Communication orale – Axe 1

Teddy Mayeko

Professeur agrégé d’EPS **–** Collège Montesquieu Beauchamp (95)

Doctorant au LIRTES – Université Paris-Est-Créteil

M@il: [tdy.mayeko@gmail.com](mailto:tdy.mayeko@gmail.com)

Fabienne Brière-Guenoun

MCF au LIRTES – Université Paris-Est-Créteil

M@il : [briere.f@wanadoo.fr](mailto:briere.f@wanadoo.fr)

**Titre :** L’activité didactique contrariée ou le poids des injonctions institutionnelles relatives à la différenciation des apprentissages

**Mots clés :** activité didactique contrariée, gestes didactiques, injonctions institutionnelles différentielles, professeur débutant, rapport au métier

**Résumé du texte :**

Nous cherchons à mesurer le poids des injonctions institutionnelles dans l’établissement des gestes didactiques d’un professeur d’EPS débutant et leur degré d’influence vis à vis de la co-construction des objets de savoir. Pour cela, nous étudions les mécanismes de co-production des savoirs selon une analyse didactique ascendante. Le dispositif méthodologique associe des données filmées, un entretien *ante*-cycle et des entretiens *post*-intervention sur la base d’une autoconfrontation. Il vise à appréhender le réel didactique des gestes de l’enseignant afin d’envisager la multi-dimensionnalité de son rapport au métier. Les résultats montrent que les injonctions institutionnelles relatives à la différenciation des apprentissages pilotent les intentions didactiques du professeur *a priori*. Néanmoins, il existe parfois un décalage perceptible entre les projections didactiques de l’enseignant débutant et leur réinvestissement effectif au sein des tâches mises à l’étude. L’analyse révèle finalement que l’activité didactique contrariée du professeur peut l’amener à abandonner certaines prescriptions institutionnelles telles que l’individualisation des parcours de formation.

**Le texte :**

**Introduction**

Depuis un certain temps l’individualisation des apprentissages est une injonction institutionnelle emblématique des politiques éducatives qui défendent l’idée d’une école républicaine plus juste. Néanmoins cet objectif - aussi noble soit il - repose sur la mise en œuvre de parcours de formation diversifiés nécessitant une certaine expertise professionnelle. Dès lors, nous analyserons le déploiement des gestes didactiques (Brière-Guenoun, 2014) d’un enseignant d’EPS débutant lors des cinq premières séances d’un cycle de tennis de table et ce afin de mesurer l’influence des injonctions institutionnelles différentielles dans la conduite de l’étude.

1. **Cadre théorique et problématique**

Notre cadre théorique se situe au croisement du modèle de l’action conjointe en didactique et de l’approche ergonomique.

Le premier paradigme postule que l’enseignant et les élèves co-construisent les objets de savoir au cours des situations d’enseignement (Sensevy & Mercier, 2007). Dans cette perspective, on s’intéresse aux actions du professeur relativement aux gestes d’étude des élèves. Le second paradigme considère que le réel de l’activité renvoie à la tâche effective mais aussi plus largement à l’activité contrariée, suspendue ou empêchée (Clot, 1999) qui se manifeste dans les gestes de l’enseignant. En ce sens, les mobiles de l’activité du professeur tentent de concilier les différentes facettes de son rapport au métier (Clot, 2008) qui exprime simultanément ses préoccupations personnelles, les injonctions institutionnels, les productions collectives et les legs intergénérationnels.

A partir de ces deux modèles théoriques et dans la continuité des travaux de Brière-Guenoun (2014) nous étudierons plus spécifiquement l’influence des injonctions institutionnelles différentielles dans l’élaboration des gestes didactiques d’un professeur d’EPS débutant.

1. **Méthodologie** 
   1. ***Contexte de l’étude***

L’enseignant qui participe à l’étude a une expérience professionnelle de trois ans. Nous observons les cinq premières leçons d’un cycle de tennis de table avec une classe de 4ème en collège.

* 1. ***Le recueil et le traitement des données***

Le dispositif méthodologique s’inspire de celui proposé par Schubauer-Leoni et Leutenegger (2002). Il se structure en trois temps distincts :

* un entretien *ante*-cycle de type semi-directif destiné à faire émerger les intentions didactiques du professeurau regard des injonctions institutionnelles différentielles ;
* des séquences vidéographiques portant sur les moments clés du synopsis de leçon. A cet effet, nous réaliserons une analyse *in situ* des tâches d’enseignement afin d’observer les processus de différenciation mis en œuvre au cours de l’étude. Pour cela nous examinerons plus spécifiquement les quatre macro-descripteurs de l’action conjointe (Sensevy & Mercier, 2007) au sein desquels s’actualisent les gestes didactiques du professeur (Brière-Guenoun, 2014). Ce faisant, nous nous intéresserons : a) à la *définition* des tâches ; b) à la *dévolution* des responsabilités vis à vis des élèves ; c) aux *régulations* du professeur au cours de l’étude ; et d) aux phases d’*institutionnalisation* visant à légitimer l’avancée du savoir en classe ;
* des entretiens *post*-séance, de type « autoconfrontation » (Clot, 1999) permettant de croiser les enregistrements filmés avec le point de vue du professeur afin d’accéder au réel de l’activité didactique. Dans ces conditions nous pourrons mesurer l’influence des injonctions institutionnelles vis-à-vis des phénomènes de co-construction des savoirs.

1. **Résultats**

Les résultats de l’étude montrent que les injonctions institutionnelles relatives à la différenciation des apprentissages pilotent les intentions didactiques préalables du professeur. Toutefois, il semblerait qu’il existe un décalage perceptible entre les projections didactiques de l’enseignant débutant et leur réinvestissement effectif au sein des tâches mises à l’étude. En effet, l’analyse des gestes didactiques du professeur au cours de la leçon révèle une absence de différenciation lors des phases de *régulation* et d’*institutionnalisation* du savoir.

En difficulté pour apporter des contenus d’enseignement ciblés et individualisés, le professeur tend à reproduire les mêmes stratégies de régulation avec les différents niveaux d’élèves identifiés. La récurrence des interventions pose la question de l’inadéquation des contenus d’enseignement. En conséquence elle peut limiter les possibilités de co-construction du savoir dans la mesure où elle exclut toutes tentatives de transformation. A titre d’exemple, chez un élève rencontrant des problèmes de coordination inter-segmentaires et de mise à distance en coup droit, l’enseignant cible les intentions du joueur et non l’organisation motrice du pratiquant.

De manière analogue, lors des phases d’*institutionnalisation* le professeur ne distingue pas les différents objets de savoir visés par les différents groupes d’élèves (jouer placé ou jouer accéléré pour rompre l’échange). En conséquence, les collégiens ont éprouvé quelques difficultés à accepter et à reconnaître les savoirs mis à l’étude. Aussi, nous pensons que l’absence de différenciation au cours des phases d’*institutionnalisation* tend à ralentir la progression individualisée des élèves. En outre, l’incapacité du professeur à maintenir ses projections didactiques au cours de l’étude semble limiter graduellement les effets différenciateurs de l’apprentissage. Son activité didactique différentielle est contrariée par la nécessité de gérer la classe et de veiller à l’engagement de tous les élèves au sein des tâches. En difficulté pour mettre en œuvre les injonctions institutionnelles différentielles le professeur admet parfois renoncer à individualiser les parcours d’apprentissage.

1. **Discussion et conclusion**

Nos résultats rejoignent certaines problématiques éducatives actuelles qui dénoncent le manque d’encadrement et d’accompagnement des professeurs. En début de carrière les enseignants ont crucialement besoin d’être soutenus et d’être conseillés, fautes de quoi ils en viennent à délaisser leurs propres ambitions didactiques. Dès lors, ne faudrait-il repenser les dispositifs de formation continue et les structures d’accompagnement pour que les injonctions institutionnelles ne soient pas enclavantes ?

1. **Bibliographie**

Brière-Guenoun, F. (2014). *Instruire les gestes didactiques de métier. Contribution à un programme de recherche en didactique comparée à partir d’études menées en éducation physique et sportive*. HDR, Université de Toulouse.

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.

Schubauer-Leoni, M.L., et Leutenegger F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. In F. Leutenegger, M. Saada-Robert (Eds), *Expliquer et comprendre en sciences de l’éducation* (pp. 227-251). Paris, Bruxelles : De Boeck.

Sensevy, G. & Mercier, A. (2007) *Agir ensemble. L’action conjointe du professeur et des élèves dans le système didactique*. Rennes : PUR