



eJRIEPS

Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport

Numéro spécial 1 | 2018

Comment penser les articulations entre approches didactiques et ergonomiques pour étudier les pratiques d'enseignement et de formation ?

Analyser la place des prescriptions dans l'activité d'un enseignant débutant d'éducation physique et sportive en croisant les regards didactique et ergonomique

Analyze the place of prescriptions in the activity of a beginning teacher of physical education by combining didactic and ergonomic approaches

Fabienne Brière-Guenoun et Teddy Mayeko



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/280>

DOI : 10.4000/ejrieps.280

ISSN : 2105-0821

Éditeur

ELLIADD

Référence électronique

Fabienne Brière-Guenoun et Teddy Mayeko, « Analyser la place des prescriptions dans l'activité d'un enseignant débutant d'éducation physique et sportive en croisant les regards didactique et ergonomique », *eJRIEPS* [En ligne], Numéro spécial 1 | 2018, mis en ligne le 01 avril 2018, consulté le 01 août 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/280> ; DOI : 10.4000/ejrieps.280



La revue *eJRIEPS* est mise à disposition selon les termes de la Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Analyser la place des prescriptions dans l'activité d'un enseignant débutant d'éducation physique et sportive en croisant les regards didactique et ergonomique

Fabienne Brière-Guenoun et Teddy Mayeko
ADEF, EA 4671, Aix-Marseille Université, France.

Résumé

Notre étude s'intéresse à l'usage des prescriptions officielles sur la conduite de l'activité d'un enseignant débutant en éducation physique et sportive (EPS). En croisant les approches didactique et ergonomique, nous interrogeons à la fois des éléments relatifs aux gestes de l'enseignant et à la construction d'un style professionnel établi en référence au genre de métier. Nos résultats montrent que les prescriptions officielles jouent un rôle ambivalent en contribuant d'une part à orienter l'enseignant vers des enjeux de savoirs légitimés par l'institution, et d'autre part à le maintenir dans une zone d'inconfort liée à la difficulté de répondre aux ambitions des programmes et aux contraintes induites par la formulation des compétences à construire. La discussion revient sur l'usage des prescriptions dans les pratiques enseignantes et leurs incidences en termes de développement (ou d'empêchement) du pouvoir d'agir.

Mots clés : Activité enseignante - Clinique de l'activité - Éducation physique et sportive - Didactique - Prescriptions

L'étude de la professionnalité des enseignants débutants interroge les manières dont ils répondent aux exigences du métier et s'en approprient les différents registres, personnel, impersonnel, interpersonnel et transpersonnel (Clot, 2008). Elle suppose de comprendre leur activité en classe afin de mettre au jour les ressorts du développement de leur pouvoir d'agir. Les recherches actuelles mettent en évidence le caractère composite, situé, conflictuel et évolutif de l'activité des enseignants débutants. Elles soulignent que les ressources des enseignants débutants s'enracinent dans les prescriptions officielles mais aussi dans le dépassement des tensions et dilemmes qu'ils vivent lors de leurs premières expériences d'enseignement (Brau-Antony, 2015 ; Saujat, 2010). Dans le prolongement de ces travaux, nous souhaitons identifier l'influence des prescriptions officielles sur la conduite et le développement de l'activité d'un enseignant d'EPS

débutant. En d'autres termes, nous cherchons à comprendre dans quelle mesure son interprétation des programmes, et surtout l'usage qu'il en fait, participe à la construction d'une professionnalité en acte.

1. Orientations théoriques et méthodologiques à la croisée du didactique et de la clinique de l'activité

La perspective d'analyser le « réel de l'activité » enseignante (Clot, 1999) tout en examinant ses dimensions didactiques entraîne un positionnement théorique marqué par l'incorporation ciblée des apports de la clinique de l'activité à une approche didactique. L'orientation retenue consiste à étudier les "gestes didactiques de métier" du professeur afin de mettre au jour les éléments qui les déterminent et sur lesquels reposent, pour partie, les potentialités de développement professionnel (Brière-Guenoun, 2017). Les outils mobilisés à cette fin sont empruntés à la clinique de l'activité, en particulier les autoconfrontations, mais remaniés au regard de leur intégration dans un dispositif permettant également l'analyse des savoirs enseignés.

1.1. Les gestes didactiques de métier au cœur de l'activité enseignante

La confrontation des diverses définitions à propos des gestes de l'enseignant nous a conduits à proposer le concept de « gestes didactiques de métier » afin de soutenir leur étude en croisant les approches didactiques et la clinique de l'activité. Nous cherchons ainsi à rendre compte des multiples dimensions caractérisant les gestes - opératoire, symbolique, signifiante, adressée, communicationnelle, didactique - autour d'une modélisation en plusieurs strates (Brière-Guenoun, 2017).

Dans les approches didactiques, les gestes du professeur renvoient à des actes concrets visant à assurer la conduite et le déroulement de l'étude au sein d'une institution (Chevallard, 1999). Considéré comme « une action de communication inscrite dans une culture partagée, même *a minima* » (p. 33), le geste professionnel actualise cinq préoccupations enchâssées qui structurent le milieu didactique : a) piloter et organiser l'avancée de la leçon ; b) maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive ; c) tisser le sens de ce qui se passe ; d) étayer le travail en cours ; e) en ciblant un apprentissage (objets de savoirs, techniques (Bucheton & Soulé, 2009). Ainsi, les gestes de l'enseignant relèvent de l'ajustement du professeur aux comportements des élèves. Ils ont pour fonction de conduire les apprentissages selon diverses modalités en établissant une référence commune dans la classe (Schubauer-Leoni Leutenegger,

eJRIEPS Numéro Spécial n°1 Avril 2018

Ligozat & Flückiger, 2007). Dès lors, les descripteurs de l'action conjointe, tels que mis à l'épreuve dans les travaux comparatistes, permettent d'examiner de quelles façons les actions du professeur et des élèves contribuent à l'introduction des objets de savoir dans le milieu didactique (mésogenèse), à l'avancée du savoir dans la classe (chronogenèse) en fonction des places respectives qu'ils occupent au fil du temps (topogenèse). Notons également que l'inscription didactique de ces gestes s'opérationnalise dans des techniques spécifiques, adressées et signifiantes qui concernent les dimensions observables, langagières et corporelles du geste telles que décrites par Jorro (2004) ou Clot et Fernandez (2005). Aussi, dans notre modélisation des gestes, les dimensions gestuelles sont considérées comme des opérations (au sens de Leontiev) soutenant les actions didactiques du professeur (définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser). Ces dernières actualisent les motifs d'agir de l'enseignant qui sont eux-mêmes rattachés aux déterminants subjectifs, institutionnels et culturels (Brière-Guenoun, 2017).

Mais s'intéresser aux gestes d'enseignement, c'est également tenter de comprendre comment ils participent aux transformations du métier, ce qui appelle à convoquer les orientations défendues par la clinique de l'activité (Clot, 2008 ; Saujat, 2010). Les recherches menées dans ce domaine pointent l'importance de l'activité de (re)conceptualisation sur le développement professionnel. En provoquant une situation de reconception, les autoconfrontations (simples et croisées) produisent des rapports renouvelés entre le sujet et la situation (Clot & Faïta, 2000). Et c'est en cela qu'elles donnent l'occasion au professeur d'élargir son pouvoir d'agir en revivant autrement l'expérience en classe. C'est au détour de la verbalisation permise par les méthodologies d'entretien indirectes que l'enseignant conceptualise son vécu dans les situations qui relève de gestes spécifiques prenant appui sur le genre du métier (Clot, 1999). Ces gestes caractérisent alors le style du sujet qui lui-même contribue - selon un mouvement inverse - au renouvellement du genre professionnel de l'enseignant.

En prenant appui sur le croisement des points de vue de la didactique et de la clinique de l'activité, nous souhaitons comprendre comment le professeur dans l'interaction avec les élèves conduit l'étude en classe tout en mettant au jour les ressorts de son développement professionnel. Pour ce faire, nous cherchons à caractériser ses « gestes didactiques de métier », concept encore en construction, dont l'enjeu est de rendre compte de l'enchevêtrement des dimensions multiples les caractérisant : didactique, opératoire, symbolique, signifiante, adressée, culturelle, communicationnelle (Brière-Guenoun, 2017). Ainsi, les approches didactiques étudient les gestes d'enseignement en

eJRIEPS Numéro Spécial n°1 Avril 2018

se centrant sur les formes discursive, sémiotique ou corporelle des transactions didactiques (Bucheton et *al.*, 2009 ; Chabanne & Dezutter, 2011 ; Sensevy, 2010) tandis que la clinique de l'activité s'intéresse aux gestes de métier qui renvoient à l'incorporation singulière en situation des différentes manières de faire « stockées » dans le genre. Selon cette double orientation, les gestes didactiques de métier traduisent le(s) rapport(s) aux savoirs de l'enseignant, ses valeurs éducatives, l'incorporation des programmes de la discipline et des normes scolaires, mais également les façons dont il vit, habite et se transforme dans le métier (Brière-Guenoun, 2017). Ils désignent finalement « l'ensemble des actions spécifiques mobilisées par le professeur (définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser) pour effectuer des tâches professorales (relatives à la conception et à l'organisation des dispositifs) lui permettant de conduire l'étude des élèves au sein d'une institution donnée. Ces actions actualisent en contexte les intentions ou préoccupations de l'enseignant qui se manifestent par des techniques spécifiques caractérisées par leurs composantes corporelles, gestuelles, proxémiques et langagières. Imbriqués aux gestes d'étude des élèves, les gestes didactiques de métier sont aussi le signe d'une réflexivité dans et sur l'action. Ils sont empreints d'éléments d'ordre personnel ou subjectif (les croyances, les valeurs, les savoirs et les expériences passées) eux-mêmes déterminés par des éléments d'ordre institutionnel et culturel, tels que les prescriptions, les normes scolaires et les préconstruits historico-culturels » (Brière-Guenoun, 2017, p. 42).

1.2. Différents types de prescriptions inscrits dans les gestes

Considérant que les prescriptions éducatives orientent l'intervention didactique du professeur, car elles définissent les acquisitions attendues des élèves et fonctionnent « comme une mémoire agissante consubstantielle de l'activité » (Amigues, 2009, p. 16), nous nous intéressons de près à l'usage que le professeur débutant fait des programmes. Selon Saujat (2011), les prescriptions - mais surtout l'activité d'interprétation et de redéfinition individuelle et collective qu'elle suscite de la part des enseignants - constituent un organisateur central de l'activité enseignante. En référence à la catégorisation établie par Six (1999), il existe alors différents types de prescriptions, descendantes, liées à l'organisation hiérarchique et à la formation, ou remontantes, résultant du collectif de travail et liées à l'organisation de l'étude (Saujat, 2010). Les prescriptions remontantes s'élaborent à l'interface des prescriptions descendantes et sont l'occasion de nouveaux conflits chez l'enseignant qui ne parvient pas toujours à atteindre les nouvelles visées qu'il se donne. Les différentes « mises à l'épreuve » des prescriptions descendantes s'actualisent dans les gestes de métier du professeur (Saujat, 2010) ; elles s'enracinent

dans l'activité des enseignants, en lien avec les façons dont ils font vivre les savoirs en classe. Dès lors, les prescriptions sont non seulement un instrument pour l'action individuelle et collective des enseignants mais également un instrument de développement de leur activité (Clot, 2008). Les travaux menés en clinique de l'activité soulignent l'importance des prescriptions officielles (ou descendantes) qui assignent aux professeurs des obligations institutionnelles concernant le choix des savoirs enseignés et des objectifs à atteindre, et ce particulièrement chez les enseignants débutants (Saujat, 2010). La volonté de coller aux attentes de l'institution et de faire « correctement » leur métier d'enseignant amène ces derniers à suivre avec plus de rigueur et moins de souplesse les recommandations des programmes (Perrin & Ria, 2008).

2. Méthodologie de recueil et de traitement des données

2.1. Contexte de l'étude et questions de recherche

Nous observons les quatre premières leçons d'un cycle de tennis de table et d'un cycle de demi-fond avec un enseignant débutant (que nous appellerons Florent) et une classe de quatrième composée de 23 élèves. En référence aux anciens programmes EPS de collège (2008), les élèves visent respectivement l'acquisition du niveau 1 et 2 de compétence attendue. L'analyse comparative se situe à un double niveau car elle porte respectivement sur des élèves considérés comme « forts » et « faibles » dans les activités, tandis qu'elle met aux prises deux Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA) relevant de logiques culturelles différentes. Pour chaque contexte d'enseignement, nous analysons l'influence des prescriptions officielles (ou descendante) sur les gestes de l'enseignant. En ce sens, nous cherchons notamment à déterminer dans quelle mesure les prescrits des programmes participent ou non au développement de la professionnalité chez le professeur débutant.

2.2. Strates d'analyse et choix méthodologiques

La démarche méthodologique permettant d'instruire les gestes didactiques de métier croise différents corpus et échelles temporelles.

Le dispositif méthodologique utilisé pour assurer le recueil des données s'inspire de celui proposé par Leutenegger (2009) ainsi que des remaniements opérés pour intégrer la dimension clinique de l'activité (Brière-Guenoun, 2017). Il prend appui sur : a) un entretien *ante-cycle* destiné à faire émerger les intentions préalables du professeur ; b) des séquences vidéoscopiques portant sur les moments saillants de l'intervention du

eJRIEPS Numéro Spécial n°1 Avril 2018

professeur en référence aux actions didactiques spécifiques (définition, dévolution, régulation et institutionnalisation) et aux techniques mises en œuvre pour assurer la transmission de contenus d'enseignement. Ces moments, qui actualisent les choix de l'enseignant au regard de déterminants institutionnels (les prescriptions) et de l'activité des élèves, ont été choisis pour leur proximité vis-à-vis de nos préoccupations de recherche ; et c) des entretiens d'autoconfrontation simple ayant pour objectif de revenir sur des éléments remarquables (identifiés au sein des leçons) afin d'accéder aux dimensions subjectives, institutionnelles et culturelles des gestes de l'enseignant. Précisons que si l'adoption de cette méthodologie d'entretien permet une centration sur la tâche corrélative de la reconstruction de significations à propos de l'activité, elle appelle des remaniements pour répondre aux enjeux de l'analyse didactique. En conséquence, ces entretiens suivent un guide de relance souple, piloté par le débat et portant sur l'analyse des dispositifs (mis à l'étude, envisagés, voire évacués par l'enseignant). Ils intègrent également des éléments liés au réaménagement du milieu didactique et à l'interprétation des conduites des élèves dans les tâches. Enfin, ils ont pour but de revenir avec l'enseignant sur la question des prescriptions afin de voir en quoi et dans quelle mesure elles influencent le développement de ses gestes.

Dans un premier temps, nous examinons à l'échelle microdidactique (Ligozat, 2008) les actions spécifiques du professeur pour organiser, conduire et réguler l'étude des élèves dans un empan temporel resserré autour de la tâche ou de la leçon. Il s'agit ici d'analyser finement des événements remarquables (Leutenegger, 2009) extraits du synopsis en croisant les données filmées et celles de l'entretien d'autoconfrontation. Puis par recoupement des interprétations associées aux différents corpus, nous cherchons à appréhender, à l'échelle macroscopique, les dimensions subjectives, institutionnelles et culturelles des gestes didactiques de métier. Cette strate d'analyse macroscopique a pour objectif d'accéder aux motifs d'action de l'enseignant qui découlent d'une structure intentionnelle dépassant le seul cadre de l'action présente (Amigues, Faïta & Saujat, 2004).

Ces choix méthodologiques visent donc à préciser les motifs d'agir ou les préoccupations d'un enseignant débutant, au sens de Saujat (2011), en pointant la place accordée aux différents types de prescriptions s'incarnant à travers différents empan temporels. Si les prescriptions descendantes sont visées sur l'ensemble du cycle d'enseignement elles sont nécessairement réactualisées à l'échelle de la leçon ou des dispositifs d'apprentissage (échelles microdidactique et mésodidactique). De manière analogue, les

prescriptions remontantes émergent de la tâche ou de la situation et peuvent avoir une incidence à plus ou moins long terme sur l'activité du professeur et son développement professionnel (échelle macroscopique).

3. Résultats : L'influence des prescriptions sur l'activité d'un enseignant débutant en EPS

3.1. Des prescriptions officielles qui orientent l'activité des enseignants

Florent considère que son métier consiste à réduire l'écart à la compétence attendue pour l'ensemble des élèves de sa classe. Cette position montre que la prise en compte des prescriptions officielles, et en particulier les compétences attendues des programmes, est un élément central de sa démarche. Ainsi chez l'enseignant, la dimension subjective des gestes est minorée au profit de la dimension institutionnelle, qui trouve une inclinaison favorable au développement de son activité professionnelle.

A titre d'exemple, en tennis de table, l'analyse *a posteriori* des situations de travail en opposition interindividuelle lors des leçons 3 et 4, montre que Florent a continuellement le souci de faire jouer les élèves (en fonction de leur niveau) en coup droit ou en revers, selon une logique de placement ou de vitesse, dans un contexte de match en simple. Ces choix didactiques, qui s'actualisent à l'échelle microdidactique, sont donc imputables aux prescriptions officielles contribuant ici à orienter l'enseignant vers une forme de pratique institutionnellement codifiée. Dans le respect des exigences programmatiques, Florent met à l'étude des formes de travail différenciées permettant aux élèves de s'engager dans le développement du jeu rapide ou du jeu placé. Ces aspects tendent à prouver que les prescriptions descendantes constituent une aide à l'élaboration d'une démarche didactique.

A un autre niveau, la volonté de respecter scrupuleusement le plan de séance, tel que pensé en amont, semble être une attente très forte de la part de Florent. L'entretien d'autoconfrontation réalisé en leçon 3 montre en effet que ce dernier est piloté par le souci de suivre le déroulement temporel de la séance : « *Là je suis un peu perdu car les élèves ne réagissent pas comme je le prévoyais et on perd du temps pour la suite du cours* » (entretien *post*-leçon 3). Dans cette logique, tous les déséquilibres contextuels - notamment liés à l'activité des élèves - qui menacent la réalisation effective du plan sont vécus comme des sources d'empêchements professionnels. Ils induisent un sentiment de frustration important chez l'enseignant lorsque ce dernier se voit contraint de modifier son

eJRIEPS Numéro Spécial n°1 Avril 2018

scénario prévisionnel afin de satisfaire à l'urgence et à l'immédiateté de la situation. « *C'est difficile à ce moment car je vois bien que ça n'avance pas comme prévu* » (entretien *post-leçon* 3).

En demi-fond cette fois-ci, nos observations révèlent que le sentiment d'empêchement professionnel - faisant suite à la reconfiguration du plan de leçon - est moins développé qu'en tennis de table. Cela est principalement lié au fait que l'enseignant élabore (en amont) un panel de tâches moins important. « *En demi-fond j'organise essentiellement ma séance autour de deux grandes situations. C'est largement suffisant car il y a l'échauffement puis des temps de course et des temps d'observation qui prennent tout de même pas mal de place dans la séance* » (entretien *post-leçon* 1). Aussi, la conduite effective de la leçon lui permet de réaliser de façon systématique la ou les deux tâches d'apprentissage prévues pour la séance. Cet objectif de formation est maintenu à l'échelle mésodidactique et contribue en quelque sorte à limiter la discontinuité entre les buts subjectifs de l'enseignant et le déroulement effectif de la leçon.

Ce constat nous amène à développer une réflexion plus large sur la professionnalité du professeur débutant. En effet, les jeunes enseignants paraissent plus sensibles à la forme de la séance - qui traduit les contours macroscopiques du plan de leçon - plutôt qu'à son contenu effectif. La volonté de coller aux prescriptions officielles les conduit à élaborer en amont des scénarii très concrets. Néanmoins, il semble que la frustration ou le malaise professionnel naît moins de ce qu'il se passe à l'intérieur des tâches d'apprentissage que de l'impossibilité de mener à terme un plan de séance étroitement ficelé. « *C'est toujours difficile de constater qu'on n'a eu le temps de faire qu'une petite partie de ce qui était prévu. On se dit forcément qu'on n'a pas été très bon* » (entretien *post-leçon* 3 en tennis de table).

3.2. Des prescriptions officielles qui invitent l'enseignant à délaisser le fond culturel des APSA

En conformité avec les programmes EPS de collège, Florent considère le demi-fond comme une activité performative incitant l'élève à se dépasser pour battre son record. Pourtant, l'analyse des leçons 2, 3 et 4 montre que la majorité des coureurs ralentit volontairement au cours des tâches d'apprentissage pour se conformer à un projet d'allure respectivement calculé sur la base de la Vitesse Maximale Aérobie (VMA). En d'autres termes, les élèves coupent leurs efforts au cours des situations de travail pour satisfaire une distance initialement prévue par leur contrat. Dans ces conditions, il semblerait que les prescriptions officielles, qui accordent une place centrale à la

eJRIEPS Numéro Spécial n°1 Avril 2018

construction d'un projet d'allure, participent à l'évanouissement des enjeux de savoir et de culture que porte le demi-fond. En survalorisant le projet, l'enseignant encourage les élèves à se satisfaire d'une performance aseptisée. Il valorise, à son insu, ceux qui ont compris que courir vite en demi-fond n'est pas rentable et que ralentir pour respecter son contrat d'allure est plus avantageux qu'accélérer pour battre son record. Cette logique induit donc un contre-sens culturel fort qui pose très clairement la question des enjeux de savoir programmatique. Sur ce point nos observations *in situ* à l'échelle microdidactique révèlent que l'activité de Florent - qui lors des phases de définition et d'institutionnalisation continue d'orienter les élèves vers des enjeux de savoir limitant le dépassement au profit de la maîtrise d'allure - évacue totalement cette composante. En effet, l'enseignant intervient auprès des élèves en leur demandant de « *ne pas se griller* », de « *partir à [leur] rythme, pas trop vite* » (extrait du verbatim en leçon 2). En outre, l'analyse *a posteriori* de la première situation d'apprentissage réalisée en leçon 3 (sur le thème de la maîtrise d'une allure de course en puissance maximale aérobie) révèle que Florent cautionne implicitement le discours de certains observateurs qui invitent les coureurs à ralentir, voire même à s'arrêter pour respecter leur projet.

Dans cette logique, l'enseignant semble tiraillé par un conflit opposant les instances impersonnelles et transpersonnelles du métier. En effet, soucieux de répondre favorablement aux exigences des programmes (dimension impersonnelle) il renie malgré lui l'identité culturelle et sociale de la pratique (dimension transpersonnelle) à laquelle il est pourtant attaché. Lorsque nous lui posons la question, il avoue être « *pris au piège* » en devant d'un côté utiliser la VMA pour permettre aux élèves de construire un projet de course, et de l'autre « *délaisser [ses] ambitions* » relatives à la valence culturelle de la pratique (entretien post-leçon 3). Dès lors, l'activité de Florent semble être à la fois commandée et contrariée par les prescriptions officielles. En suivant les recommandations institutionnelles, il développe une différenciation en creux qui invite les élèves à poursuivre des objectifs de travail distincts mais inadaptés, et surtout trop éloignés du sens culturel de l'APSA.

Dans une certaine mesure, ce constat se retrouve également en tennis de table. En cherchant à orienter les élèves « faibles » vers le jeu placé et les élèves « forts » vers le jeu accéléré l'enseignant : a) évacue l'alternative de choix qui fait pourtant partie des composantes essentielles des activités duelles ; et b) associe de façon rigide une modalité de rupture avec un niveau de compétence identifiée dans l'APSA. Son interprétation de la compétence attendue le conduit à proposer aux élèves des formats

eJRIEPS Numéro Spécial n°1 Avril 2018

d'enseignement différenciés et potentiellement générateurs d'inégalités. Sur ce point, nos observations laissent penser que les choix orchestrés à l'échelle mésodidactique rendent compte d'une analyse restrictive de la compétence attendue. La définition imposée d'un style de jeu empêche certains élèves de développer des compétences liées par exemple à la rupture de l'échange par le smatch, alors que l'analyse *a priori* des tâches montre que le registre des incertitudes temporelles est un facteur déterminant pour peser sur le rapport de force.

Ainsi, notre recherche nous amène également à considérer les prescriptions officielles, ou tout du moins l'interprétation qui en est faite, comme un frein potentiel au déploiement de l'activité des enseignants débutants. Elles peuvent les conduire à proposer des structures de travail non congruentes avec les prescriptions remontantes et les visées culturelles des activités physiques et sportives. En outre, il semble que la volonté de coller aux attentes des programmes incite les enseignants moins expérimentés à proposer un plan de leçon relativement étroit qui leur accorde peu de marge de liberté. Dans ce cas de figure, les prescriptions descendantes viennent entraver la spontanéité et la souplesse d'action des professeurs.

4. Discussion

4.1. Les programmes : une ressource pour l'action et le développement professionnel ?

Les résultats de l'étude montrent que le désir de suivre les recommandations des programmes peut contraindre l'enseignant à accroître les écarts de réussite entre les élèves et/ou à mener une différenciation didactique en creux, qui évacue les principaux enjeux de savoirs.

Pour revenir à nos observations sur le demi-fond, il semble que la construction d'un projet d'allure millimétré (tel que défini par les compétences des programmes de collège) amène l'enseignant à s'éloigner des enjeux culturels de l'activité, qui pourtant nourrissent son rapport à cette discipline. Si le projet de formation sous-tendu par les programmes vise à favoriser l'implication et les transformations de tous les élèves, il tend à valoriser les savoirs de type cognitif et ce à un niveau très ambitieux. Il nous semble effectivement difficile d'amener des élèves de quatrième à construire un projet d'allure à 0,5km/h près quand nous savons que les athlètes de haut niveau ont parfois du mal à trouver et/ou à respecter leurs temps de passage sur des épreuves d'endurance.

eJRIEPS Numéro Spécial n°1 Avril 2018

En tennis de table, le caractère dichotomique de la compétence attendue (jeu placé ou accéléré) peut amener les enseignants débutants à privilégier un découpage analytique et figé de la compétence entraînant la mise en place de dispositifs d'enseignement différenciés. D'une certaine façon, ce type d'interprétation peut faciliter le travail de l'enseignant mais il risque également d'enfermer les élèves dans un registre de réalisation standardisé (placer *versus* attaquer) en fonction de leur niveau initial. Dès lors, les prescriptions officielles jouent un rôle ambivalent. D'un côté, elles représentent des ressources incontournables qui contribuent à organiser les gestes de l'enseignant en le maintenant provisoirement dans une zone de confort. De l'autre, elles peuvent aussi (sous certaines conditions) étouffer sa créativité didactique et devenir source d'inconfort.

Enfin, les rapports de proximité que les enseignants débutants entretiennent avec les prescriptions officielles favorisent l'émergence de conflits reposant sur la conciliation de références internes (les valeurs, les croyances) et externes (les normes scolaires, les référents culturels) qui président à la mise en œuvre de leurs gestes. A la lumière des résultats, il semblerait que le professeur débutant ait parfois tendance à délaissé ses ambitions personnelles au profit de celles affichées par les injonctions programmatiques. En arrière-plan, ce constat pourrait s'expliquer par le souci de légitimité professionnelle et le besoin d'exister au sein d'une équipe pédagogique, ce qui passe par la nécessité de « bien faire » son travail en se conformant aux attendus de l'école. Cette double préoccupation renvoie à la volonté de s'inscrire dans les attendus (supposés) du genre du métier, ce qui montre la forte imbrication entre les instances impersonnelle et transpersonnelle (Clot, 2008). Par ailleurs, cet attachement aux prescriptions pourrait faire écho à la formation initiale, et en particulier à la préparation aux concours de recrutement, majoritairement pilotée par le travail et le respect des programmes scolaires. Ainsi, nos résultats montrent que les gestes de l'enseignant débutant, fortement orientés par les prescriptions officielles, se déclinent en contenus d'enseignement et en modalités de pratique susceptibles d'accentuer les inégalités d'accès au savoir entre les élèves.

Par-delà ces constats, l'analyse des gestes didactiques de métier d'un enseignant débutant en EPS montre aussi que les prescriptions institutionnelles (descendantes) constituent une aide à la construction d'une authentique posture professionnelle (Amigues, 2009) prenant largement appui sur la question des enjeux de savoir. Elle met en évidence les prémises de la construction progressive du registre de métier personnel, qui s'enrichit du registre interpersonnel lié ici aux interactions produites en classe.

eJRIEPS Numéro Spécial n°1 Avril 2018

4.2. Les prescriptions dans les programmes actuels favorisent-elles l'entrée dans le métier ?

Depuis le 1er septembre 2016, les enseignants du primaire et du collège sont soumis à de nouveaux programmes qui redéfinissent assez largement la structure du parcours de formation des élèves. Si cet article n'a pas vocation à effectuer une analyse fine et critériée des différences entre les programmes de 2008 et ceux de 2015, un détour rapide par la question de l'évolution récente des prescriptions officielles suscite quelques interrogations. L'abaissement considérable du niveau de prescription des programmes suit une volonté politique qui tend à donner davantage de liberté aux enseignants en renforçant leurs initiatives pédagogiques corrélativement aux poids des contraintes locales. Dans cette logique, les ambitions éducatives affichées ont pour principal objectif de revaloriser la créativité des professeurs en leur permettant de mener à bien des projets avec plus de souplesse dans la structuration des cours et la sélection des principaux enjeux de savoir. En conséquence, la réforme induit un changement de paradigme en conférant aux enseignants la responsabilité de penser et d'agencer leur plan de formation de façon beaucoup plus malléable qu'antérieurement. La volonté de se démarquer d'un modèle éducatif fortement prescriptif paraît louable, néanmoins elle pose des questions très concrètes en matière d'équité de formation et de développement des inégalités sur le territoire national. Nos résultats semblent indiquer que la sous-prescription des programmes est susceptible d'accroître la difficulté des enseignants débutants à entrer dans le métier. Si les programmes ne doivent pas tuer la liberté d'initiative des enseignants, n'ont-ils pas tout de même les guider dans la construction d'un plan de formation qui s'appuie sur les grands enjeux de l'école et sur des contenus de savoir précisément identifiés ? D'où l'intérêt de réfléchir aujourd'hui à des formes de travail collectif permettant la mise en débat des manières de spécifier les orientations des textes à l'échelle de l'établissement, voire du bassin.

Conclusion

Finalement, en croisant deux approches théoriques, nous avons mis en lumière des points de discussion inhérents à l'usage des prescriptions dans les pratiques enseignantes et leurs incidences en termes de développement (ou d'empêchement) du pouvoir d'agir. En effet, si notre réflexion sur le statut des prescriptions dans les gestes didactiques de métier se focalise sur les pratiques d'enseignement en EPS, elle peut être généralisée à l'analyse du travail enseignant dans d'autres disciplines scolaires ou

eJRIEPS Numéro Spécial n°1 Avril 2018

institutions, conformément à notre ancrage dans les approches comparatistes en didactique. Nos résultats mettent en évidence que les tensions vécues par les enseignants débutants rendent complexe l'expression de leurs buts subjectifs et marquent une forte dépendance aux prescriptions.

Selon cette optique, la démarche mise en jeu consiste à intégrer à l'analyse didactique, réalisée à plusieurs niveaux - celui des textes, celui des tâches et celui des interactions didactiques - les outils méthodologiques et théoriques de la clinique de l'activité, permettant de prolonger la compréhension en termes d'appropriation des registres du métier. Cette démarche, qui articule les cadres des études de l'action conjointe en didactique et de la clinique de l'activité, nous semble possible en raison des soubassements vygotskiens de l'interactionnisme social que partagent les deux approches. Mais elle appelle à questionner au-delà certains points de divergence, au rang desquelles figurent en particulier les perspectives compréhensives et/ou transformatives de la recherche. En effet, « à la différence des orientations de recherche caractérisant les travaux menés en clinique de l'activité enseignante (Amigues, 2003 ; Ruelland-Roger & Clot, 2013 ; Saujat, 2010) dont l'objet d'étude est le développement de l'activité des sujets (des enseignants ici), nous nous attachons à mettre au jour des indices de ce développement et non à le provoquer » (Brière-Guenoun, 2017, p. 52-53). Cette question de la participation des recherches didactiques au développement professionnel, semble aujourd'hui cruciale afin de répondre simultanément aux enjeux didactiques et professionnels ;

Bibliographie

- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skolê (Hors-série)*, 1, 5-16.
- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation pour l'Ere nouvelle*, 42 (2), 11-24.
- 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*, 57 (1), 41-44.
- Brau-Antony, S. (2015). Recherche en didactique et développement professionnel d'enseignants d'EPS. *Education & Didactique*, 9/1, 107-118.

eJRIEPS Numéro Spécial n°1 Avril 2018

- Brière-Guenoun, F. (2017). Instruire les gestes didactiques de métier. Quelles perspectives pour la formation des enseignants ? Presses Universitaires de Rennes.
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education & didactique*, 3 (3), 29-48.
- Chabanne, J-C. & Dezutter, O. (2011). *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français, quelle improvisation professionnelle ?* Bruxelles : De Boeck Supérieur, Collection Perspectives en éducation et formation.
- Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique, *Recherche en Didactique des Mathématiques*, 19/2, 221-266.
- Clot, Y. (1999). La fonction psychologique du travail. Paris : PUF, Le travail humain.
- Clot, Y. (2008). Travail et pouvoir d'agir. Paris : Presses universitaires de France.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Clot, Y. & Fernandez, G. (2005). Analyse psychologique du mouvement : apport à la compréhension des TMS. *Activités, volume 2 (2)*, 68-78.
- Jorro, A. (2004). Le corps parlant de l'enseignant. Ententes, malentendus, négociations. In *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ? Actes du colloque de l'AIRDF*. Québec.
- Leutenegger, F. (2009). Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématiques. Bruxelles : Peter Lang.
- Ligozat, F. (2008) Un point de vue de didactique comparée sur la classe de mathématiques. Etude de l'action conjointe du professeur et des élèves à propos de l'enseignement / apprentissage de la mesure des grandeurs dans des classes françaises et suisse romandes. *Thèse de doctorat en Sciences de l'Education*, Université de Genève et Université de Provence.
- Perrin, N. & Ria, L. (2008). Qu'est-ce qu'une bonne planification pour un enseignant (...en formation). *L'Éducateur*, pp.38-40.
- Ruelland-Roger, D., & Clot, Y. (2013). L'activité réelle de l'élève: pour développer l'activité enseignante. *Revue internationale du CRIRES: innover dans la tradition de Vygotsky*, 1(1), 20-25.
- Saujat, F. (2010). Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation : voies de recherche en sciences de l'éducation. *Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches*. Université de Provence (Aix-Marseille I).

eJRIEPS Numéro Spécial n°1 Avril 2018

- Saujat, F. (2011). L'activité enseignante. In B. Maggi (Ed.), *Intépréter l'agir: un défi théorique* (pp. 241-257). Paris: PUF.
- Schubauer-Leoni, M-L, Leutenegger, F., Ligozat, F. & Flückiger, A. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves : les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter. In G. Sensevy & A. Mercier (Ed.), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 51-91). Rennes, France : PUR.
- Sensevy, G. (2010). Notes sur la notion de geste d'enseignement. *Travail et formation en éducation* [En ligne], 5, *De l'activité langagière dans la classe aux gestes professionnels de l'enseignant: convergences et confrontations*. <http://tfe.revues.org/1038>
- Six, F. (1999). De la prescription à la préparation du travail : apports de l'ergonomie à la prévention et à l'organisation du travail sur les chantiers du bâtiment, *note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches*, Université Charles de Gaulle (Lille III).