

Travail  
& formation  
en éducation

## Travail et formation en éducation

1 | 2008  
Varia

---

### « Genre débutant » et co-construction d'un milieu pour l'étude : le cas du football au Cours Moyen (9-10 ans)

Christiane Roustan et Frédéric Saujat

---



#### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/tfe/616>

ISSN : 1760-8597

#### Éditeur

UMR ADEF P3

#### Référence électronique

Christiane Roustan et Frédéric Saujat, « « Genre débutant » et co-construction d'un milieu pour l'étude : le cas du football au Cours Moyen (9-10 ans) », *Travail et formation en éducation* [En ligne], 1 | 2008, mis en ligne le 02 décembre 2008, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/tfe/616>

---

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

© Tous droits réservés

---

# *« Genre débutant » et co-construction d'un milieu pour l'étude : le cas du football au Cours Moyen (9-10 ans)*

Christiane Roustan et Frédéric Saujat

---

## NOTE DE L'ÉDITEUR

Article reçu le : 05/10/2006

Accepté avec modifications le : 15/10/2006

## Introduction

- 1 Le professeur des écoles débutant aborde son métier sous la pression de deux contraintes : il doit construire au plus vite et au mieux les gestes professionnels principaux pour que la classe fonctionne, que le climat relationnel et le travail des élèves soient acceptables, bref pour que cela « marche » et, en second lieu, il est un enseignant polyvalent dont les compétences disciplinaires sont hétérogènes et encore très imprégnées de son cursus universitaire initial ou de son parcours professionnel antérieur. Les nécessités d'enseigner, pour le maître, et, d'apprendre, pour les élèves, constituent un enjeu que nous allons analyser et étudier au travers d'un phénomène didactique, celui de la « co-construction du milieu pour l'étude ».
- 2 Après avoir défini ce que nous entendons par là, nous précisons nos hypothèses de travail relatives à l'existence d'un « genre débutant », système ouvert de façon de faire partagées et liées à des préoccupations communes, au moyen duquel le professeur débutant s'efforce d'enseigner à ses élèves tout autant que d'apprendre de ces derniers son métier. En mobilisant des outils conceptuels et méthodologiques issus et de la didactique, des sciences du travail, notamment l'auto confrontation (simple et croisée),

nous étudierons ce processus au travers d'une séance d'éducation physique et sportive (EPS) au cours moyen deuxième année (CM2) portant sur l'approche du football. L'analyse ainsi outillée nous permettra de repérer ce qui organise l'enseignant débutant et de questionner la formation initiale comme source des transformations à long terme de l'enseignant.

## Co-construction d'un milieu pour l'étude

- 3 Le concept de milieu introduit par G. Brousseau (1988) en mathématiques et notamment dans le cadre de la « théorie des situations » a subi une évolution et des affinements constants. Nous préciserons, notamment, ce que S. Joshua et C. Felix (2002) proposent à cet égard et qui organise notre propre recherche. Ils utilisent à dessein une métaphore géographique pour montrer que chaque enseignant construit un cadre didactique propre aux savoirs qu'il décide de soumettre à l'apprentissage des élèves. Ce concept n'englobe pas pour autant « l'univers dans son ensemble » comme le soulignait déjà G. Brousseau mais « l'environnement spécifique d'un savoir ou d'un de ses aspects » (1988).
- 4 S. Joshua et C. Felix le conçoivent comme un « enclos » (montrant ainsi sa délimitation) à l'intérieur duquel le maître introduit des « ignorances » que les élèves doivent « combler » et, pour cela, apprendre. Le milieu pour l'étude est chargé d'objets (matériels - physiques, sociaux, objets de savoir...), de rapports à ces objets, de relations humaines où une activité multiforme se déploie. Cependant, les frontières de l'enclos didactique sont poreuses et les élèves y importent, la plupart du temps, des objets imprévus, des rapports spécifiques. Ainsi, en s'appropriant le milieu conçu par le professeur, ils le transforment. Ce phénomène didactique majeur nous le nommons, à la suite de ces deux auteurs, « co-construction » (Roustan & Amade-Escot, 2003).
- 5 Le milieu initial, élaboré par le maître et proposé aux élèves, est destiné à leur mise en activité à des fins d'apprentissage (Loquet, Amade-Escot & Marsenach, 2005). Les ignorances installées dans ce cadre didactique constituent des objets de savoir qui visent l'adaptation des élèves, le franchissement des obstacles qu'ils représentent, le motif de l'étude et de l'aide à l'étude. Ainsi une série de questions se posent : Que font les élèves ? Que retiennent-ils prioritairement ? Qu'ignorent-ils ? Quels savoirs les organisent plus spontanément ? Qu'importent-ils dans le milieu pour agir ? Cette transposition est-elle essentielle, partielle, momentanée, décisive à leurs yeux ? Comment et jusqu'où le maître prend-il en compte cet infléchissement plus ou moins important du milieu pour l'étude ?
- 6 L'apport des élèves et les réponses suscitées ne peuvent se faire de façon massive sans risque. C'est pour cela que le milieu pour l'étude est co-construit progressivement par le maître et les élèves à l'intérieur de la classe. Le maître sait que le cadre proposé est provisoire, hypothétique mais déclencheur de l'activité des élèves. Il observe leurs cheminements, accepte momentanément et partiellement des oublis, des écarts, il réajuste ce qui doit l'être. La co-construction est à considérer comme le produit de l'activité respective des acteurs du système didactique sur les savoirs désignés.
- 7 L'objet de la recherche présentée concerne l'activité d'une enseignante débutante dans ses rapports à ce phénomène didactique majeur.

## Hypothèses orientant notre travail

- 8 L'analyse du travail professoral fait l'objet d'élaborations conceptuelles et méthodologiques (Amigues, Faïta, & Saujat, 2004 a et b ; Amigues, Kherroubi, & Faïta, 2003 ; Durand, 2000 ; Espinassy & Saujat, 2004 ; Goigoux, 2002 ; Saujat, 2004 a). Parmi ces travaux, certains portent plus particulièrement sur l'analyse de l'activité d'enseignants débutants et ont produit des résultats sur les manières de faire spécifiques que déploient ces jeunes professeurs pour faire face à la nécessité d'organiser un « double apprentissage » : celui des élèves qui leur sont confiés et celui du métier dans lequel ils s'efforcent d'entrer (Ria, 2004 ; Saujat, 2004 b et c).
- 9 En effet les débutants, ou plutôt ceux qui parviennent à cette sorte d'efficacité malgré tout (Amigues & Saujat, 1999) par laquelle se forment et se transforment le sens et l'efficacité de leur activité, sont conduits à élaborer des façons communes de travailler consistant à accentuer très fortement les actes destinés à “prendre” la classe (entrées et sorties des élèves, déplacements, etc.) ou à la “tenir” (gestion des comportements, prises de paroles, mise et maintien au travail des élèves, etc.), et à faire de ces actes un objet de préoccupations partagées.
- 10 Ce faisant ces jeunes enseignants cherchent à “surcompenser” (Vygotski, 1994) leur difficulté provisoire, à gérer des situations complexes par le développement de ressources intermédiaires, au moyen desquelles ils s'efforcent d'instaurer un cadre qui rende possible l'apprentissage des élèves, mais aussi leur propre apprentissage du métier (Saujat, 2004 b et c). Cela contribue à donner une tournure spécifique à leurs façons de faire qui, au-delà de leurs lieux d'exercice et de leurs disciplines d'enseignement (Ria, 2004 ; Saujat, 2004 b et c), les constitue en une communauté proche du type de celle, linguistique, distinguée par Bakhtine (1984) et que nous élargissons ici. Cette activité commune à ce groupe professionnel, constituée autour de préoccupations particulières relatives à l'entrée dans les métiers de l'enseignement, autorise alors à parler de “genre débutants”, en un sens proche de celui qui a conduit le théoricien du texte russe à parler de “genres de discours”.
- 11 Notre interrogation concerne donc l'existence (ou non), la prise en compte (ou non), le rôle (ou non) de la co-construction du milieu telle que nous venons de la définir chez le professeur des écoles débutant. Dans ce cadre, l'hypothèse que nous faisons au regard des connaissances dont nous disposons, est que cette dimension, bien que constitutive de l'action didactique et plus largement de l'activité enseignante, est faiblement mobilisée par le professeur des écoles débutant.

## Méthodologie de recherche : une double auto confrontation simple et croisée

- 12 La théorie de l'activité proposée par Léontiev (1984) dans le prolongement des thèses vygotskiennes distingue d'un côté l'action, visant la réalisation d'un but dans des conditions données, c'est ce que les ergonomes désignent sous le terme de tâche et, d'un autre côté, l'activité qui répond à des motifs. Cette distinction entre activité et action introduit des principes sur lesquels se fonde notre approche ergonomique de l'activité enseignante (Saujat, Amigues & Faïta, 2007) : l'activité du professeur n'est pas réductible à

son action, et l'étude de cette action ne renseigne pas forcément sur l'activité sous-jacente ; si l'action fait l'objet d'une prescription (la tâche), l'activité, elle, est imprescriptible, elle dépend du rapport que le sujet instaure entre son action et le milieu de travail dans lequel elle s'exerce, qui ne se limite pas à la classe (au sein de laquelle se co-construit de manière dynamique le milieu pour l'étude), mais se distribue dans plusieurs temps et lieux (de la classe à l'école, en passant par les échanges plus ou moins informels entre collègues, les réunions de cycle, les concertations, etc.) ; ces différents « espaces-temps » où se déploie le travail de l'enseignant sont constitués de « propriétés » historico-culturelles particulières, qui font du milieu de travail dans lequel se réalise l'activité enseignante une source de réorganisation des processus psychiques qui la composent, et donc du développement de l'expérience<sup>1</sup>.

- 13 Le chercheur en sciences de l'éducation préoccupée de mieux comprendre ce développement est donc précédé, sur le "terrain", par des femmes et des hommes qui y travaillent et n'ont pu faire autrement que de donner, conserver ou redonner un sens à l'activité qu'ils y déploient. Mais du coup, la prise en compte des "données subjectives" qui témoignent de ce sens que les enseignants attribuent à leurs actions lorsqu'ils "fabriquent", interprètent ou modifient leur milieu de travail, requiert l'élaboration d'une méthodologie "indirecte" (Clot, 2001), susceptible de "travailler" les rapports entre ce que les gens font, ce qu'ils disent de ce qu'ils font, et enfin ce qu'ils font ou pourraient faire de ce qu'ils disent. C'est ce processus que nous cherchons à initier dans les situations d'autoconfrontation, lorsque le sujet commente pour l'analyste du travail des "traces" de son activité. Nous procédons donc à l'enregistrement vidéo d'une séance de classe, auquel nous confrontons l'enseignant filmé afin qu'il se découvre et se réapproprie son activité à partir du spectacle de sa propre action. Il s'agit alors pour l'observateur-analyste, dans cette phase qualifiée d'autoconfrontation "simple", d'engager le sujet dans un rapport avec lui-même d'étonnement, d'analyse et de justification des choix présidant à son action, voire de remise en question. Bénéficiant du mouvement initié par la première, la seconde phase, dite autoconfrontation "croisée", vise à enrôler le sujet dans une forme seconde de dialogue avec un pair (lui-même ayant été soumis préalablement à une autoconfrontation "simple") où chacun est confronté au regard de l'autre sur ce qu'il fait.
- 14 Les données qui servent de support à cet article sont issues de cette méthodologie : autoconfrontations simples et croisées conduites avec deux professeures des écoles débutantes (titulaires première année), Mag. et Ing., filmées au cours d'une séance d'EPS. Nous centrerons notre analyse dans ce qui suit sur l'activité de Mag., exerçant en CM2 dans une école primaire urbaine.

## Résultats et analyses

### Une faible prise en considération du phénomène de co-construction du milieu pour l'étude

- 15 La séance filmée sur laquelle s'appuient les résultats obtenus et l'analyse que nous en faisons, concerne des apprentissages en EPS de certains savoirs du football (Gréhaigne, 1997), principalement ceux concernant la conservation du ballon.
- 16 Le milieu pour l'étude mis en place par Mag. de façon permanente et répétitive (ce travail dure depuis plusieurs semaines à raison de deux séances hebdomadaires de 45 minutes à

- 1 heure 15), se déroule en trois temps. Chaque temps a une fonction didactique spécifique, se préparer physiologiquement et psychologiquement (échauffement), apprendre (conserver le ballon) et vérifier le réinvestissement des apprentissages supposés (match).
- 17 Lors de l'échauffement, les élèves alternent des courses (1 minute), marches (1 minute), courses avec flexion jambes (2 coups de sifflet) ou sauts extension (3 coups de sifflet), pendant 6 minutes. Le dispositif d'apprentissage centré sur la conservation du ballon se décline ainsi : la classe est divisée en 3 groupes de 8 élèves sur un terrain extérieur de hand-ball. Deux groupes sont en activité, le dernier se répartit des tâches d'observation et de comptage. La tâche proposée consiste, sur un demi-terrain pour 5 attaquants contre 3 défenseurs, à se faire 3 passes avant de pouvoir tirer au but. Le comptage des passes repart à zéro à chaque interception du ballon par un défenseur. La durée théorique de la tâche est de 5 minutes (rencontre entre deux équipes), avec alternance à l'observation (3<sup>e</sup> équipe). La dernière séquence est une situation de match à 8 contre 8, sur ce même terrain de hand-ball.
- 18 Nous verrons, au travers des résultats des auto-confrontations simple et croisée, comment et en quoi l'action des élèves sur le milieu infléchit ces choix didactiques et comment ils agissent sur le milieu pour l'étude. Mais, pour le moment, nous pouvons constater une approche canonique de la séance d'EPS communément admise. L'échauffement est perçu comme incontournable, ritualisé, sinon préparatoire directement à l'activité. Les apprentissages sont parcellisés dans une situation didactique spécifique et antérieurs à ce qui les justifie : savoir mieux jouer. Au moment du film on peut penser que l'enseignante avait constaté des pertes de balle en situation de match telles qu'il lui est apparu nécessaire d'y remédier.
- 19 Les situations terminales de jeu ont une double vocation. Pour les élèves, vivre une pratique plus authentique que celle des situations d'apprentissage perçues comme formelles et peu motivante (aux dires de Mag.). Pour cette maîtresse débutante, repérer des transformations attendues quant à la conservation du ballon entre partenaires.

## Co-construction et auto confrontation

- 20 L'analyse du corpus montre clairement deux préoccupations, deux attitudes, deux soucis prioritaires : faire « tourner » la classe selon un système de règles fonctionnelles et « trouver » au mieux un contenu didactique adapté et motivant qui fasse avancer les élèves. Mais le déséquilibre est patent, car gérer relève du court terme et faire réellement apprendre suppose la construction de compétences à construire dans le long terme.
- 21 Examinons quelques résultats issus de l'auto confrontation simple (dialogue entre Mag. et le chercheur).

A 1'54 :

Mag. : *Donc je sors et puis ils me regardent voir si j'ai rien oublié. Et de temps en temps j'oublie - maîtresse le crayon à papier - Ben, pour moi, ah oui, bon voilà, alors ça, c'est plutôt pour moi, c'est pour ça qu'ils rigolent, ils ont l'habitude que j'oublie, même si je dis les clés. Voilà, donc, là c'est plus pour moi que pour eux en fait.*

A 18'45 :

Mag. : *Moins 2, parce que pas de tenue de sport*

Ch. : *Ah, d'accord, tu es en train de distribuer des ...*

Mag. : *Voilà je distribue les ... voilà, je note pas, j'oublie forcément et ... c'est eux qui me rappellent quand on rentre en classe, et dès fois je me dis j'ai enlevé tout ça mais pour quoi*

déjà. Bé j'ai fait ça, ah oui, c'est vrai, mais je sais même plus, Voilà mais bon ils sont contents.

Ch. : Ils sont contents de perdre des points.

(Rires)

Mag : Quand ils gagnent ils sont contents....

A 20'45 :

Mag : Maintenant tout rentre en compte c'est-à-dire le comportement en classe, s'il y a des devoirs à faire et s'ils ont pas été faits, oui mais il y en a pas beaucoup des devoirs écrits puisque c'est interdit, mais il y en a un petit peu s'ils ont pas été faits il y a des points en moins, s'ils disent pas merci il y a des points en moins. Je dis plus j'ai pas entendu maintenant quand ils disent pas SVP ou merci je lui donne un travail et j'entends pas le merci, c'est moins un directement et comme ça je dis plus à le répéter ils savent et c'est ... voilà, en plus, je trouve que ça marche bien. Si je demande des volontaires pour aller réciter une leçon au tableau pour aller ... les volontaires ils gagnent 2 points d'office même si c'est pas trop bien ils ont 2 points... maintenant j'ai un problème ils sont tellement volontaires... (rires)... ...j'ai des règles de classe, mais je ne dis pas par exemple pour ça c'est moins 2, pour ça c'est moins 1 selon ce qu'il font des fois, c'est ...bon tu as fait ça alors là je te mets moins 3, tu mérites c'est même pas forcément parce que...comment l'expliquer ...

- 22 Ces quelques extraits traduisent la prééminence des règles de vie en classe, le rôle majeur de la maîtresse dans leur gestion mais aussi leur intégration par les élèves qui participent à sa mémoire. A ce moment de l'année, le capital hebdomadaire de 20 points et son va et vient personnalisé entre les comportements positifs et négatifs constitue un cadre fonctionnel, accepté, garant d'un climat de classe sain et structuré. A tel point qu'à une question du chercheur - « Et donc, ça fonctionne comme ça en EPS ? » - destinée à tenter de recentrer l'auto-confrontation sur la discipline EPS, l'enseignante l'évacue et explicite à nouveau son système de règles.

- 23 Le souci de gestion du temps apparaît fortement.

A 26min 32 :

Mag : je chronomètre tout. Tout je chronomètre, c'est tellement pratique. Ils sont contents vite vite on fait, pouf, c'est réglé. La sortie de classe est chronométrée.

Par exemple la sortie de classe ils ont 45 secondes pour être en rang et se taire dans le couloir, en général en 35, 39, ils y sont, bon je leur laisse c'est 45, ça dépend après si je vois que c'est un peu trop long...donc je chronomètre tout. Pour le sport ça leur fait rien gagner, ça les choque pas parce qu'en général ils gagnent quelque chose s'ils sont prêts dans les temps. En sport je leur ai jamais réclamé... Mais pour le reste ils gagnent, dans notre classe, ce qu'on appelle nous un mot. C'est à dire ils gagnent le droit à ce que je leur lise un mot, que je pioche dans la boîte à idées et que je leur lise...En fait ces mots je les lis pas s'ils les gagnent pas. Ce que j'appelle gagné un mot, c'est sortir de classe en 45 secondes, prêts à partir à la cour, traversée du couloir sans parler, ils vont dans la cours, là il est toujours pas gagné le mot, après quand ça sonne, quand j'arrive, il faut que le rang soit prêt, ils se taisent. Ils peuvent parler jusqu'à ce que j'arrive quand même parce que bon... J'arrive ils se disent chut chut il y a la maîtresse. Pouf, ils se taisent...

- 24 Il faut attendre 32' 48 (sur une relance du chercheur) pour aborder les contenus d'enseignement.

Ch. : Et cette situation tu l'as élaborée à partir de quoi ? A partir d'observations avec eux ?

Mag : Oui parce que je pense que c'est une catastrophe, surtout pour la recevoir, pour bloquer le ballon quand on passe pour bloquer...mais c'est pas évident parce que même s'il y a beaucoup de documents c'est pas évident de trouver une situation d'apprentissage, donc là j'ai pris un peu des idées par ci par là j'ai fait ça sans savoir finalement... je teste en fait, je teste, donc voilà je vois si les situations...c'était pas génial, bon je teste, en fonction j'arrange un peu, donc voilà....

- 25 D'emblée le sentiment d'impuissance ou de demi-échec est perceptible. Il se confirmera jusqu'à la fin de l'auto-confrontation.
- 26 Mais à 35'10, un premier aspect de co-construction des élèves via la maîtresse apparaît.  
 Mag : *Ah là le au moins 3, en fait moi je m'étais trompée, j'avais dit 3 passes et quand je leur ai présenté, il y a un élève qui a levé le doigt et qui m'a dit mais maîtresse on en fait 4, là j'ai dit c'est vrai, c'est bête 3 passes parce que selon où ils se trouvent 3 passes, ils sont pas en position de tirer, il vaut mieux qu'ils fassent une 4<sup>e</sup> passe et qu'ils tirent. Donc là tu as raison Pierre et donc hop on change, voilà mais ça c'est grâce à un enfant. Donc dès fois je change en fonction de ce qu'ils me disent et à un moment donné aussi après il y en a un qui m'a fait une remarque oui tu as raison et puis hop hop ... ils sont intelligents quand même en fait ...*
- 27 Le passage de 3 passes suivi du tir obligatoire à 3 passes minimum pour pouvoir tirer constitue une avancée didactique possible en influant sur les contraintes de la tâche pour la rendre plus pertinente. En effet les conditions de tirs ne sont pas nécessairement réunies à l'issue de la 3<sup>e</sup> passe pour tirer favorablement.
- 28 Mais aussitôt (36'03), le souci de gestion pédagogique l'emporte sur le contenu didactique (conservation du ballon par un échange de balles entre partenaires) tel qu'il a été mis en évidence par l'analyse a priori (cf. le point 1. de la partie « résultats et analyses »).  
 Mag : *Alors c'est pareil, ils me demandent les limites. En temps normal j'aurai dû leur donner les limites avant mais comme pour moi c'était les limites du terrain habituel ... pour moi c'était sous-entendu et puis effectivement ils me demandent donc là je m'aperçois que j'aurais dû préciser les limites voilà.*
- 29 Il en est de même quant aux observateurs, c'est leur place et non la fonction de l'observation qui l'emporte à ce moment là, comme l'extrait ci après, à la minute 37'31 de l'auto confrontation simple, le suggère :  
 Mag : *Je lui dis observateur marqueur ? Elle dit je suis là sur le terrain, je lui dis lève-toi du terrain et en fait, c'est n'importe quoi parce que si elle devait bien observer, elle devait marquer les points, les passes... je pense que ce rôle était mieux si elle était sur le terrain avec eux pour mieux voir donc je pense que pour moi c'est une bêtise, donc après j'ai changé d'avis.*
- 30 Elle cède aux injonctions erronées de l'élève en question, l'observation des actions de jeu doit s'effectuer à l'extérieur du champ d'action pour une meilleure vision et ne pas gêner les acteurs.
- 31 A la fin de l'heure de l'auto-confrontation, un sentiment pénible clôture son regard, sorte d'aveu d'impuissance :  
 Mag : *ah oui ils s'investissent plus dans la situation de jeu, je trouve... à vrai dire c'est un peu dur pour moi. Bon ils ont l'habitude de jouer au foot quoi, même ce que je leur demande... pour eux on fait foot ou on fait pas foot. Ils râlent pas parce qu'ils savent que c'est comme ça, que c'est moi qui commande puis voilà, mais ils mettent pas forcément du sens autour et moi j'essaye. Mais en fait comme moi déjà intérieurement je mets pas forcément tout ce que je mettrais pour faire une leçon où c'est sa spécialité, bê ça se ressent obligatoirement sur les enfants et comme moi je fais parce qu'on nous l'a conseillé mais j'y crois pas fortement je pense que les enfants pareil n'y croient pas fortement, je pense que si j'étais quelqu'un avec plus de ... en sport qui croit vraiment ce qu'il fait... je pense que les enfants suivent et sont très motivés ...mais dans ce cas ce flou que moi j'entretiens ... ça se ressent je pense un peu dans la classe et c'est mou, voilà.*  
 Ch. : *tu dis que tu tâtonnes avec eux*  
 Mag : *j'essaye mais je suis loin ...ça va être long pour arriver à quelque chose ... je pense que j'ai encore beaucoup de chemin en fait.*



- 32 La co-construction du milieu en tant que phénomène auquel est confrontée cette enseignante débutante prend une forme bien particulière. C'est le poids, le rôle, l'action de la maîtresse sur les élèves qui prédominent dans la mise en place d'un cadre de travail. Asseoir son autorité supprime les autres fonctions possibles et nécessaires de la maîtresse. Cette nécessité constitue un préalable à ses yeux, mais dans une optique éducative. La co-construction fonctionne dans la gestion mais davantage pour garantir l'application des règles que pour les moduler ou les adapter. L'observation de la classe confirme cette fonctionnalité.
- 33 Le poids des élèves apparaît lors de la situation d'apprentissage, mais reste limité (les contraintes de tirs sont modifiées). Les questions de fond de la didactique de l'EPS et les contenus d'enseignement du football en sont la cause. Elle perçoit affectivement et rationnellement le poids de ses lacunes et interpelle la formation.

### Prémices de transformation : auto confrontation croisée

- 34 L'auto confrontation croisée entre Mag. et Ing. renforce ces données. La seconde professeure des écoles débutante, mais issue du cursus Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives, intervient principalement sur les aspects formels de la vie de la classe. Elle souligne l'impérialisme du temps didactique et pointe les difficultés de construction des gestes professionnels utiles à la mise en activité rapide et structurée des élèves. A tel point qu'elle repère une technique de sa collègue et décide de s'en emparer.
- 35 De 0 à 4 min :
- Mag. fonctionne avec des affiches qu'elles présentent d'abord en classe*  
*Ing. : Je sais qu'il faudrait le faire.*
- 36 L'effet co-construction des élèves à propos de la situation d'apprentissage se prolonge et prend des perspectives plus concrètes. Au-delà du nombre de passes possibles, elle envisage un surnombre offensif plus important (5 attaquants contre 2 défenseurs).
- Chercheur : si tu as un prochain cycle de foot ...l'année prochaine...tu fais quoi ?*  
*Mag : je la garde (cette situation), sauf que j'enlève des attaquants. Je réduis les défenseurs et je mets des observateurs qui comptent combien de fois ils ont touché la balle. J'en enlève 1 de défenseur, 5 attaquants pour 2 défenseurs peut-être. Et les autres élèves je les mets comme observateurs qui peuvent comptabiliser combien chaque élève touche la balle, combien de fois. Ils étaient fixes et ils pouvaient pas marquer.*
- 37 Le sentiment d'impuissance didactique que nous avons évoqué dans l'étude des résultats de l'auto-confrontation simple, cherche, dans l'auto-confrontation croisée lorsque Mag. visionne le film de son activité en présence de Ing., une issue favorable. Ainsi à la minute 41'22 :
- Mag : C'est bien parce qu'on réfléchit ensemble. Je suis dans la phase où j'expérimente moi-même, là j'arrange...là je dis bon... c'est bien parce qu'on réfléchit ensemble... alors eux ils disent - « là, maîtresse ça allait pas » - Ah oui ? - « mais vous savez on pourrait faire comme ça » - Ah oui c'est une bonne idée.*  
*Donc c'est pour ça que je vais pas encore chercher... j'attends.*  
*C'est pas les arranger à eux, c'est arranger ma séance.*  
*Chercheur : Tu apprends en même temps qu'eux ?*  
*Mag : Oui, c'est ça.*
- 38 Le désir de Mag. de jouer son rôle didactiquement se manifeste encore « naïvement » (en espérant que les élèves, par leurs réactions et leur implication, trouvent avec elle des

remèdes adéquats) mais traduit objectivement leur fonction attendue en co-construction : celle de la pertinence et du sens des savoirs en jeu. La classe « fonctionnant », le temps semble venu d'apprendre. Ce constat converge avec les résultats obtenus dans d'autres travaux (Saujat, 2004 b et c). En effet ce qui, au moment d'*entrer dans le métier*, constitue pour les débutants un objet central de préoccupations et d'attention, un organisateur dominant, peut se trouver relégué, sous l'effet de l'activité par laquelle ils s'efforcent d'*avoir du métier*, au rang de routines "modularisées" et intégrées à des actions plus complexes (Bruner, 1983), constitutives du répertoire de ceux qui *sont du métier*.

- 39 C'est ce qui semble se passer pour Mag. au cours de l'autoconfrontation : ce qui a pour elle initialement la forme d'une action à part entière – "prendre" sa classe-, et qui donne lieu à l'élaboration et l'appropriation de techniques spécifiques, commence à changer de statut dans la nouvelle activité que constitue pour elle l'autoconfrontation, au point de pouvoir devenir composante d'actions poursuivant des buts plus complexes – "faire" la classe, c'est-à-dire organiser le travail des élèves en disposant les conditions de l'étude nécessaires à l'appropriation des objets de savoirs visés.
- 40 On dira, dans le langage de Leontiev (1984), que l'action initiale est désormais susceptible de se transformer en une opération au service d'autres buts, résultant du "recyclage" de ses préoccupations dans des occupations renouvelées : ce qui avait valeur de principe de l'action pourrait alors devenir pour Mag. la condition d'une action répondant à d'autres significations et réclamant de sa part de nouvelles ressources opératoires.

## Conclusion

- 41 Nous nous sommes interrogés sur la spécificité des rapports qu'entretient un enseignant débutant avec le phénomène didactique de co-construction d'un milieu pour l'étude.
- 42 Les résultats analysés confirment certaines données relevant du « genre débutant » (Saujat, 2004 a et b). Prendre la classe, la tenir, courir après le temps, oublier la formation initiale (provisoirement au moins), surcompenser par une gestion pédagogique omniprésente pour réduire les phénomènes anxiogènes liées à la prise en main de la classe et aux exigences didactiques institutionnelles... tous ces traits sont ceux de Mag.
- 43 Si le milieu pour l'étude construit autour de l'objet de savoir « conserver le ballon » organise la leçon d'EPS, et si l'enseignante est soucieuse des apprentissages correspondants, la méthodologie utilisée met en évidence qu'au visionnement de sa séance, ce sont les règles de vie et de fonctionnement à l'intérieur de ce milieu qui préoccupent cette jeune maîtresse. Ce constat donne des éléments pour « voir » ce qui marche (et ce qui ne marche pas) et comprendre ce qui structure la construction du métier à son début. La technique d'investigation utilisée laisse (car ce n'est pas son objet) la question des solutions didactiques ouverte. Néanmoins, elle offre sans doute matière à réfléchir aux liens possibles entre entrée dans le métier, analyse du travail et formation professionnelle des enseignants débutants. Cette dernière est souvent conçue à partir d'une double analyse : celle des effets attendus du travail du professeur sur les élèves d'une part, et celle des savoirs (disciplinaires, didactiques, relevant des sciences humaines et sociales ...) supposés nécessaires au professeur pour produire de tels effets. Ce qui est ainsi "négligé", ce sont les situations concrètes de travail dans lesquelles se réalise (à tous les sens du terme) l'objet de l'activité du professeur, les *milieux* et les *collectifs de travail* au

sein desquels se forment et se transforment les *techniques* et les *instruments* de cette activité, et enfin les *effets en retour* de cette activité sur le professeur.

- 44 De ce point de vue, la co-analyse du travail de Mag. s'avère jouer pour elle le rôle d'un instrument psychologique qui rend possible une autre "réalisation" (en conservant la polysémie du terme) de son activité. L'efficacité malgré tout (Amigues & Saujat, 1999) qui guide les choix qu'elle opère dans son milieu de travail "ordinaire", peut trouver dans le milieu "extra-ordinaire" de l'autoconfrontation une opportunité de développement. Nous avons essayé de montrer comment les échanges dialogiques alimentés par ce nouveau milieu la conduisent à considérer avec d'autres yeux cette efficacité malgré tout : les négociations et les arbitrages sur lesquels elle repose, résultant des conflits et des dilemmes qui "travaillent" son activité, se révèlent comme des choix non définitifs, qui deviennent discutables précisément parce qu'ils sont discutés.
- 45 Comment la formation peut-elle s'emparer de l'ouverture de cette « zone de développement professionnel potentiel » dans le travail de Mag. ? Comment les préoccupations relatives à l'apprentissage de son métier et celles relatives à l'organisation des conditions de l'étude peuvent s'articuler de manière plus efficace tout à la fois pour Mag. et pour ses élèves ? Quelle formation initiale préparera au mieux la construction de compromis favorables à la prise en compte de cette double préoccupation ? Quel suivi professionnel nécessaire pour soutenir l'enseignant débutant dans la réactualisation de ces compromis sous l'impulsion du développement de ses compétences professionnelles ? Quelle formation continue greffer dès que les « pré-requis » des gestes professionnels de prise en main de la classe et de mise au travail des élèves sont suffisamment installés ? Autant de questions qui naissent de cette étude.
- 46 Il ne s'agit pour nous de généraliser à partir d'un cas - à tout le moins si on entend par là une généralisation de type statistique-, mais plutôt de raisonner à partir d'une singularité, « non pour y borner son analyse ou statuer sur un cas unique, mais parce qu'on espère en extraire une argumentation de portée plus *générale*, dont les conclusions pourront être réutilisées pour fonder d'autres intelligibilités » (Passeron et Revel, 2005, p.9). En effet, si l'autoconfrontation a bien constitué, pour Mag., une activité spécifique sur son activité, les analyses auxquelles elle a donné lieu ont permis de mettre au jour des processus qui pourraient s'avérer pertinents pour expliquer les ressorts de l'activité d'*autres* enseignants débutants. Deux interprétations générales mériteraient à ce titre d'être mises à l'épreuve de futures études : la première renvoie au rôle organisateur que jouent les *préoccupations* du débutant dans ses « *occupations* » didactiques avec ses élèves. La deuxième concerne le fait que ces préoccupations ne sont pas constantes, puisqu'elles peuvent se transformer, grâce au « recyclage » dont elles font l'objet au cours de l'autoconfrontation, dans des occupations plus efficaces à la fois pour l'enseignant débutant et pour ses élèves. N'est-ce pas le rôle de la formation que de provoquer de tels « recyclages », en ouvrant des zones de développement professionnel potentiel par la mise en place de dispositifs au sein desquels l'action est reconsidérée d'un point de vue qui n'est plus celui d'un sujet agissant mais celui d'un sujet engagé dans une activité dialogique ? Cela ouvre sur la contribution possible de l'analyse de l'activité enseignante à l'élaboration d'un cadre théorique et méthodologique pour le développement d'une formation des maîtres fondée sur les principes de l'alternance.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Amigues, R., Faïta, D. & Kherroubi, M. (2003, Eds.). *Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité*. Skholê, hors-série n°1.
- Amigues, R., Faïta, D. & Saujat, S. (2004 a). Travail enseignant et organisation de l'apprentissage scolaire. In E. Gentaz et Ph. Dessus (Eds.). *Comprendre les apprentissages : Psychologie cognitive et éducation*. Paris : Dunod (pp. 155-168).
- Amigues, R., Faïta, D. & Saujat, F. (2004). « L'autoconfrontation croisée » : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de Psychologie*, 469, 41-44.
- Amigues, R. & Saujat, F. (1999). La formation initiale des professeurs vue par les intéressés : une approche ergonomique. *Actes du Troisième Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education*, AECSE, Bordeaux.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble, La pensée sauvage.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2001). Méthodologie en clinique de l'activité. L'exemple du sosie. In M. S. Delefosse & G. Rouan (Eds.). *Les méthodes qualitatives en psychologie*. Paris : Dunod.
- Durand, M. (2000). *Chronomètre et survêtement : reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants d'Education Physique*. Paris : Revue EPS.
- Espinassy, L. et Saujat, F. (2004). Enseigner les Arts Plastiques en ZEP : les dessous du métier. *Recherche et Formation*, 44, 111-124.
- Goigoux, R. (2002). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie. *Revue Française de pédagogie*, 138, 125-134.
- Gréhaigne, J.F. (1997). Modélisation du jeu de football et traitement didactique des jeux sportifs collectifs. Diplôme national d'habilitation à diriger les recherches en didactique des disciplines. Université de Paris-Sud, Paris.
- Johsua, S., & Félix, C. (2002). Le travail des élèves à la maison : une analyse didactique en termes de milieu pour l'étude. *Revue française de pédagogie*, 141, 86-97.
- Leontiev, A. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Editions du Progrès.
- Loquet, M, Amade-Escot, C & Marsenach J. (2005). Théorie des situations didactiques en éducation physique. Pourquoi ? Comment ? Quelle transposition ? In M.H. Salin, P. Clanché, B. Sarrazy (Eds.), *Sur la théorie des situations didactiques. Questions, réponses, ouvertures. Hommage à Guy Brousseau* (pp307-318) Grenoble : La pensée sauvage.
- Passeron, J.-C. et Revel, J. (Eds.) (2005). *Penser par cas*. Paris : Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- Ria, L. (2004). Expériences typiques des enseignants débutants. *EPS*, 305, 67-70.

Roustan C. et Amade-Escot C. (2003). Une analyse didactique en terme de milieu pour l'étude : approche spécifique à l'EPS et dialectique de la co-construction. *Revue Suisse des Sciences de l'Education*, 3, 481-504.

Saujat, F. (2004 a). Transformer l'expérience pour la comprendre: l'analyse du travail enseignant. In J.-F. Marcel et P. Rayou (Eds.). *Recherches contextualisées en éducation*. (pp.79-89). INRP: Paris

Saujat, F. (2004 b). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 97-106.

Saujat, F. (2004 c). Spécificités de l'activité d'enseignants débutants et "genres de l'activité professorale". *Polifonia*, 8, 67-94.

Saujat, F., Amigues, R. et Faïta, D. (2007). Les compétences pour enseigner comme ressources et produits de l'activité du professeur. In M. Bru et L. Talbot (Eds.). *Des compétences pour enseigner, entre objets sociaux et objets de recherche*. (pp. 183-196) Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Sensevy, G., Mercier, A. & Schubaeur-Léoni, M.L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur à propos de la course à 20. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 20/3, 263-304.

Vygotski, L. (1994). *Défectologie et déficience mentale*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

## NOTES

1. Dans la perspective historico-culturelle dans laquelle se situe cette approche, le milieu ainsi défini est à la fois source et ressource pour le développement de l'activité de l'enseignant. Plus précisément, le développement est conçu comme une co-évolution du milieu, des outils, des techniques et de l'activité. C'est dire que les potentialités de développement, en particulier de l'expérience professionnelle (des débutants ou non), dépendent entre autres des milieux de travail qu'offrent les établissements.

---

## RÉSUMÉS

Cet article se propose d'examiner, à partir d'un double regard didactique et ergonomique, les relations susceptibles d'apparaître entre une professeure des écoles débutante et un phénomène didactique dit de « co-construction du milieu pour l'étude », lors d'une séance d'éducation physique et sportive avec des élèves de 9-10 ans, à l'école primaire.

Les résultats obtenus montrent que l'action didactique de l'enseignante observée ne peut être comprise qu'à partir d'une analyse de son *activité*, laquelle repose sur des choix et gestes professionnels visant à « surcompenser » les phénomènes anxiogènes qui émergent de la prise en main de la classe. Cela la conduit à une sous-estimation des faits didactiques inhérents aux savoirs disciplinaires en jeu. Néanmoins la méthodologie utilisée ouvre des possibilités nouvelles quant à la co-construction du milieu initialement construit, et induit des perspectives potentielles de transformations futures.

Ce travail questionne la formation initiale au-delà du contexte évoqué, comme source des transformations à long terme du travail de l'enseignant.

The aim of this article is to examine, based on both teaching and ergonomics, the relationships likely to appear between a beginner school-teacher and an educational phenomenon known as "study environment co-construction" during a physical and sports education class with 9-10 year old pupils. The results obtained show that the observed teacher's educational *action* can only be understood based on an analysis of her *activity*, which is based on professional choices and gestures aimed at "overcompensating" anxiety-provoking phenomena which arise from taking the class. This leads her to under-estimate educational facts inherent to the disciplinary knowledge at stake. Nevertheless, the method used opens up new possibilities with regard to the co-construction of the environment initially built, and leads to potential perspectives for future transformations. This work questions initial training beyond the context evoked as a source of long-term transformations with regard to the teacher's work.

Este artículo propone examinar, desde los puntos de vista didáctico y ergonómico, las relaciones susceptibles de surgir entre una profesora de primaria principiante y un fenómeno didáctico llamado de "co-construcción del medio para el estudio", en una sesión de educación física y deportiva con alumnos de 9 y 10 años. Los resultados obtenidos muestran que la *acción* didáctica de la profesora observada sólo puede comprenderse a partir del análisis de su *actividad*, que depende de sus decisiones y gestos profesionales, mismos que apuntan a "sobrecompensar" los fenómenos ansiogénicos emergentes de la gestión del grupo. Esto la lleva a subestimar los hechos didácticos inherentes al saber disciplinario que está en juego. Sin embargo, la metodología utilizada abre nuevas posibilidades en cuanto a la co-construcción del medio inicialmente construido e induce perspectivas potenciales de futuras transformaciones. Este trabajo cuestiona la formación inicial más allá del contexto evocado, como fuente de transformaciones a largo plazo del trabajo docente.

## INDEX

**Mots-clés** : co-construction, milieu pour l'étude, enseignant débutant, ergonomie de l'activité enseignante, auto confrontation

**Palabras claves** : co-construcción, medio para el estudio, profesor principiante, ergonomía de la actividad docente, autoconfrontación

**Keywords** : study environment, beginner teacher, teaching activity ergonomics, self-confrontation

## AUTEURS

**CHRISTIANE ROUSTAN**

Aix-Marseille-Université, UMR ADEF P3

**FRÉDÉRIC SAUJAT**

Aix-Marseille-Université, UMR ADEF P3