intentions

Matrice n°22 : « Attentes et Intentions didactiques »

	Rite d'accès	Rite de confirmation	Rite de réparation
A T T E N T E S et I N T E N	L'intervention porte sur l'organisation pédagogique avec l'objectif de prendre en main la classe afin de lui révéler ce qui est attendu. C'est un moment de concrétisation du contrat didactique, même si il n'est pas explicité. En effet, l'enseignant révèle le cadre de la leçon et la « présentation de soi ». C'est un moment décisif de la relation didactique,	L'intervention verbale permet de remédier et de s'assurer de son efficacité. Il y a continuité ou rupture du contrat didactique et instauration d'un espace de réflexion. L'enseignant est amené à dire ce qu'il y a à faire et dirige l'activité des élèves. Ce sont des échanges conventionnels et	Les interventions vont réimposer une définition de la personne enseignante ainsi que ce qui est attendu. Il y a mise au point avec retour à l'ordre. Il s'agit de faire passer, au travers de l'activité de l'enseignant, « la charpente organisatrice des rencontres ». Pour ce faire, les mots ont ici une importante valeur. Il s'agit pour l'enseignant de faire en sorte que l'élève prenne à sa charge le problème pour le

T	moment révélateur du	institutionnalisés	faire sien et accepte les termes
I	contexte dans lequel va se	révélateurs d'un contrôle	du contrat sans lui signifier ce
O	construire le contrat	de l'information par	qu'il faut qu'il fasse. Il faut
N	didactique. L'enseignant	l'enseignant.	donc rétablir l'équilibre, la
S	doit porter ses efforts sur les	Le rôle que joue	cohérence dans la classe et les
	conditions et les contraintes	l'enseignant est précis et	conditions satisfaisantes de
	qui vont peser sur les buts à	a toujours pour but	fonctionnement dans la
	accomplir et le niveau	l'appropriation des	situation. La notion de
	d'engagement des élèves.	contenus	situation se confond avec celle
		d'enseignement.	de cadre. Les attentes sont
		L'activité exercée par	significatives de l'existence
		l'enseignant possède les	d'un problème didactique. Si
		attributs de la réussite	la coopération ne peut se faire,
		future des élèves.	il faut la forcer et exprimer
			clairement ce qu'il y a à faire.

Les attentes et les intentions didactiques révèlent la mise en place d'un cadre de fonctionnement qui va organiser l'activité des élèves.

Lorsqu'il y a rupture, un espace de réflexion voire de dialogue est à instaurer, espace où il y a nécessité de reconstruire un équilibre. Les mots ont une valeur significative pour les acteurs. L'enseignant a pour but de faire approprier aux élèves les contenus d'enseignement nécessaires à l'apprentissage et les élèves doivent accepter les termes du contrat et s'approprier les problèmes à résoudre. Le cadre énoncé est révélateur de la présence du contrat didactique comme fil conducteur de l'activité de chacun.

4-10- Les rites d'interaction : genèse de comportements répétitifs

(Analyse n°3)

Nous vous proposons une synthèse des analyses précédentes. C'est à partir de celle-ci que nous essaierons de rendre significatif les axes de lectures des futures vidéos.

Cette nouvelle matrice met en exergue les trois rites d'interaction au regard des quatre catégories retenues pour analyser les réponses des enseignants dans les questionnaires.

Matrice n°23 : Matrice « Synthèse » : Analyses synthétiques et récapitulatives des réponses des enseignants

	Contexte	Techniques	Relation	Attentes et intentions didactiques
Rite d'accès	Espace où est révélé le contexte et le présentation des personnes avec un double objectifs : construire pour les élèves un climat de confiance et de sécurité, favoriser un sentiment de bien-être pour l'enseignant.	Le corps des acteurs prend une place particulière. Il y a établissement du code de la classe.	Espace révélateur de l'établissement d'un rapport de proximité qui va régler les futures interactions d'où va naître : le rôle de l'enseignant détermine le canevas des connaissances.	Moment de concrétisation du contrat didactique au moment décisif de la relation didactique.
Rite de confirmation	Espace de communication culturelle institutionnellement organisée.	Corps, regard et voix deviennent de véritables outils utilisés intentionnellement pour signifier la « rencontre », les interactions ainsi que les intentions d'action de l'enseignant.	La relation à l'autre est significative de l'intention d'une transmission des contenus d'enseignement. Présence du processus de « dévolution ». Construction dans la situation d'un espace de réflexion, d'un espace de	Ce sont des interventions verbales où l'enseignant dirige l'activité des élèves, révélatrices d'un contrôle de l'information par l'enseignant. Le but reste but de l'appropriation des contenus d'enseignement.

Rite de réparation	<p>Il s'agit d'un « savoir-contrôler » avec la présence d'une distance révélatrice des rapports interindividuels.</p> <p>Il s'agit d'arriver à contrôler sa classe quelque soit la distance et en fonction du niveau de rupture répété.</p>	<p>Le corps régit les rapports sociaux. Les interactions deviennent didactiques parce qu'elles sont organisées autour d'un double projet et d'enseignement d'apprentissage. La mise en scène corporelle est significative d'une transmission des savoirs.</p> <p>L'enseignant est véritablement le décideur de son action dans la situation didactique.</p>	<p>dialogue.</p> <p>L'enseignant doit vite neutraliser la situation et réinstaurer l'ordre rituel afin de devenir rapidement à l'équilibre.</p> <p>Il s'agit de renégocier le contrat initial et de revenir aux contenus d'enseignement.</p> <p>La négociation est interdite.</p>	<p>Il s'agit de réimposer une définition de la personne enseignante avec un retour à l'ordre.</p> <p>Il s'agit de faire passer, au travers de l'activité de l'enseignant, « la charpente des organisatrice rencontres » : les mots ont ici une importante valeur.</p> <p>L'élève doit prendre en charge le problème.</p> <p>La notion de situation se confond avec celle de cadre. Il y a nécessité d'une coopération.</p>
---------------------------	---	---	---	--

4-11- En guise de conclusion intermédiaire

Nous avons utilisé pour analyser ces questionnaires l'une des notions centrales développées par Goffman, celle de rite d'interaction.

Les différentes analyses (1, 2 et 3) que nous avons pu faire des questionnaires mettent en avant l'idée suivante : le rite est un comportement répétitif. Il est révélateur d'une action réflexive chez l'enseignant d'EPS qui fait, en permanence, retour sur elle-même pour que l'acteur s'entende et se voie lui-même en train de faire les mêmes gestes.

Le rituel en vient à se prendre pour un objet chez l'enseignant et à devenir ainsi une fonction centrale, en visant de façon réflexive la communication, à travers l'instauration d'un langage symbolique.

Ainsi, la notion de rite invite celle de cadre ou encore de situation si nous nous tournons vers le pôle de la didactique. Situation qui devient le lieu institutionnel qui vise à servir des fins individuelles et collectives. Le but des acteurs est de maintenir une définition particulière de la situation dites « d'interaction didactique » impliquant un accroissement de la communication avec une maîtrise des impressions.

Si le rite d'accès constitue la porte d'entrée sur la leçon d'EPS, il est aussi significatif des rencontres auto organisées entre l'enseignant et les élèves permettant l'élaboration de techniques d'intervention. De même, le rite de confirmation inaugure de la présence institutionnelle du contrat didactique dans le cadre des interactions avec une centration sur les savoirs. Le rite de réparation permet aux acteurs de reconquérir la « face » et de renégocier le contrat initial.

L'espace devient alors une donnée construite et structurée autour de la notion de rite tantôt personnelle, tantôt culturelle et institutionnelle qui va régir les rapports interindividuels.

Les techniques révèlent l'existence de stratégies qui dénoncent la « ligne de conduite » de l'enseignant et présente le cadre de fonctionnement ainsi que la coutume de la classe qui s'organisent autour d'un double projet : l'enseignement et l'apprentissage.

Les relations s'organisent quant à elles autour du processus de « dévolution » dans un contexte particulier où se joue la recherche d'un équilibre permanent.

Les attentes et les intentions didactiques dévoilent un cadre organisateur de l'activité des élèves avec la présence d'espace de réflexion et de dialogue dans le but de l'appropriation de contenus d'enseignement et révélateur du contrat didactique.

Nous vous présentons au début de cette partie empirique la nécessité de trois phases distinctes

Décrire des espaces, des gestes, des paroles, des jeux de regard, des mises en scène, des attitudes...

Comprendre quand ils se construisent, combien de temps ils durent, est-ce qu'ils évoluent, sont-ils transmissibles ? Les intentions des acteurs ? Leurs jeux, leurs sentiments...

Transformer la manière de considérer la transmission des savoirs en EPS et proposer un plan de formation susceptible de faire évoluer l'idée de contrat didactique en mettant en évidence la part de l'interactionnel dans la transmission/appropriation des savoirs en EPS.

Nous avons jusqu'à présent *décrit* des espaces identifiés sous la forme du contexte, des techniques, des attitudes sous-jacentes aux relations et des mises en scène caractérisant les attentes et les intentions didactiques.

Il s'agit maintenant de tenter de *comprendre* les acteurs en tant que personne. Pour cela nous allons présenter, toujours à partir des questionnaires, le profil des enseignants qui ont rempli ce questionnaire.

4-12- Caractérisation de profils professionnels

Nous avons admis l'idée de « zones de rencontre » entre l'enseignant et ses élèves en EPS. Lors de leurs constructions, l'enseignant est amené à régler les rapports sociaux dans la classe.

Le contexte de la classe devient un espace scolaire qui semble être une donnée imposée à l'enseignant comme aux élèves. L'enseignant entretient un rapport corporel et affectif à cet espace (Pujade-Renault, 1983, p.53).

De même, lorsqu'il investit l'espace de rencontre, l'enseignant le fait avec son corps qui produit des signes et du sens (Andrieu, 2003). Mais ce corps est soumis au regard des élèves. Le dialogue s'installe par la voix et le regard qui sont alors de véritables outils corporels (ibid., p.9) : la voix est le support acoustique de la parole, le regard se fixe sur les élèves et complète le lien établi par la voix (Walczak, 2003, p.57).

L'hypothèse qui accompagne la matrice que nous avons utilisée est la suivante : L'enseignant doit articuler son projet personnel professionnel avec le projet éducatif des acteurs qu'il côtoie avec les programmes et les projets. C'est à partir de cette hypothèse que nous allons pouvoir identifier pour chaque enseignant un profil spécifique à partir de la matrice suivante :

Rituel	Motifs dans la situation	Cadre	Exigences dans la tâche	Place du corps	Espace et distance
Présentation					
Confirmation					
Réparation					

« C'est dans la tension entre la représentation qu'il a de lui-même comme enseignant, qui participe de celle qu'il a de lui-même comme personne et de celle qu'il a du groupe des enseignants et de la profession, dans l'interaction entre le je et le nous, que le futur enseignant aussi bien que l'enseignant en exercice peut construire et reconstruire une identité professionnelle. » Gohier, 2001, p. 3.

Ainsi, les visages identifiés montrent qu'il existe une construction identitaire : association entre la connaissance de soi et le rapport à l'autre. C'est une dialectique interactionnelle qui provoque des moments de remise en question qui serait provoquée par la rencontre avec l'élève. C'est à travers ce processus dynamique et interactif, caractérisé par un compromis entre les demandes sociales et son affirmation de soi, que l'identité professionnelle de l'enseignant se transforme, potentiellement tout au long de sa carrière.

Nous présentons dix visages singuliers correspondant aux dix enseignants d'EPS ayant répondu aux questionnaires.

4-12-1- Sujet n°1 :

Rituel	Motifs dans la situation	Cadre	Exigences dans la tâche	Place du corps	Espace et distance
Présentation	Etre acteur Etre écouté Etre compris	Diriger Intéresser Faire comprendre Donner du sens Animer	Faire en sorte que les élèves aient compris les consignes Qu'ils se concentrent	Utilisation de la voix comme régulateur du climat de classe	Distance personnelle
Confirmation	Régulateur Convivialité Intimité	Aider Conseiller Dialoguer Dévoluer	Mettre en confiance Faire que les élèves travaillent en autonomie et ensemble	L'enseignant adopte une posture identique aux élèves (accroupi ou assis) il se met à leur hauteur. Utilisation du regard (signe de la tête)	Très près ou un peu éloignée
Réparation	Dominateur Maître de la classe Garant du travail	Faire apprendre Contraindre Respect du contrat	Remettre les élèves au travail Réajuster leur attitude	Intonation dans la voix (lente mais autoritaire) Utilisation de sa stature Utilisation d'une partie de son corps pour affirmer aux élèves sa détermination Utilisation du regard	Proche

Le sujet désire être acteur de son enseignement, il désire exister parmi ses élèves. Il revendique son statut de « maître » par rapport aux élèves. La situation de dissymétrie entre les élèves et lui semble lui convenir. Il a bien saisi sa mission globale d'enseignant et à une réelle envie de faire apprendre ses élèves. Il souhaite que ces apprentissages passent par le dialogue et la mise en confiance afin de faire accéder les élèves à une autonomie, sans occulter cependant la dimension sociale des apprentissages. Il utilise son corps, sa voix, son regard pour accentuer ses

attentes et se faire comprendre des élèves. Il sait se mettre à leur hauteur. Mais il n'envisage pas que les élèves ne travaillent pas. Il exerce son pouvoir et son autorité. L'espace de rencontre est souvent réduit.

4-12-2- Sujet n°2 :

Rituel	Motifs dans la situation	Cadre	Exigences dans la tâche	Place du corps	Espace et distance
Présentation	Se faire comprendre	Voir Expliquer Organiser	Etre à l'écoute de l'enseignant Comprendre les consignes	Debout Balayage du regard Parler calmement, clairement	3m
Confirmation	Construire une relation avec les élèves Aider Questionner	Expliquer Faire comprendre Verbaliser Démontrer	Favoriser l'apprentissage des élèves	Regarder Voix calme Le corps est à l'écoute	1 à 2m
Réparation	Interagir Estime de soi	Questionner Réexpliquer Verbaliser Démontrer	Comprendre la tâche	Corps proche de l'élève Voix ferme Regard sur l'élève concerné Corps sert de modèle	1 à 2m

Le sujet cherche à construire une certaine estime de lui, qui lui permette de construire une relation avec les élèves. Il veut être à l'écoute des élèves et favoriser leur réussite. Il interagit avec eux et construit une relation d'aide et de confiance avec le désir d'être proche d'eux. Il semblerait que le sujet souhaite un accomplissement personnel au travers de l'accomplissement de ses élèves. Il cherche à construire une véritable relation pédagogique avec ses élèves. L'espace de rencontre est souvent réduit.

4-12-3- Sujet n°3 :

Rituel	Motifs dans la situation	Cadre	Exigences dans la tâche	Place du corps	Espace et distance
Présentation	Acteur Présentateur Affirmer sa personne sociale	Voir Présenter Organiser	Ecouter Etre attentif Faire adhérer à un projet	Les mots sont choisis Le corps mime et se met en scène Jeu avec le regard et l'intonation de la voix	3 à 4 m
Confirmation	Efficacité Grand- frère Faire apprendre et métacognition	Interroger Conseiller	Affiner ses perceptions Formalise un projet, une démarche Echanger sur le vécu et la compétence d'un acte	Le corps mime, la voix est posée	1m
Réparation	Estime de soi Couper court aux agissements Enchaîner son action	Remédier Rappeler les objectifs Rétablir les conditions d'apprentissage	Ecoute Respect	Utilisation de la voix pour signifier un sentiment : voix dure, regard fixe Corps rigide, peu de mouvements	1m

Le sujet recherche une certaine efficacité dans son enseignement avec le désir de faire apprendre aux élèves des démarches. Le sujet parle de compétence en acte. Il cherche plus à affirmer sa personne sociale que son statut. Il s'engage vers la mise en place des conditions favorables à l'apprentissage et utilise des outils de type médiation, métacognition, projet. Son corps est parti prenante dans son action et il sait utiliser sa voix et son regard pour appuyer ses intentions. L'espace de rencontre est souvent réduit.

4-12-4- Sujet n°4 :

Rituel	Motifs dans la situation	Cadre	Exigences dans la tâche	Place du corps	Espace et distance
Présentation	Etre vu Etre rapide	Voir Expliquer Questionner Présenter	Faire comprendre les consignes Faire comprendre ce qui est attendu Les mettre ne situation Etre attentif	Immobile (accroupi ou debout) Regarder tous les élèves un à un Voix posée ou silence	3 à 5m
Confirmation	Etablir un échange Mise en situation Personne « ressource » Disponibilité	Faire apprendre Faire progresser	Apprendre à parer Créer de l'écoute Réinvestir ce qui est appris	Recherche de la proximité Le corps démontre ou aide La voix explique	1 à 2m
Réparation	Incitateur Faire connaître son autorité	Attirer et Conserver l'attention des élèves	Respect de la règle et évaluation de ce qui est fait / à ce qui est attendu Réaliser la tâche Comprendre ce qu'ils font	Le corps accentue les intentions (debout, bras croisés, mais au hanche) La voix ponctue le corps (fermeté) Le regard sert à identifier les élèves qui ne respectent pas les consignes	3 à 5m

Le sujet cherche à faire apprendre mais aussi à faire réinvestir les apprentissages. Il est sur la réalisation de la tâche. Il a le désir de faire respecter la règle et de permettre aux élèves de mesurer l'écart entre ce qui est fait et ce qui est attendu. Il se situe sur l'échange et se considère comme une personne ressource sans nier pour autant son autorité. Son corps tient une large place dans sa façon de signifier ses intentions et les espaces de rencontre sont fonction de ces dernières.

4-12-5- Sujet n°5 :

Rituel	Motifs dans la situation	Cadre	Exigences dans la tâche	Place du corps	Espace et distance
Présentation	Magister Enseignant	Expliquer Questionner Vérifier Observer Présenter	Faire comprendre ce qu'il y a à faire pour donner du sens Etre attentif Comprendre Se mettre en action	Le corps est statique, les bras sont croisés, La voix est forte et Le regard se déplace sur les élèves et se fixe sur certains pour vérifier la compréhension de ce qui est dit	1 à 2m
Confirmation	Guider Faire trouver la solution Discuter	Questionner Expliquer Faire comprendre	Les faire avancer dans leur réflexion	Utilisation du corps (mime) et de la voix (forte ou posée), avec recherche des mots appropriés	Moins d'1m
Réparation	Conservser le contrôle de la situation	Recadrer Gérer	Que les élèves se recadrent au sein de la situation	Interventions verbales brèves avec jeu sur l'intonation de la voix (forte et qui porte) Utiliser le regard pour signifier sa désapprobation	Lointain

Le sujet cherche à mettre en action ses élèves et à les faire réfléchir sur leur action. Il tente de leur faire trouver la solution tout en conservant le contrôle de la séance ainsi que son statut d'enseignant. Donner du sens aux apprentissages en conservant un cadre construit par lui-même. Il sera leur guide et utilisera à cet effet son corps pour accentuer ses intentions et signifier ses désaccords.

4-12-6- Sujet n°6 :

Rituel	Motifs dans la situation	Cadre	Exigences dans la tâche	Place du corps	Espace et distance
Présentation	Informateur Guide Incitateur	Organiser les conditions d'acquisition des contenus Gérer Distribuer les rôles	Intérêt pour la tâche Poser des questions Ecoute active et attention Compréhension des fiches et tableaux	Debout ou assis Le regard permet de capter l'attention des élèves La voix permet d'insister sur certaines attentes	2m
Confirmation	Observateur Médiateur Entraîneur	Réguler, encourager, donner des FB Mise au point Mettre en confiance, écouter échanger	Régulation de l'action et de la participation Réaliser Progression	Le corps montre, pare La voix joue sur les intonations (douce, forte)	Très près des élèves
Réparation	Régulateur	Comprendre Trouver une solution Sanctionner	Respect Modification du comportement	Le corps parle et adopte une posture en fonction des sentiments à faire passer, la voix est fermée, Le regard est inquisiteur et orienté vers l'élève	Proche Entrer dans l'espace de l'autre

Le sujet régule son action en fonction des élèves. Il observe, il informe. Il cherche à modifier le comportement de l'élève et à le faire progresser. Il organise les conditions d'apprentissage et oriente les élèves sur les contenus à intérioriser. Il instaure un climat de confiance, d'écoute et d'échange mais sait tenir son rôle et se faire respecter. Son corps l'aide à accentuer ses intentions ainsi que sa voix. Il n'hésite pas à entrer dans l'espace de l'élève si les conditions l'y contraignent.

4-12-7- Sujet n°7 :

Rituel	Motifs dans la situation	Cadre	Exigences dans la tâche	Place du corps	Espace et distance
Présentation	Se faire comprendre Climat de confiance	Organiser pour être efficace	Etre attentif Poser des questions	Jouer sur l'intonation de la voix et silence Utiliser le regard pour interpeller un élève	Etablir une complicité pour susciter l'intérêt et l'engagement
Confirmation	Rassurer, donner des consignes S'intéresser aux élèves, aider Enseignant et éducateur	Démontrer Dialoguer Favoriser l'action	Réaliser et persévérer	Voix : forte ou douce Regard : fixer l'élève Corps : mimer	Espace réduit, sur l'atelier Instaurer un dialogue
Réparation	Celui qui commande Celui qui guide	Recadrer, comprendre, imposer et adapter Questionner Expliquer Faire adhérer	Accepter les contraintes et les comprendre	Regard : dans les yeux Voix : de forte (si dérive) à douce (si problème de compréhension)	

Le sujet veut entrer en contact avec les élèves par l'instauration d'un climat de confiance. Il organise les tâches en ce sens mais tient à ce que les élèves réalisent ce qui est demandé sinon il y a recadrage afin qu'il y ait adhésion. L'espace de rencontre est un espace de complicité et d'engagement mutuel. Il est guide ou détenteur du pouvoir. Il dialogue ou il impose.

4-12-8- Sujet n°8 :

Rituel	Motifs dans la situation	Cadre	Exigences dans la tâche	Place du corps	Espace et distance
Présentation	Etre clair et compris Expliquer Informier	Organiser	Etre attentif Etre réceptif	Voix : intensité modulée en fonction des exigences	Debout face aux élèves
Confirmation	Remédier Aider et démontrer expliquer	Questionner	Etre attentif et comprendre les conseils	Voix rythmée Regard dirigé vers...	Discours plus personnalisé
Réparation	Donner des ordres, des limites à respecter	Diriger	Arrêt des comportements déviants	Voix change de rythme, messages courts	Se rapprocher des élèves

Le sujet analyse la situation en fonction de ce qui se passe. Il agit suivant son analyse de la situation. Il organise le cadre de son intervention et veut que les élèves comprennent ce qu'il y a à faire. Il adapte son discours aux élèves. Il ne veut pas de comportements déviants. Il est prêt à les aider et à remédier si cela est nécessaire.

4-12-9- Sujet n°9 :

Rituel	Motifs dans la situation	Cadre	Exigences dans la tâche	Place du corps	Espace et distance
Présentation	Peur de ne pas être écouté Capter l'attention des élèves pour les orienter vers	Expliquer le contenu de la leçon Orienter	Récepteur des consignes Être à l'écoute du prof	Regard circulaire Voix : changement de tonalité	Sentiment d'une séparation entre l'enseignant et les élèves Attitude neutre
Confirmation	Encourager Orienter Aiguiller Personne-ressource	Intervenir Interroger Se questionner	S'interroger Se questionner	Le corps est présent Sourire Voix feutrée	Entre dans l'espace d'action de l'élève Espace de complicité
Réparation	Autorité Recentrer l'action Éviter la dispersion	Evoquer les problèmes Y remédier	Écouter Réceptionner les consignes	Utilisation du sifflet Comportement stoïque Regarder loin	Espace d'écoute

Le sujet a peur de ne pas être écouté (estime de soi). Les élèves sont des récepteurs, le professeur est l'émetteur. Il a le sentiment d'un espace qui peut devenir un véritable mur sans relation avec les élèves. Mais, le sujet se considère comme une personne ressource pour les élèves. Il souhaite que les élèves se questionnent. Il les encourage et est prêt à évoquer les problèmes si nécessaires. Mais il ne veut pas laisser de côté son autorité. Il utilise son corps et sa voix, son sourire pour accentuer ses intentions, l'utilise aussi parfois le sifflet.

4-12-10- Sujet n°10 :

Rituel	Motifs dans la situation	Cadre	Exigences dans la tâche	Place du corps	Espace et distance
Présentation	Pas droit à l'erreur Négocier Diriger la leçon	Organiser Adapter Démontrer Expliquer	Ecouter Comprendre les règles	Exagération corporelle Voix modulée et audible Regard fixe ou balayage sur les élèves	Large mais positif
Confirmation	Médiateur Assurer l'appropriation des contenus	Remédier Réorganiser	Analyser la situation et en comprendre les enjeux	Voix précise et posée Regard centré sur les élèves	Proche avec construction d'une relation de confiance optimale
Réparation	Perte de crédibilité Rôle central	Rupture du contrat didactique	Comprendre pour pouvoir rebondir	Amplitude des gestes Rechercher le regard de l'autre	Espace de sens et de cohérence Rappel du contrat

Le sujet ne se donne pas le droit à l'erreur, il redoute la rupture du contrat didactique et construit des espaces de rencontre dans ce sens. Il recherche la cohérence et veut amener ses élèves à analyser et à comprendre les enjeux de ses propositions. Son corps l'aide à accentuer ses intentions et il n'hésite pas à se rapprocher d'eux pour établir une relation de confiance. Le sujet dirige la leçon mais il se sent aussi médiateur et veut s'assurer que les élèves s'approprient les contenus.

4-12-11- La rencontre avec l'élève : contribution à la construction de la personne enseignante

En Education Physique et Sportive, les problèmes à résoudre par l'enseignant qu'il soit débutant dans la profession ou non, naissent des contraintes qu'imposent les conditions dans lesquelles se réalise l'activité physique, les conditions liées à la spécificité du milieu et aux interactions qui se construisent entre lui et ses élèves.

En effet, les différents visages présentés ci-dessus révèlent certaines informations inhérentes à la rencontre de l'enseignant avec ses élèves dans les espaces interactionnels.

Le corps tient un rôle particulier lors des rencontres et aide l'enseignant à appuyer ses intentions didactiques – tonalité dans la voix, intensité du regard - (sujet 1, 3, 4, 5, 6, 9 et 10).

La rencontre reste un moment privilégié de construction mutuelle (sujet 2). C'est à travers elle, que l'enseignant s'accomplit (sujet 2 et 3) et élabore son « estime de soi » (sujet 2 et 9). Mais c'est aussi le lieu où se construit le climat d'apprentissage souvent qualifié par les enseignants comme un climat de confiance et de dialogue (sujet 1, 6, 7, 9 et 10).

Ce contexte ou ce cadre d'apprentissage révèle l'intention de l'enseignant de faire apprendre (sujet 1, 3, 6, 7, 8 et 10).

Les apprentissages souhaités sont de natures différentes. Ils sont tantôt moteurs (sujet 1, 3, 6 et 10), tantôt méthodologiques (sujet 4) ou encore réflexifs (sujet 4, 5 et 9).

Dans tous les cas, l'enseignant dit avoir un rôle central (sujet 10) à jouer – par rapport à son statut (missions de l'enseignant) et aussi dans les apprentissages - pour que les élèves puissent réinvestir ce qu'ils ont appris (sujet 4 et 8), qu'ils puissent se transformer (sujet 6).

Cependant, ces intentions ne vont pas sans l'existence de doutes (sujet 9) ou de peur (sujet 2 et 10) de la rupture – relation avec les élèves ou contrat didactique –

Les situations mises en place sont souvent accompagnées de la volonté d'avoir du sens pour les élèves (sujet 5 et 10). Sens que l'élève doit construire dans l'action (sujet 3, 4 et 5), à travers les problèmes qu'il a à résoudre (sujet 4).

C'est bien là, la question de la professionnalisation du métier d'enseignant d'EPS et avec elle celle de la construction mutuelle des acteurs lors des rencontres.

Il y a construction de la personne enseignante qui dévoile des techniques spécifiques, performantes et rationnelles en direction des élèves vers qui les savoirs sont transmis.

Ces questionnaires nous ont permis à la fois de visualiser l'existence de rites dans lesquels vit la situation didactique mais aussi de dévoiler une vision dynamique des processus d'enseignement et d'apprentissage.

L'espace interactionnel dans lequel s'établit la rencontre porte en lui une construction issue du travail collectif des sujets (Grossen, Alii, 1997, p.222).

Ce construit est à la fois matériel et symbolique et est appelé à évoluer tout au long de l'activité, parallèlement aux changements qui s'opèrent dans les espaces interactionnels pour chacun des acteurs. (Brousseau, 1986).

Pour tenter de transformer l'idée que l'on se fait de la transmission des savoirs en EPS, nous proposons un modèle qui prend naissance autour de 3 logiques hétérogènes :

- la logique sociale et spatiale
- la logique corporelle et personnelle
- la logique professionnelle.

Ce modèle présente certaines caractéristiques que nous présentons dans le tableau suivant:

Matrice n° 23 : Synthèse du modèle des logiques inhérentes à la construction des savoirs

MODELE	
Logique	Processus dynamique et interactif identifié lors de la construction des zones de rencontre entre l'enseignant et les élèves
Logique sociale et spatiale	Construction d'attitudes et comportements adaptés pour assumer sa place en tant que personne dans un système institutionnel.
	Construction de sa personnalité, de projets personnels et de convictions pour se construire à travers ses rencontres avec les élèves/intentions didactiques.
	Construction de soi en tant qu'acteur de son enseignement parmi les élèves dans une interaction dissymétrique.
	Construction d'une estime de soi au travers d'un contexte d'écoute et de réussite des élèves et d'une relation d'aide et de confiance.
	Construction d'une personne enseignante efficace, véritable guide et médiateur avant la construction d'un statut professionnel.
	Construction d'un espace d'échanges où inciter les

	<p>apprentissages des élèves.</p> <p>Construction de bulles sociales révélatrices d'intentions envers les élèves : organiser, réguler, faire apprendre, négocier, rassurer, démontrer, questionner où naissent la réflexion et l'action des élèves.</p> <p>Construction d'espaces symboliques où l'enseignant touché dans sa personne réagit /exigences de la tâche.</p>
<p>Logique corporelle et personnelle</p>	<p>Le corps constitue un véritable outil utilisé par l'enseignant pour être vu et se donner une apparence, un rôle, d'affirmer son existence physique face aux élèves : il permet de mimer, de démontrer, d'expliquer.</p> <p>Le regard supplée à la parole et permet d'affirmer sa position spatiale dans la classe.</p> <p>Le visage traduit les intentions didactiques, les émotions et complète le lien établi avec la voix.</p> <p>La voix est le vecteur privilégié de la communication dans la zone de rencontre : intonations variées, silence servent à accentuer les intentions et les attentes spécifiques, l'expression de soi.</p> <p>Les effets de la parole sont un outil corporel où se distingue la voix professionnelle de la voix personnelle.</p>
<p>Logique professionnelle</p>	<p>Construction d'un cadre institutionnel où naît une relation authentique avec les élèves.</p> <p>Construction d'un statut professoral ancré dans une réalité spatiale, temporelle et corporelle où chaque acteur aménage sa place dans un espace scolaire qui est à la fois symbolique et quotidien.</p> <p>Construction des conditions d'apprentissage pour les élèves et de réinvestissement : orientation des élèves vers l'appropriation de contenus d'enseignement spécifiés, d'une réflexion sur l'action et de l'analyse des enjeux.</p> <p>Construction d'une personne professionnelle révélatrice d'une dimension adaptative et de création.</p>

	Construction d'une éthique professionnelle à travers des techniques interactives et personnelle où l'identité de la personne trouve sa place à côté de l'identité professionnelle.
--	--

Ce modèle permet de mettre en avant l'existence chez l'enseignant de la construction d'un processus dynamique et interactif dès lors que l'enseignant est confronté à rencontrer l'élève dans des espaces précis et spécifiés.

L'interaction devient une source dans la construction identitaire de l'enseignant.

4-13- Le modèle

4-13-1- La logique sociale et spatiale

Il s'agit de construire des attitudes et des comportements adaptés pour assumer sa place en tant que personne dans un système institutionnel telle que l'école. Sa personnalité, ses projets personnels, ses attitudes, ses convictions constituent les éléments avec lesquels l'enseignant doit jouer pour se construire à travers la rencontre avec l'élève. Il s'agit de ce qui a été appelé « les motifs dans la situation ».

L'enseignant désire être un véritable acteur de son enseignement, il veut exister parmi ses élèves (sujet 1). La relation interactive dissymétrique semble lui convenir.

L'enseignant cherche à se construire une attitude adaptée où l'estime de soi est l'un des moteurs, mais parallèlement, il veut être à l'écoute de ses élèves car il pense que cela favorisera la réussite de ses élèves. L'interaction lui permet de construire une relation d'aide et de confiance enfin, il a le désir d'être proche d'eux (sujet 2).

L'enseignant cherche à affirmer sa personne sociale plus que son statut. Il désire être efficace et jouer le rôle d'un grand frère (sujet 3).

L'enseignant s'appuie sur une logique d'échanges et se reconnaît avant tout comme une personne ressource. Il veut inciter aux apprentissages (sujet 4).

L'enseignant servira de guide à ses élèves. Il est le médiateur de la leçon (sujet 5).

Le corps de l'enseignant est le lieu d'inscription des difficultés relationnelles et institutionnelles. La notion d'espace s'inscrit ici comme institutionnalisée et correspond à différentes zones d'activités à l'intérieur de rituels spécifiés.

Lors des rituels de présentation, les enseignants conservent une distance qui leur permet de voir, de présenter et d'organiser la classe et la leçon (3 à 5m). Lors des rituels de confirmation, les enseignants se rapprochent de leurs élèves (0.5 à 1.50).

Ces espaces sont utilisés pour réguler, faire apprendre, négocier, rassurer, démontrer, questionner. Il s'agit là d'un lieu riche de réflexions pour l'élève et de mise en action.

Lors des rituels de réparation, les enseignants adaptent leur distance aux faits vécus dans l'instant (soit très proche – moins 1m avec ou sans contact corporel - soit plus éloigné – plus de 3m).

Ces espaces symbolisent le lieu où l'enseignant est touché dans sa personne et où il est contraint de réagir par rapport « aux exigences qu'il a dans la tâche ». Il désire remettre les élèves au travail (sujet 1), qu'ils comprennent la tâche (sujet 2), qu'ils écoutent (sujet 3) et respectent la règle (sujet 4), qu'ils s'engagent dans la tâche (sujet 5), qu'ils modifient leurs comportements (sujet 6), qu'ils acceptent les contraintes et qu'ils le comprennent (sujet 7).

4-13-2- La logique corporelle et personnelle

Le corps de l'enseignant constitue un véritable outil pour jouer le rôle du professeur d'EPS. L'enseignant par son corps, ses mimiques donne à voir à ses élèves une certaine apparence.

Ce corps peut mimer (sujet 5) ou faire, il peut rester immobile (sujet 5) et imperturbable ou au contraire exagérer (sujet 10). Le problème est d'avoir à affirmer son existence physique face aux yeux scrutateurs des élèves.

Le regard des différents profils n'est pas neutre, lorsqu'ils l'utilisent pour faire taire la classe ou les élèves « récalcitrants ».

Claude-Pujade Renaud disait que le regard peut suppléer à la parole (1983).

« Pour l'enseignant, son propre regard se veut réponse à la menace qu'il ressent de façon plus ou moins aiguë dans ceux des élèves. Aussi, le pouvoir du regard est-il fréquemment associé à l'affirmation d'une position spatiale privilégiée » (p. 58).

Le visage traduit par les mimiques les intentions expressives de l'enseignant (sujet 6) ou ses émotions (sujet 9). Le regard se fixe sur les interlocuteurs et complète le lien établi par la voix (sujet 4). C'est grâce au regard que la parole trouve son assurance et sa précision (sujet 1).

La voix est le vecteur privilégié de la communication. La voix et ses différentes intonations ou le silence servent à accentuer les intentions de l'enseignant (sujet 4).

Elle sert aussi à mettre en évidence certaines attentes spécifiques (sujet 6) ou signifier le désaccord (sujet 7) avec ce qui est vécu dans le moment précis où la tonalité de la voix change.

La voix est le support acoustique de la parole (fréquence, intensité, timbre). La voix est un caractère sexuel secondaire, elle est un moyen d'expression de soi. Elle permet l'affirmation de soi (Walczak, 2003, p.57 à 68)

« La voix est certes désignée également comme un moyen d'imposer une autorité, comme une arme naturelle. Se faire respecter c'est d'abord réussir à se faire écouter. Le son doit pouvoir soutenir le sens (Andrieu, 2003, p.65) ».

Les effets de la parole sont à situer dans la mesure où la voix est un instrument corporel : toute la difficulté dans le dialogue, plus que dans le monologue du cours, est de prendre conscience à l'intérieur de l'action de la différence d'effet entre la voix professionnelle et la voix personnelle (Andrieu, 2003).

4-13-3- La logique professionnelle

Elle s'appuie sur un cadre institutionnel, statutaire qui semble nécessaire voire salutaire et par ailleurs constitutif de la fonction même de l'enseignant d'EPS. La difficulté est de rester en accord avec soi-même pour pouvoir être physiquement présent et regarder par les élèves, c'est-à-dire construire une relation authentique.

Le statut professoral dans sa signification institutionnelle et symbolique s'ancre dans une réalité tangible, réalité spatiale et corporelle, même si, bien évidemment, il ne saurait y être réduit. Un problème capital, pour l'enseignant et pour les élèves, est d'aménager en réciprocité leur « place », place qui s'inscrit dans l'espace scolaire tout en même temps au niveau du registre symbolique et au niveau de la réalité quotidienne (Pujade-Renaud, 1983, p. 98).

L'enseignant est le garant du travail des élèves (sujet 1). Il s'engage à la mise en place des conditions favorables à l'apprentissage et utilise pour cela des outils de type remédiation, métacognition (sujet 2).

Il oriente son enseignement sur des apprentissages de différentes natures (sujet 3). Il cherche non seulement à faire apprendre mais il recherche aussi le réinvestissement de ces apprentissages par ailleurs (sujet 4).

L'enseignant d'EPS désire donner du sens aux apprentissages (sujet 5). Les conditions d'apprentissage servent à orienter les élèves vers l'appropriation de contenus d'enseignement spécifiés (sujet 6). Il encourage la réflexion sur l'action (sujet 9) et analyse les enjeux de l'apprentissage (sujet 10).

Les visages ainsi présentés dévoilent petit à petit une réelle construction de la personne professionnelle qui met bien en évidence une dialectique entre le sujet et les rencontres ritualisées avec ses élèves.

Cette construction de la personne est négociée en fonction des contraintes de l'environnement classe et des intérêts de celle-ci. Nous avons pu mettre en évidence à travers ces différents visages, l'existence d'une dimension adaptatrice et de création.

Ces différentes faces montrent un véritable engagement éthique de la part des sujets avec l'envie de dépasser, chacun à sa façon, avec ses propres techniques l'activité d'enseigner et d'aller vers la conception de stratégies pour s'engager dans des changements réels de techniques d'enseignement plus interactives où l'identité de la personne trouve sa place à côté de l'identité professionnelle.

4-14- Typicalité des profils chez les enseignants d'EPS

De même, les faces construites à partir de ces questionnaires sont révélatrices d'attitudes d'enseignement typiques (Gal-Petitfaux, Cizeron, 2004). En effet, il est possible de mettre en avant pour chacun des visages des traits singuliers mais aussi des attitudes typiques.

4-14-1- Les traits singuliers

Ils sont plus particulièrement présents dans la catégorie « motifs dans la situation » et par conséquent dans le « cadre » mis en place, ainsi que dans la distance qui existe entre l'enseignant et les élèves.

En effet, ces registres évoquent la future relation que va construire l'enseignant avec ces élèves. Relation qui surgira de la rencontre avec l'élève et qui prendra effet dans des zones interactionnelles circonscrites dans l'espace.

Ces catégories révèlent la personnalité de l'enseignant et sa façon de rencontrer les autres, sa logique de fonctionnement ainsi que son rapport au savoir. En effet, l'enseignant est toujours devant une situation singulière, complexe où il est impliqué et où il doit produire du savoir, c'est-à-dire de la compréhension, du sens par rapport à ce qui se passe (Cifali, 1993).

C'est ce que Morin essaie de mettre en place : une écologie de l'action, une écologie de penser les choses qui nous viennent.

Nous pouvons dégager à travers cette catégorie trois conduites typiques d'enseignant qui révèle en quelque sorte **trois perceptions particulières de la rencontre avec les élèves**.

4-14-1-1- Profil typique n°1 (20 % des enseignants d'EPS ayant répondu au questionnaire)

Ces enseignants manifestent une peur de ne pas être écouté. Ils estiment qu'ils n'ont pas droit à l'erreur. Ils ont le sentiment que l'espace de rencontre peut se transformer en un véritable mur où la relation à l'autre n'existerait plus. Ils redoutent la rupture du contrat didactique et vont construire des espaces de rencontre pour éviter cela.

Ces « zones de rencontre » font apparaître des attitudes de la part de l'enseignant de type encouragement, orientation ou encore médiation afin d'assurer l'appropriation des contenus par les élèves.

Lorsqu'il y a rupture, l'enseignant doit user de son autorité au risque de perdre son crédit, Goffman (1974) dirait sa « face ». Il se dit avoir un rôle central où il doit recentrer l'action des élèves afin d'éviter leur dispersion. La notion de distance n'est pas mesurée par l'enseignant. Il l'analyse. Il a le sentiment d'une séparation entre lui et ses élèves – lors du rituel de présentation- la distance qui les sépare lui semble large.

Au contraire, lors du rituel de confirmation l'enseignant se dit être proche des élèves sans donner une mesure précise. Son intention semble être celle de construire une relation

dites optimale, voire de complicité. Dans le rituel de confirmation, il analyse la distance comme étant un espace de sens et de cohérence, un espace d'écoute.

Ce sont les seuls enseignants à avoir répondu sous la forme d'une analyse sans donner une réponse précise quant à la distance qui les sépare des élèves, lors des différents rites d'interaction.

4-14-1-2- Profil typique n° 2 (20 % des enseignants d'EPS ayant répondu au questionnaire)

Ces enseignants recherchent l'efficacité dans leur enseignement avec un désir de faire apprendre les élèves. Ce désir de réussite des élèves favorise la perception de son estime personnelle dont il a besoin pour construire sa relation à l'autre et affirmer sa personne sociale.

Le cadre de la rencontre révèle des intentions particulières où tout est mis en œuvre pour la réussite : expliquer, organiser, faire comprendre, verbaliser, démontrer, réexpliquer et questionner. L'engagement de l'élève dans l'action semble une priorité, il ne doit pas perdre de temps. C'est pourquoi, il doit construire dans la rencontre une relation d'aide et de confiance avec le désir de se sentir proche des élèves.

L'enseignant souhaite un accomplissement personnel parallèlement à celui de ses élèves.

La distance qui les sépare des élèves lors du rituel de présentation est comprise entre 3 et 4 mètres. Lors du rituel de confirmation la distance est comprise entre 1 et 2 m comme pour le rituel de confirmation.

4-14-1-3- Profil typique n° 3 (60 % des enseignants d'EPS ayant répondu au questionnaire)

Ces personnes se disent être acteur de leur propre enseignement. Ils désirent exister parmi leurs élèves.

Ils analysent la situation et agissent en fonction. Ils cherchent à faire apprendre mais aussi à faire réinvestir les apprentissages. Ils disent être sur la réalisation de la tâche où l'élève apprend à mesurer l'écart entre qu'il fait et ce qui est attendu.

L'échange entre l'enseignant et les élèves semble être prioritaire pour progresser.

Cependant, cet enseignant organise les tâches dans un climat de confiance mais tient au respect des cadres mis en place et à l'adhésion des élèves au contrat. Le dialogue est un des moyens de négociation du contrat et d'accession à l'autonomie.

La situation de dissymétrie qu'occasionne la situation d'enseignement semble leur convenir et ils assurent le rôle de médiateur. Les « zones de rencontre » sont sous la couleur de la complicité et de l'engagement mutuel en vue d'apprentissages précis ayant du sens pour les élèves.

La notion de distance est soit métrée soit analysée. Lors du rituel de présentation, la distance annoncée est entre 1 et 3 m. L'enseignant est plutôt debout face à la classe. Il souhaite établir une complicité pour susciter l'intérêt et l'engagement de l'élève. Lors du rituel de confirmation, la distance est de moins d'1 mètre à 2m. L'enseignant analyse cette notion de distance comme étant plutôt un espace réduit souvent correspondant à l'espace de l'atelier mis en place où il s'agit pour l'enseignant d'instaurer un dialogue personnalisé.

Enfin, lors du rituel de réparation, la distance annoncée est comprise entre 0,5m et 5m. Ce qui semble mettre en avant deux possibilités pour l'enseignant : soit il intervient directement dans l'espace de l'autre, soit au contraire, il réagit sur l'autre en conservant une séparation significative de sa « neutralité » affective.

La matrice qui suit propose une synthèse des traits caractéristiques des trois profils identifiés mettant en avant l'hypothèse que **les propriétés de la rencontre sont relatives aux intentions d'action** verbalisées dans les questionnaires.

Matrice n°24: synthèse des traits caractéristiques des trois profils identifiés

Profil	1 l'enseignant protecteur	2 l'enseignant transmetteur	3 l'enseignant acteur
les Caractéristiques	angoissé, stressé, fusionnel	efficace, recherche un accomplissement personnel	existe par et parmi les élèves
Son projet	Eviter la rupture du contrat didactique et éviter la rupture avec les élèves.	Faire réussir les élèves et construire une estime de soi.	Analyser le fonctionnement des élèves pour donner du sens et agir

			personnellement dans ce processus.
les Mises en œuvre	Proximité spatiale avec les élèves Recherche incessante d'une convivialité relationnelle. Communication basée sur l'encouragement, la complicité et l'écoute de l'autre.	Expliquer, organiser, faire comprendre, verbaliser, démontrer, réexpliquer, questionner. Permettre un réel engagement de l'élève dans la situation.	Echanger avec les élèves en vue de faire progresser, de faire apprendre, de faire réinvestir. Proposer un cadre structuré. Communication basée sur la négociation.

4-14-2- Les traits collectifs

Ils sont visibles dans la catégorie « exigences de la tâche ».

Tous les enseignants sont unanimes sur le fait que la tâche est le moment clé de l'apprentissage. Pour cela, certaines conditions doivent être remplies.

4-14-2-1- Lors du rituel de présentation,

La tâche doit être comprise de tous les élèves afin de construire du sens et de l'intérêt en vue d'une d'adhésion au projet. De même, il est nécessaire que les élèves soient attentifs et concentrés. Ce doit déjà être un moment de questionnement de la part des élèves.

4-14-2-2- Lors du rituel de confirmation,

L'élève devrait pouvoir selon les enseignants formaliser son projet d'action, sa démarche, affiner sa perception et analyser la situation pour en comprendre les enjeux. Ces « zones de rencontre » favorisent l'apprentissage des élèves, régule leurs actions et leur participation. Elles favorisent la réalisation et la progression mais aussi leur réflexion. Ces moments de

rencontre permettent la construction d'un climat de confiance et la construction de l'autonomie. C'est le moment des apprentissages et des réinvestissements.

4-14-2-3- Lors des rituels de réparation,

L'enseignant revient souvent sur le respect de la règle, sur la dénonciation des comportements déviants ainsi que sur l'évaluation de l'écart entre ce qui est demandé et ce qui est réellement fait. Il faut que l'élève se remette au travail et réajuste son attitude, qu'il accepte les contraintes mais surtout qu'il les comprenne. Ces zones sont significatives d'une modification du comportement moteur, de la compréhension des exigences de la tâche.

Cette typicalité est également visible dans la catégorie « place du corps ».

Le corps de l'enseignant d'EPS est un outil didactique pour enseigner. Quelque soit le rituel étudié, l'enseignant use de cet outil pour accompagner ses intentions. Il lui sert à exagérer des attitudes, à mimer des techniques. Le corps met en scène l'enseignant lors de sa rencontre avec l'élève et permet de construire les zones interactionnelles. Son attitude corporelle indique aux élèves sa détermination, son découragement, sa peur ou son retrait. En effet, le corps de l'enseignant peut être statique, immobile ou au contraire, il peut être actif et en mouvement. Le corps montre, démontre, pare, adopte une posture significative des sentiments de l'enseignant.

La voix, essentielle à la communication des informations, aide l'enseignant à garantir sa volonté de faire apprendre. L'enseignant joue sur la tonalité, forte ou douce, sur le rythme. La voix régule le climat de la classe et le rôle que veut jouer l'enseignant, elle explique, elle encourage. Mais la voix peut également être muette pour autant elle ponctue l'attitude du corps.

Le regard est l'outil qui identifie et traite les informations. Il scrute les élèves, il est significatif d'une approbation ou d'une désapprobation vis-à-vis des élèves. Jeter un regard sur l'élève, regarder dans les yeux de l'autre, fixer un groupe d'élèves sont autant de possibilités pour l'enseignant d'EPS pour capter l'attention, pour jouer avec l'élève, pour orienter son attitude.

L'utilisation des questionnaires et la présentation des profils tirés de ces derniers permettent de renforcer notre conviction concernant la transmission des savoirs en EPS dans des zones spécifiques qui naissent lors de la rencontre entre l'enseignant et ses élèves.

La didactique se présente ici comme un processus dynamique et complexe qui englobe une multitude de facettes dont la personnalité de l'enseignant. Personnalité indissociable de la transmission des contenus en EPS.

Nous n'approfondirons pas cette notion d'identité professionnelle mais nous tenons à en dire quelques mots :

« C'est dans la tension entre la représentation qu'il a de lui-même comme enseignant, qui participe de celle qu'il a de lui-même comme personne et de celle qu'il a du groupe des enseignants et de la profession, dans l'interaction entre le « je » et le « nous », que le futur enseignant aussi bien que l'enseignant en exercice peuvent construire et reconstruire une identité professionnelle » (Gohier et coll., 2001).

Cette construction serait l'association entre la connaissance de soi et le rapport à l'autre. C'est une dialectique interactionnelle qui provoque des moments de remise en question qui serait provoquée par la rencontre avec l'autre – l'élève par exemple – C'est à travers ce processus dynamique et interactif, caractérisé par un compromis entre les demandes sociales et son affirmation de soi, que l'identité professionnelle de l'enseignant se transforme, potentiellement tout au long de sa carrière et ainsi contribue à la redéfinition de sa profession avec ses collègues et ses partenaires (Gohier et coll., 2001).

Le modèle proposé par les auteurs (Gohier, Anadón, Bouchard, Charboneau, Chevrier, 2001) peut être schématisé comme un modèle psychosociologique intégré du sujet. Ce modèle nous intéresse car il fait appel à des dimensions psychologiques aussi bien que sociologiques mais surtout, il est un modèle de construction de l'identité professionnelle de l'enseignant.

C'est un processus dynamique et interactif de construction d'une représentation de soi en tant qu'enseignant, mû par des phases de remise en question, généré par des situations de conflit et sous-tendu par les processus d'identification et d'identification.

Il est facilité par des liens de contiguïté avec l'autre et vise l'affirmation des sentiments de congruence, de compétence, d'estime de soi et de direction de soi.

Ce processus, qui débute dès la formation de l'enseignant, mène à la construction et, virtuellement, à la transformation de la représentation que la personne a d'elle-même comme enseignant tout au long de sa carrière (ibid.).

Ce processus de construction identitaire se fonde à une conception de l'identité professionnelle de l'enseignant :

La représentation de soi comme personne se rapporte aux connaissances, aux attitudes... que la personne se reconnaît dans un sentiment d'affirmation de sa singularité par rapport à l'imposition de normes professionnelles.

La représentation des autres comme le rapport aux apprenants ainsi qu'à l'école comme institution sociale. Il est possible de retenir des recherches de Gohier et coll. (2001) différents types de rapports qu'entretient l'enseignant pour se construire :

- le rapport au travail, l'enseignant est un professionnel de l'éducation/apprentissage,
- le rapport aux responsabilités, l'enseignant est responsable de l'éducation de ses membres. D'où une réflexion sociale de sa part et une orientation vis à vis des élèves de type éthique et déontologique,
- le rapport aux apprenants, c'est ici que nous pouvons introduire notre hypothèse : c'est dans ce rapport donc dans la rencontre avec l'élève que l'enseignant transmet les savoirs dans un but d'autonomie de l'élève et d'appropriation. Cette rencontre va permettre à l'élève de retracer la connaissance, voire de la réinventer et donc de participer à sa construction. En mettant en œuvre un ensemble de savoirs disciplinaires, pédagogiques et didactiques, autant théoriques qu'issus de la pratique ou de l'action (Tardif, 1993), l'enseignant peut atteindre cet objectif,
- le rapport à l'école comme institution sociale, l'enseignant participe à l'élaboration des projets de son établissement et de sa discipline. Il est donc partenaire des orientations éducatives et didactiques à privilégier,
- le rapport à soi comme personne requiert des qualités de réflexion et d'analyse ainsi qu'une mise à distance avec soi – entretiens d'auto confrontation- (Gohier, 2001)

Sous chacune de ces composantes, il y a la notion d'entrer en relation avec l'autre, l'idée de rencontre, l'idée de zone interactionnelle.

L'identité professionnelle de l'enseignant ne peut pas être une identité socialement donnée, elle fait appel à des dimensions dynamiques et interactives.

4-14-3- Pour conclure

Il est possible de retenir les trois idées qui sous-tendent nos réflexions dans ce chapitre :

- nous constatons l'existence de rituels d'interaction dans la leçon d'Education Physique et Sportive,
- lors des rencontres entre l'enseignant d'EPS et ses élèves s'exerce un déséquilibre dynamique révélateur de la construction de la personne enseignante,
- la transmission des savoirs en EPS se réalise dans des zones de rencontre spécifiées.

4-14-4- Synthèse concernant le questionnaire

L'analyse des questionnaires met en évidence l'existence de zones de rencontre dans la leçon d'Education Physique et Sportive. Il s'agit d'un espace qui aux dires des enseignants se construit dans l'action au sein de la situation didactique et révèle la nécessité pour eux de mettre en place en son sein une relation avec les élèves. Relation que l'on qualifie de didactique car elle présente des procédures pour construire la rencontre et montre que les enseignants essaient d'anticiper sur leurs futures conduites.

Ces questionnaires ont également révélé l'existence d'un répertoire de situations avec leur vocabulaire, leur déterminisme qui montre des pratiques singulières d'enseignement :

Les enseignants créent des espaces pour rencontrer leurs élèves, utilisent ces espaces pour transmettre leurs intentions et révéler leur personnalité :

- le contexte d'intervention est institutionnel mais se construit de façon personnelle.
- les techniques utilisées par l'enseignant d'EPS révèlent la mise en place de règles et de stratégies afin de gérer les habitudes et les attitudes des élèves dans le but d'apprentissages.
- les relations sont complices des intentions de transmissions avec la volonté de maintenir un équilibre entre les rapports sociaux dans la classe.
- les attentes et les intentions de l'enseignant se concrétisent dans la mise en place de la situation d'interaction dans laquelle il est possible de lire les termes du contrat didactique.

Enfin, la transmission des savoirs en Education Physique et Sportive peut être compris comme un processus complexe, dynamique et interactif qui s'organise autour de trois logiques :

- une logique sociale et spatiale
- une logique corporelle et personnelle
- une logique professionnelle.

Chapitre 5

Les observations

Nous entrons dans notre seconde phase d'analyse où il s'agit d'observer et de décrire, dans la situation naturelle de la classe, ce que fait l'enseignant lorsqu'il construit l'espace dans lequel il va rencontrer les élèves.

Nous avons mis en évidence la présence d'acteurs entrant en interaction dans un environnement qui leur est familier et où se produisent des apprentissages, où se construisent des profils professionnels. Ces zones de rencontre sont des lieux où naissent et où s'établissent des structures relationnelles qui déterminent les conduites des partenaires en présence.

Une dialectique doit être introduite entre l'aspect partiel et la situation entière, afin de déterminer le sens de chaque élément dans l'ensemble. (Postic M., De Ketele J-M., 1988).

Pour dégager la signification des interactions, l'observateur tente de repérer les buts qui orientent les actes des partenaires. Il attribue une intention par rapport à ce qui lui apparaît être des causes possibles du comportement d'un acteur. Il infère cette intention en fonction des effets qu'il observe dans les interactions. « La causalité inférée est de type inductif » (Ibid., p.31).

Les intentions attribuées à l'acteur par l'observateur ne correspondent pas nécessairement à celles qui animent l'acteur, parce que leurs perceptions de la situation, et notamment des contraintes sociales qui s'y manifestent, peuvent être différentes. « L'observateur se focalise sur les actions et moins sur les demandes de l'environnement » (Ibid., p34).

C'est pourquoi un troisième temps d'analyse est nécessaire, celui de l'étude de cas.

5-1- Des rencontres nécessaire à la construction un cadre en EPS

Les notes de terrain dévoilent un ensemble de phénomènes qui nous permet de mettre en évidence une unité dans la construction du cadre en EPS.

Pour les 9 sujets, les observations font apparaître l'existence d'espaces où les rencontres entre l'enseignant et les élèves ont lieu. Ces « zones de rencontres » sont souvent nombreuses et chargées d'intentions et d'attentes de la part de l'enseignant :

- l'échauffement est présent dans toutes les leçons observées
- les consignes sont délivrées au fur et à mesure des besoins
- les rassemblements sont utilisés pour présenter le leçon à venir, délivrer des attentes au collectif, faire des bilans, changer de situations, mettre en avant un problème à résoudre, analyser la motricité, décrire des actions, expliquer l'évaluation, donner les critères de réussite, rappeler les règles, encourager les élèves.

Elles sont ainsi le lieu de la communication et du dialogue entre les acteurs à propos de ce qu'il y a à faire dans la situation d'apprentissage :

- la nature de la motricité
- le placement du corps dans l'espace
- l'utilisation des ressources
- la définition de la tâche.

Les notes de terrain font également apparaître un emboîtement des rituels de confirmation et de réparation. Ils n'existent pas de façon chronologique, sauf pour le rituel de présentation qui correspond bien au début de la leçon.

Le cadre de fonctionnement apparaît de façon permanente chez les 9 sujets : le début de la leçon est consacré à l'appel puis c'est l'échauffement. Ensuite arrivent les situations d'apprentissage et enfin, les situations réelles en rapport avec la pratique sociale de référence. Ce cadre caractérise une forme d'organisation dont les buts apparaissent dès l'observation. Il s'agit de :

- la création et du maintien d'espaces de transmission – déplacement dans l'espace de travail, arrêt sur les groupes, observation de ces groupes, propositions de solutions ou questions sur le problème à identifier, mesure du niveau de compréhension des élèves dans la tâche, réajustement des consignes, encouragement -

- la construction d'une vie de classe, structurée et organisée autour de l'objet d'apprentissage rattaché aux ressources inhérentes à l'activité support (la motricité, les stratégies, le traitement de l'information, les rôles sociaux, la sécurité...)

Ce cadre sert à identifier des dimensions processuelles de la pratique professionnelle :

- l'enseignant confirme sans arrêt ses intentions et précise ce qu'il faut faire à chaque fois qu'il intervient sur les élèves,
- le contrat est en perpétuelle négociation. Il n'existe qu'à travers l'interaction entre l'enseignant et les élèves et à travers les rituels de confirmation et de réparation. C'est dans l'activité et par l'activité que le contrat apparaît, c'est dans l'interaction qu'il est renégocié, précisé, qu'il évolue.

5- 2- Analyse *à priori* des notes de terrain : l'œil du chercheur

Nous proposons à la suite de la rédaction des notes de terrain une analyse *à priori*, de ce qui a été observé, qui permet une première synthèse significative aux yeux du chercheur. L'ensemble de ces analyses *à priori* est en annexe D.

Ces analyses ne sont que le reflet de ce qui a été observé sur le terrain par une seule personne en l'occurrence le chercheur. Il s'agit donc d'une transcription personnelle de ce qui est perçu par un observateur des rencontres qui se construisent au fil de la leçon entre l'enseignant d'EPS et ses élèves.

Ainsi, ces analyses révèlent plusieurs points importants :

- Les enseignants sont investis dans leur leçon, ils appartiennent à la leçon. On sent cette volonté d'être présent, à l'écoute des élèves, investit d'une mission dans les apprentissages de ces derniers. Il y a une perspective d'apprentissage dans laquelle les élèves ont un rôle important, celui d'organiser sa motricité au regard de la spécificité de l'activité (sujet n°2).
- Chacun d'entre eux utilise des techniques personnelles pour construire la rencontre et intervenir dans l'espace interactionnel : encourager les élèves, faire avec eux (sujet n°3), poser des question (sujet n°2), simplifie ou complexifie la tâche au regard des besoin (sujet n°4), complimente (sujet n°5), verbalise ce qu'il a pu observer des comportements moteurs des élèves (sujet n°5).

- Le corps de l'enseignant est un outil du didactique, il intervient pour étayer et appuyer les intentions de transmission. Il fait avec eux, il démontre (sujet n°4), il arbitre, il observe (sujet n°2), il dessine (sujet n°7), il encourage, il sourit, il rit (sujet n°6).
- La parole rythme les rencontres : elle sert à faire comprendre, à expliquer (sujet n°5), à donner ou redonner les consignes, à clarifier les situations, dialoguer avec les élèves.

Les zones de rencontre sont :

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - des lieux d'analyse des besoins des formés - de véritables situations d'apprentissage pour les élèves - révélateur de la volonté d'une transmission des savoirs - des laboratoires de réflexion des acteurs. |
|---|

Ces hypothèses de lecture vont être disséquées à travers une grille que nous avons déjà utilisée lors de l'utilisation des questionnaires. Il s'agit pour nous de construire un véritable guide de comportements des 9 enseignants observés lors de leur rencontre avec les élèves dans la leçon d'EPS.

5-3- Une trame de l'ordre sociale : des codes de fonctionnement

L'observation directe et participante ainsi que l'analyse à priori qu'en fait le chercheur montre le développement d'une dynamique co-constructive du sens ainsi qu'une approche interactionnelle.

L'observation présente l'existence d'une interaction entre les sujets. En effet, les individus ne subissent pas les faits sociaux, ils les produisent par leurs rencontres. Un groupe existe lorsque ses membres développent une compréhension semblable de la situation. L'enseignant d'EPS et ses élèves fonctionnent ensemble parce que leurs rencontres s'effectuent dans un cadre institutionnel accepté et construit en commun : la situation d'interaction.

Ces faits sociaux que constituent les cadres scolaires sont des constructions sociales, des produits d'interactions, qui prennent forme dans des rapports et par des échanges interindividuels, concrets et quotidiens, en fonction du sens que les individus donnent aux situations telles qu'ils les vivent et ressentent dans la relation aux autres.

Ce qui compte pour le chercheur observateur, ce n'est pas seulement d'observer les situations sociales comme des choses, mais d'en déduire une interprétation. Si l'analyse à priori constitue une sorte de prédiction, nous devons par la suite comprendre comment les acteurs définissent ensemble la situation d'interaction.

C'est pourquoi, nous vous proposons une série de tableaux dans lesquels nous pourrions lire des comportements d'enseignants au regard de quatre indicateurs déjà connus :

- le contexte
- les techniques
- les relations
- les attentes et intentions.

FOR AUTHOR USE ONLY

5-3-1- Sujet n°1

~
Sujet n°1 : Julien

Activité enseignée : Badminton

Classe de première

Contexte	Techniques	Relation	Attentes et intentions didactiques
<p>Gymnase type « C » l'enseignant a à contrôler un grand espace, il circule d'un terrain de badminton à l'autre, soit il pénètre dans les terrains, soit il reste au bord du terrain.</p> <p>Les zones de rencontre existent en début de leçon, lors de la présentation de l'évaluation diagnostic mais elles ne sont pas révélatrices d'une intention de transmission de savoirs, simplement d'intentions d'observation de l'enseignant.</p>	<p>L'enseignant utilise uniquement la parole pour délivrer ses attentes et signifier ses intentions. Il s'appuie sur des savoirs de type disciplinaires – règles du jeu- de type méthodologique – organisation des terrains -</p>	<p>L'enseignant établit peu de relations avec les élèves. Il est dans un rôle d'observateur des acquis antérieurs et analyse les caractéristiques des élèves en vue de préparer le cycle.</p> <p>Il reste en retrait et semble perturbé par cette situation d'observation qui l'empêche de rentrer en contact avec les élèves.</p>	<p>L'enseignant souhaite que les élèves s'engagent dans les situations proposées afin qu'il puisse évaluer leurs compétences ainsi que leurs connaissances dans l'activité et ainsi pouvoir faire un bilan des acquis antérieurs.</p>

5-3-2- Sujet n°2

~
Sujet n°2 : Emilie

Activité enseignée : Tennis de table

Classe de seconde (28 élèves)

Contexte	Techniques	Relation	Attentes et intentions didactiques
<p>Une salle de 100 m2. L'enseignante organise cet espace restreint afin de permettre à chaque élève d'avoir un espace assez grand pour évoluer dans des conditions favorables d'apprentissage.</p> <p>Les zones de rencontres sont très nombreuses. Emilie interagit en permanence avec les élèves, lorsqu'elle quitte une table c'est pour aller vers une autre. Malgré une leçon d'évaluation diagnostique, l'enseignante construit des espaces interactionnels avec ses élèves et agit sur eux en vue</p>	<p>L'enseignante investit l'espace de rencontre par la parole, la démonstration corporelle, le questionnement, l'utilisation de fiches d'observation avec critères que les élèves ont à remplir.</p> <p>Elle questionne, fait verbaliser les élèves, les implique dans la leçon. Elle s'appuie sur des savoirs de différentes natures : disciplinaire – règles, techniques, traitement de l'information – méthodologiques</p>	<p>L'enseignante utilise la délégation de pouvoir et de responsabilité aux élèves ainsi que la mise en confiance. Elle installe un climat convivial, mais propice à l'activité des élèves et contraint les élèves à organiser leur motricité.</p>	<p>Elle tient à ce que l'organisation mise en place et les consignes délivrées soient respectées. Elle se donne les moyens pour y parvenir en mettant en place des situations d'évaluation puis d'apprentissage (répétition des consignes, démonstration, verbalisation des élèves, fiches d'évaluation). Elle s'appuie sur les représentations des élèves et leur propose des situations en cohérence avec leur âge et leurs besoins –record d'échanges -</p>

<p>de les faire réinvestir. Il semble qu'elle n'est pas la même définition que le sujet n°1 s'agissant de son rôle lors d'une phase d'évaluation. Cette évaluation est une véritable situation d'apprentissage pour les élèves dans le sens où ce sont eux qui participent directement à leurs observations. Ces espaces révèlent des intentions de faire observer les élèves et de faire apprendre à réutiliser des techniques déjà apprises.</p>	<p>– organisation de l'espace de jeu</p> <p>– Elle ne prend la parole que lorsque le silence s'est installé.</p>		
--	--	--	--

FOR AUTHOR USE ONLY

5-3-3- Sujet n°3

~
Sujet n°3 : Cédric
Activité enseignée : Badminton
Classe de première

Contexte	Techniques	Relation	Attentes et intentions didactiques
La leçon a lieu dans un gymnase type « C » avec 7 terrains. Il organise l'espace dès le début de la leçon en mettant en place l'échauffement. Tout au long de la leçon, les rencontres sont nombreuses et les espaces variés. L'organisation mise en place, Cédric se déplace de terrain en terrain.	Il anime en guidant en permanence les élèves, Il démontre les gestes et fait les exercices avec eux. Il observe ce que font les élèves au regard de ce qu'il a demandé. Cédric rassemble les élèves autour de lui et décrit la tâche	Instaurer un climat de travail et de respect des consignes. Clarifier les exigences de la tâche, être compris et écouté. Aménager l'espace de travail pour permettre aux élèves de réussir. Encourage les élèves en difficulté.	Il attend que les élèves fassent ce qu'il demande pour acquérir des habitudes de travail. Evalue l'écart entre ce qui est demandé et ce que font les élèves. Description de la tâche, objectif à atteindre, type de motricité, type de prise d'information, énonciation des critères de réussite et de réalisation. Exigences par rapport au rôle tenu dans la tâche. Donne les critères de réussite et s'assure que les élèves ont compris les consignes et que le
Explication de la tâche Organisation des matchs, passe de	Nouveau rassemblement, Cédric s'appuie sur des savoirs de type disciplinaire – espace de jeu, service réglementaire, rôle du bras		

<p>terrain en terrain, interroge les arbitres sur les scores.</p> <p>Arrête les élèves pour faire un bilan de ce qui vient d'être travaillé. Met en place la nouvelle tâche et gère le temps.</p> <p>Fait le bilan de la leçon, fait assooir les élèves face à lui.</p>	<p>équilibrateur – il interroge des élèves au regard de ce qu'il vient de dire. Il observe, signale aux élèves l'écart significatif entre ce qui est demandé et ce qu'ils font, ré explique les consignes, aménage la situation si nécessaire.</p> <p>Encourage les élèves en donnant des feed-back positifs, demande le score. Il s'appuie sur des savoirs disciplinaires – décompte des points, espace réglementaire de jeu – savoirs sociaux – rôle de l'arbitre –</p> <p>Demande aux élèves leur classement dans la poule.</p>	<p>Met en place un climat de confiance et demande aux élèves de s'organiser pour la tâche à venir.</p>	<p>contrat est appliqué.</p> <p>Rappelle l'objectif de la tâche et explique la signification de cet objectif.</p> <p>Etre honnête par rapport à soi et aux autres. Avoir compris la signification de la tâche.</p>
---	--	--	--

5-3-4- Sujet n°4

~
 Sujet n°4 : Sébastien
 Activité enseignée : Acrosport (dojo)
 Classe de seconde

Contexte	Techniques	Relation	Attentes et intentions didactiques
<p>La leçon a lieu dans un dojo sur un tatami de m². Sébastien organise l'espace dès le début de la leçon par la mise en place de l'échauffement qu'il réalise pour partie avec eux. Il construit de nombreux espaces interactionnels et les rencontres sont nombreuses.</p> <p>Puis la leçon s'organise autour de groupes de 4 élèves dont le projet est la construction d'un enchaînement de plusieurs figures.</p> <p>Puis pendant toute la leçon, Sébastien va de groupes en groupes.</p> <p>Il intervient dès lors qu'un groupe semble redéfinir la tâche qui est</p>	<p>L'appel est l'outil pour entrer dans la leçon. Il semble permettre à Sébastien de prendre sa place parmi les élèves.</p> <p>Il guide les élèves lors de l'échauffement en leur donnant les consignes au fur et à mesure de son déroulement.</p> <p>Il donne le signal à chaque changement d'exercice.</p> <p>Il montre ce qu'il faut faire et encourage les élèves à faire en même temps que lui.</p> <p>Il observe l'activité des élèves</p>	<p>Sébastien s'appuie sur une relation de mise en confiance qu'il construit dès le début de la leçon. Il les encourage à devenir responsable de leur activité.</p> <p>Sébastien semble vouloir établir entre les élèves un climat de travail favorable à la réussite de tous et au respect de chacun : il les convie à jouer les différents rôles sociaux inhérents à l'activité : le porteur, le voltigeur et l'observateur.</p> <p>Ce travail par groupes contraint les élèves à construire une</p>	<p>Sébastien semble vouloir être le plus clair possible avec les élèves, qu'ils comprennent ce qui est attendu, que les élèves fassent ce qui est demandé et participent activement à la leçon.</p> <p>Il souhaite que chaque rôle soit joué par les élèves et qu'ils acquièrent à la fois des compétences spécifiques au porteur, au voltigeur mais aussi à l'observateur.</p> <p>Chaque groupe doit réussir à aboutir dans leur projet</p>

<p>proposée.</p> <p>La fin de la leçon se fera à partir d'étirements collectifs où Sébastien montre ce qu'il y a à faire et fait le bilan de ce qui a été appris lors de cette leçon – en lisant les fiches de travail et en rappelant les règles de sécurité pour la parade, le rôle de l'observation dans l'apprentissage du groupe et annonce ce qui sera fait lors de la leçon suivante.</p>	<p>et leur suggère la nature de la motricité à utiliser. Il les encourage, leur donne sans arrêt des feed-back pour que chacun puisse se repérer dans l'espace, le temps et la construction des postures.</p> <p>Il suscite la répétition des actions, il discute avec les élèves de leur projet collectif. Il les rappelle à l'ordre en s'appuyant sur les exigences de l'activité, sur les fiches de travail.</p>	<p>autonomie, dans leurs choix – celui des figures, celui de la construction de leur enchaînement – et à travailler ensemble donc à négocier et faire avec les compétences de chaque membre du groupe.</p>	<p>chorégraphique et faire les bons choix par rapport aux figures qui serviront à répondre aux attentes de l'enseignant.</p> <p>Lorsque les élèves dévient de ses attentes, Sébastien réaffirme le mode de fonctionnement, et utilise la validation des postures pour faire entrer à nouveau les élèves dans le contrat initial.</p>
--	---	--	--

5-3-5- Sujet n°5

~
Sujet n°5 : Thomas

Activité enseignée : Badminton (gymnase type C, 7 terrains)

Classe de première

Contexte	Techniques	Relation	Attentes et intentions didactiques
<p>Thomas tente de mettre en place un nouveau système d'échauffement avec les élèves.</p> <p>Dès le début de la leçon, Thomas instaure des situations d'apprentissage précis.</p> <p>Phase d'apprentissage d'une technique précise « dégage main haute »</p> <p>Le rassemblement est le moyen</p>	<p>Il garde le contrôle de la classe durant toute cette phase et leur signale ; il dit ce qu'il y a à faire, il fait les exercices avec les élèves et argumente le choix des exercices.</p> <p>Il donne le but de la tâche ainsi que les moyens pour y parvenir, c'est-à-dire la technique à utiliser. Il observe les élèves, puis leur donne les consignes techniques à suivre.</p> <p>Pour entrer en contact avec les élèves, Thomas leur demande d'abord leur prénom, puis s'adresse à eux en utilisant le prénom de l'élève avant de lui donner des conseils. Il utilise ce que fait un élève pour expliquer à un autre ce qu'il faut faire.</p>	<p>Il tente d'instaurer un climat de travail où chaque élève devient responsable de lui-même et prend conscience de la nécessité de s'échauffer.</p> <p>Se déplaçant de terrain en terrain, il tient à signifier aux élèves l'importance qu'il accorde à cette première phase de la leçon.</p> <p>Thomas semble vouloir installer un climat de respect mutuel et de confiance où chacun pourrait progresser à son rythme.</p>	<p>Faire ce qu'il dit, écouter et comprendre les consignes, les exécuter pour pouvoir le refaire ensuite seul.</p> <p>Rentrer dans l'activité rapidement et acquérir les routines techniques du badminton : postures, gestes, coups.</p> <p>Comprendre ce qui est demandé, s'approprier une technique et la comprendre, s'orienter sur le terrain pour devenir efficace.</p>

<p>utilisé pour délivrer les exigences de la tâche. Puis, il va de terrain en terrain et n'hésite pas à entrer dans l'espace de jeu pour s'adresser aux élèves.</p> <p>La démonstration est aussi un outil pour construire des zones de rencontres avec les élèves.</p> <p>Thomas en allant de terrain en terrain propose aux groupes une complexification de la tâche précédente.</p>	<p>Thomas rappelle le but de la tâche, donne des repères aux élèves pour adopter la technique demandée. Lorsqu'il s'adresse aux élèves, il commence toujours par un feedback positif puis dit à l'élève ce qu'il attend de lui et lui donne les moyens de réaliser la tâche comme elle doit l'être.</p> <p>Il questionne les élèves sur l'intérêt de telle ou telle technique et interroge un élève dans le groupe. Puis reprend ce qui est dit et explique la technique de la frappe à utiliser – l'amorti -</p> <p>Thomas utilise également la démonstration</p> <p>Il présente la nouvelle tâche et joue avec un élève pour permettre à tous de bien visualiser ce qui doit être fait. Il verbalise ce qu'il fait.</p> <p>Thomas justifie ce changement, démontre ce qu'il faut faire, donne le but de la tâche. Puis donne le signal du début de la nouvelle tâche. Alors, il les observe, dirige la motricité des élèves. Il peut imiter ce que fait</p>	<p>Thomas conduit petit à petit les élèves à comprendre ses attentes et à travailler dans ce sens, en autonomie.</p> <p>En questionnant les élèves, Thomas leur permet de devenir acteur dans la tâche et responsable de leur apprentissage.</p> <p>Il les encourage souvent à persévérer et à répéter.</p> <p>Thomas semble considérer les élèves comme des partenaires d'apprentissage.</p> <p>Il laisse l'initiative aux élèves de faire ce qui est demandé.</p>	<p>Les élèves doivent comprendre la signification du placement et de déplacement en badminton, de la nécessité d'aller vers de trajectoires plus tendues.</p> <p>Acquérir les moyens techniques de réussir, de comprendre et de faire ce qui est proposé.</p> <p>Acquérir des compétences spécifiques à l'activité pour progresser dans la rencontre avec un adversaire.</p> <p>Percevoir les exigences de la tâche, les comprendre et trouver les moyens pour réussir dans la tâche.</p>
--	---	---	---

<p>Pendant les matchs, Thomas continue d'intervenir, il régule par la parole la motricité des élèves.</p>	<p>un élève, partir de cette imitation pour questionner les élèves et trouver avec eux les bonnes solutions. Il répond aux questions des élèves et en profite pour partager les préoccupations de l'un à l'ensemble de la classe.</p> <p>Il les observe, les encourage, les questionne.</p> <p>Il contrôle le temps et l'organisation générale des matchs.</p>	<p>Thomas semble heureux de cette forme de rencontre où chacun semble d'accord avec les attentes de l'autre.</p> <p>Lorsque les élèves redéfinissent la tâche, Thomas utilise l'humour pour éviter a confrontation directe.</p>	<p>Se reprendre rapidement et accepter les exigences organisationnelle ou technique de la tâche.</p>
---	--	---	--

5-3-6- Sujet n°6

~
Sujet n° 6 : Stéphanie

Activité enseignée : Tennis de table

Classe de seconde

Contexte	Techniques	Relation	Attentes et intentions didactiques
<p>Stéphanie ne prend pas la parole si les élèves parlent.</p> <p>L'échauffement est appris par les élèves et exécuté depuis 3 leçons.</p> <p>Stéphanie utilise le tableau blanc pour présenter les tâches.</p> <p>Lors des phases d'apprentissage.</p>	<p>Elle leur demande de se taire ou bien attend le silence sans rien dire. Puis, elle les questionne sur ce qu'ils ont fait lors de la leçon précédente et part de ce qui est par les élèves pour apporter des explications nouvelles.</p> <p>Stéphanie régule ce que font les élèves, donne les signaux pour changer d'exercice, se déplace dans l'espace pour contrôler la motricité de ses élèves.</p> <p>Elle dessine la tâche, rappelle les objectifs de celle-ci, les règles à respecter pour le joueur A et pour le joueur B, les critères de réussite. Puis elle répartit les rôles et explique l'aménagement du</p>	<p>Stéphanie attend que les élèves respectent ce qu'elle dit et veut instaurer un climat de convivialité.</p> <p>Les élèves doivent s'approprier les critères de réussite et s'engager dans l'activité.</p>	<p>Rendre la parole à son tour, écouter l'autre et se taire lorsque c'est le prof qui parle.</p> <p>Observer si l'échauffement est appris et réaliser correctement.</p> <p>Organiser son espace de travail, respecter les consignes et prendre l'initiative de trouver les solutions aux problèmes</p>

<p>Lors des rassemblements face au tableau blanc.</p> <p>Elle peut intervenir sur des petits groupes sans arrêter systématiquement toute la classe.</p>	<p>milieu. Elle lance l'activité après s'être assurée que tous les élèves aient bien compris et organisés leur espace de travail. Puis, elle passe de table en table et commence à réguler les apprentissages.</p> <p>Stéphanie observe ce qui se passe à une table, elle aborde les élèves en leur posant une question au regard de ce qu'elle vient de voir. Puis, explique aux élèves ce qu'ils font et ce qu'ils devraient pouvoir faire.</p> <p>Stéphanie commence toujours par demander aux élèves les solutions qu'ils ont trouvées. Elle part de ce qui est dit par les élèves pour relancer la nouvelle tâche et proposer des solutions ou pour rebondir sur les exigences de la tâche.</p> <p>Elle commente ce qu'elle voit et propose aux élèves d'augmenter la difficulté de la tâche. Leur présente le nouveau problème à résoudre et les laisse chercher la solution. Elle n'hésite à revenir vers une table lorsque les élèves ne suivent pas ce qui est proposé, analyse le jeu qu'elle voit et propose aux élèves de trouver de nouvelles</p>	<p>Partir des questions du prof pour susciter des réponses précises de la part des élèves.</p> <p>Instaurer un climat de confiance et de sérénité.</p> <p>Elle fait confiance aux élèves.</p> <p>Elle semble heureuse d'agir avec eux. Elle souhaite différencier sa pédagogie sans perdre de vue la logique de l'activité.</p>	<p>posées par la tâche.</p> <p>Il s'agit de comprendre ce qui est demandé dans la tâche, les problèmes à résoudre et trouver les solutions d'abord seules puis avec l'aide de l'enseignante.</p> <p>Que les élèves se questionnent à propos de leur choix, qu'ils les comprennent et qu'ils cherchent à trouver des solutions de plus en plus réfléchies.</p>
---	--	---	---

<p>Stéphanie utilise des fiches d'évaluation avec les élèves.</p> <p>Pendant les phases de matchs.</p>	<p>solutions.</p> <p>Reprise de la fiche de la leçon 1 avec les mêmes critères afin que les élèves puissent la remplir rapidement.</p> <p>Stéphanie prend de la distance et intervient peu sur ce que font les élèves.</p>	<p>Donner du sens à ce qui est proposé et donner du sens aux apprentissages effectués par les élèves.</p> <p>Elle les laisse faire et réfléchir par eux-mêmes à ce qu'ils font.</p>	<p>S'évaluer et comprendre ce qui a été appris.</p> <p>Réinvestir ce qui a été fait durant les leçons précédentes et durant les tâches d'apprentissage.</p>
--	--	---	---

FOR AUTHOR USE ONLY

5-3-7- Sujet n°7

~
Sujet n°7 : Elise

Activité enseignée : Volley-ball (gymnase type C, 3 terrains)

Classe de seconde

Contexte	Techniques	Relation	Attentes et intentions didactiques
Elise rappelle aux élèves le fonctionnement adopté depuis le début du cycle au regard de l'échauffement.	Demander qui a préparé l'échauffement pour cette leçon. Elle répète les consignes des élèves, démontre ce qui est demandé et corrige la motricité des élèves et rappelle les élèves joueurs à l'ordre.	Instaurer un climat de travail en autonomie – objectif donné aux élèves au début de la leçon et rappeler souvent au cours de la leçon	Comprendre l'intérêt de s'échauffer, le faire correctement et ensemble.
Elise rassemble les élèves.	Elle leur présente la leçon et les trois ateliers qui constitueront la structure des apprentissages. Elle leur explique le fonctionnement en rotation, répond aux questions des élèves, s'assure qu'ils ont compris ce qu'ils devaient faire et les envoie sur leur terrain respectif. Elle leur distribue les fiches des ateliers, une fiche par terrain.	A partir de fiches d'exercice, comprendre et faire seuls.	Lire les fiches, les comprendre et faire ce qui est décrit.
Elise passe de terrain en terrain	Elle les observe puis les questionne pour s'assurer qu'ils ont compris ce qui était écrit sur les fiches.	Réguler les apprentissages et permettre aux élèves de	Faire et observer, comprendre et s'organiser collectivement.

<p>Elise peut être amenée à aménager le terrain, à sécuriser l'espace de jeu.</p>	<p>Si elle sent que les élèves ne comprennent pas la fiche de travail, elle la lit avec eux, et leur donne des explications supplémentaires, elle répond aux questions des élèves et justifie les réponses qu'elle donne.</p>	<p>faire seuls</p>	
<p>Elle délimite des zones, explique la nécessité de visualiser ces zones et régule le fonctionnement des élèves en difficulté. Elle reste plus longtemps avec elle et elle leur donne beaucoup d'explications. Elle s'assure avant son départ que tout est compris – les attentes de la fiche – Simon, elle régule systématiquement le jeu des élèves, elle les questionne et insiste sur la nécessité de prendre le rôle d'observateur chacun à son tour. Dès que les élèves sont inactifs, elle se dirige vers eux et les incite à recommencer les exercices demandés, à répéter ce qu'ils faisaient. Avant de délivrer les contenus techniques à s'approprier, Elise questionne les élèves, discute avec eux des critères de réussite, commente la motricité utilisée par les élèves et amènent les élèves à faire le constat que la motricité utilisée ne correspond</p>	<p>Elise ne veut pas de temps mort dans la leçon, il semble la durée de la mise en activité des élèves soit un objectif prioritaire pour elle. Conseiller les élèves au regard de ce qu'ils font et leur suggérer des techniques plus efficaces.</p>	<p>Être actif durant toute la période de travail sur les ateliers. Comprendre la nécessité d'acquérir des techniques pour pouvoir progresser dans l'activité, trouver ensemble des solutions aux problèmes posés par la tâche.</p>	

	pas aux attentes de la tâche, qu'il faut trouver d'autres solutions.		
Lors des rotations d'ateliers	Elise encadre les élèves et fait en sorte qu'ils commencent rapidement à entrer dans la nouvelle tâche. Elle les encourage à lire la fiche et à expérimenter ce qui est demandé. Elle peut rassembler les élèves autour de la fiche et leur expliquer ses attentes pour gagner du temps. Elle leur donne les moyens pour bien fonctionner. Le rôle de telle ou telle technique pour être efficace.	Etre actif dans la tâche, ne pas s'éparpiller. Dans ces moments d'interaction, Elise est proche de ses élèves.	Comprendre vite ce qui est demandé et réaliser la tâche.
Faire participer les élèves dispensés	Elise propose aux élèves dispensés de jouer le rôle d'observateur puisqu'apparemment ce rôle ne semble pas convenir au joueur de champ. Elle leur explique à nouveau les fiches, les critères d'observation.	Faire jouer un rôle à tous les élèves. Devenir autonome dans ses apprentissages. Instaurer un climat amical.	Apprendre par l'observation pour ne pas être en dehors du cycle.
Pendant la phase des matchs	Elle leur explique le fonctionnement, l'organisation, les règles à respecter et les rotations. Elle s'assure que tout est compris et lance le début des matchs.	Faire plaisir aux élèves	Réinvestir les acquis antérieurs et les techniques vues dans les tâches.
Lors du bilan de fin de leçon	Elle leur rappelle les objectifs de la leçon : ce qui a été positif et ceux qui n'ont pas été – une mise en action trop longue – puis anticipe sur ce qui sera proposée	Faire le point et donner des repères aux élèves	Comprendre où l'élève se situe par rapport aux attentes de l'enseignant.

	lors de la prochaine leçon.	
--	-----------------------------	--

5-3-7- Sujet n°8



Sujet n°8 : Aurélie

Activité enseignée : Acrosport (dojo)

Classe de seconde

Contexte	Techniques	Relation	Attentes et intentions didactiques
Présentation de la leçon et rappel de l'évaluation terminale. Echauffement	Aurélié guide les élèves, fait et justifie les exercices qu'elle leur propose – partie du corps et nom du muscle -	Instaurer un climat de travail convivial où chaque acteur agit même le prof.	Entrer dans l'activité échauffer et se rappeler de son projet d'enchaînement.
Echauffement spécifique par 2, préparation aux futurs apprentissages. Dans les rencontres, Aurélié est très proche de ses élèves, elle leur parle doucement.	Utilise un duo pour montrer et commenter ce qui est attendu. Elle accompagne au niveau sécurité et rappelle les consignes. Elle aborde des notions de mécaniques de levier, de force et d'équilibre dynamique. Puis, elle passe de duo en duo et s'assure que tous font ce qui est demandé. Elle parle pour toute la classe et se met à distance pour être entendu de tous. Elle utilise des notions spécifiques aux activités gymniques – le gainage, le rôle de la tête, du dos – qu'elle répète plusieurs fois et qu'elle	Construire des espaces de rencontre où les connaissances ont autant de place que l'action. Dépasse l'agir pour aller sur la notion de sensation. Installer un climat de sérénité.	Apprendre sur l'activité des notions de physique. Sentir ce que l'on fait et contrôler ces sensations. Que les élèves écoutent ce qu'elle dit et qu'ils comprennent la nécessité d'écouter son corps.

<p>Pour donner des consignes générales, Aurélie rassemble toute a classe autour d'elle.</p>	<p>explique de différentes manières. Elle n'hésite pas à montrer si cela lui semble nécessaire.</p> <p>Elle explique la future évaluation avec la répartition des points. Elle leur rappelle les exigences et les critères de réussite ainsi que l'organisation spatiale. Elle présente l'objectif de la leçon du jour et leur propose une validation particulière de leurs figures – prendre une photo et travailler à partir de celle-ci -</p>	<p>Instaurer un climat de confiance et de travail agréable.</p>	<p>Ecouter ce qui devra être fait, comprendre l'objectif et estimer ce qui reste à faire.</p>
<p>Aurélie passe de groupe en groupe.</p>	<p>Elle commence par observer puis agit sur le groupe : régle la motricité, en rappelle les principes mécaniques et techniques, elle les encourage à répéter plusieurs fois la même figure avant de passer à la suivante. Elle peut aussi parler ou guider verbalement le montage et le démontage des figures. Elle les conseille sur le rôle à jouer dans le groupe, elle leur parle d'esthétisme, les corrige à cet effet.</p>	<p>Recherche d'une plus grande prise de responsabilité en fonction des savoirs présents des élèves.</p>	<p>Plus d'autonomie dans les choix et les stratégies de travail en groupe.</p>
<p>Aurélie fait souvent des bilans avec les petits groupes.</p>	<p>Elle les aide à choisir telle ou telle figure. Elle leur rappelle ce qu'elle a vu de leur prestation, elle vérifie les fiches avec les élèves et discute de leurs choix. Elle les aide à réfléchir et les encourage à continuer de la sorte. Dans les rencontres, Aurélie parle beaucoup avec les élèves, un véritable dialogue s'instaure entre eux, chacun</p>	<p>Travailler la réflexion dans l'action à partir de la photographie.</p>	<p>Acquérir une méthode de travail efficace, se corriger seuls et faire valider la maîtrise d'exécution de leurs figures.</p>

Lors du rassemblement de fin de leçon, au moment des étirements.	exprimant ses idées, ses doutes, ses choix. Aurélie fait un bilan du travail effectué par les élèves et leur rappelle ce qui sera abordé la semaine suivante afin de terminer l'enchaînement des postures.	Permettre aux élèves d'être acteur de leur projet.	Comprendre l'écart entre ce qui a été fait et ce qui reste encore à faire avant l'évaluation terminale.
--	---	--	---

FOR AUTHOR USE ONLY

5-3-9- Sujet n°9

~
Sujet n° 9 : Jabir

Activité enseignée : volley-ball (gymnase type C, 3 terrains)

Classe de seconde

Contexte	Techniques	Relation	Attentes et intentions didactiques
Jabir lance l'échauffement avec 2 élèves meneurs.	Il regarde les élèves faire.	Instaurer un climat favorable au travail et à la bonne humeur.	Autonomie des élèves dès la début de la leçon.
Jabir arrête les élèves.	Il leur explique les différentes phases de l'échauffement et leur demande de comprendre pour pouvoir les retrouver la prochaine fois et les autres fois.	Investir des connaissances pour le long terme.	Comprendre la nécessité de l'échauffement et dépasser la simple imitation.
Jabir se dirige vers le tableau blanc.	Il dessine la situation et présente la leçon du jour, les objectifs à atteindre. Il rassure les élèves et commence à mimer les techniques à utiliser, en même temps, il explique le rôle des joueurs et le but pour chacun de ces rôles, enfin, il donne les critères de réussite et demande aux élèves d'aller rapidement sur les terrains afin de commencer les exercices demandés.	Instaurer un climat de confiance, rassurer les élèves.	Ecouter l'enseignant, comprendre ce qui est demandé et rentrer rapidement dans la situation d'apprentissage.
Jabir passe de terrain en terrain.	Il stimule les élèves et ne cesse de l'en parler. Il leur rappelle les consignes de fonctionnement, leur dit ce	Instaurer un climat de travail favorable aux	Jabir attend de ses élèves qu'ils progressent de façon

	qu'il faut faire en reprenant les explications données au tableau. Il les incite à reprendre l'exercice et les encourage. Il répond aux questions des élèves, donne des feedback positif et ne cesse de répéter les consignes.	apprentissages.	visible à ses yeux. Qu'ils aient un temps d'engagement moteur important.
Rassemblement des élèves autour de lui.	Jabir s'appuie sur la démonstration de 2 élèves pour commenter ce qu'ils font et donner des solutions au problème que pose la situation. puis il demande aux élèves de verbaliser leurs propres solutions et s'appuie sur leurs réponses pour aborder le rôle du placement par rapport à la balle, la notion de trajectoire. Un dialogue s'instaure. Puis Jabir relance les élèves vers une activité motrice.	S'écouter, se comprendre et comprendre ce que l'on fait pour progresser.	Devenir acteur de ses apprentissages à partir de l'observation d'autres élèves dans la même situation.
Jabir relance l'activité motrice des élèves. Il passe de terrain en terrain.	Il commence par observer les élèves en train d'agir, leur donne des conseils puis en fonction des résultats qu'ils ont obtenu au regard des critères de réussite, il peut décider de complexifier la tâche. Il leur explique la nouvelle tâche, leur donne l'objectif à atteindre, s'assure que les élèves ont compris, les observe un instant et se dirige vers un autre groupe. Il est capable d'adapter ses consignes aux besoins des élèves – donner des images -	Adapter son enseignement aux besoins des élèves. Faire évoluer la tâche si nécessaire.	Comprendre pourquoi, la tâche est plus complexe.
Rassemblement	Jabir interroge les élèves sur le thème de la leçon et	Avoir confiance dans	Comprendre ce que l'on fait.

autours du tableau blanc.	attend que les élèves donnent des réponses. Il part de ses réponses pour expliquer la complexification à venir, avant de leur proposer la suite de la leçon : les matchs. Jabir leur explique l'organisation générale, la répartition des équipes, les règles à respecter puis donne le signal de départ.	l'autre. Reconnaître une situation d'apprentissage à l'intérieur d'une situation de jeu.	Réinvestir ce qui vient d'être travaillé dans les situations dans une situation de match.
Jabir parcourt le gymnase de terrain en terrain durant la période des matchs.	Il règle le fonctionnement moteur des équipes, commente ce qu'il voit, encourage les élèves, réexplique les objectifs, donne des solutions techniques, des repères spatiaux et temporels. Lorsqu'il voit des élèves en difficulté, il les aide en les coachant ou leur donnant des moyens techniques ou tactiques pour réussir.	Stimuler les élèves à réinvestir ce qu'ils viennent de travailler. Construire une estime de soi.	Utiliser des techniques, gérer le stress du matchs, s'organiser ensemble. S'accepter et progresser ensemble.
Fait le bilan de la leçon, rassemble les élèves autour face au tableau blanc.	Il attend le silence avant de commencer à parler. Il communique aux élèves les observations qu'il a pu faire pendant les matchs et note au tableau les conduites typiques observées, ainsi que les thèmes travaillés. Il les félicite par rapport à leur niveau d'engagement et les encourage à continuer de la sorte. Il leur demande leurs avis sur la leçon.	Autonomie, compréhension et assurance. Jabir semble heureux d'avoir fait cette leçon, il est souriant.	Comprendre ce qui a été appris et réutiliser ses acquis dans les autres leçons.

5-4- Le contexte s'organise et se construit autour de la motricité des élèves

5-4-1- Contrôler l'espace

L'enseignant doit parvenir à contrôler l'espace dans lequel il interagit avec ses élèves. Cet espace peut être petit et confiné comme la salle de tennis de table ou le dojo, au contraire il peut être grand comme le gymnase type « C ». Cette organisation présente deux aspects particuliers : l'installation du matériel (sujet n°2 ou s2), l'aménagement du milieu (s7) et la sécurisation des lieux (s9), ou la répartition des élèves (s4) afin que chacun d'entre eux puissent organiser sa motricité, apprendre (s2), comprendre les situations d'apprentissage (s5).

5-4-2- Se déplacer dans l'espace

Les déplacements sont nombreux, apparemment inspirés par l'organisation motrice des élèves et animés par des intentions précises de l'enseignant : expliquer la tâche (s5), organiser fonctionnellement la tâche (s7), contrecarrer la rupture du contrat (s4), démontrer un exercice (s5), complexifier une tâche (s5), réguler les apprentissages (s9).

5-4-3- Se rassembler

Les rassemblements prennent deux formes, collectifs ou par petits groupes. Quelle que soit sa nature, le rassemblement semble être le prétexte à faire des bilans (s6), redonner des explications (s2), gérer le temps de la tâche (s3), mettre en place une nouvelle tâche (s7), évaluer (s4), délivrer les exigences de la tâche (s5), parler avec les élèves (s8).

5-5- Les techniques : une conduite de rapprochement pour rencontrer l'autre

5-5-1- Prendre sa place dans la classe

L'enseignant souhaite conserver le contrôle de sa classe durant la leçon d'EPS. Pour se faire, il argumente ses choix d'exercices, donne le but des tâches, les moyens voire la technique à utiliser (s7, s8). L'appel du début de leçon sert souvent de prétexte à entrer dans la leçon et à affirmer son rôle auprès des élèves (s4), de même que présenter la leçon (s7), répondre aux questions des élèves et justifier ses réponses (s7), assurer la sécurité (s8), stimuler leur activité (s9). Il s'agit aussi d'assumer son statut et de délivrer une culture qui s'appuie sur des savoirs de différentes natures (s1).

5-5-2- Se mettre en scène

C'est pour l'enseignant, rencontrer l'élève. Donc, cette rencontre doit être acceptée par lui. Les techniques sont diverses : l'enseignant peut le guider dans ses apprentissages, dans l'organisation de sa motricité (s4), démontrer ce qu'il y a à faire et l'encourager (s2, s5, s8, s9), décrire les tâches (s3). Il peut aussi le questionner (s2), utiliser des fiches de travail (s5), parler avec eux de leur projet individuel ou collectif (s4) et partager leurs préoccupations (s5), les aider dans leurs choix, les laisser exprimer leurs doutes, leurs idées (s8), à partir de la motricité des élèves pour trouver des solutions efficaces au problème posé par la tâche (s5, s9).

5-5-3- Organiser son projet d'enseignement

L'enseignant contrôle la motricité de ses élèves (s6). Pour cela, il peut aménager le milieu (s7), s'appuyer sur les rôles sociaux de l'activité support (s3, s7, s9).

Son rôle va contraindre à l'élève à s'impliquer dans la leçon (s2), à répéter plusieurs fois la même action (s9), à verbaliser sur ses actions, à donner ses solutions (s9) et à comprendre ce qu'il y a à faire (s6, s9). Pour cela, l'enseignant d'EPS s'appuie sur des savoirs de différentes natures (s1, s2, s3, s8, s9), rappelle les exigences de la tâche (s7), observe les

conduites de ses élèves, régule lorsqu'il y a nécessité (s5), signale aux élèves le décalage entre ce qui est fait et ce qu'il faut faire (s3).

L'enseignant est amené à commenter ce qu'il observe (s6), ce qui le contraint à rappeler les objectifs de la leçon, les exigences de la tâche à accomplir (s6, s7), à donner les critères de réussite ou d'observation aux élèves (s7), à leur donner des repères spatiaux et temporels (s6, s8, s9), à utiliser des fiches de travail ou autres médias (s6).

L'enseignant doit s'assurer que la tâche est comprise (s7) pour pouvoir délivrer les contenus d'enseignement (s7) et amener les élèves à réussir et à entrer dans une nouvelle tâche plus complexe ou plus simple (s9).

5-6- Les relations pour vivre son interaction didactique

5-6-1- Des émotions pour enseigner

Les enseignants d'EPS, que nous avons pu observer, vivent leurs émotions comme un moteur de leur enseignement. Ils veulent être compris et écoutés, pour cela ils aménagent leurs espaces de travail et de rencontre avec l'élève et les encouragent (s3). Ils adoptent une différenciation pédagogique (s6) et s'accordent sur les attentes de l'autre (s5). L'élève devient un partenaire des apprentissages (s5). L'enseignant est amené à mettre en place une dévolution²⁰, une négociation implicite de la charge de travail et de l'investissement de l'élève dans la tâche (s5, s6, s7). L'enseignant comme l'élève sont acteurs dans la situation (s7) où la rencontre oblige l'action et la compréhension (s8). Il s'agit de dépasser l'agir pour aller vers le plaisir de faire ou de faire faire (s8). L'enseignant peut devenir un enseignant heureux d'enseigner (s9).

5-6-2- Construire la coutume de la classe

Cette construction de la rencontre favorise l'émergence d'un climat de confiance (s 3, s4, s5, s9), convivial (s6, s8) où les acteurs s'écoutent (s9), prennent part aux apprentissages

²⁰ La dévolution est définie comme « l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (a-didactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert » Brousseau, 1988.

(s6) et donnent du sens à ce qu'ils font (s5, s6). Cela nécessite également l'instauration d'un respect mutuel (s5) et l'apprentissage de l'autonomie (s4, s5, s7). L'enseignant s'adapte aux besoins des élèves (s9) et stimule le réinvestissement des acquis (s9) ainsi que la réflexion dans l'action (s8).

5-7- Les attentes et les intentions didactiques : la charpente organisatrice des rencontres

5-7-1- Etablir un équilibre : révéler son cadre et faire respecter le contrat didactique

Tout ce qui est mis en place dans la leçon, lors des rencontres entre l'enseignant et ses élèves montrent que la situation d'interaction n'existe qu'à travers un équilibre instable qui doit se construire dans la zone interactionnelle. Révéler son cadre, c'est tenter de le faire respecter (s2, s4), c'est présenter ses attentes et les faire comprendre aux élèves (s4). Il s'agit pour l'enseignant d'être clair et de trouver les mots qui ont du sens pour les élèves (s4), de s'appuyer sur les représentations de ces derniers afin de leur proposer les contenus en cohérence avec leurs motifs (s2). Pour l'élève, cela signifie acquérir des compétences pour pouvoir progresser, percevoir les exigences, accepter les contraintes et trouver les solutions au problème posé (s8). Il s'agira donc d'écouter, de comprendre et d'estimer ce qu'il faut faire.

5-7-2- Construire un espace de réflexion

L'enseignant doit faciliter l'engagement de l'élève dans la situation d'apprentissage (s1) afin que celui-ci puisse acquérir des habitudes de travail (s3), des méthodes (s8), des connaissances (s8), des routines et des techniques (s5) pour devenir efficace dans l'activité support. L'enseignant d'EPS doit apprendre à ses élèves à écouter, à parler, à organiser son travail (s6) seul ou collectivement (s7) pour trouver des solutions motrices (s7), à réfléchir et à s'évaluer (s6) pour réinvestir ses acquis ailleurs, à observer l'autre (s7) pour valider son niveau de maîtrise (s8), à dépasser la simple imitation (s9) pour comprendre son action et devenir acteur de ses apprentissages (s9). Ainsi, l'enseignant à travers son projet

d'enseignement aide l'élève à se rapprocher de son projet personnel (s8), à utiliser et à gérer des techniques motrices.

5-8- Pour conclure sur les données d'observations

C'est le moment pour nous de vérifier si les hypothèses que nous avons posées au préalable (p.124) peuvent être confirmées ou infirmées.

La porte d'entrée sur la leçon d'EPS constitue pour tous les enseignants qui ont été observés un véritable rituel. Ce moment de « présentation » est nécessaire à l'élaboration des futures rencontres : il s'agit de l'instauration d'un climat de classe plutôt convivial et rassurant où chacun pourra se présenter à l'autre et se faire accepter comme telle.

Les premières rencontres sont bien auto contrôlées dans la mesure où il semble que chaque acteur joue un rôle particulier émergeant d'un contexte singulier – celui de la leçon – contexte institutionnalisé mais personnalisé par la construction de la « coutume de la classe ».

On peut observer la mise en place de la démarche de l'enseignant avec la mise en œuvre de techniques personnelles, identifiables lors des observations et déjà identifiées par les enseignants eux-mêmes dans les questionnaires.

Les observations laissent également apparaître l'existence d'un cadre plutôt institutionnalisé des rencontres entre l'enseignant et ses élèves. L'enseignant présente les conditions dans lesquelles vont se dérouler les apprentissages.

Ce milieu – cadre, une fois posé détermine ce qu'il y a à apprendre dans la situation mise en place. L'enseignant organise les espaces d'apprentissage de telle manière que les élèves puissent y pénétrer et y réussir.

En effet, les observations montrent de la part des enseignants une volonté de recentrer leur démarche sur les savoirs de la situation.

C'est à ce moment-là qu'il y a création des « zones de rencontre » : véritable lieu où l'enseignant souhaite que l'élève comprenne ce qu'il y a à faire pour pouvoir le laisser prendre à sa charge le problème relatif à la situation vécue.

Les observations présentent des enseignants qui tentent tout au long de la leçon de contrôler cet équilibre instable qui existe dans la rencontre avec les élèves.

En effet, la volonté, qui semble animer les enseignants de transmettre des savoirs inhérents aux situations mise en place, est remise en cause par la lecture qu'ils peuvent faire de la motricité de leurs élèves.

L'enseignant ne peut pas omettre les caractéristiques de sa classe et la coutume qui anime son fonctionnement. Il doit savoir la lire, l'accepter et faire avec avant de pouvoir la transformer. C'est dans la construction des « zones de rencontre » que vont se transformer l'élève et l'enseignant.

FOR AUTHOR USE ONLY

Chapitre 6

L'étude de cas

Cette étude a pour objet d'accéder à ce qui organise l'enseignant d'EPS (Thomas) lors de ses rencontres avec ses élèves.

Emprunté au cadre de l'ergonomie de l'activité, nous allons tenter d'appréhender l'expérience de cet enseignant, sa façon de comprendre et de témoigner de ce qu'il fait, de ce qu'il comprend de son action avec les élèves.

L'intérêt de cette étude de cas est d'explorer et d'approfondir le processus de transmission des savoirs afin d'en extraire un potentiel de formation.

L'objectif de l'ergonome consiste à analyser le travail et plus particulièrement la distinction *tâche / activité* (Montmollin²¹, 1996). Ce travail s'exprime en terme de comportements (gestes, postures), de regards et de verbalisations que nous avons filmés et enregistrés et qui nous ont permis de conserver des traces.

Cette activité humaine permet de construire des significations que nous obtiendrons par l'intermédiaire des verbalisations recueillies lors des entretiens avec Thomas.

L'ergonomie de la formation ou de l'enseignement aide à comprendre l'activité et/ou la situation de formation ou d'enseignement pour les améliorer : il s'agit de l'ergonomie de la classe (Rabardel, 1990) et de l'ergonomie des situations didactiques (Rogalski, 2004).

L'analyse de la pratique de notre enseignant d'EPS présente un fragment de son action professionnelle. Thomas sera invité à élucider le sens de sa pratique c'est-à-dire de son activité (Leplat et Hoc, 1983, Clot, 1999).

Nous allons ainsi accéder à son expérience (Vermersch, 2000) par l'intermédiaire d'un dialogue qui va s'instaurer entre Thomas et le chercheur. Plusieurs programmes de recherche se situant dans cette optique prennent pour objet l'activité de l'enseignant, le travail réel de l'enseignant (Bru, 1994). On citera les équipes regroupées autour de Durand (jusqu'en 2005)

²¹ La tâche : « ce qui est à faire », l'activité correspond à « ce qui est réellement fait par le sujet ».

et de Faïta. Plusieurs publications proposent des résultats (Durand, 2001) concernant l'analyse ergonomique de situations d'apprentissage scolaire (Gal-Petitfaux, Saury, 2002).

Cette étude de cas va nous conduire à proposer une conception de l'activité de Thomas sous la forme d'une modélisation. Cette modélisation nous aidera à comprendre l'intervention de cet enseignant lors de ses rencontres avec les élèves. Des objets d'enseignement vont émerger de l'espace interactionnel faisant apparaître des habitus – le contexte, les techniques, les relations, les attentes et les intentions didactiques - liés au monde des enseignants d'EPS et dans lequel des aspects plus personnels vont naître – les « zones de rencontre », les gestes professionnels, les codes et les mises en scène.

L'intérêt de l'analyse ergonomique de l'activité de notre enseignant va peut-être nous permettre de mieux appréhender la situation d'interaction, son organisation comme lieu de la transmission des savoirs. Comme le précise Delvové et Margot (2001), notre enseignant doit devenir un régulateur de situations complexes. Il semble d'après les auteurs que ce soit l'aspect le plus prégnant dans son travail quotidien.

6-1- L'objet de cette étude de cas

Il s'agit de la « zone de rencontre ». Elle a été mise en évidence lors des différentes observations des leçons d'EPS (second type de recueils de données). Nous avons pu mettre en avant sa construction et l'organisation du milieu.

La « zone de rencontre » se caractérise à la fois comme un espace de réunion entre Thomas (PLC2 EPS) et ses élèves de sixième et comme le lieu de transmission des savoirs [à travers des leçons de lutte (2) et de volley-ball (1)].

Thomas s'est livré à une véritable activité réflexive en nous permettant d'accéder à son propre travail d'enseignant. Il a développé une véritable posture réflexive (Perrenoud, 2001) l'obligeant à agir contre son confort immédiat et à déstabiliser ses automatismes. Il s'agit également pour Thomas d'acquérir à partir de l'outil vidéo des outils pour analyser son propre travail.

6-2- Le niveau initial de transcription des leçons

Il s'agit de la description des leçons lues à partir de la vidéo par le chercheur et de la retranscription des verbalisations audibles faites par Thomas lors de ces interactions avec les élèves au cours des leçons.

6-2-1- La leçon n°4 de lutte- LL4- n°5 de lutte- LL5- n°4 de volley-ball – VBL4-

Les résultats de la lecture des vidéos et de l'écoute des verbalisations audibles de l'enseignant permettent de mettre en avant différents objets inhérents à ces leçons. Les verbalisations sont mises entre guillemets « ... ». Les phrases sans guillemets correspondent à la retranscription que fait le chercheur de la lecture vidéo. Le temps mis entre parenthèse (...) permet de situer le moment où l'objet apparaît dans la leçon.

6-2-1-1- S'agissant de l'activité support lutte

Les objets repérés dans les zones de rencontres entre Thomas et ses élèves sont les suivants:

6-2-1-1-1- Mettre en place des surfaces de travail sécurisées

L'enseignant explique dès les premières minutes de la leçon, la nécessité de sécuriser les surfaces de combat L4 (00.00 à 2.30). Avant de donner le signal de départ des combats, l'enseignant s'assure que les distances de sécurité sont respectées L4 (49.35). « La semaine prochaine... en retravaillant sur des vraies surfaces de combat. Vous aurez des repères et au niveau de la sécurité ... » L4 (1.03.15).

Thomas place des repères pour matérialiser les surfaces de combat L5 (50.47) et vérifie à chaque début de combat que les élèves restent à l'intérieur de ces surfaces L5 (58.00)

6-2-1-1- 2- Enoncer des règles de sécurité

L'enseignant impose des distances entre les différentes surfaces de combat et répète les règles tout au long de la leçon L4 (33.35). « ... donc les arbitres auront un rôle très important, quand ils verront que les deux groupes de combattants sont trop proches, ils arrêtent le combat pour éviter les accidents... » L4 (48.18)

6-2-1-1- 3- Apprendre des techniques de contrôle

Les leçons n°4 et n°5 ont été consacrées à l'apprentissage de deux techniques de contrôle : *la finale costale et la finale latérale.*

6-2-1-1- 4- Incorporer les rôles sociaux

« Vous allez changer de rôle. » L4 (16.00), L5 (26.17). Les élèves sont tour à tour attaquant ou défenseur L5 (23.13) et doivent aussi assurer le rôle d'arbitre L5 (50.57). « Qui est-ce qui a fait cela, donc tu as marqué « mise en danger » L5 (55.55).

6-2-1-1- 5- Comprendre la notion de déséquilibre des corps

« ... on va travailler la liaison entre je déséquilibre mon adversaire et j'immobilise mon adversaire au sol... » L4 (19.16). « Situation de départ, ... moi, j'ai une technique qui commence comme ça, je vais venir poser mes deux genoux, je vais venir placer mon épaule sous son aisselle, me recroqueviller comme une boule et je le soulève pour la déséquilibrer et j'enchaîne sur le côté avec la finale costale avec le contrôle du bras et le contrôle de l'épaule. » L4 (33.35).

6-2-1-1- 6- Appréhender le poids de son adversaire

« Plus on garde le contact très proche, moins il a de chance de sortir » L4 (12.05). « Prêt, serre, garde la proche, voilà... » L5 (25.35). « Regarde, elle commence à sortir, regarde, tu as vu, il faut y aller plus fort...essaie de la pousser plus fort » L5 (46.16).

6-2-1-1- 7- Contrôler le corps de l'autre

« Si je suis très, très loin de mon adversaire, il engage son épaule et alors il peut sortir. Si je contrôle le haut du corps et ses jambes et que je suis proche de lui alors ça devient plus difficile pour sortir... L4 (19.16). Ce contrôle de l'adversaire doit se faire jusqu'au bout de l'action, c'est-à-dire jusqu'au moment du contrôle de l'autre L4 (22.07). « Ce qu'il faut essayer de faire c'est garder le contact avec lui et finir par une immobilisation... ». « Tu plaques son épaule au sol, tu gardes bien son bras... » L5 (31.24).

6-2-1-1- 8- Donner une direction à son corps

« Il faut que tu sois très proche, tu te tournes, tu passes ton bras ... » L4 (41.50), Thomas explique que la direction que l'on donne à son corps a des conséquences sur le corps de l'autre L4 (41.50). Si l'élève ne comprend pas, c'est lui qui indique la direction à donner à son corps L4 (47.00). « Non, tu le fais à l'envers », « Comme ça, tu prends son bras, tu tires vers le bas et tu l'accompagnes jusqu'en bas en gardant le contact... » L4 (47.00).

6-2-1-1- 9- Arbitrer un combat

L'arbitrage est intégré dans la leçon, les élèves jouent ce rôle d'arbitre chacun à leur tour et doivent respecter certaines règles L4 (49.35). « ... donc les arbitres auront un rôle très important, quand ils verront que les deux groupes de combattants sont trop proches, ils arrêtent le combat pour éviter les accidents... » L4 (48.18). « Les arbitres sont debout, prêts à intervenir... » L4 (49.35). Si l'arbitre ne respecte pas les consignes, Thomas intervient L4 (1.00.31).

Les arbitres doivent remplir des fiches d'évaluation L5 (1.00.00). L'élève arbitre annonce « sortie », il semble bien maîtriser son rôle L5 (1.01.42). « L'arbitrage et surtout le « tomber », vous arrivez bien à l'observer, la « mise en danger », j'ai dit tout à l'heure qu'il y avait deux cas de figure, On va en retenir deux, j'immobile mon adversaire mais ça ne dure pas trois secondes, il se met sur le ventre, deuxième cas de figure L5 (1.05.01).

6-2-2- La leçon n°4 de volley-ball

Là aussi, nous avons pu mettre en avant l'existence d'objets inhérents à la leçon.
La leçon de Volley-ball est en annexe n° E.

6-2-2-1- S'agissant de l'activité support : le Volley-ball

Les objets repérés dans les zones de rencontres entre Thomas et ses élèves sont :

6-2-2-1-1- L'apprentissage d'une technique

La leçon n°4 est consacrée à l'apprentissage de la « *passé à dix doigts* ».

6-2-2-1-2- Jongler seul ou à deux pour intérioriser une motricité spécifique

« ...jonglage individuel à dix doigts... » VBL4 (11.31). « Je touche mon ballon au-dessus de ma tête, ni devant, ni derrière » VBL4 (13.08). « Tu engages à dix doigts et encore à dix doigts, tu contrôles mieux ton ballon quand tu es à dix doigts que quand tu frappes avec le poing... » VBL4 (19.18). Thomas précise aux élèves la nature de la trajectoire à donner à la balle VBL4 (19.58). Cette trajectoire explique-t-il est la conséquence de la façon dont la balle est frappée VBL4 (1.00.04).

6-2-2-1-3- Prendre des repères dans l'espace et sur soi

« A chaque fois, j'ai le triangle comme ça au-dessus de la tête... » VBL4 (15.00). « ...il faut faire des passes en cloche avec des trajectoires hautes pour que vous ayez le temps de vous placer sous le ballon » VBL4 (19.18).

Thomas explique aux élèves la nécessité d'avancer ou de reculer avant de faire l'action sur le ballon VBL4 (32.58).

6-2-2-1-4- Se reconnaître à travers des rôles sociaux

Thomas propose des situations où les élèves ont à jouer différents rôles, tantôt lanceur VBL4 (36.36), tantôt réceptionneur VBL4 (26.23), (37.17) ou encore serveur VBL4 (1.01.58). Le but est de se reconnaître défenseur ou attaquant VBL4 (34.12), (36.36).

6-2-2-1-5- Choisir une zone libre pour attaquer

« Vous allez être quatre par terrain ... le lanceur avec deux ballons, en face deux réceptionneurs R1 et R2, le lanceur envoie le ballon en face et ensuite il choisit un zone 1, 2, 3 ou 4... les réceptionneurs doivent s'organiser pour envoyer 1 balle dans une zone libre » VBL4 (26.23).

6-2-2-1-6- Les matchs de fin de leçon

Pour Thomas, les matchs représentent l'achèvement d'une situation d'apprentissage. Thomas attend des élèves qu'ils réinvestissent les techniques et les stratégies mises en place dans les situations d'apprentissage.

Il répartit les élèves dans des équipes et sur les différents terrains et leur explique son organisation : « 10 points si la balle touche directement le sol, 1 point dans tous les autres cas » VBL4 (47.26).

Les élèves se placent sur les terrains deux contre deux, les matchs durent 4 minutes BVL4 (52.14).

6-2-3- S'agissant de la discipline : Education physique et Sportive

Les objets observés lors des trois leçons – LL4, LL5 et VBL4 - dans les situations d'interaction sont :

6-2-3-1- L'habitus de l'échauffement

« On va se placer comme d'habitude » LL4 (3.14), l'enseignant semble avoir établi des routines LL5 (4.40) concernant la mise en œuvre de l'échauffement et demande aux élèves de les mettre en place VBL4 (03.57). Thomas participe activement à sa mise en pratique en faisant avec les élèves les exercices constituant cet échauffement LL4 (3.14). Les consignes sont délivrées au fur et à mesure de son déroulement LL4 (5.52) et semblent suivre un ordre établi par l'enseignant LL5 (5.53). L'échauffement articulaire débute par les vertèbres cervicales et se termine par les chevilles LL5 (7.17). Thomas veille à proposer plusieurs types d'exercices plus ou moins ludiques, plus ou moins énergétiques LL5 (5.53).

L'enseignant peut aussi avoir fait le choix de déléguer l'échauffement aux élèves VBL4 (02.37), ou encore à deux élèves en particulier « ... on continue l'échauffement général avec Mélanie et Estelle... » VBL4 (02.37). L'objectif semble être l'acquisition d'habitudes de travail, la compréhension et l'utilité de savoir s'échauffer VBL4 (23.00). Thomas explique trois étapes de l'échauffement et fait des liens avec les autres activités que les élèves pratiquent en EPS, VBL4 (23.39). Il leur donne des indicateurs : « ...premier indicateur, on est essoufflé, on commence à avoir chaud, le rythme cardiaque... » VBL4 (25.34) pour pouvoir s'auto évaluer et pouvoir constater si oui ou non ils sont bien échauffés VBL4 (24.41).

6-2-3-2- Proposer et imposer des objectifs

« Bien... venez en face de moi : 1^{ère} façon les immobilisations... 2^{ème} possibilité, la finale costale » LL4 (8.02). Tous les élèves sont contraints de réaliser la même technique de contrôle et d'imiter ce qu'ils voient LL4 (25.23). « L'objectif, tout le monde se rencontre dans le groupe de quatre » LL4 (55.10). Les objectifs dans la situation peuvent être spécifiques en fonction du rôle à jouer LL5 (37.42). « Si tu lui prends la tête oui, c'est très bien...par contre tu es beaucoup trop loin, tu dois rester très près... » LL5 (42.05).

Thomas donne aux élèves des repères de temps pour que les élèves démarrent et stoppent tous en même temps VBL4 (03.57). Lors de l'échauffement, Thomas intervient auprès des deux élèves qui l'animent et leur demande d'être plus précises dans l'énoncé de leurs consignes VBL4 06.42).

6-2-3-3- Démontrer des techniques pour faire apprendre

Thomas demande à un élève de se mettre sur le dos LL4 (8.02) afin d'expliquer comment tenter de sortir d'un contrôle. L'enseignant est celui qui réalise le contrôle, l'élève lui le subit et doit trouver une solution pour sortir de ce contrôle. Pour chacune des démonstrations qu'il fait dans cette leçon, l'enseignant est celui qui réalise l'action LL4 (24.49). « Ramassement bras, je contrôle, je prends ma position et hop » LL4 (24.29).

Il arrive que la démonstration proposée par l'enseignant se fasse sur plusieurs rythmes d'exécution, LL4 (33.35).

La démonstration se fait lors des rassemblements ou en petits groupes pour répondre aux besoins des élèves : « Deux finales : costale et latérale...je saisis mon adversaire par le bras, je viens prendre son épaule et je suis en contact avec le lutteur, les jambes bien écartées pour être stable sur le tatami... » LL5 (15.23).

La démonstration peut enfin s'adresser à une seule personne : « Romain, si tu gardes ta main comme ça, il ne peut pas se dégager, c'est fini, il faut toujours le serrer contre toi » LL5 (26.50).

La motricité en volley-ball semble complexe, Thomas précise ce que font les bras et les jambes à la réception du ballon : « ... Tu fléchis tes jambes et tu pousses avec les bras... » VBL4 (16.00). Il n'hésite pas à mimer la posture attendue VBL4 (15.36) pour faire comprendre ce qui est attendu. Thomas fléchit les jambes et fait un mouvement de ressort avec ses bras afin de montrer à Mélanie l'idée de flexion et d'extension du corps pour accompagner le ballon VBL4 (16.00).

6-2-3-4- Manipuler des corps pour faire sentir

Lorsque les explications verbales ne semblent pas suffire à l'élève, Thomas intervient sur le corps de l'élève. Il le manipule de façon à organiser la motricité de l'élève et à lui faire sentir le placement de son corps dans l'espace ou sur le corps de son adversaire-partenaire LL4 (14.56), LL4 (16.56), LL4 (18.36).

Cette manipulation de l'enseignant sur le corps de l'élève sert aussi à faire construire des repères dans l'espace. Thomas positionne le ballon dans les mains de l'élève au-dessus de sa tête, VBL4 (15.50).

6-2-3-5- Gérer le temps des apprentissages

Thomas décide du moment où doit commencer l'activité des élèves LL4 (13.00), il gère la durée des exercices LL4 (14.56) et donne les signaux de début et de fin des matchs LL5 (1.00.27), LL5 (1.00.56).

En Volley-ball, chaque début et chaque fin de situation ou de match sont sifflés afin que tous les élèves entendent, VBL4 (21.48), (28.59).

6-2-3-6- Observer pour organiser la motricité des élèves

Thomas se déplace sur la surface du tatami et circule autour des duos élèves LL4 (13.00). L'enseignant observe l'organisation motrice de ses élèves et intervient sur cette organisation LL4 (14.56) afin de la faire modifier ou bien continue sa ronde si ce qui est fait semble le satisfaire LL4 (14.56), LL4 (25.23). « Allez, je te regarde » LL4 (41.25). Cette observation lui permet de faire des constats LL4 (57.40) quant aux techniques qu'utilisent les élèves.

Thomas veille à ne pas faire démarrer les situations si les élèves n'ont pas adopté la posture demandée, LL5 (20.10), LL5 (21.09).

La circulation en volley-ball semble plus lente, l'espace de travail est plus grand et le nombre d'élèves plus important à l'intérieur des équipes. Cependant son travail d'observation est le même, Thomas regarde puis intervient, VB L4 (30.56) ou continue ses déplacements, VBL4 (33.34).

6-2-3-7- Commenter les actions des élèves pour faire intégrer des savoirs

Lors de cette leçon, Thomas délivre des explications en même temps qu'il réalise une démonstration LL4 (8.02). L'élève dispose d'informations visuelles et auditives. Lorsqu'il s'arrête près d'un duo, il prend la place d'un des élèves, réalise la technique demandée tout en évoquant comment il s'y prend pour la faire, LL4 (37.16). Thomas commente la prestation qu'il observe, LL4 (43.28).

Il se sert de ce temps pour redonner les règles d'action, les contenus à intérioriser : le contact, le rôle des jambes pour s'équilibrer, la position du corps par rapport à son adversaire. LL5 (35.39) ou encore la solution LL5 (55.31).

En volley-ball, Thomas utilise moins la démonstration. Mais il régule par des consignes verbales qu'ils délivrent aux élèves, VBL4 (30.56), il explique aux élèves ce qu'il faut faire et reste jusqu'à ce que ces derniers donnent une réponse motrice acceptable, VBL4 (32.43), (32.58). Thomas intervient soit sur l'organisation, VBL4 (34.12), soit sur l'aspect moteur VBL4 (34.49), en précisant la technique attendue VBL4 (35.15).

6-2-3-8- Répéter les consignes pour intérioriser des savoirs et les comprendre

Thomas passe une grande partie de la leçon à répéter les consignes initialement données et à réexpliquer comment organiser sa motricité LL4 (29.40). « Enchaîne Amandine, enchaîne... ». Lorsqu'il observe un duo qui ne réalise pas ce qui est demandé, Thomas n'hésite pas à remonter la posture, à redonner des explications verbales jusqu'à ce que le duo semble avoir compris et être capable de réaliser l'exercice, LL4 (40.00). « Est-ce que c'est compliqué Mélanie ? Non, alors vas-y ».

De même, les critères de réussite sont régulièrement répétés au cours de la leçon LL5 (18.02), LL5 (30.46), LL5 (36.28).

Répéter les consignes permet à Thomas de préciser ce qui est attendu, comment placer son bras, pourquoi écarter ses jambes pour être équilibré, garder le contact...LL5 (34.22).

Ces répétitions sont personnalisées : « Mélanie, tu te mets en boule ...alors chut...elle est en boule, l'objectif est qu'elle reste dans cette position là...et qu'elle n'en bouge pas de cette position... » LL5 (35.36) et spécifiques au rôle à jouer dans la situation : « ...moi mon rôle est de la faire tomber sur le dos, c'est simple...tu essaies de résister...je la pousse, elle commence à sortir...j'enchaîne par une immobilisation » LL5 (35.59).

Ces répétitions servent aussi à répondre aux questions des élèves LL5 (46.37), LL5 (49.48), LL5 (58.50), LL5 (1.00.00), à gérer le bon fonctionnement de la leçon LL5 (1.00.56) et à s'assurer que l'organisation proposée est comprise de tous, LL5 (54.15), LL5 (57.25).

En volley-ball, Thomas répète souvent les consignes afin que les élèves comprennent pourquoi par exemple la technique de la « passe à dix doigts » est nécessaire pour faire progresser la balle VBL4 (39.05) ou encore reprécise la notion de zone libre VBL4 (42.41).

6-2-3-9- Encourager pour motiver l'activité des élèves

Souvent, les consignes qu'il redonne aux élèves sont accompagnées d'encouragements LL4 (43.28) « Garde le contact oui, c'est ça, garde le contact... ». Thomas encourage souvent les élèves lors de son passage près d'eux ou même loin d'eux lorsqu'il aperçoit une bonne action, LL4 (55.10), ou bien lorsqu'il veut entrer en contact avec le duo, LL4 (58.06). Ses encouragements sont un moyen pour motiver les élèves, LL5 (41.11), LL5 (44.01) et pour les contraindre à s'engager dans la situation, VBL4 (03.57). Ses encouragements révèlent également le respect et la sympathie qu'il a pour ses élèves, VBL4 (08.54), (11.54), (13.51). Quand il passe à côté des terrains il lance des « oui » VBL4 (19.58) d'approbation.

6-2-3-10- Se rassembler pour faire le bilan

Le premier rassemblement est celui qui est consacré à l'appel du début de leçon. L'enseignant profite de ce moment pour faire asseoir ses élèves et régler les problèmes de tenue d'EPS, LL5 (01.00). C'est aussi un moment où l'enseignant présente sa leçon aux élèves ou les outils – ici la fiche d'évaluation- que les élèves vont utiliser pendant la leçon LL5 (2.05).

Thomas profite de ces temps de rassemblement pour faire un bilan de ce qu'il a pu observer durant les phases d'activité des élèves, LL4 (19.08). C'est aussi un moment pour donner des résultats au regard des critères énoncés dans la leçon, LL4 (1.02.14), et mesurer le décalage entre ce qui avait été demandé et ce qui a été réalisé ou compris, LL4 (1.02.24). « Normalement, vous avez dû faire le même nombre de rotations, vous avez dû vous trompez à un moment... ».

Le bilan peut être fait par un élève qui explique aux autres ce qu'il a compris de ce qui a été réalisé, par exemple pour la notion de « mise en danger », LL5 (1.05.46).

Enfin, ce moment est pour Thomas un moyen pour annoncer la trame de la leçon à venir, LL4 (1.03.15) et conclure sur la leçon qui vient d'être vécue, LL5 (1.06.16).

En volley-ball, les rassemblements permettent à Thomas d'obtenir les résultats des élèves par rapport aux critères de réussite qu'il a délivré au début de chaque situation, VBL4 (44.34), de faire le point sur les étapes de l'échauffement VBL4 (23.00), de faire un bilan sur la motricité des élèves dans les situations VBL4 (45.35) et de justifier la suite de la leçon VBL4 (46.55).

6-2-4- Analyse du niveau initial de transcription des leçons

Nous avons pu mettre en évidence l'apparition d'objets spécifiques aux activités enseignées et d'objets communs aux leçons d'EPS. Tous ces objets apparaissent dès lors que l'enseignant rencontre les élèves dans un espace spécifié.

Tableau n°5 : Objets spécifiques aux leçons n°4 et n°5 de lutte

Objets spécifiques aux deux leçons de lutte L4, L5
Mettre en place des surfaces de travail sécurisées
Apprendre des techniques de contrôle
Énoncer des règles de sécurité
Incorporer les rôles sociaux
Comprendre la notion de déséquilibre des corps
Appréhender le poids de son adversaire
Contrôler le corps de l'autre
Donner une direction à son corps
Arbitrer un combat

Les objets spécifiques à l'activité lutte témoignent d'une circulation des futurs savoirs entre les élèves et leur enseignant dans la situation d'interaction. Le « savoir lutter », ce n'est pas reproduire des formes gestuelles (des « prises »), c'est avant tout :

- avoir le moyen de lire le comportement de son adversaire, et le moyen de prendre des décisions : c'est à dire de pouvoir répondre à la question du quand et du comment agir.

- c'est aussi se donner des moyens pour agir sur l'adversaire, en augmentant pour lui l'incertitude de la situation (Sauvegrain, Terrisse, Carnus, 1998).

De même, ces objets font apparaître les caractères suivants :

- deux sujets,
- en situation d'affrontement,
- pouvant se déplacer dans un espace limité,
- pendant un temps déterminé,
- pouvant se saisir selon un règlement explicite,
- dont la sécurité est assurée par un règlement spécifique que doit faire respecter un ou plusieurs arbitres (Barbot, 1990).

Tableau n°6: Objets spécifiques à la leçon n°4 de volley-ball

Objets spécifiques à la leçon de Volley-ball L4
L'apprentissage d'une technique
Jongler seul ou à deux pour interioriser une motricité spécifique
Prendre des repères dans l'espace et sur soi
Se reconnaître à travers des rôles sociaux
Choisir une zone libre pour attaquer
Les matchs de fin de leçon

Les objets spécifiques à l'activité volley-ball rendent compte d'obstacles liés au passage difficile mais essentiel du jeu fondé sur des stratégies individuelles peu efficaces à un projet d'équipe plus adapté (Bonnefoy, Metzler, 1990) :

- obstacles liés au changement de représentation des stratégies de jeu,
- obstacles liés à la restructuration des espaces de jeu et à la coordination des rôles,
- obstacles liés à la différenciation des frappes (Ibid. p.140).

De même, la notion de technique représente " l'ensemble des procédés qui se lèguent de génération en génération, se diffuse par la transmission orale, apprentissage, par enseignement et dont l'utilisation assure l'efficacité de l'action. " (Combarrous, 1984). Il s'agit bien ici pour notre enseignant et dans cette leçon de transmettre une part de la culture de notre temps. C'est le processus de création technique qui suscite l'attention et constitue la base des contenus d'enseignement (Spirales, 1992).

En s'appuyant sur Clot (1996), il est possible de retenir l'idée que la technique est une activité doublement sociale, parce que l'activité des hommes y est en quelque sorte déposée, sédimentée, mais aussi parce qu'il faut, pour aller la chercher, déployer soi-même une activité elle-même sociale. Sans cette activité, la technique resterait un objet inerte pour soi. Il faut donc se préoccuper à la fois de la technique en tant qu'objet, et de l'activité adaptative à développer pour s'approprier, voire transformer l'objet lui-même. Ce n'est qu'à la suite de cette activité que la technique peut réellement devenir sienne, c'est-à-dire particulière, incorporée. Pour l'enseignement, c'est ce couple technique/activité technique qui est intéressante (Couturier, 2005)

Tableau n°7: Objets communs aux leçons filmées d'EPS de Thomas

Objets communs à la leçon d'Education Physique et Sportive, LL4, LL5, VBL4
L'habitus de l'échauffement
Proposer et imposer des objectifs
Démontrer des techniques pour faire apprendre
Manipuler des corps pour faire sentir
Gérer le temps des apprentissages
Observer pour organiser la motricité des élèves
Commenter les actions des élèves pour faire intégrer des savoirs
Répéter les consignes pour permettre aux élèves d'intérioriser et de comprendre les savoirs enseignés
Encourager pour motiver l'activité des élèves
Se rassembler pour faire un bilan

Les objets communs utilisés par notre enseignant aux cours des leçons vidéoscopées font émerger des concepts qui demandent à être explicités.

Ainsi, parler d'habitus de l'échauffement, c'est se placer dans le cadre de la sociologie de Bourdieu (1980) : « L'habitus, comme le mot le dit, c'est ce que l'on a acquis [...]. Mais pourquoi ne pas avoir dit habitude ? L'habitude est considérée spontanément comme répétitive, mécanique, automatique, plutôt reproductive que productrice. Or, je voulais insister sur l'idée que l'habitus est quelque chose de puissamment générateur (p.134)».

L'échauffement en EPS constitue un véritable rituel physique et psychologique avec une réelle mise en œuvre de savoirs. Cet objet constitue une véritable approche méthodologique pour l'enseignant dans une démarche préventive (Beunard, 2004).

Proposer et imposer des objectifs, c'est pour ainsi dire négocier avec l'élève la prise en charge du problème (Brousseau, 1988). C'est également définir divers rapports « institutionnels » que l'enseignant et les élèves engagés dans la situation d'interaction viennent tenir à l'égard d'un vaste complexe d'objets (Chevallard, 1992). Il s'agit pour Thomas de présenter le cadre (Goffman, 1974) de fonctionnement de la situation d'interaction. Thomas agit en quelque sorte sur le « milieu » : « Ce terme désigne l'ensemble des relations qui définissent une niche pour l'objet de savoir et des valeurs des variables qu'elles prennent en compte qui détermine un habitat particulier où l'action de l'élève pourra

aider à l'émergence locale de l'objet : une situation didactique pour le savoir... » (Mercier, 1994 cité par Schubauer-Léoni, 1996, p. 184).

La démonstration constitue une aide, une procédure d'enseignement, un processus de simplification qui peut répondre à la particularité du fonctionnement de l'apprenant (Kohler, Nachon, 2002).

Gérer le temps accordé aux élèves dans une situation pour apprendre demande à notre enseignant d'organiser ses actions dans le cours de la leçon. Cette organisation permet à Thomas de superviser l'activité de ses élèves et de construire une expérience commune avec eux (Durand, 2001).

L'observation de la motricité des élèves permet une lecture de l'activité adaptative de l'élève dans la situation et une aide pour agir. Lorsque Thomas observe ses élèves, il doit interpréter l'activité possible de ses élèves durant l'action. L'observation justifie ses futures communications.

Commenter les actions des élèves constitue une variable essentielle des apprentissages (Simonet, 1986). En effet, enseigner c'est avant tout communiquer avec les apprenants. Thomas délivre des consignes et des informations sur l'action des élèves.

Les messages de l'enseignant en direction des élèves illustrent l'idée d'Austin selon laquelle « dire, c'est faire » (Austin, 1991 cité par Durand, 2001, p.189). Sans entrer dans une analyse de type pragmatique, nous pouvons avancer que les interventions verbales de notre enseignant a un double effet : il est action et il dit l'action (Austin, 1991).

La connaissance des résultats de l'action de l'élève est une variable essentielle de l'apprentissage.

La notion de « feedback » que l'on peut rencontrer dans la littérature sous le vocable de « rétroaction », « d'information en retour », de « réaction à la prestation », semble être un élément déterminant de la relation pédagogique. En effet, le feedback se situe à la charnière de deux phénomènes complémentaires : l'apprentissage et l'enseignement (Nicaise, 2002) « ... le feedback ou autrement le retour d'information que l'enseignant.e formule à la suite d'une prestation, d'un comportement de l'élève ou d'une performance est un élément déterminant pour acquérir de nouvelles habiletés motrices et pour maintenir l'investissement physique et psychologique de l'élève (Ibid., p.23) ».

Répéter les consignes régulièrement constitue pour notre enseignant une aide aux élèves. Ce procédé semble être une des conditions de la réussite. La répétition joue un rôle essentiel dans les échanges entre l'enseignant et les apprenants. La répétition facilite non seulement

l'intercompréhension sur le plan de la langue, mais elle aide aussi à la communication et à l'interaction (Faraco, 2002).

Encourager les élèves renvoie aux relations émotionnelles de notre enseignant envers ces derniers. Ces renforcements intrinsèques impliquent de parvenir à rejoindre ses élèves et de les aider à réussir (Hargreaves, 2000). Ils indiquent la qualité de l'interaction entre l'enseignant et ses élèves, la volonté de respect et d'attention vers l'autre afin que l'élève puisse apprécier ses efforts dans la situation d'interaction.

Le bilan constitue une phase de regroupement des élèves et de mise au point où notre enseignant. Il distribue collectivement des informations aux élèves, délivre ses attentes et ses intentions, décrit la motricité des élèves. C'est aussi un moment où les élèves peuvent donner leurs avis et proposer leurs solutions. Il s'agit d'un moment d'échanges et de rencontres collectives, une phase de réappropriation des objets de savoirs.

6-2-5- Premier niveau de la modélisation de l'activité de Thomas

Le contexte spatial de la leçon d'EPS révèle l'existence de bulles (Hall, 1971) institutionnelles. Ces bulles se matérialisent lorsque l'enseignant et les élèves émettent la volonté de se rencontrer.

Dès lors, des comportements apparaissent. Ils sont significatifs d'intention de transmettre (pour l'enseignant) et d'apprendre (pour l'élève). La rencontre contraint les acteurs à se dévoiler et à remplir leur contrat.

Il est sans doute permis de faire un parallèle avec la notion de milieu (Brousseau, 1998) dans la mesure où il est possible d'observer dans les trois leçons vidéoscopées un système d'interactions que Thomas entretient avec ses élèves à l'intérieur même des situations qui sont mises en place.

Le contrat (Brousseau, 1998) incite l'enseignant et les élèves à mettre en place des techniques. Les gestes que Thomas utilise répondent à des contraintes relationnelles (Sensevy, 2002, p.27) et lui permettent de construire un réseau significatif d'intentions et d'attentes envers ses élèves. Verbales ou non verbales, les techniques de Thomas constituent un véritable code que chaque élève doit s'approprier pour respecter le contrat.

C'est peut-être ici que se construit la coutume de la classe (Balacheff, 1988), c'est peut-être ici que le contrat se transforme en système d'habitus (Bourdieu, 1982).

Mais pour être honoré, la part du contrat de Thomas doit passer par un jeu de rôles où Thomas a appris à organiser sa façon de vivre, sa relation didactique avec ses élèves. Thomas aménage le rapport que ses élèves entretiennent avec le milieu pour que celui-ci devienne le lieu de la transmission des savoirs. Cet aménagement tient compte de la coutume de la classe et des rapports sociaux qu'il entretient avec ses élèves. Cette part du contrat passe par la verbalisation mais aussi par le jeu corporel de l'enseignant.

Des mises en scène sont alors construites pour attirer l'attention des élèves sur ce qu'il y a à faire dans la situation présentée. Ces scénarii révèlent les attentes et les intentions de Thomas : les savoirs à transmettre.

Thomas agit en coopération avec ses élèves et construit à chaque instant une « zone de rencontre » où est introduit l'objet de savoir.

Peut-on ici parler de chronogénèse ? (Chevallard, 1991). En effet, Thomas est celui qui sait avant les élèves. Il sait déjà. C'est cette condition qui lui permet d'opérer dans la « zone de rencontre » à travers les différents objets qui émergent de cette rencontre.

De même, ces moments de rencontre sont aussi pour Thomas le lieu où chacun se construit au regard de ce qui est à faire dans la situation.

S'agit-il de topogénèse ? Là encore, Thomas va affirmer le caractère singulier de sa propre place dans la construction du savoir. C'est cette différence de place qui est intéressante car elle nous permet de comprendre l'émergence des objets et leur nature. Avec Chevallard (1991), nous comprenons mieux comment accepter et prendre en compte la dissymétrie entre le savoir de Thomas et celui de ses élèves. C'est Thomas qui doit organiser la présentation chronologique des savoirs (chronogénèse). C'est lui qui distribue les rôles que chacun des acteurs aura à jouer et à assumer dans la situation d'interaction (topogénèse).

Pour opérationnaliser nos propos, nous présentons le premier niveau de la modélisation de l'activité de Thomas sous la forme d'une figure mettant en avant les catégories retenues en fonction de la nature des objets qui émergent de l'espace interactionnel.

L'espace interactionnel que nous avons pu mettre en évidence lors des différentes leçons fait émerger des objets dont la nature diffère selon qu'ils sont communs aux leçons d'EPS ou inhérents à l'APSA support utilisée par Thomas.

Ces différents objets nous ont permis de décrire l'activité de notre enseignant dans les espaces de rencontre lisibles sur les vidéos.

Il devient possible de décrire :

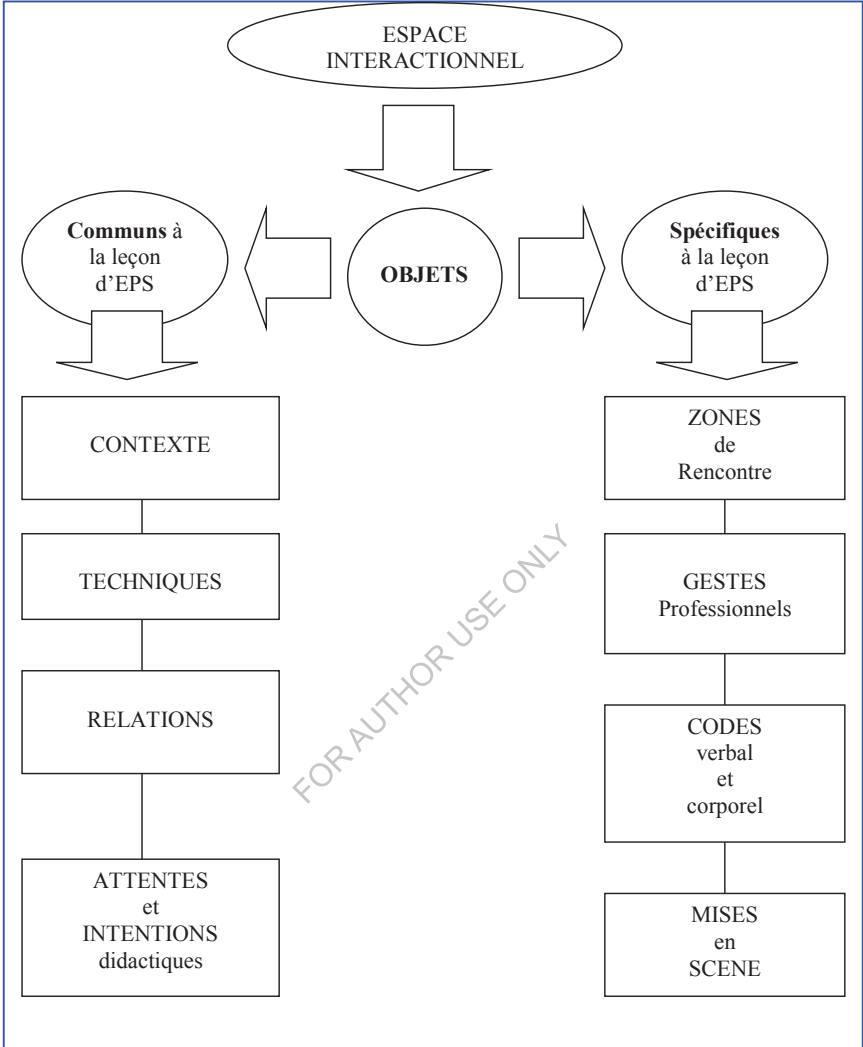
- des « **zones de rencontre** » : elles sont de véritables espaces de partage (Saada-Robert, 2004) entre Thomas et ses élèves. Elles sont des lieux de communication de sens, d'attentes et d'intentions didactiques.
- des **gestes professionnels** : dans les « zones de rencontre », l'enseignant divulgue sa démarche d'enseignement, c'est-à-dire les procédures de fonctionnement qu'il va utiliser pour enseigner, le cadre qu'il va tenter de faire fonctionner pour transmettre les savoirs. Ces gestes se construisent dans le temps et au fil des rencontres avec les élèves.
- des **codes personnels de l'enseignant** (verbal et corporel) : au-delà du langage verbal, Thomas va construire un code en commune avec ses élèves. Ce code de communication est co-construit lors des interactions avec ses élèves (Mahut, Mahut, Grehaigne, Masselot, 2005).
- des **mises en scènes** pour transmettre : véritables scénettes de théâtre, Thomas joue le rôle de l'enseignant et assure ses obligations auprès de ses élèves. Il crée des relations avec les élèves, met en scène son corps (véritable outil didactique) et rééquilibre la situation lorsque celle-ci risque la rupture.

Ces descriptions peuvent être mises en relation avec les quatre catégories retenues lors de la passation des questionnaires à savoir :

- le **contexte** : il s'agit de la situation naturelle de la classe et plus particulièrement de la leçon d'EPS soit en lutte soit en volley-ball,
- les **techniques** : tout ce que Thomas utilise pour faire fonctionner sa classe en vue de la transmission de savoirs,
- les **relations** : les liens que notre enseignant construit avec ses élèves et qui vont lui permettre de créer un climat de confiance, de respect mutuel et d'estime de soi,
- les **attentes et les intentions** : tantôt teintées institutionnellement, tantôt constitutives de sa personnalité, elles sont le moteur qui conduisent les acteurs à se rencontrer.

Ceci nous conduit à proposer la structure à partir de laquelle va se construire la modélisation de l'activité de notre enseignant.

Figure n°4 : Structure de la modélisation de l'activité de Thomas



6-3- Le second niveau de condensation

Ce second niveau de condensation des données nous permet d'affiner nos résultats. En effet, il permet de mettre en évidence l'existence de segments temporels (Durand, 2001, p.69) ainsi que du temps didactique à l'intérieur duquel il est possible d'identifier des unités

d'interaction (UI) – contexte, techniques, relation, attentes et intentions didactiques - et des unités significatives d'interaction (USI) – logique sociale et spatiale, logique corporelle et personnelle et logique professionnelle.

Avec ce second niveau de condensation, nous entrons un peu plus dans la démarche d'enseignement de Thomas. Nous allons tenter de comprendre ce qui fonde ses façons de transmettre les savoirs lors des rencontres avec les élèves. Nous tenterons de mettre en place une théorie de l'action de Thomas : comprendre le comportement de l'acteur relié à un sens subjectif, la relation significative que Thomas établit avec la réalité qui l'environne et spécialement avec ses élèves.

Pour ce faire, nous emprunterons à Schütz (1987) la notion de « motifs » sur laquelle nous allons construire notre raisonnement. Par motif, il faut entendre ce qui fait agir l'acteur pour passer de l'étrange dans le familier, pour retrouver le sentiment d'un contrôle sur le monde (Theureau, 1999). Il s'agit donc d'identifier la nature des motifs « en vue » (les effets que Thomas vise *in situ* par ses actes et ses paroles) (Gal-Petitfaux, Cizeron, 2006) et des motifs « perçu » (la signification que donne Thomas à ses actes).

En effet pour Schütz, la « signification subjective » que revêt l'action doit faire l'objet d'un acte interprétatif. L'action selon l'auteur s'enracine au sein d'un environnement comportant un rapport à autrui qui s'articule autour d'un axe temporel et d'un axe spatial.

Parallèlement, les travaux de Leontiev (1972, 1975) peuvent nous éclairer pour comprendre la structure hiérarchique de l'activité humaine. Cette structure s'établit sur trois niveaux interactifs de relations entre des sujets et des objets :

1. Le niveau supérieur de l'activité intentionnelle, orienté vers les motifs : chaque motif est lié à un besoin d'objet (matériel ou idéal) à satisfaire pour le sujet; il y a ainsi lien direct entre besoins, intentions et valeurs,
2. Le niveau intermédiaire de l'action (planification et stratégies), orienté vers les buts : niveau subordonné au précédent avec une distinction entre "buts ultimes" qui orientent le cours d'action à distance et "sous - buts auxiliaires" auxquels l'action s'applique immédiatement,
3. Le niveau élémentaire des opérations, orienté vers les conditions pratiques de réalisation des actions : constitué par les savoirs et procédures élémentaires, souvent automatisés en routines, nécessaires à la mise en oeuvre pratique de l'action.

Chaque niveau sert de contexte pour le niveau inférieur et peut subir, sous la pression des circonstances, des transformations dans l'un ou l'autre niveau. Leontiev (1972) a développé le concept « d'activité », où se croisent mobiles d'apprendre, sens personnel et signification sociale des apprentissages. Sans motifs cognitifs, sans « consistance au problème », il ne peut y avoir d'activité. Le processus de mobilisation peut surgir du but conceptuel, au-delà de l'effet d'accroche de la tâche scolaire.

6-3-1- Les motifs « en vue »

Ce type de motifs se réfère à une fin, en vertu de laquelle une action est faite. Les intentionnalités qui leurs sont associées sont des intentionnalités prospectives avec un accomplissement de l'action. Il s'agit du vécu en train de se dérouler, de l'aspiration à obtenir un résultat, d'aboutir à un projet visé par l'agir.

Il s'agit d'une réelle maîtrise des espaces et du temps et d'une éducation des individus. Ce contrôle illustre un processus circulaire (Schütz, 1987) où l'on voit apparaître une organisation temporelle, spatiale et interactionnelle. L'enseignant utilise des actions et des mouvements expressifs. C'est ce que Schütz appelle : la découverte du quotidien que nous présentons sous la forme de phases régulières donc répétées de l'activité de l'enseignant.

6-3-1-1- Des phases régulières de l'activité de l'enseignant : le rite de présentation comme une véritable entrée dans la leçon

Pour les leçons de Lutte – LL4, LL5 et de Volley-ball – VB L4 – et s'agissant du **rite de présentation**, il est possible de mettre en avant les occurrences similaires de l'activité de l'enseignant dans les trois leçons observées :

- **rassembler les élèves pour faire l'appel**

TD 1, LL4, 01.20 :

T. fait rassembler les élèves sur le tatami face à lui et fait l'appel...

- **présenter le fonctionnement de l'échauffement :**
 - **une partie en autonomie**

TD1, VB L4, 01.29 :

« J'explique comment va se dérouler la séance, on commence par l'échauffement général, tranquillement, on court deux minutes autour du terrain sans se doubler, sans crier ... ensuite, on continue l'échauffement général avec Mélanie et Estelle ... Parlez fort, être très directives, qu'est-ce que vous voulez, comment vous le voulez ... »

- **une partie gérée par deux élèves ou par Thomas lui-même**

TD 3, LL4, 03.14 :

Au signal, l'échauffement débute : les élèves trottinent puis stoppent au signal de l'enseignant. Ils se répartissent et prennent leur distance.

« Très bien, donc on va se placer comme d'habitude sur la bande rouge »

(5.37) :

T. fait l'échauffement avec les élèves. Il donne les consignes au fur et à mesure de l'exercice.

« On commence par la tête »

L'échauffement part de la tête et va jusqu'aux pieds. Les élèves sont silencieux et font les exercices demandés.

- **gérer l'intervention des élèves responsables de l'échauffement :**

- **demander à l'ensemble de la classe de faire le silence**

TD 1, VB L4, 5.20 :

T. demande le silence à l'ensemble de la classe pour qu'ils puissent entendre ce que disent les filles. Elles commencent par les articulations.

- **encourager et guider les élèves responsables de l'échauffement**

(6.42) :

« Précisez combien de fois vous voulez en faire, quel bras, quand on change de bras... »

(10.27) :

Après une remarque de T., Mélanie reprend la main. Les élèves reprennent la suite de l'échauffement.

« Je ne sais pas si vous avez bien entendu Mélanie, parce que vous ne l'écoutez plus ... »

Mélanie va parler un peu plus fort ... »

- **rassembler les élèves pour changer de situation.**

TD4, LL4, 08.02 :

« Bien, venez en face de moi : 1^{ère} façon les immobilisations...2^{de} possibilité, la finale costale »

T. explique les règles d'action à intérioriser et à comprendre pour empêcher l'élève de sortir de l'immobilisation. Il démontre ...

TD1, VBL4, 11.00 :

L'échauffement se termine, T. rassemble la classe face au tableau blanc.

Cet enchaînement d'actions délimite le rite de présentation. Ce rite se construit, dans la leçon, autour d'une concaténation de motifs « en vue » tenus entre eux par des relations de dépendance.

Ces motifs sont eux-mêmes reliés aux unités d'interaction. Ils sont typiques car ils présentent une régularité d'occurrences détectables dans les trois leçons qui nous servent d'appui dans cette analyse de cas.

6-3-1-2- Des phases régulières de l'activité de l'enseignant : les rites de confirmation et de réparation comme révélateurs du cadre interactionnel

- **transformer les situations d'échauffement en situation d'apprentissage (continuité entre le rite de présentation et le rite de confirmation)**

TD 2, LL5, 5.53:

T. leur propose des exercices ludiques où les élèves doivent réagir au signal pour se coucher au sol, s'asseoir ou se mettre sur le dos. Les élèves ont l'air d'apprécier ce type d'exercice.

TD 2, VBL4, 11.00 :

« Vous allez vous mettre par deux, un ballon pour deux, jonglage individuel à dix doigts. Le ballon tombe à terre, je le passe à mon partenaire ».

- **énoncer en le justifiant le thème de la situation**

TD 4, LL4, 8.02 :

T. demande à un élève de se mettre sur le dos près de lui et face au reste de la classe qui s'est assise et qui écoute les propose de T.

« Bien, venez en face de moi : 1^{ère} façon les immobilisations ...2^{ème} possibilité, la finale costale

T explique les règles d'action à interioriser et à comprendre pour empêcher l'élève de sortir de l'immobilisation. Il démontre avec l'élève ce qu'il faut faire. Puis, il prend l'exemple d'un élève Marc qui utilise une autre possibilité pour immobiliser son adversaire : la finale costale.

TD 2, LL5, 7.17 :

T. continue l'échauffement avec les élèves : la sollicitation des articulations. Il donne les consignes en même temps il démontre les exercices. Les élèves font correctement tous les exercices.

« Le poids du corps sur une main, et on déplace les mains l'une après l'autre.... C'est forcément bénéfique.... Allez debout, les chevilles et les orteils, c'est important de les échauffer... ».

- **décrire l'organisation spatiale, temporelle des situations**

TD 5, LL4, 14.56:

En même temps, il gère la durée des exercices et donne les signaux de début et de fin.

TD 5, LL4, (16.00) :

Il donne à nouveau un signal d'arrêt. Les élèves doivent changer de rôle: ceux qui étaient UKE deviennent TORI et vis et versa.

« Vous changez de rôle, ceux qui ont fait chacun leur tour, vous continuez comme ça. On va changer de technique, finale costale ».

TD 3, LL5, 37.59 :

Il n'oublie pas de préciser qu'ils ont toute la surface et qu'il ne faut pas se coller. Il dit aux élèves seul avec qui se mettre.

TD 5, LL5, 50.57 :

Pendant ce temps, T. installe le matériel pour la suite de la séance. Il a placé des repères pour matérialiser les surfaces de combat.

TD 7, VBL4, 52.14 :

Les élèves se placent sur les terrains deux contre deux. T. donne le signal et précise que les matchs durent 4 minutes.

- **décrire le rôle des élèves et les attentes de l'enseignant dans l'espace de la situation**

TD 4, LL4, 9.15 :

A nouveau, il démontre la technique avec l'élève qui joue le rôle de celui qui est immobilisé. Tout en démontrant, il explique ce qu'il fait avec ses bras, ses jambes et la nécessité d'utiliser le poids de son corps.

TD 2, LL5, 15.23 :

T. s'agenouille pour leur explique ce qu'il y a à faire. Il demande à un élève de venir pour montrer l'exercice suivant :

« Deux finales : costale et latérale...je saisis mon adversaire par le bras, je viens prendre son épaule et je suis en contact avec le lutteur, les jambes bien écartées pour être stable sur le tatami....

TD 3, LL5, 37.42 :

Il précise l'objectif de l'un et l'objectif de l'autre élève.

TD 5, VBL4, 37.17 :

« ...les lanceurs passent réceptionneurs et les réceptionneurs passent lanceurs...allez plus vite les filles vous mettez un temps fou....

- **s'assurer que la situation est comprise et acceptée**

Thomas répète les consignes durant toute la durée de la situation : à la classe, au groupe d'élèves, à l'élève :

TD 2, LL5, 16.56 :

T. répète plusieurs fois les consignes.

TD 2, LL5, 20.10 :

Il ne donne jamais le signal sans avoir vérifié que tous les élèves fassent ce qui est demandé.

TD 2, LL5, 30.46 :

T. répète souvent la même consigne et donne plusieurs fois les mêmes explications à ses élèves pour qu'ils comprennent tout ce qui est demandé.

TD 5, LL5, 54.15:

Il semble que cet élève veuille comprendre avant de faire.

T. s'assure que son organisation est bien respectée et donne le signal du début des matchs.

« Les arbitres se mettent debout avec la planche... attention...sifflet

TD 3, VBL4, 19.18:

T. va vers un groupe, s'arrête à côté d'un garçon et lui précise ses attentes :

« Tu engages à dix doigts et encore à dix doigts, tu contrôle mieux ton ballon quand tu es à dix doigts que lorsque tu frappes avec le poing, tu peux l'envoyer très fort... il faut faire des passes en cloche avec des trajectoires hautes pour que vous ayez le temps de vous placer sous le ballon... »

- **décrire l'organisation collective des élèves dans l'espace de la situation**

TD 10, LL4, 55.10 :

T. va vers un groupe de garçons. Il les observe et recule pour voir le reste de la classe. Il les encourage de loin.

« L'objectif, tout le monde se rencontre dans le groupe de quatre ».

TD 2, LL5, 10.05 :

T. continue l'échauffement en demandant aux élèves de constituer deux vagues, alignées derrière la bande rouge.

« Première ligne, roulade avant en partant à mi-hauteur, on essaie de revenir dans la même position... on stoppe et on part pour la seconde roulade avant... »

TD 3, VBL4, 19.58 :

Il précise la trajectoire de la balle. Le filet devient l'obstacle à surmonter...

TD 4, VBL4, 26.23 :

T. explique la situation en même temps, il la dessine au tableau. Les élèves sont silencieux, ils écoutent.

« Vous allez être quatre par terrain comme la semaine dernière... le lanceur avec deux ballons, en face deux joueurs réceptionneurs R1 et R2, le lanceur envoie le ballon en face et ensuite il choisit une zone, zone 1, 2, 3 et 4. Il faut choisir cette zone avant même d'avoir lancé la balle. Et eux doivent se débrouiller soit avec une touche ou deux ou trois touches de ballons... vous devez vous organiser pour envoyer la balle dans une des zones qui restent libres.

TD 7, VBL4, 47.26 :

T. présente la situation jouée « montée- descente ». Il y a cinq terrains. T. explique le fonctionnement et l'organisation de la situation, le comptage des points, le règlement.

« 10 points si la balle touche directement le sol, 1 point dans tous les autres cas...

- **décrire l'organisation individuelle de l'élève dans l'espace de la situation**

TD 4, LL4, 10.43 :

« Je suis sur le côté, j'ai mes côtes bien en contact avec son corps, j'ai mes jambes bien écartées, on l'a vu, si je suis comme ça je ne suis pas équilibré, si j'ai les jambes écartées j'arrive bien à rester en contact avec le sol. Je contrôle toujours son épaule, je passe mon bras derrière sa tête et là, si je contrôle plus son bras, il ne peut pas sortir. On va se mettre par deux, 5 passages, j'immobilise mon camarade avec une finale latérale, ensuite on finira avec une finale costale »

- **encourager les élèves**

TD 9, LL4, 37.16 :

T. va vers un duo, s'accroupit et redonne les explications en faisant une nouvelle démonstration avec l'une des élèves du duo.

Il se lève, regarde quelques instant si le duo a compris et repart vers d'autres.

« Allez ».

TD 2, VBL4, 13.51 :

Il regarde ce que fait l'élève, l'encourage et...

TD 3, VBL4, 19.58 :

T. encourage par des « oui » ou d'autres feed-back pour faire changer la motricité des élèves.

TD 7, VBL4, 58.35 :

Estelle et Mélanie ont perdu. Elles disent à T. qu'elles sont les plus nulles. T. leur dit qu'elles ont perdu le premier match mais ne reprend pas l'expression de l'élève. Il les encourage pour le prochain match.

« ... le prochain, vous allez le gagner j'en suis sûr... »

TD 8, VBL4, 1.02.07:

T. encourage Erika. Il dit à Séverine qu'il n'y a aucun problème.

- **se déplacer dans l'espace de travail pour observer et réguler l'activité des élèves**

TD 2, LL4, 32.52:

T. profite de donner une nouvelle consigne après avoir fait plusieurs observations sur les duos et donne le signal de début de l'exercice. De même, il profite de son passage près de duo pour leur donner des consignes concernant l'arbitrage.

« Important, on ne lâche pas les saisies, on contrôle l'épaule près du corps... »

TD 5, LL5, 5.55:

En passant près des groupes, T. regarde ce qu'inscrivent les arbitres et vérifie de la pertinence de ce qui est écrit par rapport à ce qu'il peut avoir vu.

« Qui est qui a fait cela, donc tu as marqué « mise en danger » très voilà... »

TD 2, VBL4, 13.08:

Il se déplace vite de groupes en groupes et leur répète les consignes de départ :

« Je touche mon ballon au-dessus de la tête, ni devant, ni derrière »

« Au-dessus de ma tête, je me déplace sous le ballon à chaque fois... »

TD 6, VBL4, 41.04:

T. se remet à nouveau à distance des terrains et observe ce que font les élèves. Il regarde sans intervenir. Les élèves jouent.

- **interagir individuellement avec les élèves en difficulté : reformuler les consignes, démontrer ce qui est fait et ce qui est à faire, manipuler les corps, décrire ces observations**

TD 7, LL4, 29.40:

T. s'accroupit au niveau du duo et explique à Amandine qu'il faut qu'elle garde le contact avec le corps de son adversaire. Il lui fait une démonstration pour qu'elle voie bien ce que signifie conserver le contact.

« *Enchaîne Amandine, enchaîne* »

TD 2, LL5, 24.48 :

T. se dirige vers deux filles. Erika est en finale costale et non latérale. T. lui fait remarquer et lui demande de prendre l'autre posture. L'élève n'a pas l'air d'avoir compris et demande à T. « Comment ??? » alors T. lui demande de s'allonger et lui dicte ce qu'elle doit faire pour se retrouver dans la bonne posture.

« *Allonge-toi sur elle, tu passes ta main sous sa tête et tu viens t'allonger sur elle. Vas-y, vas-y...* ».

TD 3, LL5, 46.16:

T. fait deux fois de suite la démonstration en même temps il commente et donne les informations à Erika. Il lui précise la nécessité d'enchaîner très vite les actions.

« *Regarde, elle commence à s'ouvrir, regarde, tu as vu, il faut y aller plus fort....essaie de la pousser plus fort...* »

Il demande aux élèves de changer de rôle.

TD 2, VBL4, 13.51 :

Il se dirige vers Marc, lui prend la balle des mains et commence à lui expliquer ce qu'il attend :

« *Comme je te le disais, j'envoie mon ballon haut, si tu ne l'envoies pas suffisamment haut à ton partenaire, il ne pourra pas se placer sous la balle...* »

TD 2, VBL4, 15.50 :

T. positionne le ballon dans ses mains au-dessus de sa tête.

- **faire évoluer la situation sans arrêter totalement l'activité des élèves**

TD 6, LL4, 22.09:

T. démontre la nouvelle situation à mi- genoux et explique qu'il faut contrôler son adversaire jusqu'au bout pour pouvoir l'immobiliser.

« Je suis dans la situation de départ, ce qu'il faut essayer de faire c'est garder toujours le contact avec lui et finir par une immobilisation. On reprendre les quatre techniques que l'on a vu : ramassement de bras simple, double ramassement de bras, bras à la volée et ramassement de jambes, on est partenaire jusqu'au moment où Jérémie à le dos au sol, après il doit se défendre...je suis partenaire pour l'organisation de la technique mais dès qu'il a le dos au sol, il rentre en situation de combat... ».

TD 2, VBL4, 16.00:

T. regarde encore, puis se tourne vers l'ensemble de la classe et délivre une nouvelle consigne aux élèves afin de faire évoluer l'exercice pour ceux qui réussissent :

« Si ça marche, on essaie de faire des jonglages un peu plus haut... »

TD 3, VBL4, 17.37 :

T. redonne une nouvelle consigne qui fait évoluer la situation.

(17.50) :

Du jonglage, on passe directement au-dessus du filet à deux contre deux :

« On essaie de faire uniquement des passes à dix doigts »

- **dialoguer avec les élèves sur la situation, sur l'activité**

TD 4, LL4, 12.05:

Un élève pose une question :

Elève : « si on a la tête bien rapprochée de la sienne, il a moins de chance de sortir ».

T. répond à l'ensemble de la classe :

« Plus on garde le contact très proche, moins il a de chance de se dégager ».

TD 4, LL5, 49.48:

T. répond aux questions et engage une discussion avec les élèves sur ce sujet.

TD 4, LL5, 1.02.16:

T. écoute attentivement les explications et dit aux élèves qu'il existe deux possibilités de « mise en danger ». Après, il les laisse négocier seuls.

TD 2, VBL4, 15.20:

Les élèves regardent ce que fait l'enseignant, ils ont l'air concentré sur ce qui est dit et font à leur tour lorsque T. leur redonne le ballon.

Un dialogue s'engage entre eux : Sébastien fait, T. corrige, Sébastien recommence.

TD 7, VBL4, 52.20:

T. fait quelques remarques. Il pose une question à un groupe et leur dit qu'il ne communique pas assez sur le terrain donc cela pose des problèmes au moment de la réception.

TD 8, VBL4, 1.01.58:

T. prend le temps de parler avec ce groupe de filles. Il explique que chaque partenaire doit servir à son tour, ce n'est pas toujours la même, car ce n'est pas réglementaire.

- **annoncer la durée de la situation**

TD 7, LL4, 25.23:

Les élèves se relèvent et vont se mettre en place. T. attend que tous les duos soient prêts puis donne le signal.

« *Attention et hop* »

TD 8, VBL4, 52.14:

Les élèves se placent sur les terrains deux contre deux. T. donne le signal et précise que les matchs durent 4 minutes.

- **faire un bilan de l'activité des élèves : dans l'activité, sur l'activité**

TD 8, LL4, 33.35:

Nouveau rassemblement. T. présente une nouvelle situation.

Un élève lui sert de partenaire pour expliquer à l'ensemble de la classe ce qui est attendu. Les deux partenaires sont face à face à mi-genoux.

« Situation de départ, on est comme ça. Je n'arrive pas à déséquilibrer mon adversaire. Moi, j'ai une technique qui commence comme ça, je vais venir poser mes deux genoux, je vais venir placer mon épaule sous son aisselle, me recroqueviller comme une boule et je le soulève pour la déséquilibrer et j'enchaîne sur le côté avec la finale costale avec contrôle du bras et contrôle de l'épaule..... ».

T. fait la démonstration deux fois de suite : une première fois au ralenti puis à vitesse normale. Il rappelle que c'est le même principe qu'à la situation précédente.

Les élèves écoutent puis au signal se mettent en place.

T. rappelle les règles de sécurité entre les duos et leur demande de bien s'espacer.

TD 2, LL5, 35.00:

T. rassemble ses élèves et leur pose des questions à partir de ce qu'il a pu observer.

TD 4, LL5, 49.15:

T. propose une solution développée par un des élèves, en l'occurrence Marc. En même temps qu'il donne la solution de Marc, T. démontre la posture.

« Restez en boule et avoir des appuis les plus stables possible et là, m[^]me si on nous fait bouger, on a du mal à nous faire bouger alors que ceux qui était en boule tout près, on est obligé de sortir un bras et alors là, on nous prend alors que ...on est beaucoup plus stable... ».

TD 5, LL5, 1.05.20:

T. fait un retour sur ce qu'il a pu observer.

« L'arbitrage et surtout le « tomber », vous arrivez bien à l'observer, la mise en danger, j'ai dit tout à l'heure qu'il y avait deux cas de figure, en tout cas, nous, on va en retenir que deux, j'immobilise mon adversaire mais ça ne dure pas trois seconde, ça dure que deux seconde et il se met sur le ventre, deuxième cas de figure et c'est le dur à observer et là c'est peut-être là..... ».

TD 4, VBL4, 23.00 :

Les élèves s'assoient et T. revient sur l'échauffement encadré par les deux filles. Il leur rappelle qu'il y a trois étapes dans l'échauffement. Il leur demande quelle est la première étape : l'échauffement général. Il leur demande à quels exercices cela correspond.

« Ensuite oui, on passe en revue toutes les articulations, de bas vers le haut ou du haut vers le bas...aucune importance...et ensuite l'échauffement spécifique avec le ballon... ».

Il fait remarquer que les deux filles sont passées directement aux articulations après les deux minutes de course...alors qu'il aurait fallu continuer sur d'autres exercices (monter de genoux) avant de passer aux articulations.

TD 4, VBL4, 23.39 :

T. fait des rappels concernant l'échauffement spécifique. Il précise que dans l'activité lutte, il y a aussi un échauffement spécifique. Il leur donne des exemples d'exercices qu'ils font dans cette activité.

« ... on est dans des jeux d'opposition, immobilisations, renversements... c'est exactement la même chose dans les autres activités...ensuite ».

TD 7, VBL4, 44.34:

T. rassemble la classe face au tableau blanc. Les élèves se regroupent, s'assoient.

TD 7, VBL4, 45.35 :

T. commence à faire un bilan : il leur dit qu'il n'est pas content, les élèves sont trop statiques, ne font pas réellement bien la situation et qu'ils ont toujours une explication pour ne pas faire correctement ce qui est demandé.

- **donner des indicateurs d'auto observation, des critères de réussite**

TD 10, LL4, 49.35:

T. nomme les élèves de chaque groupe et leur donne l'endroit où aller sur le tatami. Puis se dirige vers un trio d'élèves et donne les consignes à l'arbitre.

« Les arbitres sont debout, prêts à intervenir, les combats durent 1,30 min, on compte le nombre de « tombés » et nombre de « mise en danger. Attention... ».

TD 2, LL5, 18.02 :

T. donne le critère de réussite et leur demande de se mettre deux par deux sur toute la surface du tatami.

« But pour l'adversaire se retourner sur le ventre, but pour moi le maintenir... ».

TD 4, VBL4, 23.34 :

Les indicateurs pour l'échauffement sont inscrits au tableau. Puis, il présente la nouvelle situation

6-3-2- Les motifs « perçus »

Ils ne sont pas prospectifs. Ils se réfèrent à l'intégration d'un réseau d'éléments passés. C'est le projet d'action qui est touché. Il s'agit du sens que donne Thomas à sa conduite sociale, à l'organisation de ses expériences interactives. C'est ici une sorte de retour réflexif qui fait sortir les événements de leur déroulement irréversible. C'est donc le fondement significatif de l'action dans le passé, une réflexion dans une configuration de sens donnant une unité à l'acte intentionnel initial et aux « agirs partiels » en vue de son accomplissement (Theureau, 1999).

De même, nous avons constaté que les séquences s'enchaînent suivant un ordre particulier (Doyle, 1986). Il y a une collaboration dans l'élaboration et l'atteinte des objectifs fixés pour la situation retenue. Thomas résout dans un premier temps le problème de l'organisation spatiale et temporelle puis, il met en activité les élèves. Les différentes activités demandées ont un lien entre elles, une sorte de continuité qui permet de créer du sens et de l'envie. Ces activités semblent cesser lorsque la motivation diminue, alors Thomas agit pour relancer les élèves sur de nouvelles pistes. Notre enseignant tient à maintenir un certain rythme dans l'enchaînement des situations pour cela il intervient très régulièrement auprès des élèves concernés. Thomas cherche une réelle activité des élèves et une attention de leur part.

Marsenach (1991) montre que l'activité de l'enseignant présente des changements qualitatifs à intervalles plus ou moins réguliers.

Nous justifierons ces changements en nous appuyant sur les Unités significatives d'Interaction, à savoir LSS pour la logique sociale et spatiale, LCP pour la logique corporelle et personnelle et LP pour la logique professionnelle.

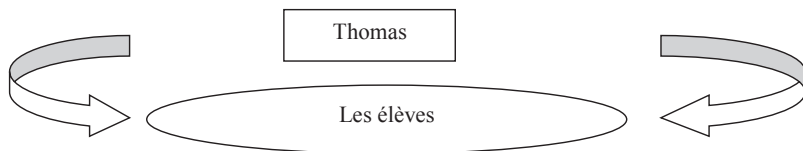
Nous pouvons ajouter qu'il s'agit bien ici d'un jeu spécifique d'interactions où l'enseignant fait plus que communiquer, il transmet.

Nous nous appuyerons sur les données d'entretien d'auto confrontation : LL4, pour la leçon n° 4 de lutte, LL5 pour la leçon n°5 de lutte, VBL4 pour la leçon n°4 de volley-ball avec les références aux segments temporels (...), pour plus de clarté.

6-3-2-1- Le rite de présentation : une porte d'entrée sur la leçon

- **rassembler les élèves pour faire l'appel**

Ce rituel de présentation (TD1, VBL4, 01.29) s'organise selon une sorte de système géométrique dans l'espace :



Cette configuration spatiale permet à Thomas de :

- présenter la leçon (LL4, 01.20)
- définir les futures situations d'apprentissage (LL4, 01.20), les fiches d'évaluation (LL5, 02.05) avec l'intention de transmettre des contenus d'enseignement relatifs à l'arbitrage (LL5, 02.05)
- d'anticiper sur les questions des élèves (LL4, 01.20)
- rassurer les élèves (LL4, 01.20)
- garantir la sécurité (LL5, 02.05)
- sensibiliser les élèves à l'observation (LL5, 02.05)
- entrer dans la séance et faire tomber la pression (LL4, 02.20)
- calmer l'ensemble de la classe (VBL4, 00.23)

L'appel constitue un moment fort pour Thomas dans la leçon. Il est décisif dans la construction de la personnalité de l'enseignant face à ses élèves. Thomas doit assumer sa place (Goffman, 1974) face aux élèves, garantir une efficacité dès le début de la leçon (Logique Sociale et Spatiale, LSS).

Faire l'appel, c'est utiliser sa voix comme le vecteur de la mise en place de la future communication entre lui et ses élèves (Logique Corporelle et Personnelle, LCP).

Ce rite de l'appel contribue à la construction du cadre de la leçon, c'est à partir de cette construction que va émerger les conditions d'apprentissages des élèves (Logique Professionnel, LP).

- **présenter le fonctionnement de l'échauffement :**

- **une partie en autonomie**

TD1, VB L4, 01.29 :

Thomas répète la durée durant laquelle les élèves doivent courir dans le gymnase. Cette répétition des consignes est le résultat de l'attitude des élèves lors de la leçon précédente.

- **une partie gérée par Thomas ou deux élèves de la classe**

TD 3 LL4, 5.37:

« Oui, je suis assez directif ... je pourrai déléguer, mutualiser l'échauffement mais ... j'interviens parce que les consignes de sécurité, par rapport à cela je préfère être maître de l'échauffement ... cela fait partie de la prise en main, on calme le groupe classe et c'est, cela me permet s'il y a eu des problèmes de reprendre en main dès le début de la séance le groupe classe et là, on voit qu'ils sont calmes ».

TD 1, VBL4, 02.37:

« Ce ne sont pas des compétences professionnelles de l'enseignant mais presque je dirai. C'est quelque chose que je leur demande de faire ...en plus on m'avait conseillé de lâcher du lest par rapport à mes dernières visites et cela me semblait un bon moyen de déléguer et de responsabiliser les élèves. Et puis un des objectifs du projet EPS en 6^{ème} est de bien identifier les étapes de l'échauffement en EPS. Et donc là, ils vont se confronter à mener un échauffement et de bien scinder les trois étapes, sachant que la partie spécifique c'est moi qui l'a fait parce que j'ai une voix qui porte plus et c'est plus simple pour moi de les rassembler. Voilà ».

TD 1, VBL4, 02.37 :

« Là, on voit que, il n'y a pas trop de souci, ils sont vraiment volontaires et, j'ai pas pu faire passer tout le monde, mais j'ai fait passer trois, quatre groupes différents de deux, ils

n'étaient pas tout seul, ils étaient deux, ils mutualisaient un petit peu ensemble, ils voyaient, ils préparaient un petit peu avant la séance et euh. Je ne leur demandais pas de faire ça par écrit parce que c'est peut-être un peu ambitieux mais, dans leur tête, c'était précis ».

TD 1, VBL4, 02.37 :

« Ça me permet de me libérer de cette tâche et d'avoir un regard, de me détacher par rapport au groupe. Des fois, on est, bon on l'a dit déjà la semaine dernière, j'aime bien être très près et donc du coup je n'ai pas forcément beaucoup de recul par rapport à la séance et là, ça me permet aussi de me détacher d'avantage, d'être plus dans mon rôle d'observateur dès l'échauffement».

L'échauffement après l'appel permet à Thomas de poursuivre la construction de son cadre de fonctionnement pour la leçon. Ce cadre est institutionnel et autorise Thomas à mettre en avant son statut d'enseignant d'EPS. Ce cadre fait partie des missions de Thomas. Sa construction est de sa responsabilité, ainsi que ses propositions et ses choix de fonctionnement. De plus, ce cadre est flexible et s'adapte aux élèves et à l'APSA (LP).

Il est aussi un moyen pour Thomas de révéler aux élèves ses projets et ses démarches d'enseignement ainsi que la mise en place d'un climat de confiance et de respect mutuel (LSS).

Enfin, la délégation d'une partie de l'échauffement à deux élèves constitue une manière de disparaître aux yeux des élèves (LCP). On pourrait parler ici de dévolution (Brousseau, 1999).

- **gérer l'intervention des élèves responsables de l'échauffement :**
 - **demander à l'ensemble de la classe de faire le silence**

TD 1, VB LA, 5.20:

« Alors, les deux filles, donc, ah c'est cette séance-là, où elles ont fait les choses à l'envers. On a couru et euh l'échauffement général continue d'habitude par, tout le monde se met sur la ligne, « monter de genoux » et « talon-fesses ». Et là, elles passent directement sur les immobilisations articulaires. Tout le monde le fait mais, je ne suis pas intervenu, j'ai laissé faire. Il y a des élèves qui ont senti qu'il y avait un truc qui n'allait pas forcément et me

semble –t-il à la fin j'interviens là-dessus pour dire qu'effectivement il y avait un, l'ordre qui n'avait pas été bien respecté dans l'échauffement. Mais ».

○ **encourager et guider les élèves responsables de l'échauffement**

TD 1, VB L4, 6.42 :

« Et tout le monde fait, mais c'est vrai que. Je suis conscient que ce n'est pas très varié. Depuis le début de l'année, l'échauffement c'est systématiquement. Et euh, je suis surpris que ce soit toujours bien réalisé, qu'il n'y ait pas eu de lassitude dans ça. Il y a peut-être que c'est arrivé au bon moment de faire gérer l'échauffement par des élèves. Ça a peut-être créé une autre dynamique dans l'échauffement et peut-être que ».

TD 1, VB L4, 10.27 :

« Oui, mais dans le petit groupe de deux, on dirait que Mélanie est plus en avant par rapport à Estelle qui euh, qui fait mais, on ne peut pas dire qu'il y ait vraiment eu de relation entre elles. Mélanie gère l'échauffement et le gère plutôt bien ».

Gérer l'échauffement des élèves en faisant avec eux ou en leur déléguant favorise un certain type d'interaction entre Thomas et ses élèves. Thomas tient à établir avec les élèves des relations cordiales où règne le respect mutuel. Même s'il est conscient que cette relation s'établit de façon dissymétrique, Thomas tient à rendre les élèves acteurs dans leur échauffement. Il souhaite qu'ils construisent au sein de l'échauffement un contexte d'écoute et de réussite (LSS).

Cette délégation permet de contribuer à rendre autonomes et responsables les élèves au sein de leur classe, dans les leçons d'EPS. Cet apprentissage doit devenir une routine susceptible d'être réinvestie en EPS et en dehors d'elle (LP).

• **rassembler les élèves pour changer de situation.**

TD4, LL4, 8.02 :

« Donc voilà, on finit l'échauffement par un travail qui se rapproche de la lutte, on rentre dans l'activité et là, je reprends systématiquement en main, quelque soit l'activité, surtout en

lutte pour des raisons de sécurité et là bien sûr, derrière, il y a les contenus, parce que là, on rentre dans, cela pourrait presque s'apparentait à une situation ... »

Le rassemblement permet de regrouper les élèves dans un espace plus restreint afin de délivrer les consignes organisationnelles, les attentes et les intentions didactiques de l'enseignant (LP).

Cet espace permet la rencontre avec l'enseignant. Il constitue un espace de dialogue où tout doit être dit et compris.

C'est lors de ces regroupements que le cadre de la situation est présenté aux élèves, que l'enseignant impose sa personne, écoute les demandes des élèves, ajuste sa démarche. Thomas est acteur dans cette configuration, il doit faire en sorte d'être écouté et doit apporter aux élèves les moyens de leur réussite (LSS).

Le rite de présentation semble bien être la seule porte d'entrée sur la leçon d'EPS. C'est par lui que Thomas construit son cadre de fonctionnement, impose sa personne, son statut, ses attentes et ses intentions au travers de sa démarche qu'il délivre dès la mise en œuvre de l'échauffement.

6-3-2-2- Les rites de confirmation et de réparation révèlent la présence et la rupture du cadre interactionnel

- **transformer les situations d'échauffement en situation d'apprentissage (continuité entre le rite de présentation et le rite de confirmation)**

TD 2, LL5, 14.05:

« ...c'est à la fois j'échauffe tout le haut du corps, je rampe sur le sol et aussi je dédramatise le fait que je suis en contact avec le tapis »

TD 2, VBL4, 11.31 :

« Parce qu'ils sont encore dans l'échauffement, il ne faut pas qu'ils se relâchent, on reste debout, on va continuer ...parce que sinon après, on ne repartira pas. On est dans la

dynamique de l'échauffement, voilà on continue et mon intervention, je ne la fais qu'à la fin ... mais je ne les fais pas asseoir sinon après c'est difficile de les faire repartir ».

Thomas ne souhaite pas rompre le rythme que ses élèves ont mis en place. Les stopper et les faire asseoir pourrait être dommageable pour la suite de la leçon. Il cherche à adapter sa démarche à celle des élèves et profite de leur engagement dans l'activité (LP).

Thomas utilise son corps comme l'outil essentiel de transmission de ses intentions. Il se met au même niveau spatial que ces élèves, construit une zone où tous les acteurs peuvent se sentir bien. Il démontre, verbalise ses attentes. Son visage, les mots qu'il utilise traduisent sa volonté d'affirmer ses objectifs (LCP).

- **énoncer en le justifiant le thème de la situation**

TD 4, LL4, 10.43:

« Qu'ils réalisent l'immobilisation le plus correctement, en nommant l'immobilisation et en leur montrant les zones de contact avec le partenaire, qu'ils puissent aussi réinvestir en situation ... je contrôle mon épaule pour maintenir l'immobilisation. Il y a toujours la finalité qui est derrière ... c'est bête mais moi, j'ai besoin de parler en même temps ».

TD 2, LL5, 7.17 :

« ... ils ne font pas n'importe quoi... »

Justifier « ce qui doit être fait » semble faire partie intégrante de la démarche de Thomas. A chaque fois qu'il propose une nouvelle situation ou simplement qu'il la fait évoluer, Thomas argumente ses choix. Cette démarche personnelle révèle que dans ces « zones de rencontre », Thomas construit de nouvelles attitudes et des comportements adaptés au contexte qu'il veut mettre en œuvre dans ses leçons. Il est acteur de son propre apprentissage. Il devient un enseignant qui guide ses élèves vers la réussite (LSS). C'est dans ces « zones de rencontre » que se construit une relation authentique entre Thomas et ses élèves (LP).

- **décrire l'organisation spatiale, temporelle des situations**

TD5, LL4, 16.00:

« Je n'ai pas véritablement de critères précis si je vois, si j'arrive à mettre le point sur l'élément qui a fait qu'elle a réussi à l'immobiliser ou qu'elle a, j'interviens si j'ai plus de difficulté à identifier les raisons de l'immobilisation ou du retournement ben j'y vais pas ? C'est vrai que ce n'est pas forcément évident. Je sais que je tourne beaucoup autour de la salle. J'essaie de varier, de ne pas toujours intervenir sur le même groupe car en fait ils sont très attentifs à cela. Dès qu'on se centre sur un groupe parce que plus en difficulté ou pas, ils ne l'on pas trop fait parce que je veille à cela depuis le début de l'année, ils viennent nous solliciter et me demander d'aller plus vers eux ».

TD 3, LL5, 36.28:

« Il doit y avoir un lien avec ce que je leur dis juste après. Avec la logique d'enchaînement. »

TD 3, LL5, 37.59 :

« Oui. Et généralement, quand je sens qu'il y a le silence, alors je baisse la voix. Même au niveau de l'intonation, ce n'est pas forcément conscient ça. Mais, je module ma voix différemment ».

TD 8, VBL4, 52.14:

« Deux contre deux, le terrain ne change pas, c'est une moitié de terrain, plus long que large. ... Euh, c'est qu'on arrive à bien jouer dans la profondeur et qu'ils arrivent à bien occuper l'espace et à viser les espaces libres, c'est-à-dire l'espace avant, l'espace arrière. La même chose qu'en badminton. On était sur le même principe avec ces 6^{èmes} là, c'était aussi avant, arrière, amorti, dégagé. Et là, on est toujours pareil. La même logique. ... Oui, ça fait aussi partie du projet pédagogique, euh, on est, on s'inscrit dans tout ça ».

Donner des informations sur l'organisation spatiale et temporelle, c'est révéler ses motifs d'action pour un apprentissage efficace, c'est dévoiler ses intentions, ses compétences et son envie d'aider à apprendre (LSS).

Mais c'est également donner à voir et à entendre ce qu'il faut faire, ce qui est attendu : les règles à respecter pour satisfaire au contrat didactique. Il s'agit ici de la réalité de ce qui est vécu par chacun des acteurs. Thomas doit pouvoir aménager sa place dans cet espace scolaire et orienter l'activité de ses élèves en vue de l'appropriation de savoirs (LP).

- **décrire le rôle des élèves et ce qui est attendu dans l'espace de la situation**

TD 4, LL4, 9.15:

« Et là, ils sont particulièrement attentifs parce que c'est,

... Au niveau de la modulation de la voix ?

... Y'a pas une intention, j'ai pas d'intention particulière, je, je place pas ma voix, voilà c'est comme ça, mais je pourrai faire un effort sur ma voix, et je sais que bien souvent, je pourrai calmer la séance rien qu'en parlant moins fort et j'ai tendance à, en tout cas pour ma part à, on crie, moi j'ai tendance à crier aussi ou à hausser ma voix. Et ça c'est un peu mon défaut je m'en rends compte et ce n'est pas évident de ».

TD 6, VBL4, 37.38 :

« Ben, ils continuent dans cette logique, ils changent à chaque passage, ça ne me pose pas de problème enfin, ce n'est pas ce que j'avais demandé mais bon, ça veut aussi dire qu'il y en a qui ne sont pas très attentifs sur les rassemblements ou alors, pourtant ils sont quatre, il y en a peut-être qui a compris mais il a pas réussi à s'impose ».

Ce motif « perçu » révèle la nécessité d'utiliser une technique pour annoncer ce qui est attendu. Le corps de l'enseignant est encore une fois le seul outil disponible à cet effet. Se placer dans la même strate spatiale, utiliser sa voix pour attirer l'attention sur des points précis dans la situation permettent à Thomas d'affirmer son expression de soi (LCP).

- **s'assurer que la situation est comprise et acceptée : Thomas répète les consignes durant toute la durée de la situation : à la classe, au groupe d'élèves, à l'élève**

TD 2, LL5, 16.56:

« Parce que bon, ça fait partie, ils ont été attentifs à la leçon précédente et ça fait partie des connaissances aussi qui ne seront pas évaluées, mais qui me semblent intéressantes, ne serait-ce qu'au niveau du vocabulaire. On n'en a pas vu beaucoup, on a vu les techniques de ramassement, les techniques de bras à la volée et les finales. Ça me semblait, mais ça ne sera pas évalué, je ne leur demanderais pas, parce exemple le jour de l'évaluation avec un observateur, de me décrire avec quelle technique il a déséquilibré, ça aurait pu mais je pense qu'en 6^{ème}, ça ne fait pas partie de mes objectifs de ».

TD 2, LL5, 30.46:

« Je ne me répète quand même pas mal. Je l'ai.

... Etaient véritablement attentifs quand je leur ai.

... Oui, mais bon, on voit que si j'avais été plus efficace dans ma distribution des consignes au départ, peut-être que, je ne sais pas ».

TD 5, LL5, 54.15:

« Oui, c'est intéressant. Au niveau de l'arbitrage, connaître les règles et faire respecter les règles, c'étaient les objectifs du cycle et c'est relativement bien passé.

... Oui, et pis, oui, ils jouent bien le jeu et même souvent, quand ils sortent de la surface de combat, je leur demande, le vocabulaire c'est « centre », et ils se replacent au milieu. Et ça, ils en abusent un petit peu parce que souvent, ils arrêtent complètement la situation. Mais ça prouve que voilà, ils sont censés garantir les conditions de sécurité pour les deux combattants et s'y tiennent ».

TD 3, VBL4, 19.18:

« Heu, mes intentions, c'était surtout. Passe, manchette c'est un geste très difficile et euh au niveau de la dissociation, c'est encore plus compliqué au niveau dissociation bas du corps, haut du corps que la passe à dix doigts. C'est je bloque le haut du corps, je fléchis les jambes, et en fait c'est un plateau, il faut vraiment dissocier. Euh et en plus c'est très difficile, on a souvent à faire à des gestes explosifs. Ils sont droits sur leurs jambes, c'est les bras qui remontent, le ballon va derrière et c'est très, très, très compliqué. J'ai vraiment fait l'impasse sur cette manchette que l'on retrouve, peut-être que si je l'avais, si j'avais mis en place des situations, je l'aurai peut-être vu en situation de match. Et en situation de match, on le retrouve très peu. Je ne pense pas que ce soit très pertinent à ce niveau-là d'instaurer la manchette ».

Thomas doit s'assurer que la situation est acceptée par les élèves afin que ces derniers s'engagent dans la situation et fournissent les efforts pour apprendre. Il s'agit de faire approuver le cadre institutionnel de la situation, la relation dissymétrique qui se construit entre l'enseignant et ses élèves et enfin de pouvoir y vivre sa place en vue de transmettre les savoirs choisis (LP).

Il s'agit aussi de construire une estime de soi positive, un contexte de respect et de confiance mutuelle : transmettre des savoirs appropriés aux besoins des élèves (LSS).

- **décrire l'organisation collective des élèves dans l'espace de la situation**

TD 7, VBL4, 47.26:

« C'est essentiellement le souci de les noter et de passer rapidement aux situations jouées. ... c'est plus un souci organisationnel, d'avoir bien le temps de les observer et euh, de ne pas faire d'erreur parce que je ne voulais pas me tromper, ils n'ont pas fait, pour certains beaucoup de progrès, et je ne voulais pas non plus les noter trop sévèrement ».

... C'est pour les remotiver après le décrochage. On est aussi dans cette logique de viser les espaces libres, c'est un jeu à thème et aussi. Voilà, on est dans l'objectif de la séance. Et à travers la situation jouée, je vais peut-être réussir à les motiver davantage.

S'organiser collectivement dans l'espace devient une préoccupation pour Thomas car cette organisation collective est une compétence à acquérir pour les élèves. Apprendre est une activité individuelle, mais l'apprentissage se déroule en groupe. Thomas doit savoir exprimer des attentes individuelles mais aussi des attentes de groupe (LP).

Ce type d'organisation est extrêmement important car il est l'un des vecteurs de la motivation des élèves au sein du groupe dans la situation donnée.

Thomas utilise différentes techniques pour exprimer ses intentions mais dans certaines situations, surtout en volley-ball, il dit qu'il est en échec. Il semble que ce type de motifs renvoie à un processus important dans la construction de l'estime de soi chez l'enseignant.

Lorsque les élèves sont en échec, l'enseignant ressent l'échec et cet échec a sans doute des conséquences sur la construction de sa personne (LSS).

Il s'agit selon Maslow (1943) des besoins d'estime : besoin de se réaliser, de se valoriser (à ses propres yeux et aux yeux des autres) à travers sa démarche d'enseignement du volley-ball. Hors selon cette théorie, il est nécessaire de satisfaire chaque besoin d'un niveau donné avant de penser aux besoins situés au niveau immédiatement supérieur de la pyramide.

Donc, si l'estime des autres n'est pas satisfaite alors Thomas ne peut pas construire une estime de soi positive, un accomplissement personnel. Bien sûr, il faut considérer ici qu'il s'agit plus d'un désir qu'un besoin vital. C'est en effet un processus mental, psychologique.

Ce type de besoin se situe au niveau de l'interaction entre l'individu et son environnement (ici entre Thomas et ses élèves dans les situations d'apprentissage de volley-ball qu'il met en place). Il est un état émotionnel et psychique. L'estime de soi est à l'interface entre le monde extérieur et le monde intérieur. Bandura (2002) parle de sentiment d'auto- efficacité basé sur la compétence personnelle. Pour l'auteur, l'estime de soi est multidimensionnelle.

- **décrire l'organisation individuelle de l'élève dans l'espace de la situation**

TD 4, LL4, 10.43:

« Qu'ils réalisent l'immobilisation le plus correctement, en nommant l'immobilisation et en leur montrant les zones de contact avec le partenaire, qu'ils puissent aussi réinvestir en situation. Mais, voilà, je ne dis pas seulement je contrôle mon épaule, je contrôle mon épaule pour maintenir l'immobilisation. Il y a toujours la finalité qui est derrière. Si j'étais simplement rester sur une démonstration visuelle, c'est bête mais moi j'ai besoin de parler en même temps ».

L'organisation individuelle de l'élève constitue le second vecteur essentiel dans la démarche d'enseignement de Thomas. Il souhaite faire apprendre. Il est le guide et aide à la réussite des élèves (LSS).

- **encourager les élèves**

TD 3, VBL4, 19.58:

« Pourquoi je dois faire une trajectoire en cloche. Là, on est vraiment sur le contenu. Je suis impressionné de leur investissement et de leur engagement, ils n'abandonnent pas, même si c'est difficile ».

TD 7, VBL4, 58.35:

« ...on encourage. On est encore là-dessus.

... En tous cas, ça fait partie de la façon dont j'enseigne ».

Encourager les élèves, c'est leur donner des feed-back et leur signifier estime et respect. Thomas est dans cette démarche tout au long des leçons que nous avons pu voir et filmer. Il s'agit à la fois d'accéder à ses missions (LP), mais aussi à une façon d'interagir avec les élèves et de construire un contexte d'aide, de réussite. Thomas assume sa place d'enseignant par ce type de comportements et d'attitude, il met en œuvre ses convictions didactiques à travers ce type de rencontre (LSS).

- **se déplacer dans l'espace de travail pour observer et réguler l'activité des élèves**

TD 2, LL5, 32.52:

« Oui, parce que au bout d'un moment, quand même je réagis, je me dis « bon, je viens de distribuer individuellement ou par petits groupes quatre fois la même consigne, ça se trouve ce serait peut-être bien de ».

... Oui, j'arrive à, je, oui, au bout d'un moment, oui. Je me dis bon, effectivement sur quatre petits groupes ou cinq, je viens de voir, c'est systématiquement la même chose, ce serait bien de mettre en commun. Soit de faire évoluer la situation, soit de repréciser quelque chose que j'avais peut-être oublié et qui est nécessaire de repréciser ».

TD 2, VBL4, 14.36:

« Là on voit Amandine qui jongle comme ça, avec une pelle à tarte. Ce n'est pas bon du tout. Mais c'est, c'est extrêmement difficile, je vois les filles qui sont sur le dernier terrain, à chaque fois, elles sont droites sur leurs jambes, elles ne sont pas prêtes à réagir, elles, et donc se situer sous le point de chute du ballon et là je suis, et je le dis, assez démuné par rapport à ce type de comportement. Je ne sais pas trop comment faire. Autant, on peut avoir le même type de motricité en badminton, quand on est, on se situe au point de chute et elles n'avaient pas autant de problèmes en badminton. Bon pourquoi, je ne sais pas. Je pense qu'en badminton, la trajectoire est freinée. Là le ballon arrive vite et elles n'ont pas du tout le temps de s'organiser et c'est vrai que face à des 6^{èmes} qui ont vraiment un niveau faible, je suis en difficulté quoi ».

TD 6, VBL4, 41.04:

« Il y a des moments où je m'efface.

... C'est pour avoir une vue d'ensemble.

...C'est surtout, quand je prends de la distance comme ça, je m'aperçois que c'est encore difficile et ça m'agace. Et là, je me dis qu'est-ce que je peux faire. Ce cycle là, j'étais beaucoup comme ça, des fois, c'était des grands moments de solitude. Mais ce n'est pas possible, mais bon ».

L'observation de l'activité des élèves renvoie à Thomas des sensations positives mais aussi négatives. Cette observation lui donne le résultat de sa démarche personnelle et professionnelle. Or, autant il semble heureux de ce qu'il a mis en place en lutte, au contraire en volley-ball, il est en échec. Cet échec le perturbe car il sait qu'il n'a pas réussi à mettre ses élèves dans une perspective d'apprentissage. Même en apportant de nouvelles consignes ou

en les répétant plusieurs fois, beaucoup d'élèves ne réussissent à accéder aux objectifs demandés (LSS).

De plus, au plan professionnel, il s'agit d'un échec dans la mise en place de conditions favorables de l'apprentissage des élèves. Pour certains d'entre eux, il n'y pas appropriation de savoirs donc il ne peut pas y avoir de réinvestissement. Thomas n'a pas su adapter sa démarche à tous les élèves. La rencontre n'aboutit pas. Le contrat ne peut pas être honoré (LP).

- **interagir individuellement avec les élèves en difficulté : reformuler les consignes, démontrer ce qui est fait et ce qui est à faire, manipuler les corps, décrire ces observations**

TD9, LL4, 43.28 :

« C'est sensiblement sur la même chose que j'interviens, est-ce qu'il n'aurait pas mieux valu, à ce moment-là, rassembler quelques petits groupes, peut-être pas toute la classe, faire un regroupement de petits groupes et faire une démonstration pour ces petits groupes et après les laisser faire. Le, comment on dit ça. Le défaut que j'ai c'est ça en fait, je fais beaucoup d'interventions sur la même chose alors que je pourrai les faire collectivement.

... Je ne sais pas. Non, Non, ce n'est pas un défaut mais je pense que je pourrai gagner du temps, parfois à le faire de façon collective. Non, non, parce que ... ».

... Non, non, parce que j'individualise, et en plus ils se sentent concernés. Voilà, le prof s'adresse à moi en particulier, pas à l'ensemble de la classe. Et en plus je les touche vraiment c'est comme si j'ai mes 20 élèves devant moi. Il y en a peut-être deux qui vont écouter, 3 qui vont faire autre chose ».

TD 2, LL5, 25.35:

« On est à la limite, maintenant l'immobilisation est bien, bien maîtrisée, et là on est à la limite, on ne va pas le voir, de donner des contenus spécifiques pour la personne qui est en dessous. Essayer de se retourner. Comment je fais pour me retourner, j'engage une épaule. Je crois que je leur ai déjà donné des pistes en début de cycle, mais vraiment insister là-dessus ».

TD 2, VBL4, 13.51:

« Ça, je l'ai répété beaucoup de fois et en même temps, le volley c'est ça quoi.

... « *Se placer sous le ballon* », c'est la première chose parce que si on est devant, le ballon va vers l'avant, si on est derrière, le ballon va vers l'arrière. Donc vraiment se place sous le ballon et se donner du temps parce que le ballon arrive vite, le temps de réaction est très limité ? C'est ces deux choses-là, « *se placer sous le ballon* », c'est lire la trajectoire du ballon, se placer au point de chute. C'est déjà très, très, très, très difficile ».

Thomas n'hésite pas à intervenir individuellement sur les élèves tout au long des leçons que nous avons pu observer et filmer. Ce type d'intervention incarne une technique personnelle et professionnelle qui oblige Thomas à construire avec ces élèves des « zones spécifiques de rencontre ». Ces zones constituent de réels lieux où Thomas distribue individuellement les moyens de la réussite. Elles sont aussi le lieu où le dialogue s'installe entre l'enseignant et l'élève. Rencontrer l'élève, c'est se donner à voir à l'autre, mais c'est aussi donner à l'autre tout ce qui peut l'aider à atteindre le but fixé.

Cette rubrique constitue le cœur de la démarche de Thomas : aider, donner, orienter, spécifier l'activité de l'élève (LP).

Ces zones où la rencontre se fait en « face à face » semblent être nombreuses et variées dans l'enseignement de Thomas. Elles sont aussi sans doute très précaires car les acteurs doivent révéler qui ils sont, lever leur masque et se dévoiler face à l'autre. Thomas permet aux élèves de se sentir concernés par la situation proposée (LSS).

Il s'agit d'une co-construction mutuelle des acteurs en interaction. Chacun doit assumer sa place dans cette rencontre et c'est un moment de co-construction de, l'estime de soi.

- **faire évoluer la situation sans arrêter totalement l'activité des élèves**

TD3, LL5, 40.25 :

« *Oui, je les relance parce que si non, ça va durer. C'est difficile, parce que dès qu'on fait un temps mort, après pour les relancer. Ils sont bien posés, ils sont bien assis et ils sont peut-être fatigués aussi* ».

TD 3, VBL4, 17.50:

« *Là, c'est vraiment réinvestir, je leur ai dit de créer des passes longues. Là on met un obstacle – le filet- pour qu'ils puissent, c'est l'aménagement matériel qui va induire un*

comportement, qui va induire des passes en cloche enfin j'espère, des passes en cloche, plus longues, plus hautes surtout ».

La durée de l'engagement moteur est un objectif à atteindre pour Thomas. Rompre l'activité des élèves se traduit pour Thomas par mettre plus d'énergie pour qu'ils s'engagent à nouveau dans la situation d'apprentissage. Il doit donc trouver des moyens pour ne pas stopper complètement leur activité mais les amener à transformer leurs réponses motrices dans une situation qui évolue au fur et à mesure de leur évolution motrice (LP).

Atteindre cette compétence contribue à la construction de l'enseignant, à assumer sa place et son statut dans un système institutionnel (LSS).

- **dialoguer avec les élèves sur la situation, sur l'activité**

TD 4, LL5, 1.02.16:

« Voilà, Marc me pose des questions et il n'écoute pas la réponse. »

TD 3, VBL4, 21.48:

« Petite précision sur l'arbitrage. Quand je disais qu'ils posaient beaucoup de questions, c'est vraiment à n'importe quel moment. Ils viennent te solliciter. »

TD 8, VBL4, 1.01.58:

« Là, on voit que le chrono tourne mais j'interviens même et euh ce n'est pas grave. Ça me semble important de dire ces choses-là alors que le temps est toujours en train de tourner. »

C'est dans les « zones de rencontre » que Thomas dialogue avec les élèves : communiquer avec les élèves permet de répondre aux questions, aux préoccupations des élèves (LP).

C'est également réajuster les représentations que certains peuvent avoir. C'est donner des informations importantes au moment où les élèves en ont besoin. C'est dans ces lieux de dialogue que se fait la transmission des savoirs, la construction de la personne (LSS).

- **annoncer la durée de la situation**

C'est permettre aux élèves de gérer le temps, l'énergie et la mise en place de stratégies motrices et méthodologiques TD 7, LL4, 25.23 ; TD 8, VBL4, 52.14.

- **faire un bilan de l'activité des élèves : dans l'activité, sur l'activité**

TD 8, LL4, 33.48:

« Je parle de technique qui sont facilement et qu'on voit souvent. Celle-là est intéressante. Et je pense que si je m'étais centré uniquement sur celle-là, cela aurait été bien et j'aurai trouvé. A partir de la position de départ, on enchaîne cette forme de retournement et ».

TD 2, LL5, 37.59:

« Oui. Je donne la solution alors que j'aurai pu ».

TD 5, LL5, 1.05.01:

« Un retour sur ce que j'ai pu voir,

... Oui, on a pu observer cela deux fois, peut-être, il y en a eu d'autres, on n'est pas forcément là tout le temps pour bien observer. Voilà, deux c'est suffisant pour donner la consigne, redonner des précisions par rapport à la mise en danger et donc là on met en commun par rapport à l'ensemble de la classe et là cela devient quelque chose de commun qui fera partie de l'évaluation. Voilà, là tout le monde est au courant, et dès la semaine d'après, on mettra bien en application cela. Puisque là, je la donne sur la fin de la séance ».

TD 7, VBL4, 45.35:

« Qu'il y a une certaine lassitude et la concentration est trop difficile et tu vois, je ne l'avais pas ressenti, il y a quand même un petit décrochage de la part de pas mal d'élèves par rapport à l'activité. Et euh, j'avais plus ressenti qu'ils étaient en difficulté mais je n'avais pas ressenti qu'il y avait un décrochage, que c'était si difficile pour eux ».

Les bilans effectués par Thomas dans ces leçons sont à la fois un moyen de faire le point sur les acquisitions motrices et cognitives des élèves (LP) et servent également d'indicateurs de performance et de compétence pour Thomas. Il a pu observer des faits mais mal les interpréter. Ces moments de rencontre avec des groupes d'élèves ou la classe permettent de rééquilibrer les attentes de chacun : son rôle, sa place, ses convictions (LSS).

- **donner des indicateurs d'auto observation, des critères de réussite**

TD 4, LL4, 10.43:

« Qu'ils réalisent l'immobilisation le plus correctement, en nommant l'immobilisation et en leur montrant les zones de contact avec le partenaire, qu'ils puissent aussi réinvestir en situation. Mais, voilà, je ne dis pas seulement je contrôle mon épaule, je contrôle mon épaule pour maintenir l'immobilisation. Il y a toujours la finalité qui est derrière. Si j'étais simplement resté sur une démonstration visuelle, c'est bête mais moi j'ai besoin de parler en même temps ».

TD 4, VBL4, 25.34:

« C'est aussi des choses que j'avais pu dire mais que je n'avais pas écrit et des fois, passer aussi par l'écrit et prendre un temps comme ça, ça fait assez euh, assez scolaire on va dire, on est presque dans la salle de classe là, mais apparemment c'est important qu'ils, est-ce qu'ils écoutent, je n'en suis pas sûr mais c'est important aussi des fois de faire comme si on était dans une salle de classe et que l'EPS, c'est aussi ça, c'est aussi euh, il faut être attentif, et je pense que c'est important de le rappeler parce que , surtout en 6^{ème} pour qu'ils démarrent bien leur scolarité au collège et qu'ils prennent des habitudes pour la suite ».

Informé l'élève et lui donner les moyens de faire seul ou avec les autres constituent une technique utilisée par Thomas pour faire progresser ses élèves. Il a pour objectif de devenir un guide pour eux. Il souhaite mettre en place un contexte favorable à l'écoute, une entraide afin de faciliter l'apprentissage de tous les élèves (LSS).

Donner des indicateurs, c'est rendre les élèves autonomes, c'est leur permettre d'acquérir des routines, des habitudes de travail, c'est comprendre la finalité de leur action (LP).

6-3-3- Analyse du second niveau de transcription des leçons

Le second niveau de condensation nous a permis d'énoncer des motifs de l'action de l'enseignant et de donner une signification à ces derniers. Les motifs « en vue » et les motifs « perçus » constituent les deux faces de la même réalité.

Thomas est dans l'action ou bien, il est en train de se regarder. Pour atteindre ces deux faces, l'acteur a besoin d'un autre, le chercheur (Theureau, 1999). Schütz (1987) postule que l'individu traduit les différents angles sur lesquels lui apparaît le monde social par des actes multiples et différents selon sa position, influant son interprétation et son vécu.

Le tableau qui suit, nous permet de visualiser plus rapidement ces différents motifs et donne un aperçu plus fin du modèle de l'action de Thomas.

Ainsi, nous entrons dans le fonctionnement personnel de l'enseignant, dans son analyse réflexive, dans les significations qu'il donne de son activité lors des rencontres avec les élèves.

L'identité apparaît bien comme une notion complexe, à la fois individuelle et collective, personnelle et sociale. Elle exprime en même temps la singularité et l'appartenance à des « communautés » - ici l'Education Physique et Sportive. C'est en même temps, un état et un mouvement, un acquis et un projet, une réalité et une virtualité (Edmont, 2005).

Ces quelques notions qui apparaissent dans nos différentes figures montrent toute la complexité d'un phénomène dont on perçoit qu'il tend à conjuguer des éléments contradictoires : l'unicité et la similitude, l'individuel et le social, la permanence et le changement, l'objectif et le subjectif, l'immobilité et le mouvement (Edmont, 2005)

L'hypothèse fondamentale postule que l'identité est un phénomène relationnel et qu'elle ne peut s'appréhender que replacée dans cette perspective. Comme Mead (1934) l'avait déjà établi, la conscience de soi est un produit des interactions sociales. Elle naît, se développe et évolue au sein des relations avec autrui. Autrui n'est pas seulement un protagoniste externe, il est constitutif de ma propre identité.

Ainsi, il est possible d'analyser l'identité comme un produit des interactions sociales et de relations interpersonnelles, resitués dans un contexte institutionnel et groupal. Il s'agit de construire une identité pour soi mais aussi une identité pour autrui (Erikson, 1972).

Pour un individu, un événement ne prend sa signification que s'il est placé dans un cadre (Goffman, 1991). Les activités du moment – rassembler sa classe, présenter le fonctionnement de l'échauffement, gérer l'intervention des élèves, changer de situation - font appel à un ou plusieurs cadres interprétatifs. Les cadres comportent une série de règles (liées à la discipline EPS), de postulats (de type institutionnels ou personnels). Il en existe de plus ou moins complexes et de plus ou moins structurés (dévoluer la responsabilité de l'apprentissage aux élèves, rendre autonome les élèves). Ils permettent de donner du sens aux événements qui s'y produisent, d'identifier, de localiser et de percevoir ce qui se passe dans la situation d'interaction mise en place. Il s'agit ici de cadres sociaux dont les règles sont souvent inhérentes à l'institution (Chevallard, 1992), à l'EPS (Amade-Escot, 1995), à l'activité support (Badreau, 1990), à la personnalité de l'enseignant (Gohier, 2001), à la classe (Balacheff, 1988).

Les deux tableaux et la figure qui suivent – tableaux des motifs d'action et le modèle n°2 de l'action de notre enseignant d'EPS – laissent entrevoir des caractéristiques plus fines de l'identité professionnelle de notre enseignant.

Ces tableaux constituent une synthèse des propos tenus dans le texte.

Tableau n°8 : Les motifs d'action de notre enseignant d'EPS pour les rites de « présentation »

Le rite de présentation	
Les motifs « en vue »	Les motifs « perçus »
Rassembler les élèves pour faire l'appel	Construire le cadre de la leçon
Présenter le fonctionnement de l'échauffement : <ul style="list-style-type: none"> • une partie en autonomie • une partie gérée par 2 élèves ou l'enseignant 	Révéler ses projets et ses démarches : <ul style="list-style-type: none"> • dévoluer à l'élève • accéder à l'autonomie, acquérir des habitudes de travail
Gérer l'intervention des élèves responsables de l'échauffement : <ul style="list-style-type: none"> • demander à l'ensemble de la classe de faire le silence • encourager et guider les élèves responsables de l'échauffement 	Créer des relations avec ses élèves : <ul style="list-style-type: none"> • apprendre à respecter les autres • réinvestir ses compétences
Rassembler les élèves pour changer de situation	Délivrer les consignes, les attentes et les intentions didactiques, S'assurer que ce qui est demandé est compris.

Tableau n°9 : Les motifs d'action de notre enseignant d'EPS pour les rites de « confirmation » et de « réparation »

Les rites de confirmation et de réparation	
Les motifs « en vue »	Les motifs « perçus »
Transformer les situations d'échauffement en situation d'apprentissage	Adapter sa démarche au rythme des élèves. Construire une continuité de l'activité des élèves.
Enoncer en le justifiant le thème de la situation	Argumenter ses choix didactiques : guider pour faire réussir
Décrire l'organisation spatiale, temporelle des situations	Révéler ses motifs d'action, orienter l'activité des élèves

Décrire le rôle des élèves et ce qui est attendu dans l'espace de la situation	Utiliser des techniques pour être compris : la voix, le corps
S'assurer que la situation est comprise et acceptée : Thomas répète les consignes durant toute la durée de la situation : à la classe, au groupe d'élèves, à l'élève	S'assurer que ses choix sont acceptés par les élèves. Faire accepter aux élèves le cadre institutionnel. Transmettre les savoirs appropriés aux besoins des élèves.
Décrire l'organisation collective des élèves dans l'espace de la situation	Permettre un apprentissage social
Décrire l'organisation individuelle de l'élève dans l'espace de la situation	Permettre un apprentissage individualisé
Encourager les élèves	Signifier son respect aux élèves
Se déplacer dans l'espace de travail pour observer et réguler l'activité des élèves	Mettre en place les conditions favorables à la réussite des élèves
Interagir individuellement avec les élèves en difficulté : reformuler les consignes, démontrer ce qui est fait et ce qui est à faire, manipuler les corps, décrire ces observations	Construire des « zones de rencontre » spécifiques pour distribuer les moyens de la réussite : aider, donner, orienter, spécifier l'activité de l'élève
Faire évoluer la situation sans arrêter totalement l'activité des élèves	Transformer les réponses motrices des élèves sans rupture de l'activité
Dialoguer avec les élèves sur la situation, sur l'activité	Réajuster les représentations, transmettre les savoirs
Annoncer la durée de la situation	Donner les moyens aux élèves pour gérer leurs potentiels
Faire un bilan de l'activité des élèves : dans l'activité, sur l'activité.	Rééquilibrer les attentes de chacun. Faire le point des acquis.
Donner des indicateurs d'auto observation, des critères de réussite.	Acquérir des habitudes de travail. Devenir acteur de ses apprentissages.

L'engagement intentionnel de l'enseignant apparaît dès lors qu'il communique avec ses élèves. Cet engagement est significatif comme nous l'avons dit des « motifs en vue » et

caractérise ses attentes et ses intentions didactiques. Au-delà, apparaissent ce que nous avons appelé les « motifs perçus ». Ils sont les résultats de l'auto confrontation, des significations que Thomas donne de ses actions lors de ses rencontres avec les élèves.

Les motifs présents dans ces tableaux révèlent une adéquation entre les attentes et les intentions de l'enseignant envers ses élèves. Salin (2002) parlerait de choix du contrat global d'ostension qui est lié à l'épistémologie de l'enseignant et détermine les activités de ce dernier et de ses élèves. Brousseau (1990) définit le contrat d'ostension de la manière suivante : « le professeur « montre » un objet ou une propriété, l'élève accepte de le « voir » comme le représentant d'une classe dont il devra reconnaître les éléments dans d'autres circonstances ».

Ces motifs sont ainsi significatifs du profil professionnel de notre enseignant, de son éthique et de son fonctionnement didactique et pédagogique dans l'interaction.

6-3-4- Le second niveau de la modélisation de l'activité de Thomas

Les résultats de notre second niveau de condensation nous permettent de proposer un modèle plus affiné de l'action de notre enseignant d'EPS.

Ce modèle nous conduit à explorer un peu plus l'activité de l'enseignant dans la mesure où nous sommes parvenus à appréhender les motifs de ses actions envers les élèves dans les « zones de rencontre ».

Cependant, nous sommes conscientes que ce modèle n'est pas complet dans la mesure où dans la « zone de rencontre » l'interaction entre les acteurs conduits à des activités en réciprocité. Hors ici, il semble impossible de faire apparaître des boucles de rétroaction. Le modèle deviendrait illisible pour le lecteur.

En effet, les gestes de Thomas, les codes qu'il utilise ainsi que les mises en scène existent parce qu'il y a interaction avec les élèves. L'activité des élèves incite Thomas à construire des « zones de rencontre » dans lesquelles il va s'engager pour transmettre les savoirs. Les activités des uns engendrent les activités des autres. Il s'agit d'un processus circulaire (Baeza, 2001).

Nous envisageons avec Suchman (1990) l'action de l'enseignant comme se déroulant dans un contexte, un environnement qui réalise un système de contraintes auquel Thomas doit faire face.

Nous émettons l'hypothèse de l'existence d'un système auto-organisé (Varéla, 1989) dont les propriétés ne sont pas données au départ mais se construisent dans la « zone de rencontre » dans l'interaction entre Thomas et ses élèves. L'action ne peut pas être comprise en dehors de la situation dans laquelle elle prend forme. Il semble difficile de savoir ce qui vient du système (Thomas – élèves) et ce qui vient de l'environnement (la « zone de rencontre »). Cependant, nous considérons, à ce titre et au regard des travaux de Luhmann (cité par Rabault, 1999) la classe comme un système social. Cette société coutumière comme la nomme Balacheff (1988) constitue un véritable système complexe, un système autopoïétique²², c'est-à-dire un système impliquant par essence les phénomènes d'auto-observation, d'auto-création et d'auto-reproduction. Ce système est soumis à une adaptation à l'environnement social mouvant (la classe et plus particulièrement, la « zone de rencontre »), s'inscrivant dans un contexte d'attentes et en interaction.

C'est à partir des « zones de rencontre » qu'il est possible de faire émerger le modèle de l'action de notre enseignant et de le décomposer par la suite en quatre sous modèles caractéristiques des quatre catégories retenues pour décrire l'action de Thomas. Ces dernières sont corrélées aux logiques hétérogènes de fonctionnement déterminées à la suite de l'analyse des questionnaires et susceptibles de rendre compte de la transmission des savoirs en EPS :

- les zones de rencontre
- les gestes professionnels
- les codes verbaux et corporels
- les mises en scène.

²² « Un système autopoïétique est organisé comme un réseau de processus de production de composants qui (a) régénèrent continuellement par leurs transformations et leurs interactions le réseau qui les a produits, et qui (b) constituent le système en tant qu'unité concrète dans l'espace où il existe, en spécifiant le domaine topologique où il se réalise comme réseau ». Varela (1991).

Figure n°5 : Structure de la modélisation n°2 de l'activité de notre professeur d'EPS.

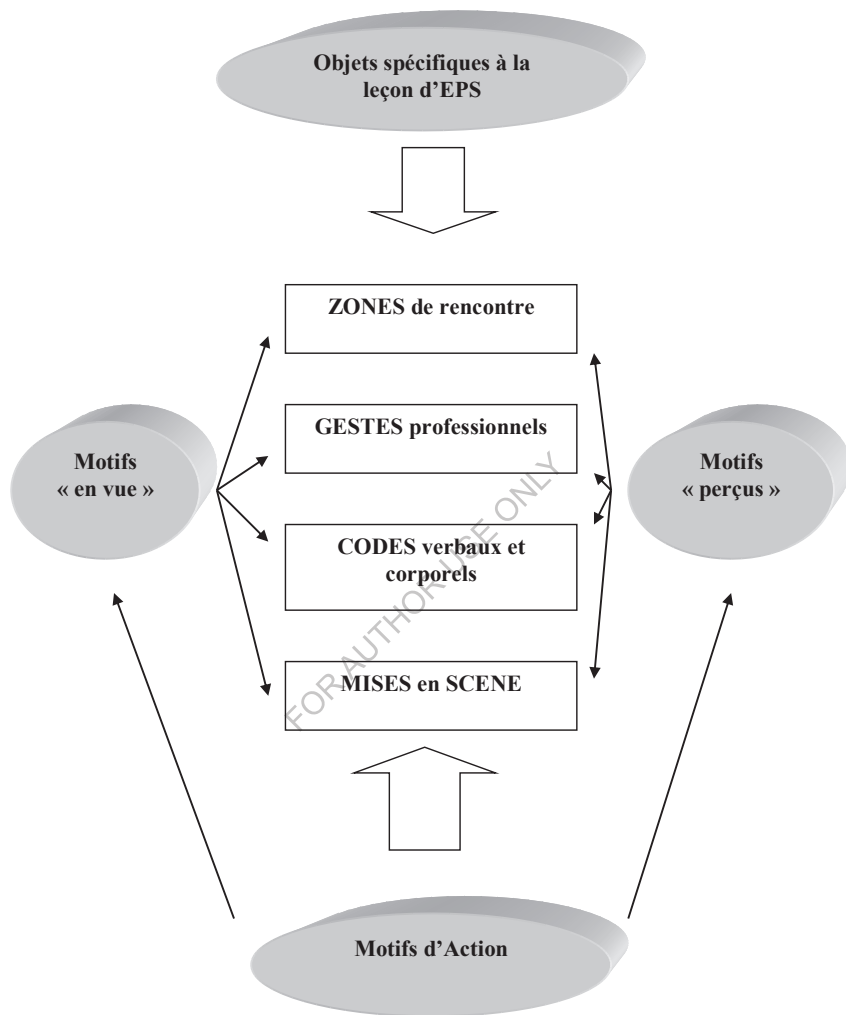
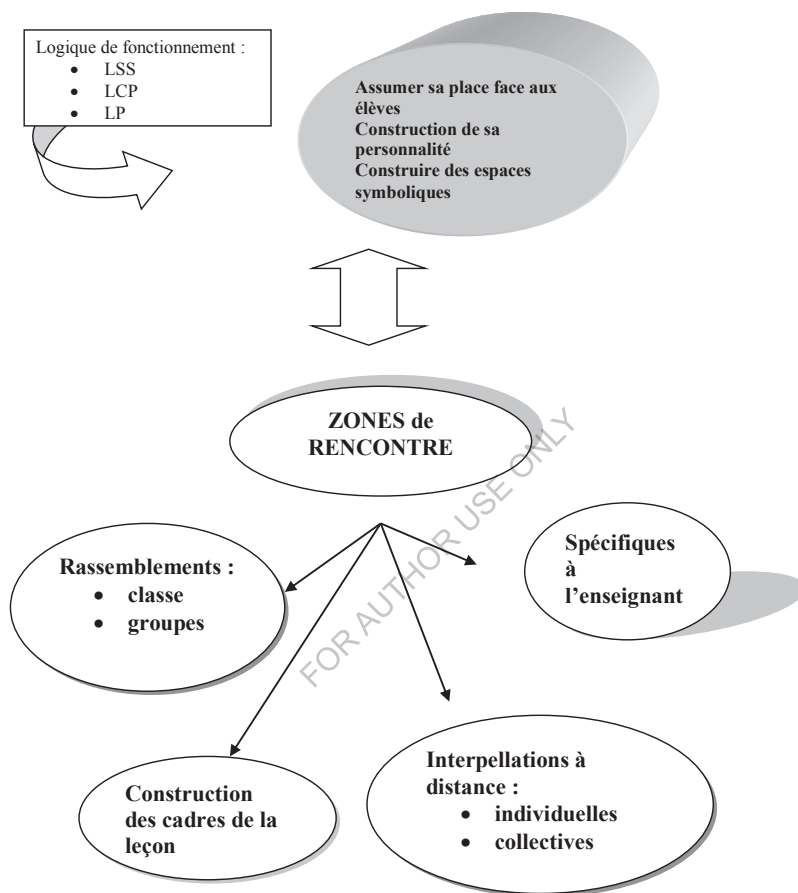
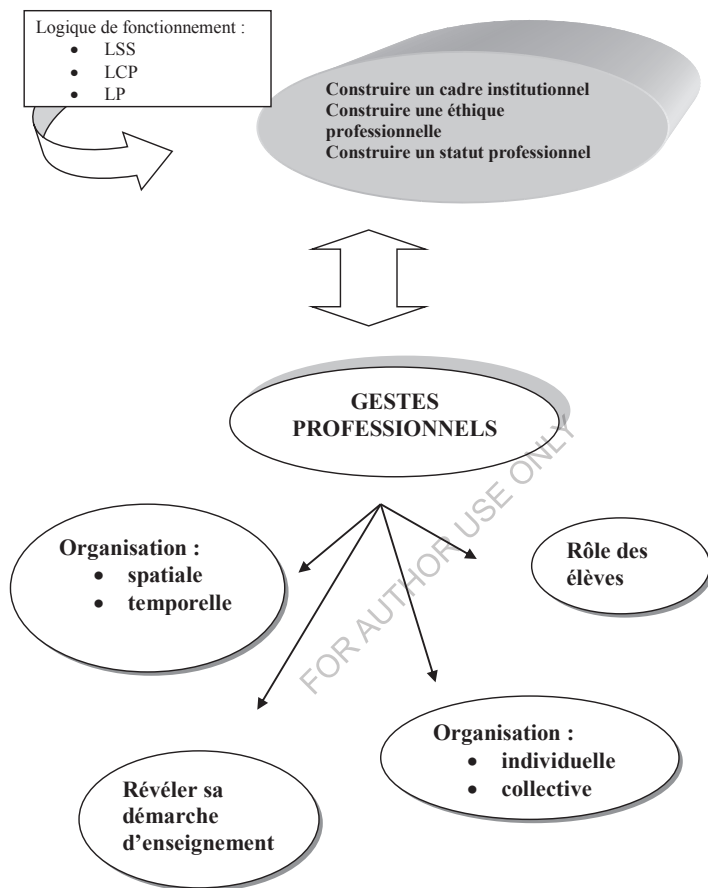


Figure n°6: Les « zones de rencontre » construites par notre enseignant



Les zones de rencontre sont de véritables espaces spécifiés où se crée l'interaction entre Thomas et les élèves. Ces espaces communs aux acteurs mis en scène permettent la construction des cadres d'intervention, leur spécification ainsi que la position symbolique de chacun.

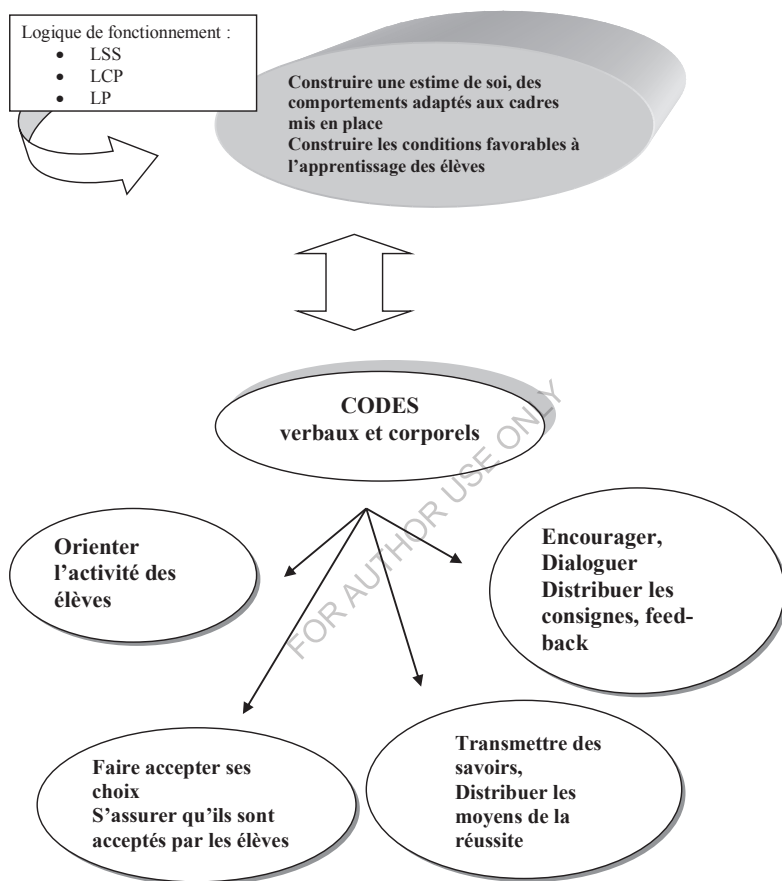
Figure n°7: Les gestes professionnels de notre enseignant



Les gestes professionnels font émerger la démarche d'enseignement utilisée par Thomas : il est concepteur des situations d'apprentissage dans le temps, dans l'espace et dans l'interaction entre l'objet de savoir et les élèves.

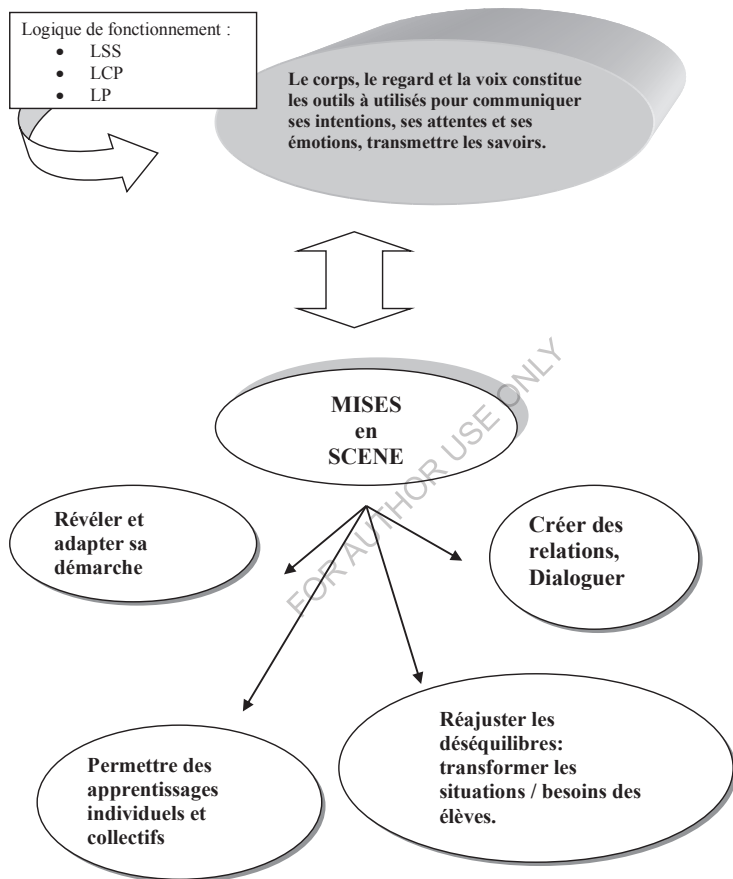
Il distribue la culture minimale commune à la tâche ainsi que sa problématique.

Figure n°8: Les codes verbaux et corporels de notre enseignant



Les codes font émerger la présence de signes connus des acteurs et emprunts de culture. Ils sont à la fois discursifs, cognitifs et corporels. Ils sont construits dans l'espace interactionnel lors de la rencontre et significatif des caractéristiques des acteurs en présence.

Figure n°9: Les Mises en scène construites par notre enseignant



Les mises en scène facilitent l'observation des différentes pistes empruntées par les élèves dans la construction de leurs savoirs. Elles dévoilent la mise en place de situations réelles où Thomas devient metteur en scène et chef d'orchestre.

Les différents motifs d'action (avec les « motifs en vue » – plutôt d'ordre public – et des « motifs perçus » – plutôt d'ordre privé-) présentés individuellement sont corrélés aux logiques de fonctionnement (qui émergent dans la partie « questionnaire » et laissent entrevoir l'idée d'une construction en parallèle entre un projet professionnel et un projet personnel) afin de rendre compte de la part du privé et de celle du public dans la construction individuelle de l'action du professeur d'EPS.

Les différentes parties de la modélisation de l'action de notre enseignant autorisent à penser que le système s'auto-organise à la façon d'un « couplage structurel ». C'est-à-dire que la communication entre le système et son environnement, le couplage, se fait par des interactions au niveau des éléments, lesquelles produisent « une sélection continue au sein des structures possibles du système », subordonnée au maintien de la topologie de l'organisme (Duquaire, 2003).

En effet, l'auto-organisation du système existe parce que les éléments (l'enseignant, les élèves et le savoir) sont en interaction les uns avec les autres et parce que ces derniers sont en interaction avec le milieu. Cette capacité d'interaction est limitée à la « zone de rencontre » dans laquelle nous avons pu observer des effets positifs et négatifs des phénomènes étudiés.

6-4- Le troisième niveau de condensation

Ce troisième niveau de condensation va nous permettre d'extraire les savoirs transmis par Thomas dans les « zones de rencontre » à partir des motifs d'action de notre enseignant. Rappelons ici que ce dernier niveau de condensation s'appuie sur le modèle de la fonction professorale (Chevallard, 1995) ainsi que sur la notion de praxéologie (Chevallard, 1999).

Dans nos hypothèses de départ, nous avons fait remarquer qu'il existait une trame de l'ordre social et que cette dernière révélée l'existence de normes au sein de la profession enseignante : Thomas est un point de passage obligé de tout changement pérenne dans le système.

Au départ, il y a la notion de type de tâche qui renvoie systématiquement vers une technique, c'est-à-dire une manière de faire qui est propre à Thomas (son savoir-faire) et qui constitue les traits de son profil professionnel.

Puis, les données d'auto confrontation laissent entrevoir une justification de cette entité isolée du savoir-faire : sorte de discours « raisonné » (logos) cherchant à faire l'apologie de la technique utilisée. Chevallard (1999) parle de technologie de la technique (discours démonstratif). Cette dernière sert de théorie.

De ces deux blocs va émerger un savoir de type praxéologique qui se construit et est mis en scène dans la situation d'interaction.

6-4-1- Le devenir du savoir : entre nature et sens

Nous présentons un tableau pour chaque leçon permettant de visualiser la nature des savoirs en construction dans la situation d'interaction. Ce savoir est « à la fois structuré, évolutif, culturel, contextualisé et affectif » (B.-M. Barth, 1993). Ces perspectives mettent l'accent sur le savoir en construction comme construction de sens.

Au-delà, c'est la notion de compétence qui émerge et plus particulièrement l'idée de compétence professionnelle qui s'articule autour de savoirs théoriques et de savoirs pratiques (Le boterf, 1997) : « c'est un ensemble que se construit l'individu-acteur qui représente sa propre qualification. Il s'agit d'un ensemble constitué de compétences transmises par l'institution, acquises par sa pratique professionnelle et fabriquées également par ses initiatives personnelles ».

Ainsi, les compétences professionnelles se construisent dans la formation mais aussi au gré de la navigation quotidienne du praticien dans une situation de travail à une autre. La compétence « est la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte donné ». L'acteur doit devenir entrepreneur de sa professionnalisation, tout en prenant en compte les exigences de la structure. Les catégories retenues sont inspirées de cette idée de compétences professionnelles. Il nous semble intéressant de se demander quelles sont les ressources mobilisées par notre enseignant dans l'action en classe :

- savoirs théoriques (savoir comprendre),
- savoirs d'environnement (savoir s'adapter),
- savoirs procéduraux (savoir comment procéder),
- savoir-faire opérationnels (savoir opérer),
- savoir-faire expérientiels et existentiels (savoir y faire),
- savoir-faire sociaux (savoir se conduire),

- savoir-faire cognitifs (savoir traiter l'information) qui peuvent s'acquérir selon des modalités variées : l'éducation formelle, la formation initiale et continue mais aussi l'expérience sociale et professionnelle analysée (Le Boterf G., 1997).

S'agissant de notre travail de recherche, nous nous positionnons sur le registre de l'éducation formelle où le but pour chacun des acteurs est de parvenir à construire son savoir à partir des informations délivrées dans la « zone de rencontre ».

FOR AUTHOR USE ONLY

Tableau n° 10 : Les savoirs construits et mis en scène lors de la leçon n°4 de lutte (LL4)

<p>Savoir théorique</p>	<p>Comprendre les intentions et les attentes pour la leçon (TD1)</p> <p>Comprendre que l'espace de travail doit être un lieu sécurisé (TD1)</p> <p>Comprendre que s'échauffer implique plusieurs étapes (TD3) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - fabriquer de la chaleur : activation cardio-pulmonaire - conserver la chaleur fabriquée : mobilisation articulaire - se préparer progressivement à l'effort demandé : étirement et renforcement musculaire. <p>Comprendre la notion d'égalité des chances en combat, au départ de l'action (TD6).</p> <p>Comprendre l'organisation des combats et respecter les consignes de sécurité (TD10).</p> <p>Me situer par rapport aux autres et accepter ce classement (TD11).</p>
<p>Savoir d'environnement</p>	<p>Prendre connaissance de ce que je devrai faire lors de la prochaine leçon (TD11).</p> <p>Apprendre à partir d'un modèle donné par l'enseignant : regarder, imiter, reproduire et comprendre ce que l'on fait (TD6).</p> <p>Réaliser des saisies différenciées sur l'adversaire : tirer avec une main et pousser avec l'autre, soulever avec une main et abaisser avec l'autre (TD8).</p>
<p>Savoir procédural</p>	<p>Utiliser une conduite appropriée à l'activité pour apprendre (TD2)</p> <p>Imposer un état corporel à autrui et/ou ne pas laisser imposer un état corporel : contrôler l'adversaire c'est à</p>

	<p>dire contrôler certaines zones de son corps et prendre des informations sur ce corps pour décider de son action.</p> <p>Isoler une technique puis la mettre en œuvre sur le corps de son adversaire (TD5).</p> <p>Mettre en place la garde avant de commencer une action (TD8).</p> <p>Apprendre à prendre en charge l'arbitrage : observer mes camarades, repérer les fautes, les siffler, arrêter le combat si cela est nécessaire (TD10).</p>
<p>Savoir-faire opérationnel</p>	<p>Incorporer des techniques pour s'échauffer (TD3) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - échauffement général - échauffement spécifique <p>Agir physiquement et directement sur le corps de l'adversaire sans porter atteinte à l'intégrité physique de cette personne c'est-à-dire contrôler le corps de l'autre par des saisies et des points d'appuis appropriés et utiliser la posture adéquate (TD4).</p> <p>Incorporer des techniques de saies pour prendre contact avec le corps de l'adversaire et l'immobiliser au sol (TD7).</p> <p>Construire une zone d'intervention dans l'intime de son adversaire : prendre avec mes mains et mon corps pour saisir le corps de l'adversaire en respectant les règles de sécurité (TD9).</p> <p>Mettre en danger l'adversaire : contrôler et amener jusqu'au sol mon adversaire en utilisant les techniques que</p>

<p>Savoir-faire expérimentiel et existentiel</p>	<p>je connais (TD10).</p> <p>Sentir le poids de son corps et l'utiliser pour immobiliser son partenaire au sol (TD5).</p> <p>Répéter les actions plusieurs fois pour s'approprier les techniques demandées par l'enseignant (TD8).</p> <p>Utiliser ce que j'ai fait dans les situations d'apprentissage et le réinvestir dans les combats : la garde, les saisies, l'utilisation du poids de mon corps et du poids du corps de l'adversaire (TD10).</p> <p>Gérer un rapport de force en respectant l'intégrité physique de son partenaire (TD7).</p>
<p>Savoir-faire social</p>	<p>S'habituer à un certain type de souffrance : pression, étouffement (TD7).</p> <p>Accepter le contact corporel et intime de son partenaire/adversaire (TD7).</p> <p>Accepter le contact avec l'enseignant si je sers de modèle lors de la démonstration ou lorsqu'il me montre ce que je dois faire (TD9).</p> <p>Respecter les règles de combat : le salut avant et après le combat (TD10).</p> <p>Mémoriser le cadre de travail (TD2).</p>
<p>Savoir-faire cognitif</p>	<p>Etre capable de parler de sa propre technique d'intervention sur le corps de son partenaire : ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas (TD5).</p> <p>Utiliser la verbalisation de l'enseignant pour se fabriquer de nouvelles représentations (TD6).</p>

<p>Ecouter les retours d'informations de l'enseignant et s'en servir pour modifier sa motricité et s'investir dans la tâche demandée (TD7).</p> <p>Ecouter les informations transmises par l'enseignant, les comprendre pour modifier sa motricité (TD9).</p> <p>Poser des questions pour être sûr de ce que l'on a compris et/ou verbaliser son action au regard de la demande de la tâche (TD9).</p> <p>Ecouter le bilan de ce qu'il y a à faire (TD10).</p> <p>Comptabiliser le nombre de victoires pour connaître ma place dans la poule (TD11).</p> <p>Ecouter le bilan que fait m'enseignant et considérer mon action au regard de ce qui est dit (TD11).</p>	
---	--

Tableau n° 11 : Les savoirs construits et mis en scène lors de la leçon n°5 de lutte (LL5)

<p>Savoir théorique</p>	<p>Comprendre les critères d'observation de la fiche : ce qu'il y a à observer (TD1). Comprendre que s'échauffer implique plusieurs étapes (TD3) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - fabriquer de la chaleur : activation cardio-pulmonaire - conserver la chaleur fabriquée : mobilisation articulaire - se préparer progressivement à l'effort demandé : étirement et renforcement musculaire. <p>Comprendre comment déséquilibrer l'adversaire si j'attaque: supprimer un appui, pousser ou tirer, être attentif à la réaction de l'adversaire (TD2). Comprendre la logique de la tâche : saisir le corps de l'adversaire, le déséquilibrer et le retourner sur le dos pour l'immobiliser :</p> <ul style="list-style-type: none"> - attraper, déséquilibrer, retourner pour l'attaquant, - attendre et se préparer à réagir à l'attaque de l'adversaire : ne pas se faire retourner ou se mettre sur le ventre en position de sécurité (TD3). <p>Comprendre dans l'action ce qui se passe : sentir les actions de l'adversaire sur mon corps et réagir en fonction de ses sensations (TD3). Comprendre la signification de la « mise en danger » en lutte : quand l'attaquant garde la contrôle de l'adversaire en orientant le dos de ce dernier vers le tapis (TD4). Comprendre où saisir le corps de l'adversaire et décider de l'action et de la direction à donner à ce corps (TD4). Comprendre que l'apprentissage moteur passe par l'acceptation de faire ensemble dans une tâche précise (TD5).</p>
<p>Savoir d'environnement</p>	<p>Se prépare progressivement à l'effort demandé : étirement et renforcement musculaire (TD2). Contrôler ses actions, son énergie (TD2).</p>

	<p>Répondre efficacement aux attaques de l'adversaire (TD3).</p> <p>Agir dans un espace délimité, en respectant des règles, un arbitre et en décidant d'actions cohérentes pour gagner le combat (TD4).</p> <p>Etre capable de fonctionner sans l'enseignant, dans ma poule, soit comme arbitre, soit comme combattant (TD4).</p> <p>Respecter la durée des combats, respecter les décisions de l'arbitre (TD4).</p>
<p>Savoir procédural</p>	<p>Utiliser cette fiche pour discuter avec mes camarades de la poule des combats (TD1).</p> <p>Utiliser ce temps d'échange pour récupérer au niveau énergétique (TD1).</p> <p>En défense, répartir le poids de son corps sur ses quatre appuis afin de rendre le retournement plus difficile pour l'attaquant : percevoir les actions de l'adversaire et prendre des décisions en fonction de ses sensations (TD4).</p> <p>Faire des choix stratégiques et moteurs pour mettre l'adversaire en danger : contrôler son stress, son émotion, accepter l'agression sans être agressif, coordonner ses actions (TD5).</p>
<p>Savoir-faire opérationnel</p>	<p>Incorporer le rôle de l'arbitre comme un rôle important dans l'activité : garantir la sécurité des combattants, déterminer qui est le gagnant, départager en cas d'égalité. C'est à dire : ce que j'ai à faire, ce que je dois dire, où je me place pour arbitrer (TD1).</p> <p>Incorporer des techniques pour s'échauffer : être capable de les mettre en œuvre et de comprendre à quoi elles servent et pourquoi les faire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - échauffement général - échauffement spécifique (TD2). <p>Maîtrise l'action : action /réaction (TD5).</p>

Savoir-faire expérientiel et existentiel	Prendre confiance en soi (TD2). Utiliser les critères de la fiche pour observer ce que je vois et identifier les actions des combattants (TD5).
Savoir-faire social	L'arbitrage fait partie de l'activité (TD1). Accepter le contact corporel avec le sol, avec le partenaire : la pression exercée par l'autre, son odeur, son poids (TD2). Accepter d'être tantôt attaquant, tantôt défenseur selon les consignes du professeur (TD2). Accepter de faire ce que m'impose le professeur : direction de l'action, type de saisies, espace d'évolution (TD2). Utiliser les encouragements de l'enseignant pour ajuster mon mouvement et corriger mes actions : réorientation, modification voire changement de mon plan d'action (TD4). Ne pas faire mal et ne pas se faire mal (TD5).
Savoir-faire cognitif	Ecouter les intentions et les attentes de l'enseignant pour la leçon (TD1). Ecouter les consignes et les mettre en application (TD2). Regarder la démonstration pour comprendre ce qu'il y a à faire (TD3). Ecouter ce que dit l'enseignant lors des rassemblements, poser des questions se cela me semble nécessaire (TD4). Ecouter ce que dit un camarade lors d'un arrêt der combat ou lors d'un bilan pour faire des ajustements personnels (TD5).

Tableau n° 12 : Les savoirs construits et mis en scène dans la leçon n°4 de volley-ball (VBL4)

<p>Savoir théorique</p>	<p>Comprendre la signification de l'échauffement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - échauffement général : se mettre en activation cardio-pulmonaire pendant 2 minutes (courir autour de du gymnase) puis effectuer des mobilisations articulaires (TD1). <p>Comprendre la nécessité de faire un échauffement spécifique en partenariat avec un camarade (TD2).</p> <p>Comprendre la nécessité de s'échauffer (TD4).</p> <p>Comprendre ce qu'il y a à faire dans cette tâche :</p> <ul style="list-style-type: none"> - pousser la balle dans le camp adverse et choisir une zone de défense, - récupérer le ballon et viser une cible libre dans le terrain adverse (TD5). <p>Comprendre la notion de déplacement : regarder la balle et évaluer l'endroit où elle va aller, le point d'impact pour pouvoir la récupérer avant qu'elle ne touche le sol (TD7).</p> <p>Comprendre qu'il faut se déplacer vers la balle (regarder le ballon), se placer sous la balle pour la renvoyer soit à mon partenaire soit de l'autre côté du filet dans une zone libre en fonction de mon orientation) (TD8).</p>
<p>Savoir d'environnement</p>	<p>Se rassembler pour se concentrer sur une nouvelle session de tâches (TD1).</p> <p>Adapter ma motricité aux contraintes de la tâche :</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - si je suis le lanceur : réussir à envoyer la balle de l'autre côté du filet à un joueur et choisir dans et pendant cette action la zone où je vais aller me positionner - si je suis relayeur, récupérer la balle et la renvoyer dans une des trois zones non occupées par le lanceur (TD4). - Mettre l'adversaire en difficulté : faire des passes longues vers les zones les plus éloignées (TD6).
<p>Savoir procédural</p>	<p>Elaborer une réponse motrice au regard de la contrainte de la tâche : 1X1, échange de balle en passe à dix doigts :</p> <ul style="list-style-type: none"> - regarder le ballon, sa trajectoire, - me déplacer en fonction de cette trajectoire, donc prendre des informations sur le ballon et faire une hypothèse sur l'endroit où il va arriver, - suffisamment tôt avant qu'il n'arrive sur moi afin, - que je puisse me placer sous le ballon pour le renvoyer à mon partenaire. - Acquérir une posture motrice efficace : flexion des jambes et des bras pour amortir la réception du ballon et pouvoir le renvoyer en face à mon partenaire (TD2). <p>Utiliser une autre technique que la passe à dix doigts si je ne réussis pas à lever la balle au-dessus du filet : la manchette :</p> <ul style="list-style-type: none"> - positionner mes avant-bras de manière à constituer un plan de contact, un angle avec mon tronc, - pousser sur mes jambes pour donner de la vitesse à ma balle (TD3).

	<p>S'équilibrer avant de toucher la balle : flexion des jambes et accompagnement des bras : choix de la technique en fonction de ma hauteur de la balle (TD6).</p> <p>Mettre en place une stratégie pour marquer le plus de fois « 10 points » : envoyer la balle dans des espaces libérés ou libres : orienter ses appuis vers la cible (TD7).</p> <p>Se mettre en activité et reproduire des techniques d'échauffement apprises lors des leçons précédentes (TD1).</p> <p>Prendre des repères dans l'espace, faire des choix stratégiques et modifier ma motricité pour conserver le ballon en l'air : dissociation des jambes et des bras, contrôler sa frappe (TD4).</p> <p>Incorporer le fonctionnement de la tâche (TD6).</p> <p>Viser les zones libres : orienter ses appuis et les surface de frappe (TD6).</p> <p>Intégrer la notion de cible (TD8).</p>
<p>Savoir-faire opérationnel</p>	<p>Savoir-faire expérimentiel et existentiel</p> <p>Lorsque je dirige l'échauffement : parler assez fort pour être entendu de tous, préciser ce que je veux voir faire (TD1).</p> <p>Reproduire ce que je faisais mais cette fois au-dessus d'un obstacle : ajuster ma technique à cet obstacle (TD3).</p> <p>Etre capable de mesurer l'intensité de son échauffement à partir de critères donnés par l'enseignant : rythme cardiaque, chaleur corporelle et couleur de peau (TD4).</p>

	<p>Verbaliser mes actions motrices et ma façon de fonctionner : les informations, ma motricité (TD5).</p> <p>Répéter l'exercice le plus de fois possible pour construire une motricité adaptée : déplacement dans l'espace, orientation des appuis et des surfaces de frappe vers la cible (TD5).</p> <p>S'organiser à deux sur le terrain (TD8).</p> <p>Même si j'échoue garder confiance en moi et continuer de jouer (TD8).</p> <p>Apprendre les règles d'arbitrage énoncé par le professeur (TD7).</p> <p>Respecter les règles du jeu (TD8).</p> <p>Aider à ranger le matériel (TD8).</p>
Savoir-faire social	<p>Ecouter les consignes de l'enseignant et les respecter (TD1).</p> <p>Ecouter le bilan de l'enseignant (TD1).</p> <p>Ecouter les retours d'informations du professeur sur les étapes de l'échauffement (TD4).</p> <p>Ecouter ce qu'il y a à faire dans la tâche présentée et comprendre le but de cette tâche (TD4).</p> <p>Ecouter les retours d'information de l'enseignant (TD7).</p> <p>Lors du bilan, donner son numéro de terrain (TD8).</p>
Savoir-faire cognitif	

6-5- Analyses des différents types de savoir

6-5-1- Les savoirs théoriques

Ils sont directement liés à l'activité support (sa logique, son essence: la nature de sa motricité, le type de déplacements), à la structure de la leçon (l'échauffement, les ateliers, l'évaluation) et à la tâche (comprendre les contraintes, les techniques à s'approprier, les stratégies à mettre en oeuvre).

Ils sont issus des programmes de la discipline Education Physique et Sportive (BO n°29, 18/07/1996. L'EPS au collège. Programme de la classe de 6ème). Ces savoirs sont alors transformés par Thomas pour être transmis aux élèves. Ils sont aussi des savoirs appris en formation initiale (mise en place d'une leçon, sa structure, ces étapes, l'évaluation). Ces savoirs multiples et variés sont corrélés à la fois à la discipline EPS et à l'activité support des apprentissages moteurs et non moteurs. Ce sont des savoirs à enseigner et des savoirs pour enseigner (Altet, 1996).

Ce sont des techniques (un ensemble de moyens) que l'élève doit comprendre puis reproduire à des fins éducatives.

6-5-2- Les savoirs d'environnement

Ils facilitent une adaptation cognitive et motrice face aux contraintes de la tâche. Il s'agit d'apprendre à maîtriser et contrôler son corps dans l'espace pendant l'action et parfois face aux autres. C'est aussi une manière d'accepter les contraintes de la tâche ou de l'activité et de se conformer au modèle d'apprentissage proposé par l'enseignant. Ces savoirs initient à l'utilisation d'une motricité adaptée à l'environnement, au milieu.

6-5-3- Les savoirs procéduraux

Les acquérir permet de donner une réponse motrice et cognitive adéquate aux contraintes de la tâche. Ils sont la clé pour accéder à des techniques corporelles, de raisonnement, d'évaluation : mettre en place des stratégies par rapport à l'espace, au temps ou encore au rôle à jouer dans la tâche, dans l'activité. Ce sont des moyens pour répondre :

- aux problèmes posés par la tâche

- aux problèmes posés par l'activité.

Ces savoirs aident l'apprenant à transformer un modèle cognitif en une réponse motrice.

6-5-4- Les savoir-faire opérationnels

Ce sont les opérations à mettre en œuvre corporellement pour agir et se mettre en activité dans la tâche. L'apprenant sait ce qu'il doit faire : reproduire une méthode, incorporer une technique, intégrer une façon de faire, un raisonnement, s'orienter dans l'espace et le temps, construire des moyens pour réussir.

Il s'agit de maîtriser son corps pour organiser son milieu d'intervention.

6-5-4- Les savoir-faire expérientiels et existentiels

Ils ouvrent la possibilité à l'apprenant d'utiliser des techniques d'intervention pour organiser le milieu dans lequel il évolue. Ces savoirs permettent le réinvestissement des acquis dans un nouveau cadre, la construction de sensations et un accès à la proprioception. L'apprenant accède à la possibilité de verbaliser ses actions et celles des autres. Ils sont le moyen pour se connaître et s'accepter et facilitent la construction de la confiance en soi, de l'estime de soi.

Ils favorisent l'accès à une méta fonctionnalité et à une méta personnalité.

6-5-5- Les savoir-faire sociaux

Ils permettent d'accéder au « vivre en groupe » : les règles de vie, celles de l'activité et celles inhérentes à la tâche. Il s'agit d'intégrer l'organisation sociale de la classe, d'accepter de jouer des rôles et de gérer des rapports de force. Mais ils sont aussi une sorte de dépassement des règles de la vie quotidiennes et l'accès à une démystification du rapport au corps. L'apprenant accepte de jouer son rôle d'élève.

6-5-6- Les savoir-faire cognitifs

Avec ce type de savoirs, l'élève accède aux informations : apprendre à écouter l'autre, le questionner, le regarder, dialoguer avec, mais aussi mémoriser et transformer ses actions. Regarder, écouter et agir sur sa motricité, ce type de savoir renvoie à la notion de savoir en action (Barbier, 1996).

6-6- Synthèse du troisième niveau de condensation

Ce troisième niveau de condensation constitue une véritable analyse épistémologique de la notion de savoir. Ils sont à la fois des énoncés extérieurs à Thomas et des composantes identitaires (Barbier, p.9).

C'est dans la « zone de rencontre » que Thomas transmet les savoirs et c'est aussi dans cette zone qu'il conçoit et gère les tâches d'apprentissage.

Ces espaces interactionnels révèlent la rencontre entre l'enseignant, les élèves et le savoir. Ils privilégient la mobilisation des savoirs et ont une fonction dominante de production de ces mêmes savoirs : la communication y est intense et favorise ainsi leur diffusion en vue d'une appropriation.

Le savoir se construit et se partage dans la rencontre, dans une zone spécifiée et créée par les acteurs. Il émerge de la situation et devient un besoin pour ces derniers. Ils sont à l'interface entre un ordre social et un ordre personnel (Lerbet, 1992).

Ce savoir reconstruit fait émerger un corpus de connaissances et de valeurs considérées comme faisant partie d'une culture commune : une culture du corps et une culture sportive.

Enfin, ce savoir renvoie à une véritable construction sociale et interactionnelle où s'exprime un engagement mutuel de l'enseignant et des élèves vers un processus d'élaboration d'expériences nouvelles et de co-construction de sens. Lémonie (2007) parle de l'intérêt d'évoquer cet enjeu.

6-7- Pour conclure sur les résultats et leur analyse

6-7-1- Les questionnaires

La description de rites d'interaction nous a permis d'énoncer des contextes spécifiés faisant émerger des enjeux sociaux à travers un vocabulaire universel des interactions.

La construction de cadres d'interaction présente la relation ternaire comme une réelle complexité entre l'aspect public et privé. L'enseignant d'EPS dévoile sa démarche personnelle d'enseignement.

Les rites d'interaction organisent la leçon, favorisent la négociation entre les acteurs et matérialisent la coutume de la classe :

- le rite de présentation constitue la porte d'entrée sur la leçon d'EPS,
- le rite de confirmation fait émerger la présence d'un cadre interactionnel de nature didactique,
- le rite de réparation symbolise le décalage entre les intentions des uns et les attentes des autres.

Dans la classe, il existe une trame de l'ordre social régie par la genèse de comportements répétitifs d'où naissent des codes d'interaction. Ces codes permettent aux acteurs d'entretenir un rapport corporel et affectif avec les autres acteurs.

L'enseignant doit construire à la fois un projet professionnel (une démarche) et un projet personnel constitutif de son identité professionnelle. Ce construit personnel et professionnel s'élabore à partir de trois logiques identifiées :

- une logique sociale,
- une logique corporelle,
- une logique professionnelle.

C'est à partir de ces trois logiques que l'interaction devient une source dans la construction de l'identité de l'enseignant :

- un enseignant protecteur et/ou,
- un enseignant transmetteur et/ou
- un enseignant acteur.

Il s'agit d'un processus dynamique et interactif situé dans le temps et dans l'espace professionnel public et privé.

6-7-2- Les observations

L'observation et la description de situations naturelles d'enseignement sont riches de constructions entre l'enseignant et les élèves.

Les « zones de rencontre » élaborées sont nécessaires pour identifier les cadres de fonctionnement dans la classe:

- création d'espace de transmission,
- construction d'une coutume de classe organisée autour d'objets d'enseignement :
 - o les acteurs appartiennent à la leçon d'EPS,
 - o il y a utilisation de techniques pour construire la rencontre, investir la zone et intervenir dans l'espace interactionnel.

Les zones de rencontre deviennent :

- des lieux d'analyse des besoins des formés,
- de véritables situations d'apprentissage pour les élèves,
- le révélateur de la volonté d'une transmission de savoirs,
- des laboratoires de réflexion des acteurs.

La trame de l'ordre social apparu dans les questionnaires révèle des codes de fonctionnements propres à l'enseignant d'EPS et constitutifs de cadres scolaires.

Le contexte d'interaction s'organise et se construit autour de la motricité des élèves. C'est la motricité qui stigmatise la démarche d'enseignement :

- contrôler l'espace d'interaction,
- se déplacer dans cet espace,
- se rassembler.

Des techniques sont élaborées pour rencontrer les élèves :

- se mettre en scène,
- organiser son projet d'enseignement.

Des relations sont nécessaires pour vivre son interaction didactique sont créées :

- les émotions deviennent l'un des moteurs de l'enseignement,
- la coutume de la classe émerge pour favoriser la mise en place d'un respect mutuel et d'un climat de réflexion.

Des attentes et des intentions constituent la charpente organisatrice des rencontres entre l'enseignant et les élèves :

- il s'agit d'établir un équilibre entre elles,
- de construire un espace de réflexion pour les acteurs, centré sur ce qu'il y a à apprendre : les savoirs.

6-7-3- L'étude de cas

Cette étude de type ergonomique permet de lire et de tenter de comprendre ce qui organise l'enseignant lors de ses rencontres avec les élèves.

Il s'agit d'une analyse réflexive de la part de Thomas, analyse qui nous permet d'identifier des objets spécifiques à l'activité support d'enseignement et des objets communs à la discipline EPS.

Les différents types d'objets permettent de réaliser un examen très fin de l'activité de notre enseignant lorsqu'il interagit avec les élèves :

- la matérialisation de zones de rencontre,
- la construction de gestes professionnels,
- l'utilisation de codes personnels,
- l'identification de mises en scène.

De cette activité a émergé des modélisations de l'action de notre enseignant. Elles mettent en avant l'existence de motifs « en vue » et de motifs « perçus » qui laissent entrevoir cette particularité déjà perçue dans les questionnaires : la construction de l'identité professionnelle est à la fois individuelle et collective, personnelle et sociale, réelle et virtuelle.

Il s'agit ainsi de rendre compte de la complexité de la relation ternaire où chaque élément du triangle constitue un objet indispensable du produit des interactions sociales dans le cadre scolaire.

Le processus circulaire présenté plus haut agit comme un système auto-organisé dont les propriétés se construisent dans la « zone de rencontre » :

- les « zones » spécifiées constituent les cadres d'interaction,
- les gestes professionnels génèrent les situations d'interaction,

- les codes verbaux et corporels sont significatifs d'une culture commune et de coutumes de classe,
- les mises en scène dévoilent la réalité des situations d'interaction.

Le savoir est en re-création dans l'interaction. Il est le produit de la rencontre entre l'enseignant et les élèves. C'est à travers les communications verbales en classe, les interactions vécues, les relations, la variété des actions en situation que les acteurs co-construisent le savoir.

FOR AUTHOR USE ONLY

Partie n°3

Discussion générale et essai de contribution à la conception des cursus de formation initiale et continue des enseignants d'EPS

L'objectif de cette thèse était d'identifier l'existence d'espaces dans lesquels l'enseignant et les élèves étaient amenés à se rencontrer. Ces espaces ont été identifiés comme des « zone de rencontre » ayant une spécificité particulière.

En effet, c'est au cours de ces rencontres et dans ces zones circonscrites et construites par les acteurs que la transmission des savoirs s'opère. Les interactions constituent le point d'ancrage de la transmission des savoirs en EPS et la mise en place d'un cadre partagé et négocié entre les acteurs.

Nous avons ainsi appréhendé le rôle des interactions locales dans une perspective de didactique professionnelle, dans un contexte humain et physique, complexe et dynamique, dans son caractère singulier et générique.

Cela nous a conduit à questionner, observer, décrire et analyser l'activité de quelques enseignants d'EPS afin de trouver des réponses à notre questionnement : la situation d'interaction comme objet d'étude de notre thèse.

Les trois types de données (les questionnaires, les observations et l'étude de cas) nous ont permis de construire une logique scientifique et de donner à notre travail une certaine originalité. Au terme de notre travail, nous souhaitons proposer un essai de contribution à la formation initiale et continue des enseignants d'Education Physique et Sportive.

1- Discussion générale

Les cadres que nous avons formulés tout au long de notre travail de recherche ont révélé l'intérêt d'analyser l'activité de l'enseignant dans les « zones de rencontre ».

Le processus interactionnel se construit selon trois niveaux d'interrogations particuliers et singuliers :

- 1- **une macrostructure sociale** - l'enseignant a des missions « d'instruction », « d'éducation » et de « formation ».
- 2- **une méso structure interactionnelle** – l'enseignant construit son enseignement au regard des élèves – il y a construction d'un contrat didactique avec l'idée du partage des responsabilités :
 - des espaces ritualisés
 - des lieux spécifiques de rencontre entre l'enseignant et les ou l'élève
 - des échanges verbaux et non verbaux à l'intérieur même du triangle d'interaction didactique.
- 3- **Une microstructure interactionnelle** avec des zones de rencontre, lieu de co-construction des savoirs – où l'enseignant et l'élève se construisent dans la rencontre.

Ces trois types de structures se développent dans un contexte spatio-temporel particulier : **la leçon d'EPS** où il existe une régulation adaptative des acteurs présents.

1-1- La macrostructure sociale : la valeur des savoirs

1-1-1- Les savoirs transmis par l'enseignant d'EPS passe par la transmission de valeurs

Ce devoir est inscrit dans « La mission de l'enseignant » : Circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997.

« La mission du professeur est d'instruire les jeunes qui lui sont confiés, de contribuer à leur éducation et de leur assurer une formation en vue de leur insertion sociale et professionnelle ».

Il s'agit pour l'enseignant de transmettre des connaissances, des méthodes de travail et un plaisir d'agir.

La question de la transmission, que nous avons tenté d'étudier et d'analyser ici, annonce peut-être un changement de paradigme – de l'éducatif au réflexif - où l'individu se forme toute sa vie.

1-1-2- Y a-t-il un changement de paradigme ?

Fabre (1994) fournit de précieuses indications à ce propos :

"Le pôle « former » vient du latin *formare* qui signifie au sens fort, donner l'être et la forme, et au sens affaibli : organiser, établir.

Former évoque donc une action profonde sur la personne impliquant une transformation de tout l'être. C'est aussi une action globale qui porte à la fois sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être. D'autre part, il peut s'agir aussi bien d'une intervention sur un formé que du développement d'un « se formant ». Enfin, former implique que l'instruction passe dans la vie, soit mise en pratique" (Ibid., p.22).

L'auteur dégage alors la structure sémantique originale sous-jacente au terme :

"Former, tout en recoupant naturellement des traits venus d'éduquer, ou d'instruire, dessine cependant une constellation originale. Ainsi, former semble très loin d'enseigner : leurs deux graphes lexicaux sont indépendants. Par contre, former implique la transmission de connaissances, comme l'instruction, mais également de valeurs et de savoir-être comme l'éducation. En outre, former concerne le rapport du savoir à la pratique, à la vie. Former est donc moins spécifique qu'instruire, ce qui le rapproche d'éduquer. Comme l'éducation, la formation se caractérise par un aspect global : il s'agit d'agir sur la personnalité entière. Mais former est plus ontologique qu'instruire ou éduquer : dans la formation, c'est l'être même qui est en jeu, dans sa forme. Au total, former semble se caractériser par une triple orientation :

- 1) transmettre des connaissances comme l'instruction,
- 2) modeler la personnalité entière,
- 3) intégrer le savoir à la pratique, à la vie." (Ibid. p.23).

On notera une polarité qui oriente le sens de "former" vers deux conceptions opposées et souvent confondues : la première lui donne une portée ontologique, et la "forme" visée y est pensée sur le modèle du vivant. La seconde recoupe une vision, adaptatrice, technologique, "mécanique" (le "formatage"), et la métaphore sous-jacente est plutôt celle du modelage.

Fabre parle d'une "dualité d'inspiration", des "oppositions du moule et de la vie, du mécanique et du vivant" (Ibid., p. 29) :

"Tantôt la formation est pensée sur le modèle technologique du modelage d'un formé ou comme "ajustage" à un poste de travail. On cherche alors l'identification à un modèle et à la production de copies conformes. Tantôt au contraire, c'est le paradigme biologique qui domine : on vise alors l'adaptation souple d'un sujet à une réalité mouvante. Les oppositions du moule et de la vie, du mécanique et du vivant, de l'auto ou de l'hétéro-formation traversent ainsi toutes les conceptions de la formation".

Ce changement de paradigme nous conduit à confirmer notre hypothèse selon laquelle il y aurait une construction de la personne conjointement aux constructions interactionnelles relatives à la transmission des savoirs.

1-1-3- L'espace scolaire véritable construction sociale

Les espaces observés et analysés montrent une réelle perspective d'apprentissage à travers l'organisation de la motricité des élèves.

L'enseignant apprend à contrôler ces espaces, à contrôler sa classe et sa place.

Ces constructions sociales laissent entrevoir :

- **des conceptions d'enseignement** comme l'échauffement, véritable habitus corporel de l'EPS, ou la démonstration, la verbalisation ou encore l'observation.
- **des savoirs à transmettre** de nature particulière : des techniques, des connaissances et des sensations.

Ces constructions vont permettre une nouvelle organisation et une meilleure adaptation de la motricité des élèves.

1-2- La méso structure interactionnelle : du cadre conceptuel au cadre fonctionnel

1-2-1- Les rites d'interaction : agencement de trois configurations

La présence de rite d'interaction nous a permis de mettre en évidence trois aspects : la trame de l'ordre social, la présence d'un vocabulaire « universel » de l'interaction et la ritualisation des corps.

L'ordre social passe par une réflexion sur l'espace dans lequel se joue l'interaction et le rôle à tenir dans la rencontre. Il a été possible de constater la construction de rapports de proximité ou de distance entre les acteurs. La rencontre est attendue et doit se faire. Elle est porteuse des savoirs à transmettre.

La négociation est à la base du vocabulaire universel de l'interaction. Des cadres sont construits pour pouvoir fonctionner, pour permettre aux acteurs un engagement dans l'interaction et pour se mettre en scène.

La ritualisation des corps se développe aux travers de techniques et de stratégies corporelles : il s'agit de faire vivre la relation et l'interaction didactique.

1-2-2- La présence de cadre fait naître des structures professionnelles

La présence de cadres fait émerger des structures de différentes natures :

- **une structure relationnelle** où l'enseignant anticipe les intentions qui orientent les actions des élèves,
- **une structure conversationnelle**. La zone de rencontre est un lieu de communication verbale et non verbale, un lieu de dialogue et de négociation, un lieu de transmission,
- **une structure situationnelle**. La rencontre a lieu dans la situation d'apprentissage lorsque celle-ci devient la situation d'interaction : l'enseignant met en scène le contrat didactique....
- **une structure personnelle**. L'enseignant appartient à la situation, il met en place des techniques corporelles, un code de fonctionnement.

1-3- La microstructure interactionnelle : Les « zones de rencontre » constituent le lieu de construction et d'échange des savoirs

Des savoirs sont régulièrement mis en œuvre pour résoudre des problèmes quotidiens et révèlent chez l'enseignant une pensée d'exploration et de construction, une réflexion en action, un agir réflexif (Schön, 1983).

1-3-1- Construire son identité dans la rencontre

Cela conduit à un processus dynamique et interactif qui se développe tout au long de ses rencontres avec les élèves et qui renvoie à :

- **une certaine éthique du métier.** Comme le dit Badiou (1993), il n'y a d'éthique que dans la situation d'une rencontre. Ainsi, au-delà de la relation ternaire entretenue par l'élève l'enseignant et le savoir, nous avons proposé l'idée d'interaction. Cette nouvelle entrée nous a permis de faire naître la notion de situation d'interaction dans laquelle l'élève reste au centre du système. Les différentes données recueillies montrent l'importance qu'accordent les enseignants à ce que nous pourrions appeler la « conscience professionnelle » où l'éthique tient une place particulière puisqu'elle agit selon trois logiques (Longhi, 1998) :

- o épistémologique : le savoir est communicable,
- o ontologique : les enseignants observés sont tous capables de transmettre des connaissances,
- o déontologique : la transmission des savoirs exige des références aux valeurs.

- **une compréhension de la coutume de la classe.** Déjà l'analyse des données d'observation, nous avons pu mettre en évidence le caractère local de la situation d'interaction. L'analyse *à priori* des 9 sujets laissait entrevoir l'existence d'une « société coutumière » (Balacheff, 1988) avec ses pratiques régies par l'usage et son caractère spontané. C'est lors des ruptures, révélées par les rites de réparation, que les acteurs découvrent les indices de ce qu'il y a à faire dans la situation d'interaction. Si l'enseignant doit s'adapter à cette société, il s'emploie à la transformer et à négocier avec elle le contrat local de transmission des savoirs.

- **une mise en perspective d'espace de réflexion.** Là encore, les différents types de données nous permettent d'avancer l'idée que l'enseignant anticipe la rencontre avec l'élève. Cette anticipation amène l'enseignant d'EPS à réfléchir à ses actions futures de transmission des savoirs et à organiser sa démarche d'enseignement. Schön (1994) parle de pratique réflexive qui permet à l'enseignant de se fabriquer un répertoire d'attentes, d'images et de techniques lui permettant de s'adapter à la situation d'interaction. Saint Arnaud et Lhotellier (1994) ont appelé cette théorie de la réflexion sur l'action la praxéologie :

« La praxéologie est une démarche construite (visée, méthode, processus) d'autonomisation et de conscientisation de l'agir (à tous les niveaux d'interaction sociale) dans son histoire, dans ses pratiques quotidiennes, dans ses processus de changement et dans ses conséquences».

1-3-2- Articuler deux types de projets

- un projet professionnel : l'enseignant doit construire et établir un équilibre.
- un projet personnel : l'enseignant vit sa relation et gère ses émotions.

1-3-2-1- Le projet professionnel

Le fait d'avoir comme population, dans notre recherche, des enseignants novices, va nous permettre de rendre compte de la manière dont se construit cet équilibre dans la fonction de professeur d'EPS.

L'équilibre se construit dans l'interaction:

- l'enseignant d'EPS est avant tout un professionnel de l'articulation transmission/appropriation en situation d'interaction de significations partagées (Lémonie, 2007), de savoirs, de valeurs et de normes (Lang, 1999).
- il y a mise en scène de techniques, de relations orientées par des attentes et des intentions didactiques et pédagogiques.
- il y a développement d'une image positive de son « soi professionnel » dans un monde physique et socioculturel qui inscrit l'enseignant selon Malet (2000) dans une communauté de sens et de compréhension. La dimension corporelle prend alors une place aussi importante que la dimension communicationnelle.
- l'enseignant entretient des rapports complexes et actifs à la culture scolaire et quotidienne (programme, projets) et propres à l'EPS (les APSA). Il y a interprétation, adaptation et transformation pour répondre aux besoins des élèves dans la leçon, à l'activité des élèves dans la situation d'interaction, dans la « zone de rencontre ».
- il y a face à face entre l'enseignant et ses élèves. L'interaction entre les acteurs déclenche un processus de négociation et de transformation de l'activité. Il y a collaboration (Gal-Petifaux, Saury, 2002) et coordination des actions des individus (Tardif, 1993, p.38).

Mais, ce projet de type professionnel est toujours articulé avec un projet personnel parce que l'enseignant est avant tout une personne – avec ses attitudes, ses stratégies, ses relations...- Tardif et Lessard (1999 , p.376) parle d'un processus de socialisation pré professionnel. Ce processus d'après les auteurs est riche, complexe et reflète toutes les nuances de l'être humain.

1-3-2-2- Le projet personnel

Il s'agit pour l'enseignant de vivre sa relation aux autres :

- La relation d'accompagnement et de médiation subordonnée à la relation éducative, pédagogique voire affective,
- La mise en place de cadres et de postures,
- La possibilité pour l'élève de re-construire le savoir à travers la rencontre dans la situation d'interaction,
- L'éventualité d'accéder à une autonomie du système relationnel pédagogique. C'est-à-dire à un ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisés en fonction d'un but (de Rosnay, 1975). Il s'agit de considérer le système relationnel comme auto poïétique, c'est-à-dire capable de créer et de se re-crée lui-même. Les membres et la relation contribuent à se spécifier mutuellement pour former une unité autonome (Varèla, 1991).
- L'interaction devient un espace signifiant (Lerbet, 1997) de création et de rencontres. L'espace interactionnel contribue à la dynamique du système relationnel (Ricoeur, 1990),
- Ces rencontres circonscrites dans un espace spécifié permettent de proposer l'existence d'une relation ternaire auto organisée. Il est possible alors de parler de co-construction des savoirs dans la « zone de rencontre ».

En effet, les acteurs sont en mesure d'élaborer conjointement des actions qui en retour contribuent à la création de savoirs que l'on peut à présent appelés contenus.

- Au-delà de la création de savoirs, l'enseignant apprend à gérer ses émotions dans l'interaction. Cette particularité fait émerger une facette humaine pas toujours prises en compte dans les recherches en didactique. En effet, nous avons postulé la

réciprocité mutuelle dans l'interaction. A cette réciprocité s'ajoute, à la manière de Goffman (1973) la mise en scène des acteurs dans l'interaction.

- L'enseignant doit apprendre à contrôler les affres et les vertiges de cette mise en scène, il doit apprendre à jouer un rôle et à l'accepter.
- L'enseignant d'EPS va apprendre à s'impliquer corporellement dans la relation :

« Le corps se trouve à la charnière des concepts apparemment antagonistes : la nature et la culture, l'homme et la société, le privé et le public, la raison et l'émotion, l'intelligence abstraite et l'intelligence concrète » Vygotsky (2003).

- L'enseignant apprend à adopter la bonne posture dans la zone de rencontre et à lire les difficultés des élèves à travers leur corps et la façon qu'il l'utilise pour répondre au problème que pose la situation d'apprentissage, la situation d'interaction.

Les trois niveaux d'interrogation ainsi révélés laissent entrevoir une multi référencialité de réponses et l'existence d'un système qui s'organise *in situ* au moment de l'interaction, dans la « zone de rencontre ».

L'interaction constitue un véritable processus circulaire (Baeza, 2001), socialement situé. La « zone de rencontre » est à construire par les acteurs et c'est à l'intérieur de celle-ci que va se produire la co-construction des savoirs, c'est-à-dire la transmission par l'enseignant et l'appropriation par les élèves. Ce « face à face » s'apparente à un véritable partage de significations, choisis par les acteurs et construits mutuellement dans la situation d'interaction.

2- Essai de contribution à la conception des cursus de formation initiale et continue des enseignants d'EPS

La formation initiale et la formation continue constitue un point nodal de la professionnalisation (Altet, Fabre, 1994). La formation des enseignants est un facteur clé de la construction personnelle de la professionnalité.

Au-delà de la présence de rites d'interaction dans la leçon d'EPS, le problème soulevé est celui de la transmission des savoirs. Nous avons pu montrer dans cette recherche, que ce processus de transmission se réalise pendant des phases dites d'interaction et dans des zones particulières, circonscrites et construites spatialement et temporellement par les acteurs.

Le terme de transmission ne se révèle pas toujours approprié à la réalité observée. En effet, au regard de notre objet de recherche et des résultats dégagés, il nous semble possible de parler de « partage et de co-construction » des savoirs ou encore de re-création des savoirs.

Nous allons tenter de mettre en œuvre une organisation apprenante adaptée à ce problème et proposer une contribution à l'émergence de pratiques professionnelles des enseignants d'EPS avec :

- des ateliers de pratiques pédagogiques et didactiques qui permettront d'apprendre par l'action et par la réflexion sur l'action. A partir de situations concrètes de classe, les enseignants apprendront à construire des outils pour :
 - o savoir identifier les comportements d'enseignants et des comportements d'élèves,
 - o apprendre à construire des situations d'interaction.
- un accompagnement personnalisé et une médiation lors des stages et de la prise en poste pour développer une attitude de distanciation afin de développer le « savoir rencontrer », à partir de techniques et de la mise en place d'une technologie de la rencontre,
- des ateliers de pratiques interactionnels pour établir des liens de collaboration, identifier les valeurs et les codes de fonctionnement de la classe, analyser l'activité réelle comme l'expression de l'interaction complexe,
- des ateliers d'analyse réflexive sur le processus identitaire, sa construction, son évolution, son profil identitaire professionnel pour accepter la rencontre avec l'autre, acquérir une certaine autonomie et une réflexivité sur sa pratique personnelle. Ces

ateliers seront le lieu de la mise en place de pratiques innovantes possibles grâce à une connaissance approfondie de sa démarche personnelle d'enseignement.

Ce projet part du postulat de l'intégration d'un modèle de l'interaction complexe, adoptant l'ensemble des facteurs contextuels dans l'analyse de l'activité de l'individu dans la situation d'interaction.

Ce projet propose de nouvelles postures qui sont directement liées aux expériences personnelles que nous avons en dehors de notre recherche, dans notre rôle de formateur de futurs enseignants d'EPS. Il nous semble nécessaire de construire un lien entre ce que nous apprend la recherche et ce que nous vivons au quotidien avec des futurs enseignants dans nos formations. Cette interrogation sur la formation surgit à présent pour indiquer sa nécessaire mise en place dans le temps : elle est initiale et continue ; dans l'espace : elle est professionnelle.

Le tableau qui suit synthétise la structure du programme de formation. Il s'agit plus d'une interrogation et d'une mise en question de l'imaginaire de la formation que le chercheur apporte avec elle.

Comme le précise Fabre (1994), « former évoque une action profonde sur la personne impliquant une transformation de tout l'être. C'est aussi une action globale qui porte à la fois sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Enfin, former implique que l'instruction passe dans la vie, soit mise en pratique » (Ibid., p.22).

Tableau n° 13 : Structure du programme de formation

Macrostructure de l'interaction	Microstructure de l'interaction	Zone de rencontre – micro genèse de la structure interactionnelle
L'enseignant et son institution. Les acteurs de l'école n'échappent pas aux évolutions de la société qui remet en cause le système de valeurs et les idéologies mobilisatrices.	La construction de l'identité professionnelle inclut l'identification à la discipline EPS mais aussi son dépassement avec un changement de rapport à cet objet.	La co-construction du savoir et la construction de l'identité personnelle.
L'enseignant est affecté par la multiplicité des références qui constitue des systèmes significatifs avec : des codes, des valeurs, des repères, des symboles, des places, des rôles et des fonctions.	L'objet social devient partageable puisqu'il s'agit d'un patrimoine professionnel et culturel.	Comprendre les modèles sur lesquels s'est construit son identité et identifier les remise en cause dont l'enseignant fait l'objet : la question des savoirs.
Le savoir à transmettre ne doit plus être placé en extériorité de la personne enseignante car il n'est pas séparable de l'individu.		
La logique de fonctionnement		
La logique sociale et spatiale	La logique corporelle et personnelle	<p style="text-align: center;">La modélisation de l'action du sujet</p> Les gestes professionnels Les codes verbaux et corporels Les mises en scène
Le savoir à transmettre se situe dans des contextes à spécifier.		
Le projet de l'institution.	Le projet de l'établissement et de l'équipe enseignant.	Le projet de la classe, le projet de l'élève.
Le savoir à transmettre correspond à un espace – temps particulier à explorer.		
La programmation annuelle des APSA en interaction avec la « société classe ».	Le cycle d'APSA en interaction avec la « coutume » de la classe.	La situation d'apprentissage en interaction avec les projets de l'élève et de l'enseignant.

Pour construire notre proposition, nous reprenons l'idée de strates interactionnelles. L'enseignant est une personne en construction dans le temps et dans l'espace. Il doit élaborer et comprendre le contexte dans lequel il est amené à interagir.

Son postulat de départ est l'éducabilité. C'est-à-dire, le principe logique de toute activité éducative. Elle permet de croire à la possibilité d'un changement, d'un renouvellement. L'enseignant devient véritablement un acteur de la transmission. Son désir d'apprendre à communiquer avec les élèves le conduit vers le statut de passeur de savoirs, d'accompagnateur.

C'est pourquoi, il est possible de parler de partage, de re-construction ou encore de re-création. La situation d'interaction constitue le lieu des échanges, le lieu de la construction. La « zone de rencontre » concrétise l'espace où se joue le partage de la culture.

S'agissant des savoirs, il est possible d'avancer qu'il se re-crée à partir de logiques de fonctionnement et de la modélisation de l'action du sujet. Le savoir est en permanente re-construction à l'intérieur de différents projets et en fonction des individus constituant ces projets.

Enfin, l'espace et le temps de la co-construction sont des données essentielles pour comprendre que le savoir est significatif d'une culture où chacun des acteurs apprend à maîtriser des codes, des valeurs, des attitudes, à mettre en scène ses actions pour apprendre.

La formation devient alors un moyen pour résoudre les problèmes professionnels et échanger sur les pratiques. Elle suscite un changement conceptuel dans le rapport entretenu par l'enseignant entre le savoir et son élaboration. Il doit apprendre à permettre la re-construction du savoir, sa re-création.

Propos conclusifs

Nous avons tenté tout au long de cette recherche d'établir une genèse de la reconstruction des savoirs dans une organisation didactique et interactionniste.

La notion d'interaction développée en première partie nous a conduit à postuler l'existence d'un processus dynamique, circulaire voire dialectique lorsque le savoir se re-crée. Ce processus a été appréhendé lors des rencontres entre l'enseignant d'EPS et ses élèves dans le cours de la leçon.

Ces rencontres ont lieu dans des espaces et des temps circonscrits, spécifiés et ritualisés que nous avons appelé « zones de rencontre ».

Ainsi, nous avons admis que ces « zones de rencontre » constituent le lieu de la transmission / appropriation du savoir, le lieu de la co- construction des savoirs en Education Physique et Sportive.

Le savoir est à l'origine des types de mises en scène que nous avons pu observer. Ce savoir permet à l'enseignant de nourrir son projet d'enseigner et de le transmettre aux élèves. Dès que ce savoir pénètre l'espace d'interaction, il devient l'objet d'un véritable éclatement. Il se multiplie en autant de savoirs qu'il y a de rapports entre chacun des acteurs et lui-même. Chacun de ces savoirs importés de l'extérieur va subir une re-construction personnelle dans l'espace interactionnel. La rencontre entre les acteurs va se définir à travers des rites d'interaction et permettre à chacun de se construire.

Dans le contexte scolaire, nous avons pu observer que ces « zones de rencontre » se développent à travers des dimensions temporelles particulières : la situation d'interaction. En nous rapprochant de la conception anthropologique du didactique développée par Chevallard²³ (1992) : selon cette théorie enseignant et élèves, en tant que sujets de l'institution classe, entretiennent de multiples rapports avec les objets de l'institution qu'ils font exister par la même occasion.

Ainsi, il est possible de dire que l'enseignant, en entretenant un certain rapport d'enseignement avec la personne de l'enfant, institue un rapport didactique. Celui-ci fait

²³ En suivant Chevallard, Y. (1992), nous pouvons dire : « Soit I une institution. Une personne X devient *sujet* de I quand elle devient « assujettie » à I. Métaphoriquement, on pourra dire que X devient un *sujet* de I « en entrant dans I ». Par ailleurs dans les termes de cette théorie « (...) l'objet O existe pour au moins une personne X ou une institution I, c'est-à-dire si au moins une personne ou une institution a un rapport à cet objet ».

exister l'élève en tant que sujet de l'institution didactique, en négociant sa position d'élève et en permettant à l'enseignant d'exister en tant que tel. Il rend à ces « objets » humains de l'espace didactique des caractéristiques spécifiques que notre recherche a tenté de mettre en évidence.

De même, dans la perspective interactionniste liée à la tradition inaugurée par Goffman, nous avons pu lire que le maintien de la relation didactique dans la situation d'interaction exige en général que les acteurs ne perdent pas la « face » et continue à construire leur identité. Il s'agit d'interactions sociales très particulières, très étroites et très contraignantes.

Selon Amigues (1991), il n'y a pas d'enseignement sans que se construise un « espace de signification » entre le professeur et les élèves, au regard d'une situation qui forme le contexte où se manifestent les rapports au savoir en jeu. Nous rejoignons Saada-Robert et Balslev (2004) lorsqu'ils parlent d'espace de significations partagées à propos du savoir.

Notre cadre d'analyse postulait une certaine complexité avec laquelle nous avons dû jouer pour montrer que derrière le processus de « transmission » se cache d'autres phénomènes telle que celui de la construction de l'identité professionnelle, corporelle et personnelle. Ces processus se construisent en situation et sont étroitement liés aux circonstances locales et sociales. C'est pourquoi, nous avons choisi d'observer et d'analyser l'activité de l'enseignant, dans la situation d'interaction et dans les « zones de rencontre », pour répondre le plus efficacement aux questions que pose le processus de transmission chez l'enseignant d'EPS.

Les questionnaires ont constitué le premier type de données de notre thèse. Ils sont en quelque sorte une introduction à nos investigations et nous ont permis de mettre en place les catégories d'analyse qui nous ont servi de fil rouge tout au long de notre travail de recherche. Ils ont révélé notre cadre de fonctionnement et orienté notre tâche de chercheur.

Outre la présence de rites d'interaction et d'espaces de rencontre, ce type de recueil de données a mis en évidence l'existence de cadres théoriques vivants en parallèle les uns des autres et dévoilant un système didactique complexe et en perpétuel re-construction.

La mise en évidence de profils identitaires étaye la thèse de constructions parallèles dans le processus interactionnel.

« L'identité est un système dynamique de sentiments axiologiques et de représentations par lesquels l'acteur social, individuel ou collectif oriente ses conduites, organise ses projets,

construit son histoire, cherche à résoudre les contradictions et à dépasser les conflits (...) en relation constante avec d'autres acteurs sociaux sans lesquels il ne peut ni se définir, ni se (re)connaître » (Tap, 1986, p.12).

L'identité professionnelle se caractérise ici et maintenant par sa capacité à faciliter pour ses élèves la réussite en EPS.

Les observations nous ont conduit, au plan méthodologique, à organiser notre perception du milieu et à rédiger des notes de terrain autour de catégories s'imposant peu à peu à nous et révélant le cadre de fonctionnement ordinaire des enseignants d'EPS, dans la leçon. Si dans un premier temps, nous avons présenté l'exhaustivité de nos notes de terrain (en annexes), dans un second temps, nous avons divulgué une analyse *a priori* de celles-ci. Des actions d'enseignants ont été perçues et ont servi à construire un guide de comportement qui va constituer le squelette de notre interprétation. L'observation en classe, de type naturaliste, constitue une méthodologie fort intéressante. Elle conduit à obtenir des informations sur le fonctionnement usuel d'un système en le perturbant le moins possible et à mettre en évidence une véritable professionnalité de la part des enseignants d'EPS observés, professionnalité qui s'exerce dans un environnement dynamique et ouvert.

L'étude de cas nous a plongé au cœur de l'analyse de l'activité de Thomas et à sa façon d'organiser le milieu dans la situation, c'est-à-dire à révéler le travail réel de Thomas. Bien entendu, nous savons que cette étude de cas constitue une unité d'analyse (Leplat, 2002) découpée dans la réalité et dont le contexte est primordial pour comprendre ce qui s'y passe. Le contexte est à la fois externe et interne : « Le premier est celui des conditions externes dans lesquelles s'inscrit l'activité. Le second est défini par les caractéristiques du sujet qui déterminent et donne sens à son activité » (Ibid. p.2). De plus, nous avons constaté que l'analyse que fait Thomas de son activité est subordonnée à son propre vécu qui s'insère dans la subjectivité de celui-ci.

La finalité de cette étude intéresse la profession car les solutions peuvent aider à construire des perspectives plus larges en terme de formation et permettre de reformuler le problème de l'interaction entre les acteurs *in situ* dans la situation.

Notre cheminement s'achève ici et montre combien il est difficile et complexe de rencontrer l'autre pour l'accompagner sur les chemins du savoir en Education Physique et Sportive.

Bibliographie

- Achard, P. (1997). *La sociologie du langage*. Paris : PUF. 2^{ème} édition.
- Agnel, A. (2004). Jung. *La passion de l'autre*. Milan
- Allal, L. (1985). Processus de régulation interactive dans le cadre d'un jeu de mathématique à l'école primaire. *Revue internationale de psychologie appliquée*, 34. 83-103.
- Altet, L., Peyronie, H. (1987). Une convergence possible. Styles d'enseignement, typologie d'enseignants. *Recherches scientifiques et formation des enseignants et formateurs*. Actes VI^{ème} congrès AIPELF. Caen : CERSE.
- Altet, M. (1991). *Analyse séquentielle et systémique de l'articulation du processus enseignement-apprentissage : rôle des processus médiateurs et situationnels*. Notes de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des recherches. Université de Nantes.
- Altet, M. (1994). Comment interagissent enseignants et élèves en classes ? *Revue Française de Pédagogie*, 107, avril-mai-juin, 123-139.
- Altet, M., Fabre, M. (1994). La professionnalité enseignante vue par les enseignants. *Education et Formation*, 37, 95-98.
- Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant professionnel. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp 27-40). Bruxelles : De Boeck Université.
- Amade-Escot, C. (1994). *L'enseignant d'Education Physique Sportive dans les interactions Didactiques*. Itinéraire de recherche. Notes de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des recherches. LEMME. Toulouse.
- Amade-Escot, C., Marsenach, J. (1995). *Didactique de l'éducation physique et sportive. Questions théoriques et méthodologiques*. La Pensée Sauvage. Edition et INRP.

- Amade-Escot, C. (1996). L'observation des activités didactiques en Education Physique et Sportive : aspects méthodologiques. *Impulsions*, 1. 75-98.
- Amade-Escot, C. (2002a). De l'usage des théories de l'enseignant, questions soulevées par l'étude des contrats didactiques en éducation physique. Le génie didactique, usages et mesurages des théories de l'enseignement. Bruxelles. De Boeck.
- Amade-Escot, C. (2002b). Etude du travail de l'enseignant d'éducation physique dans la classe : contribution des recherches didactiques à l'analyse des pratiques effectives. In JF. Marcel (Eds.), *Les sciences de l'Education des recherches, une discipline. Savoir et formation* (pp 53-78). Paris : L'Harmattan, Collection Savoir et Formation.
- Amade-Escot, C. (2003). La gestion interactive du contrat didactique en volley-ball : agencement des milieux et régulations du professeur. In C. Amade-Escot (ed.), *Didactique de l'Education physique et sportive. États des recherches* (pp 255-278). Paris : Revue EPS.
- Amigues, R. (1988). Travail en groupe des élèves et changement de conception. *Technologies, Idéologie, Pratiques*. Tome VII, 2.117-135.
- Amigues, R. (1991). *Les débuts de l'apprentissage*. 4èmes Journées annuelles d'étude du Centre d'Observation et d'Expérimentation Didactique (COED) Séminaire de Psychologie Neuchâtel, Suisse.
- Amalberti, R., Falzon, P., Figarol, S., Gervais, T., Rogalski, J., Samurçay, R. et Wibaux, F. (1992). *Communication et coopération dans les cockpits automatisés. Elaboration d'une méthode de codification*. XXVIIème Congrès de la SELF. Lille. 23-25 septembre 1992.
- Amalberti, R., Carbonell, N., Falzon, P. (1993). User representations of computer system in human-computer speech interaction. *International Journal of Man-Machine Studies*, 38, 547-566.
- Andrieu, B. (2003). Corps, peau, silences, dans l'enseignement. *CRDP de Lorraine*.

- Augé, M. (1994). *Le sens des autres*. Paris: Fayard
- Azmita, M. (1998). Peer interaction and problem solving: when are two heads better than one? *Child Development*, 59, 87-96.
- Badiou, A. (1993). *L'éthique, essai sur la conscience du mal*. Paris : Hatier (Réédition, Nous, Caen, 2003).
- Badreau, J., Barbot, A. (1990). Sport de combat de préhension en éducation physique. *A.E.E.P.S.*
- Baeza, N. (2001). *Morceaux choisis: les interactions en EPS. Interagir avec ses élèves pour se construire en tant qu'enseignant*. Mémoire pour l'obtention du DEA. Paris : Université Paris XI.
- Bales, R. (1950). *Interaction Process Analysis*. Cambridge : Addison Wesley.
- Balacheff, N. (1988). Le contrat et la coutume, deux registres des interactions didactiques. In C., Laborde (dir), *Actes du premier colloque Franco-allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique* (pp 15-26). Grenoble : La pensée sauvage.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2002). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Barbier, J.M. (dir.) (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Barth, B.M. (1993). *Le savoir en construction (Former à une pédagogie de la compréhension)*. Paris : Retz
- Bateson, G. (1977). *Vers une écologie de l'esprit*. Tome 1. Paris : Seuil.

- Bayer, E. (1986). *Une science de l'enseignement est-elle possible ?* Hommage à De Landsheere, L'art et la science de l'enseignement, Labor- Nathan (2000).
- Beauvois, JL (1995). Les interactionnistes. In G. Mugny, D. Oberlé, JL. Beauvois, *Relations humaines, groupe et influence sociale*. Grenoble: PUG.
- Bellak, A.A., (1996). *The language of the classroom*. New York :TP, Columbia University.
- Berthoz, A. (1997). *Le sens du mouvement*. Paris: Odile Jacob.
- Bernstein, B. (1975). *Langages et classes sociales*. Paris : Minuit.
- Beunard, P. (2004). Enseigner des méthodes : récurrence des contenus et choix des stratégies. *Les Cahiers EPS de l'académie de Nantes*. 3. Juin.
- Birdwhistell, R.L. (1981). Un exercice de kinésique et de linguistique : la scène de la cigarette. In Y. Winkin, *La nouvelle communication*. Paris : Seuil.
- Bline, C (2003). La révolution copernicienne : du géocentrisme à l'héliocentrisme. *Philocours.com*. Joué les Tours.
- Bonnefoy, G., Metzler, J. (1990). Modélisation du Volley-Ball : logiques des actions et cascades de problèmes. *Education Physique et Didactiques des APS*, 136-145.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (1980). *Questions de sociologie*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. (1982). Les rites actes d'institution. *Actes de la recherche en Sciences sociales*.
- Bouthier, D., Pastré, P., Samurçay, R. (1995). Le développement des compétences. Analyse du travail et didactique professionnelle. *Education Permanente*, 123-2.

- Bouthier, D. (1995). L'EPS et son rapport aux techniques. *Spirale*, 8, 96-98.
- Bressoux, P. (1990). Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe : quel impact sur les élèves de CP ? *Revue Française de Pédagogie*, 93, 17-25.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Recherches sur l'écologie du développement*. Hommage à De Landsheere. L'art et la science de l'enseignement. Bruxelles : Labor-Nathan. 2000
- Brousseau, G. (1978). L'observation des activités didactiques. *Revue Française de Pédagogie*, 45, 130-140.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherche en didactique des mathématiques*, (7), 2. Grenoble : La pensée sauvage.
- Brousseau, G. (1987). Etudes en didactiques des mathématiques, *IREM*, Université de Bordeaux I.
- Brousseau, G. (1988). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, (9), 3, 309-336.
- Brousseau, G. (1998a). Théorie des Situations. In N. Balacheff, M. Cooper, R. Sutherland, V. Warfield, *Textes rassemblés et préparés*, Grenoble : La pensée Sauvage
- Brousseau, G. (1998b). *La théorie des situations didactiques*. Cours donné lors de l'attribution à Guy Brousseau de Docteur Honoris Causa de l'Université de Montréal.
- Brousseau, G. (1999). *Evolution de l'enseignement des mathématiques et de la formation des maîtres*. Actes du XXVème Colloque Inter-IREM des formateurs et professeurs chargés de la formation des maîtres. Loctudy. Brest.
- Brousseau, G. (2000). *Les propriétés didactiques de la géométrie élémentaire : l'étude de l'espace et de la géométrie*. Conférence invitée au Séminaire de Didactique des Mathématiques du département des sciences de l'éducation de l'Université de Crête à Réthymnon.

- Brousseau, G. (2003). Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques.
- Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse : EUS
- Bru, M. (1994). L'enseignant organisateur des conditions d'apprentissage. In J. Houssaye (dir.), *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF
- Bruner, J. (1983, 1991). *Le développement de l'enfant. Savoir-faire. Savoir-dire*. Paris : PUF
- Carbonnier, (1971). Flexible droit : textes pour une sociologie du droit sans rigueur. Paris : Pichon et Durand-Anzias.
- Cazeneuve, J. (1999). Rituel. *Encyclopédie Universalis*. S.A. France.
- Charlot, B. (1982). "Je serai ouvrier comme papa, alors à quoi ça me sert d'apprendre?" In Groupe Français d'Education Nouvelle (coll.) *Quelles pratiques pour une autre école*. Paris : Casterman.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Chapitre 2. Paris : Anthropos.
- Charlot, B., Bautier, E., Rocheix, J.Y. (1992/95). *Ecole et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Chevallard, Y., (1989). Le concept de rapport au savoir, rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel. Document interne. IREM d'Aix-Marseille.
- Chevallard, Y. (1990). Le contrat didactique, le milieu. *Recherches en didactiques des Mathématiques*, (9), 3, 309-336.
- Chevallard Y. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.

- Chevallard, Y., (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherche en didactique des mathématiques*, (12), 1, 73-112.
- Chevallard Y. (1995). Actes de la VIIIe Ecole d'Eté de Didactique des Mathématiques, St-Sauves D'Auvergne; R. Noirfalise et M.J. Perrin-Glorian (eds.), 1996 IREM Clermont-Ferrand, 83-122.
- Chevallard, Y., (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherche en Didactique des mathématiques*, (19), 2, 221-226.
- Cicourel, A. (1972). *Sociologie cognitive*. Paris : PUF. Traduction française (1979).
- Cifali, M. (1993). Un métier de l'humain : une affaire de personne et de relation avec ses enjeux, ses exigences, ses peurs, ses pouvoirs. Extrait d'une conférence lors du salon National des Apprentissages ICEM-Pédagogie Freinet. Nantes. *Le Nouvel Educateur*, 172, Octobre 2005.
- Claudiel, R., Pezelier, P. (2004). De la mixité au genre. *Revue Contre-pied*, 15, Octobre 2004.
- Clot Y. (1996). *Ce qui s'apprend et ce qui ne s'apprend pas*. Actes du colloque de Creteil. SNEP.
- Clot, Y. (1999a). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.
- Clot, Y. (1999b). De Vygotski à Leontiev via Bakhtin. In Y. Clot (Dir.) *Avec Vygotski*. Paris: La dispute.
- Clot, Y., Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., Scheller, L. (2001). Entretiens en auto confrontation croisé : une méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente*, 146, 17-25.

- Cogérino ,G. (2005). *Filles et garçons en EPS*. Paris : Ed. revue EPS.
- Combarrous, (1984). *Les techniques et la technicité*. Paris : Messidor. Ed. Sociales.
- Colomb, J. (1986). La didactique. *Revue EPS*. 200-201. 38-44.
- Colomb, J. (1987). *Les enseignants en CM2 et en 6^{ème}. Ruptures et continuités*. Paris. INRP. Collection Rapport de recherche. 11.
- Cornu, L., Vernioux, A. (1992). *La didactique en questions*. CNDP. Hachette Education.
- Coulon, A. (1988). Ethnométhodologie et éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 82, 65-101.
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : PUF.
- Couturier, C. (2005). EPS, culture technique et démocratisation. Paris : SNEP
- Crahay, M. (1989). Contraintes de situation et interactions maître-élèves, changer sa façon d'enseigner, est-ce possibles ? *Revue française de pédagogie*, 88, juillet-août, 67-94.
- Damon, W., Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 13(1), 9-19.
- Danvers, F. (2003). *500 mots clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* (2^{ème} édition). Septentrion.
- Dartiguenave, J.Y. (2001). *Rites et ritualité. Essai sur l'altération sémantique de la ritualité*. Paris : L'Harmattan, Collection « Logiques Sociales ».
- Dautriat, H. (1959). *Le questionnaire*. Institut des sciences humaines appliquées. Paris.
- Davisse, A. (1999). « Elles papotent, ils gigotent ». *L'indésirable différence des sexes... Ville-Ecole-Intégration*, 116. Mars.

- De Landsheere, G. (1969). Comment les maîtres enseignent : analyse des interactions verbales en classe. *Pédagogie et Recherche*. Bruxelles : Direction générale de l'Organisation des Etudes,
- De Landsheere, G., Bayer, E. (1975). *Comment les maîtres enseignent*. Bruxelles : Ministère de L'Education Nationale.
- Devolvé, N., Margot, A. (2001). Le travail de l'enseignant du point de vue de l'ergonomie. *Education et psychologie*. Mars.
- Doise, W. (1993). *Logiques sociales dans le raisonnement*. Neuchâtel : Delachaux & Nestlé.
- Doise, W., Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris: Interédition.
- Doise, W., Mugny, G., Perret-Clermont, A.N. (1975). Social interaction and the Development of cognitive operations. *European journal of social psychology*, 5, 367-383.
- Doyle, W. (1986). *Classroom organization and management*. In: M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.
- Dumas-Carré, A., Weil-Barras, A. (1998). Les interactions didactiques tutelle et/ou médiation ? In *Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique* (pp 1-15). Berne: Peter lang.
- Dunkin , MJ., Biddle, BJ. (1974). *The study of teaching*. New York: Holt. Rinehart & Winston.
- Dupont, P., Vilain, M. (1985). Radioscopie de la relation éducative. *Revue Française de Pédagogie*, 73, 67-73.
- Duquaire, P.V. (2003). Introduction à la pensée de Francisco J. Varéla, à partir de Autonomie et Connaissances et l'inscription corporelle de l'esprit. *Les Cahiers de l'ATP* (Association des Thésards de Philosophie de Nice). Juillet.

- Durand, M., Arzel, G. (1996). *Commande et autonomie dans la conception des apprentissages scolaires, de l'enseignement et de la formation des enseignants*. Communication au symposium du Réseau Education et Formation. Montréal.
- Durand, M. (2001). *Chronomètre et survêtement. Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants en EP*. Paris : Revue EPS.
- Durkheim, E. (1912, 1998). *Les formes élémentaires de la vie religieuses*. Paris : PUF.
- Edmond, M. (2005). *Psychologie de l'identité. Soi et le groupe*. Psycho Sup. Paris : Dunod.
- Elias, N. (1991), *Qu'est-ce que la sociologie ?* Paris : Éditions de l'Aube.
- Ellul, J. (2004). *Le système technicien*. Paris : Le Cherche Midi.
- Erikson, E.H. (1966). Ontogénèse de la Ritualisation chez l'homme. In J. Huxley (organisateur), *Une discussion de Ritualisation du comportement chez les animaux et homme*. Transactions philosophiques de la société royale de Londres : Les sciences biologiques de la série B. 251.
- Erikson, E (1972). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Paris : Flammarion.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris : PUF.
- Falzon, C. (1987). Langages opératifs et compréhension opérative. *Le Travail Humain*, (50), 3, 281-286.
- Falzon, C. (1989). *Ergonomie cognitive du dialogue*. Grenoble : PUG.
- Falzon, C. (1991). Une analyse cognitive de l'interaction dans les activités de travail. *Le Travail humain*, (54), 2, 113-126.
- Falzon, C. (1992). *Multi-modal interaction : An introduction*. International Conference on Work with Display Units. Berlin. 1-4 septembre 1992.

- Falzon, C. (1994). Dialogue fonctionnels et activité collective. *Le Travail Humain*, (54), 4, 299-312.
- Famose, J.P., Hébrard, A., Simonet, P. Vives, J. (1979). *Contribution à l'aménagement matériel du milieu à la pédagogie des gestes sportifs individuels*. Paris : INSEP.
- Faraco, M. (2002). Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale en classe de L2. *Acquisition et interaction en Langues Étrangères*. 2.
- Favergne, J.M. (1966). *L'analyse du travail en termes de régulation*. In J.M. Favergne & coll. (Eds). *L'ergonomie des processus industriels* (pp 33-60). Bruxelles : Université libre.
- Favergne, J.M. (1968). Une analyse fonctionnelle dualiste des activités des cellules d'un système. *Revue philosophique*, 1, 41-43.
- Filloux, J. (1974). *Du contrat pédagogique*. Paris : Dunod
- Flanders, N. A. (1968). Interaction analysis and service training. *Journal of Experimental Education*, (37), 126-132.
- Gage, N.L. (1986). Comment tirer un meilleur parti des recherches sur le processus d'enseignement ? In *Hommage à De Landsheere*. Bruxelles : Labor 2000.
- Gal-Petitfaux, N. (2000). *Typicalités dans la signification et l'organisation de l'intervention Des professeurs d'EPS en situation d'enseignement de la natation : le cas des Situations en « file indienne »*. Thèse de doctorat non publiée. Université de Montpellier I.
- Gal-Petitfaux, N., Saury, J. (2002). Analyse de l'agir professionnel en éducation physique et en sport dans une perspective d'anthropologie cognitive. *Revue Française de Pédagogie*, 138, janvier-février-mars, 51-61.

- Gal-Petitfaux, N., Cizeron, M. (2006). Motifs « cachés » et motifs « apparents » du dialogue professeur-élèves lors des bilans de leçon : étude des cas d'enseignants novices en Education Physique. *Revue électronique eJRIEPS*, 10, juillet, 21-33.
- Galton, M., Simon, B., Croll, P. (1980). *Inside the Primary Classroom* (The Oracle Report). London: Routledge and Kegan Paul.
- Garnier, C., Bednarz, N., Ulanowskaya, I. (1991). *Après Vygotski et Piaget. Perspectives sociales et constructivistes. Ecoles russe et occidentale*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Georges, C. (1983). *Apprendre par l'action*. Paris : PUF.
- Ghiglione, Beauvois, J.L., Chabrol, Trognon, L., (1980). *Manuel d'analyse de contenu*. Paris : Armand Colin.
- Gilly, M. (1998). Interaction entre pairs et constructions cognitives : modèles explicatifs. In Perret-Clermont, Nicolet (Eds). *Interagir et connaître : enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif* (pp 19-28). Cousset (Fribourg) : Del Val.
- Gilly, M., Fraise, J., Roux, J.-P. (2001). Résolutions de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11 à 13 ans: dynamiques interactives et mécanismes socio-cognitifs. In A.-N. Perret-Clermont & M. Nicolet (Ed.), *Interagir et connaître* (pp 78-101). Paris: L'Harmattan.
- Ginet, G. (2003). Enseigner un métier pour demain. In J.P. Obin, *La Documentation Française*. Avril 2003.
- Gluckman, M. (1962). Les rites de passage. In M. Gluckman (Ed.), *Essays on the ritual of social relations* (pp 1-52). Manchester: Manchester University Press.
- Goffman, E. (1963). Engagement. (Traduit par Cardoen A. et Chiareri M.C.). *La Nouvelle Communication*. Paris : Seuil, 1981.

- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Minuit.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Minuit.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate, les usages sociaux des handicaps*. Paris : Minuit.
- Goffman, E. (1974). *Les cadres de l'expérience*. (traduit par I. Joseph, M. Dartevelle & P. Joseph). Paris : Minuit. 1991.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des Sciences de l'Education*, vol. XXVII, 1, 3-32.
- Grand dictionnaire de la psychologie. Interaction ou interaction sociale. Larousse.
- Habermas, J. (1987). *Logique des sciences sociales et autres essais*. Paris: PUF.
- Hall, E. T. (1966-71). *The Hidden Dimension*, New York. Traduction française : La Dimension cachée. Paris : Seuil.
- Halté, J.F (1992). *La didactique du français*. Paris : PUF. 2656.
- Halté, J.F., Rispaïl, M. (2005). *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*. Paris : L'Harmattan.
- Hamel, J. (1997). *Etude de cas et sciences sociales*. Paris : L'Harmattan.
- Hargreaves, A. (2000). Au-delà des renforcements intrinsèques : les relations émotionnelle des enseignants avec leurs élèves. *Le renouvellement de la profession enseignante : tendances, enjeux et défis des années 2000*. Volume XXIX. 29, Printemps 2001.
- Heath, C., Luff, P. (1994). Activité distribuée et organisation de l'interaction. *Sociologie du travail*, 4, 523-545.

- Hediger, H. (1953). *Les animaux sauvages en captivité*. Paris: Payot.
- Heinich, N. (1998). Les rejets de l'art contemporain : sociologie des arts plastiques. *Le Monde de l'Education*, 255.
- Herpin, N. (1973). *L'interaction, la déviance et la théorie des jeux. Les sociologues américains et le siècle* (pp 65-98). Paris : PUF.
- Huberman, A.M., Miles, M.B. (1991). *Analyses des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Traduit de l'anglais par C. De Backer et V. Lamongie, ERASME. Bruxelles : De Boeck Université.
- Huxley, J. (1971). *Le comportement rituel chez l'homme*. Paris : Gallimard.
- Jacques, F. (1979). *Dialogies*. Paris : PUF.
- Jonnaert, P. (1991). *Introduction aux problèmes d'éducation*. Louvain-La-Neuve : DUC/CIACO.
- Jonnaert, P. (1996). Dévolution versus contre dévolution ! Un tandem incontournable pour le Contrat didactique. In C. Raïsky & M. Caillot (Eds.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débat autour de concepts fédérateurs* (pp 115-144). Bruxelles : De Boeck Université.
- Joseph, I. (1998). *Erving Goffman et la microsociologie*. Paris : PUF. Collection Philosophie.
- Kant, E. (1781-1963). *La critique de la raison pure*. Traduction française 1963. Paris : PUF
- Kaufman, P. (2006). L'Interaction. Article in Encyclopédie Universalis. France. SA.
- Kohler, M., Nachon, M. (2002). Rôle et place de la démonstration partielle dans l'enseignement de la gymnastique sportive chez deux populations d'enseignants. *Revue électronique e-JIRIEPS*, 1, Janvier, 36-48.

- Kohn, R.C. (1982). *Les enjeux de l'observation*. Paris : PUF.
- Lafont, L. (1994). *Modalités sociales d'acquisition d'habiletés complexes. Rôles de la démonstration explicitées et d'autres procédures de guidage selon la nature des habiletés*. Thèse de doctorat, Université Paris V, René Descartes.
- Lafont, L. (2002). Efficacité comparée de la démonstration explicitée et de l'imitation – Modélisation interactive pour l'acquisition d'une séquence dansée chez les adolescents de 12 à 15 ans. *STAPS*, 58, 69-79.
- Lang, V. (1999). La professionnalisation des enseignants. *Education et formation*. Paris : PUF.
- Leach, E. (1971). La ritualisation chez l'homme par rapport à son développement culturel et Social. In J. Huxley (éd.). *Le comportement rituel chez l'homme et l'animal* (pp 241-248). Paris : Gallimard.
- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris : Organisation.
- Leclercq, E. (1992). Du rituel à la théâtralité. Une lecture de Victor W. Turner. *Cahiers Internationaux de Sociologie*. XCII. 181-198.
- Le Moigne, J.L. (1995). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris : Dunod
- Lémonie, Y., Gouju, J.L. ; David, B. (2007). L'interaction didactique comme construction d'un espace partagé : le cas de l'enseignement de la natation sportive en EPS. *Journal électronique eJRIEPS*, 11, janvier, 89-105.
- Leontiev, A. (1975). *Activité, conscience et personnalité*. Traduction française (1984). Moscou : Progrès.
- Leplat, J., Hoc, J.M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 3, 50-63.

- Leplat, J. (1991). Organization of activity in collective tasks, In J. Rasmussen, B. Brehmer, J. Leplat (Eds), *Distributed Decision Making: Cognitive Models for Cooperative Work*. Londres: Wiley & Sons, 51-73.
- Leplat J. (2000). L'environnement de l'action en situation de travail. Séminaire du CRF. L'analyse de la singularité de l'action. Paris : PUF.
- Leplat, J. (2002). De l'étude de cas à l'analyse de l'activité. *Revue Pistes*, (4), 2, 1-31.
- Lerbet G. (1992). *L'école du dedans*. Paris : Hachette.
- Lerbet, G. (1997). *Pédagogie et systémique*. Paris : PUF.
- Levi-Strauss, Cl. (1958). *Anthropologie Structurale*. Paris : Plon.
- Lhotellier, A., St Arnaud, Y. (1994). «Pour une démarche praxéologique». *Nouvelles Pratiques Sociales*, (7), 2, 93-109.
- Lhotellier, A. (1995). Action, praxéologie et autoformation. *Education Permanente*, 122, 233-243.
- Longhi, G. (1998). *Pour une déontologie de l'enseignement*. Paris: ESF
- Lorenz, K. (1966). *The natural history of aggression. Sur Agression*. New-York : Moisson.
- Magendie, E. (2006). *Analyser l'activité de l'enseignant en EPS pour comprendre celle des élèves : étude de cas auprès d'élèves de 3^{ème} en volley-ball*. Communication aux Journée Alain Durey. Novembre 2006.
- Mahut, B., Mahut, N., Grehaigne, J.F., Masselot, M. (2005). Gestuelle de l'enseignant en natation et co-construction du sens. *Science et Motricité*, 56, 43-63.
- Malinowski, B. (1968). *Trois essais sur la vie sociale des primitifs*. Paris : Payot, édition originale 1926.

- Malet, R. (2000). Savoir incarné, savoir narratif. Recherche phénoménologique et formation de l'enseignant-sujet. *Revue Française de Pédagogie*, 132, Juillet-août-septembre, 43-53.
- Marcellini, A., Miliani, M. (1999). Lecture de Goffman, L'homme comme objet rituel. *Corps et Culture* [en ligne], 4. <http://corpsetculture.revues.org/document641.html>.
- Margolinas, C. (2003). *Un point de vue didactique sur la place du langagier dans les pratiques d'enseignement*. Conférence plénière. Actes du colloque pluridisciplinaire international. Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement. IUFM d'Aquitaine : Bordeaux.
- Marsenach, J. (1991). *Education Physique : quel enseignement ?* Paris : INSEP
- Maslow, A. (1943). Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396. Août 2000.
- Mauss, M. (1950). *Une catégorie de l'esprit humain. La notion de personne, celle de moi*. Sociologie et anthropologie. Paris : PUF.
- Mauss, M. (1980, 1936). *Les techniques du corps*. Sociologie et anthropologie. Paris : PUF.
- Mayen, P. (2000). Interactions tutorales au travail et négociations formatives. *Recherche et Formatio*., 35, 59-73.
- Mead, G. H. (1933). *L'esprit, le soi et la société*. (trad. Française, 1963). *Mind, self and society*. Paris : PUF.
- Meirieu, P. (2000). Outils pour apprendre en groupe. Apprendre en groupe- 2. Lyon. *Chronique Sociale*. (1^{ère} édition 1984, 7^{ème} 2000).
- Merleau-Ponty, M. (1945). *La phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.

- Mialaret, G. (1991). La psychopédagogie de la communication en classe. Pédagogie générale Paris : PUF.
- Moessinger, P. (1996), *Irrationalité individuelle et ordre social*. Genève : Droz.
- Mondada, L. (1998). Interaction. In O. Houdé, D. Kayser, O. Koenig, J. Proust, F. Rastier, *Vocabulaire des sciences cognitives*. Paris : PUF.
- Montmollin, G. de (1983). Les communications dans le travail. *Psychologie française*, (28), 3/ 4, 226-230.
- Montmollin, G. de (1996). *L'ergonomie*. Repères. Paris : La découverte.
- Morin, E. (1977). La méthode. Tome 1. *La nature de la nature*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (1988). Le défi de la complexité. *Revue Chimères*, 5/6.
- Mouvet, B. (1990). Pour analyser les contextes d'enseignement : présentation et mise en perspective d'un instrument d'observation. *Scientia paedagogica experimentalis*. XXVII.1.
- Navarro, C. (1991). Une analyse cognitive de l'interaction dans les situations de travail. *Le travail humain*, (54), 2, 113-128
- Needham, R. (1971, 1977). *La parenté en question*. Traduit en (1977). Paris : Seuil
- Newton, I. (2005). *Principes mathématiques de la philosophie naturelle*. Paris : Dunod.
- Nicaise, V. (2002). *Les feed-back de l'enseignant-e en EPS : perception des élèves et observation. Différences filles-garçons et effets sur les réponses psychologiques et sur la performance*. Thèse de doctorat non publiée. Université Claude Bernard. Lyon 1.

- Nitsch, J-R. (1991). *The organisation of motor behavior : an action-theoretical perspective*.
Keynote lecture. VIII th European Congress Sport Psychol, 15 septembre 1991.
Cologne.
- Oberlé, D., (1995). Approche interactionniste des rôles. In G. Mugny, D. Oberlé, J.L.
Beauvois, *Relations humaines, groupe et influence sociale*. Grenoble : PUG.
- Oléron, P. (1981). La connaissance d'autrui. In P. Oléron & coll. (Eds), *Savoirs et
Savoir-faire psychologique chez l'enfant* (pp 49-125). Bruxelles. Mardaga.
- Osborn, A. (1958). *Le brainstorming*. Traduit en français par C. Clark, (1964). Paris: Dunod.
- Park, R., Burgess, Ernest W. (1921). *Introduction to the Sciences of Sociology*. Chicago :
the University of Chicago Press (1924, 1970).
- Parlebas, P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en Science de l'Action Motrice*.
Paris: INSEP.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue Française de
Pédagogie*, 138, Janvier-Février-Mars, 9-17.
- Pastré, P. (2005). La deuxième vie de la didactique professionnelle. *Education
Permanente*, 165-4, 29-46.
- Pavard, B. (1994). *Systèmes coopératifs : de la modélisation à la conception*. Toulouse :
Octarès.
- Pérez, S. (1999). *Etude du cours d'action de professeurs d'EPS expérimentés spécialistes et
non spécialistes de gymnastique face à une classe de 24, 12 et 5 élèves*. Thèse non
publiée de doctorat STAPS. Université de Montpellier.
- Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève : Droz
- Perrenoud, P. (1992). *La communication en classe. Se former*. Lyon

- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2005). Assumer une identité réflexive. *Educateur*, 2, 30-35.
- Perret-Clermont, A.N., Nicolet, M. (1988). Interagir et connaître : enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif (pp 18-29). Fribourg. Delval.
- Piaget, J. (1965). *Etudes sociologiques*. Genève : Droz.
- Poincaré, H. (1913). *La valeur de la science*. Paris : Flammarion
- Postic, M. (1977). *Observation et formation des enseignants*. Paris : PUF.
- Postic, M. (1979). *La relation éducative*. Paris : PUF.
- Postic, M., De Ketele, J.M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris : PUF.
- Pottier, R. (1999). La place du corps dans les processus de socialisation : l'exemple du Confucianisme. In M.P. Julien & J.P. Warnier (eds), *Approches de la culture matérielle : corps à corps avec l'objet* (pp 45-54). Paris : L'harmattan.
- Pujade-Renaud, C. (1983). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : ESF.
- Py, J. (1995). Les déterminants spatiaux des interactions sociales. In G. Mugny, D. Oberlé & J.L. Beauvois, *Relations Humaines groupe et influence sociale*. Grenoble : PUG.
- Rabardel, P. (1990) *L'ergonomie et la formation : quelles analyses du travail ?* Actes du 26^e Congrès de la SELF, Montréal.
- Rabault, H. (1999). Hommage à Niklas Luhmann. L'apport épistémologique de la pensée de Niklas Luhmann: un crépuscule pour l'Aufklärung. *Droit et Société*, 42-43.

- Radcliffe-Brown, A.R. (1952). *“Taboo”, Structure and function in Primitive Society*. Glencoe, III, Free Press.
- Raisky, C., Caillot, M. 1996. *Au-delà du didactique le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*. Bruxelles : De Boeck.
- Richard, J.F. (1984). La construction de la représentation du problème. *Psychologie Française*, (29), 3 / 4, 226-230.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Rivière, C. (1995). *Les rites profanes*. Paris : PUF.
- Rix, G. (2001). Etude de l'espace dans l'inter-action entre une enseignante stagiaire EPS et Ses élèves. *Revue des Sciences de l'Education*. Vol XXVIII, 3, 693-710.
- Rochex, J.Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris: PUF.
- Rogalski, J. (1994). Formation aux activités collectives. *Le Travail Humain*, (57), 4, 367-386.
- Rogalski, J. (2004). La didactique professionnelle : une alternative aux approches de « cognition située » et « cognitiviste » en psychologie des acquisitions, *@ctivités*, 1 (2), 103-120. <http://www.activites.org/v1n2/Rogalski.pdf>
- Romain, C. (2005). *La gestion discursive de la relation interpersonnelle dans la classe de Français*. Paris : L'harmattan.
- Rosnay, J. de. (1975). *Le Macroscopie. Vers une vision globale*. Paris : Seuil.
- Saada-Robert, M., Balslev, K. (2004). Une microgenèse située des significations et des savoirs. In C. Moro & R. Rickenmann (Eds), *Situation éducative et signification* (pp 135-163). Bruxelles : De Boeck Université.

- Salin, M.H. (2002). Les pratiques ostensives dans l'enseignement des mathématiques comme objet d'analyse du travail du professeur. In O. Venturi, C. Amade-Escot, A. Terrisse, (Eds), *Etudes des pratiques effectives: l'approche des didactiques*, (pp 71- 83). Grenoble : La Pensée sauvage.
- Samurçay, R., Pastré, P. (1998). *L'ergonomie et la didactique, l'émergence d'un nouveau champ de recherche, la didactique professionnelle*. Deuxième journée : Recherche et ergonomie. Toulouse. Février 1998.
- Samurçay, R., Rogalski, J. (1993). Formation aux activités de gestion d'environnements dynamiques : concepts et méthodes. *Education Permanente*, 111, 227-242.
- Sarrazy, B. 1995. Le contrat didactique. *La Revue Française de Pédagogie*, 11, juillet-août-septembre, 85-118.
- Saury, J., Durand, M., Theureau, J. (1997). L'action d'un entraîneur expert en voile en situation de compétition : étude de cas. Contribution à une analyse ergonomique de l'entraînement. *Science et motricité*, 31, 21-35.
- Sauvegrain, J.P., Terrisse, A., Carnus, M.F. (1998). *Appropriation du savoir lutter : mise en Evidance d'obstacle chez des élèves de cinquième*. Colloque ARIS. Antibes.
- Savoyant, A. (1977). Coordination et communication dans une équipe de travail. *Le travail Humain*, (40), 1, 41-54.
- Savoyant, A. (1985). Conditions et moyens de la coordination interindividuelle d'opérations d'exécution sensorimotrices. *Le Travail Humain*, (48), 1, 59-79
- Schön, D. (1983, 1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Logiques.
- Schubauer-Léoni, M. L. (1986). *Maître-élève-savoir : approche psycho-sociale du jeu et des enjeux de la relation didactique*. Genève. Thèse de sciences de l'éducation.

- Schubauer-Léoni, M. L. (1996). Etude du contrat didactique pour les élèves en difficulté en Mathématiques. In R. Raisky & M. Caillot (Eds.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs* (pp 159-189). Bruxelles : De Boeck Université.
- Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Sciences Humaines (décembre 1998- janvier 1999), 9, 163.
- Segalen, M. (1998). *Rites et rituels contemporains*. Collection Sciences Sociales. Paris : Nathan.
- Sensévy, G. (2001). Théories de l'action du professeur. In J.M. Baudouin & J. Freidrich, *Théories de l'action et de l'éducation*. Série Raisons éducatives. Genève : De Boeck.
- Sensévy, G. (2002). Des catégories pour l'analyse comparée de l'action du professeur : essai de mise à l'épreuve. In P. Venturini, C. Amade-Escot, A. Terrisse, A (Eds.), *Etudes des pratiques effectives : l'approche des didactiques* (pp 25-46). Paris : La Pensée Sauvage.
- Simmel, G. (1981). *Sociologie et épistémologie*. Paris : PUF.
- Simonet, P. (1986). *Apprentissages moteurs*. Paris : Vigot.
- Sirota, R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris : PUF
- Sperber, D. (1974). *Le symbolisme en général*. Paris : Hermann.
- Strauss, A. (1992). *Miroirs et masques. Une introduction à l'interactionnisme*. Paris : A. M. Métailié.
- Suchman, L. (1990). Plans d'action, problèmes de représentation de la pratique en sciences cognitives. *Revue Raisons pratiques 1*. Les formes de l'action, 149-170. Paris : Ecole des hautes études en sciences sociales.

- Tarde, G. (1921). *Esquisse d'une sociologie*. Paris : Alcan.
- Tardif, M. (1993). *Eléments pour une théorie de la pratique éducative : actions et savoirs en éducation*. Le savoir des enseignants : unité et diversité. Paris : Logiques.
- Tardif, M., Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Laval : Formation et profession.
- Théraulaz, G., Spitz, F. (1997). *Auto organisation et comportement*. Paris : Hermès.
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action : analyse sémiologique. Essai d'une anthropologie cognitive située*. Paris : Peter Lang.
- Theureau, J. (1999). Cours des UV SC 23 (Théories et méthodes d'analyse de l'action et ingénierie) et SH 12 (Anthropologie cognitive et ingénierie), UTC/SHT, Compiègne (nouvelle édition remaniée) COURS 10.
- Thévenaz-Christen, Th. (2002). Milieu didactique et travail de l'élève dans une interaction maître-élève : apprendre à expliquer une règle de jeu à l'école enfantine genevoise. In P. Venturini, C. Amade-Escot, A. Terrisse (Eds.), *Etude des pratiques effectives : l'approche des didactiques* (pp 47-69). Paris : La Pensée Sauvage.
- Thévenin, N-E. (1995). Pouvoir désirer, pouvoir vivre, pouvoir mourir : pouvoir, domination et liberté chez Kant, Fichte et Hegel. *Revue Futur Antérieur*, 25-26, tome II.
- Tochon, V.F. (1989). La pensée des enseignants : un paradigme en développement. *Perspectives documentaires en Sciences de l'éducation*, 17. Paris: INRP.
- Tochon, V.F. (1992). A quoi pensent les chercheurs quand ils pensent aux enseignants ? *Revue Française de Pédagogie*, 99, avril-mai-juin, 89-113.
- Tochon, V.F. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.

- Trognon, A., Kostulski, K. (1999). Eléments d'une théorie sociocognitive de l'interaction conversationnelle. *Psychologie Française*, (44), 4, 307-318.
- Turner, V.W. (1969, 1990). *Le phénomène rituel. Structure et contre-structure*. Paris : PUF.
- Varela, F. (1989). *Connaître les sciences cognitives*. Paris : Seuil.
- Varéla, F. (1991). *Autonomie et connaissance*. Paris : Seuil.
- Vigarello, G. (1988). *Une histoire culturelle du sport. Techniques d'hier et d'aujourd'hui*. Paris : Robert Laffont – EPS.
- Van Gennep, A. (1987). *Les rites de passage*. Paris : Picard.
- Vermesch, P. (2000). *Approche du singulier*. Centre de Recherche sur la formation L'analyse de la singularité de l'action. Paris : PUF.
- Verscheure, I., Amade-Escot, C. (2004). Dynamiques différentielles des interactions Didactiques selon le genre en EPS. Le cas de l'attaque en volley-ball en seconde. *STAPS*, 66, 79-97.
- Von Bertalanffy, L. (1973). *Théorie générale des systèmes*. Paris : Dunod.
- Vygotski, L.S. (1985,1998). *Pensée et langage*. (F. Sève, trad.). Paris : Messidor (terrains). (Original publié, 1935).
- Vygotski, L.S. (2003). *Conscience, inconscience, émotions*. Paris : La Dispute.
- Walczak, J. (2003). *La voix de l'enseignant*. In A. Andrieu (Ed.), *Corps, peau, silences dans l'enseignement* (pp 57-68). CRDP de Lorraine.
- Watzlawick, P. (1978) *La réalité de la réalité*. Paris : Seuil
- Winkin, (1981). *La Nouvelle communication*. Paris : Seuil

Winykamen, F. (1990). *Apprendre en imitant ?* Paris : PUF.

Winykamen, F. (1991). EPS interroge une psychologue. *Revue EPS*, 232.

Winykamen, F., Laffont, L. (1990). Place des imitations-modélisations parmi les modalités relationnelles d'acquisition. Le cas des habiletés motrices. *Revue Française de Pédagogie*, 92, 23-30.

Wittrock, MC. (1986). *Third handbook of Research on Teaching*. American Educational Research Association. New York: Macmillan.

Yin, R.K. (1981). The case study as a serious research strategy. *Knowledge*, 3, 97-114.

Zepp-La Rouche, H. (2003). De la nécessaire croissance de l'âme : la psychologie classique selon Friedrich Herbart et Bernhard Riemann. Discours prononcé lors de l'académie d'été. Frankfort. Août 2003. *Revue Solidarité et progrès.Org*.

FOR AUTHOR USE ONLY

FOR AUTHOR USE ONLY

FOR AUTHOR USE ONLY

**More
Books!**



yes
I want morebooks!

Buy your books fast and straightforward online - at one of world's fastest growing online book stores! Environmentally sound due to Print-on-Demand technologies.

Buy your books online at
www.morebooks.shop

Achetez vos livres en ligne, vite et bien, sur l'une des librairies en ligne les plus performantes au monde!

En protégeant nos ressources et notre environnement grâce à l'impression à la demande.

La librairie en ligne pour acheter plus vite
www.morebooks.shop

KS OmniScriptum Publishing
Brivibas gatve 197
LV-1039 Riga, Latvia
Telefax: +371 686 20455

info@omniscryptum.com
www.omniscryptum.com



FOR AUTHOR USE ONLY