DE L'OBSERVATION DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT A L'ANALYSE DES SAVOIRS PROFESSIONNELS : ETUDE DE CAS EN EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

Fabienne Brière-Guenoun*, Ingrid Verscheure*

**Université de Franche-Comté*
Laboratoire LaSelDI (LAboratoire de SÉmio-Linguistique, Didactique, Informatique – EA 2281),
1, rue Claude Goudimel
25000 Besançon, France.
briere.f@wanadoo.fr

Mots-clés : *éducation physique et sportive, praxéologies, savoirs, théorie anthropologique du didactique*

Résumé. *Cette communication s'intéresse aux savoirs professionnels caractérisant les pratiques d'enseignement de l'EPS. Dans la théorie anthropologique du didactique (Chevallard, 1999), l'activité du professeur repose sur ses gestes d'organisation et de conception des dispositifs et d'aide à l'étude, renvoyant à la mise en forme de praxéologies qui relient un système tâche-technique et théorico-technologique. Les données cliniques d'observation s'appuient sur l'enregistrement filmé de quatre leçons consécutives de gymnastique proposées par deux professeurs et sur des entretiens de type auto-confrontation. Les résultats mettent en évidence l'activation de savoirs variés en fonction des gestes professoraux et de l'avancée du temps didactique. Ils témoignent de la fécondité du concept de praxéologie dans le champ de l'enseignement de l'EPS mais aussi de la formation des futurs enseignants.*

Introduction

La question des savoirs à diffuser en formation initiale des enseignants présente un enjeu incontestable dans le cadre des réformes actuellement engagées en France. En éducation physique et sportive (EPS), cette préoccupation s'inscrit dans un contexte particulier, lié à l'extrême diversité de savoirs et des pratiques sociales de référence, relevant du champ des sciences et techniques en activités physiques et sportives (STAPS). La réflexion relative au choix des savoirs à dispenser en formation initiale nous paraît dès lors peu dissociable d'une analyse des savoirs professionnels effectivement utilisés par l'enseignant d'EPS ainsi que des mécanismes impliqués dans leur mobilisation.

1. Cadre théorique et problématique

Les savoirs professionnels des enseignants se caractérisent par leur caractère tacite (Polyani, 1967), leur pluri-dimensionnalité (Altet, 1996 ; Amade-Escot, 1998a ; Barbier, 1996 ; Durand, 1996 ; Gauthier et col., 1997), leur dimension expérientielle (Barbier, 1996, 2007 ; Tardif, Lessard et Lahaye, 1991)) et leur fort enchâssement dans les pratiques (Doyle, 1986 ; Siedentop, 1998 ; Lave, 1988). Ces *savoirs d'action* résultent d'une construction liée aux rapports entre les sujets et leurs activités (Barbier, 2007). La production de ces savoirs est ainsi directement liée à l'action, ce qui amène les chercheurs à privilégier l'analyse des activités réelles (Barbier, 1996) ainsi que la prise en compte des significations accordées par les acteurs à leurs actions (Moro & al., 2004).

1.1. L'étude des gestes du professeur dans la théorie anthropologique du didactique (Chevallard, 1997, 1999)

Dans notre étude, les savoirs mobilisés par le professeur dans les interactions didactiques sont envisagés en prenant appui sur la théorie anthropologique du didactique (Chevallard, 1989, 1992, 1996). Selon cette approche, les processus d'appropriation et d'enseignement sont dépendants des rapports aux savoirs qui se nouent au sein des institutions qui les abritent (Chevallard, 1989) et « chacun des acteurs doit effectuer certains gestes dont l'ensemble constitue son rôle dans l'accomplissement de tâches coopératives » (Chevallard, 1999, p.247). Ces gestes s'actualisant dans des tâches coopératives et différenciées selon le statut des acteurs. L'action de l'enseignant est donc fortement corrélée à celle des élèves et ne peut être interprétée qu'en étudiant leurs interactions, conformément à la démarche développée dans la cadre de la théorie de l'action conjointe en didactique (Schubauer-Leoni, 2008). L'activité du professeur, dont le rôle consiste à accompagner l'étude des élèves, peut être analysée à partir de ses gestes, qui s'organisent autour de deux types de tâches professorales[1] : a) des tâches d'« *organisation et de conception des dispositifs* » et b) « *d'aide à l'étude* » (Chevallard, 1997, 1999).

1.2. Gestes du professeur et praxéologies

Les gestes du professeur renvoient à la mise en forme de « *praxéologies* » reliant un système tâche-technique (la praxis) et un système technologico-théorique (le logos). Au niveau de la praxis**,** les tâches sont réalisées grâce à la maîtrise d'une technique, désignant, conformément au sens anthropologique donné par Mauss (1950) à propos des « *techniques du corps* », une manière de faire. Ce système plus ou moins intégré de types de tâches et de techniques, nommé « *bloc practico-technique* » peut être assimilé à ce que l'on nomme couramment « un savoir-faire » (Chevallard, 1999). Une technologie désigne un « *discours rationnel* » - le logos- sur la pratique, dont l'objet est de justifier « rationnellement » la technique, en assurant qu'elle permet bien d'accomplir les types de tâches concernés. Elle remplit une fonction de justification des techniques, une fonction explicative, consistant à les rendre intelligible et les éclairer ainsi qu'une fonction de production de techniques. La technologie désigne ainsi une modélisation intermédiaire caractérisant un ensemble de techniques ou de savoir-faire, rattachés à la pratique sociale de référence (Martinand, 1986). Elle permet à l'enseignant de créer, d'articuler et d'organiser l'ensemble des situations proposées. Le discours technologique contient des assertions plus ou moins explicites, nécessitant à leur tour un niveau supérieur de justification- explication-production, celui de la théorie (Chevallard, 1999), dont le caractère est abstrait. Finalement, il existe un système « technologico-théorique », identifié comme un savoir.

Deux types de praxéologies sont alors différenciés (Chevallard, 1999) : a) les « *praxéologies disciplinaires* » (gymniques ici), renvoyant aux manières de mettre à l'étude les objets d'enseignement dans une classe et aboutissant à la création d'objets d'enseignement spécifiquement redéfinis dans l'institution qui les accueille ; b) les « *praxéologies didactiques* », qui concernent les procédés mis en œuvre par le professeur pour diriger l'étude des élèves, c'est-à-dire pour « conduire la reconstruction, ou *transposition*, dans la classe » des objets d'enseignement retenus (Chevallard, 1997, p. 45). Ces deux types de praxéologies, permettent, selon nous, de révéler ce qui fonde les stratégies d'intervention de l'enseignant tout en envisageant le caractère situé et incorporé dans les pratiques de ses savoirs.

C'est au cœur de cette dialectique que se situe notre analyse de situations d'enseignement effectivement mises en place par des enseignants d'EPS d'expertise différente, au cours de cycles ordinaires de gymnastique. Notre recherche, inscrite dans un projet de didactique comparée, vise ainsi à examiner les convergences et les divergences entre deux systèmes didactiques du point de vue du rapport au savoir dans l'action. Elle porte sur le caractère « généralisable » de l'activation des savoirs, à travers l'identification de « *processus mobilisateurs et organisationnels* » (Bru, 2002) qu'elle met en jeu. L'analyse de ces savoirs d'action peut alors contribuer à éclairer les

[1]Dont Chevallard (1997) souligne l'évolution permanente liée aux pressions des changements politiques, économiques, sociaux, culturels, épistémologiques, formatifs et didactiques.

compétences professionnelles des enseignants, assimilées à des « savoir-agir » (Perrenoud, 2000), en vue d'envisager des dispositifs de formation adaptés au métier de professeur d'EPS.

2. Méthodologie : recueil et traitement des données

Les deux enseignants d'EPS retenus pour cette recherche ont respectivement trois et dix ans d'expérience professionnelle, et peuvent être qualifiés de « *non chevronnés* » (Elbaz, 1981). Les observations portent sur les quatre premières leçons de cycles de gymnastique au collège, et plus particulièrement sur les tâches associées au thème du « franchissement par redressement » au saut de cheval. L'existence de ce thème d'étude dans les pratiques enseignantes, qui répond par ailleurs aux enjeux de l'activité culturelle dont elle est une forme d'expression (Goirand, 1998), en assure la légitimité au plan des enjeux didactiques de la recherche.

2.1. Recueil des données

Du point de vue méthodologique, les savoirs du professeur étant à la fois révélés par ses interactions avec les élèves et par le discours qu'il peut porter sur son activité, nous avons adopté une méthodologie couplant une observation des interactions didactiques ordinaires en contexte authentique d'enseignement et des entretiens d'autoscopie, de type « auto-confrontations » inspirés des méthodes développées en ergonomie (d'une durée de 45 minutes à une heure, situés après chaque leçon).

Pour chaque site, toutes les séquences relatives au franchissement par redressement ont été enregistrées au cours des quatre premières séances du cycle, avec deux caméras : a) une caméra fixe en champ large enregistrant en continu les productions des élèves, dont l'objectif est de documenter l'analyse *a posteriori* des tâches proposées par l'enseignant; b) une caméra ciblée sur les interventions de l'enseignant (équipé d'un micro-cravate) à cet atelier et dont les enregistrements représentent le support de l'entretien d'auto-confrontation (EAC) réalisé à l'issue de la séance. Les EAC s'appuient sur un guide de relance évolutif, concernant les objets de savoirs et situations choisis par l'enseignant ainsi que les façons dont il interprète les conduites des élèves et régule les dispositifs proposés. Le choix de ces deux outils vise à approcher les différentes formes des savoirs en croisant un point de vue extrinsèque (les actions de l'enseignant filtrées par le regard du didacticien) et un point de vue intrinsèque (les discours de l'enseignant tenus lors des auto-confrontations vidéo avec sa pratique).

Le corpus principal est complété par un corpus secondaire constitué de : a) un entretien *ante*-cycle, de type semi-directif, réalisé en début de cycle, centré sur les éléments contextuels orientant les décisions d'enseignement ; b) un entretien *post*-cycle, réalisé à l'issue du cycle, portant sur les conceptions et savoirs qui guident l'activité de l'enseignant ; c) des traces écrites concernant le projet de cycle ou les séances proposées. Pour l'entretien ante-cycle, un « *codage thématique* » (Hüberman et Miles, 1991) a été réalisé afin d'identifier les intentions didactiques du professeur. L'entretien *post*-cycle vise à confirmer ou infirmer les interprétations issues du corpus principal, à travers la mise en tension des analyses de l'enseignant et celles du chercheur.

2.2. Traitement des données

La transcription simultanée des enregistrements filmés et des EAC (corpus principal), réalisée en plusieurs temps, a permis d'identifier différentes unités temporelles (des plus générales aux plus fines) :

- Des sous-moments de l'étude, terme qui reprend en le spécifiant pour la recherche celui de « moments didactiques » (Chevallard, 2002) et qui permet de repérer l'organisation structurelle et fonctionnelle de la séance ;
- Des épisodes, organisés autour des types de tâches proposés par l'enseignant ;

- Des unités d'analyse interactives (UAI), qui caractérisent l'activité de l'enseignant en réponse à celle des élèves et des unités thématiques (UT), définissant les verbalisations de l'enseignant lors des EAC.

Les UAI sont définies en regard de quatre catégories de gestes reprenant les structures de l'action du professeur telles que définies par Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni (2000): définir, instituer, réguler, dévoluer. Le tableau 1 illustre les modalités de transcription des données en UAI et UT.

Tableau 1 : Extraits de la transcription des données tirés de l'épisode 15 de la séance 1 pour l'enseignant novice (deuxième niveau de condensation des données).

Episode 15 : 36'19 à 36'45 : Suite des passages pour la 4ème rotation			
UAI50 : 36'19 Désigne en expliquant à Sophie l'activité attendue avant son 2ème passage et l'accompagne à la parade	**Sophie** *[qui est la 1ère dans la file] : « Monsieur, faut faire ça vite ? »* ***E*** *[à* Sophie*] : « Le principal, c'est que tu prennes bien impulsion au bout, que t'ais pas mis le pied avant D'accord ? Et que tu montes bien ! » [E mime en même temps.]* **Sophie** *court, prend une impulsion 2 pieds en bout de tremplin, arrive à genoux sur le cheval, s'arrête, se redresse puis fait un saut extension.*	***E*** *: Tu vois, je leur explique que l'important pour moi, aujourd'hui, c'est l'impulsion parce qu'elle me dit « derrière, c'est pas beau, machin ». Il faut que l'impulsion, elle soit vers le* ***haut*** *et au bon endroit.*	**UT86**: Explique sa centration sur l'impulsion du saut et non sur la forme du saut (référence à la réponse de Sophie)

Les diverses traces, en renseignant les trois instances du système didactique (les acteurs et les œuvres), ont permis de reconstruire les praxéologies activées par chaque enseignant à partir de l'observation de ses gestes puis d'inférer dans un second temps les savoirs mobilisés in situ.

3. Résultats

Pour présenter les résultats, nous procédons dans un premier temps à une analyse des praxéologies avant d'exposer les principales caractéristiques des savoirs et des processus de leur activation par les deux professeurs.

3.1. Les praxéologies activées

Au cours de cette étude, nous avons identifié deux types de technologies, dont les modalités d'activation sont spécifiques à chacun des enseignants : a) celle relative aux placements segmentaires et actions gymniques (gainage, fermeture jambes/ tronc, répulsion bras) liée aux travaux de Carrasco[2] (1972, 1975), qui repose sur une théorie organisée autour de la mécanique, l'anatomie fonctionnelle et le renforcement musculaire ; b) celle inspirée des travaux de Goirand (1987, 1990, 1998), renvoyant aux principes et règles d'action relatifs à l'analyse des problèmes moteurs perçus en termes de représentations ou de coordinations d'actions motrices référées à un but et mettant en avant la dimension émotionnelle ainsi que le caractère social de l'activité[3]. Les référents théoriques de cette deuxième technologie reposent sur une conception cognitiviste des apprentissages moteurs, selon une approche historico-culturelle, constructiviste et interactionniste, d'inspiration marxiste (Robin, 1998). A titre d'exemple, la prise en compte de l'appréhension pour concevoir les dispositifs ou l'exploitation de critères articulant les deux phases du saut (position

[2] Ou aux travaux postérieurs de Piard (1982, 1990).

[3] Qui consiste à présenter sa prestation à un jury.

des bras mise en relation avec le redressement) relèvent de principes d'action généralisables inspirés de la technologie de Goirand alors que la façon dont les deux enseignants analysent de façon séquentielle les réponses des élèves s'appuient sur la théorie de Carrasco. La reconstruction des praxéologies gymniques effectivement mises en œuvre révèle, pour chaque enseignant, l'élaboration d'une technologie gymnique mixte, reposant sur l'articulation singulière de ces deux technologies gymniques expertes.

D'autre part, cette reconstruction personnelle dépend des gestes professionnels mais aussi de l'avancée du temps didactique. Chez l'enseignant novice, les savoirs gymniques s'actualisent dans la conception de tâches successives qu'il adapte et régule au fil de l'avancée du temps didactique (ou chronogenèse) en relation avec une analyse technique des différentes phases du saut. Mais s'il valorise une analyse chronologique et séquentielle du saut relevant de la technologie de Carrasco pour concevoir des dispositifs d'apprentissage, il s'appuie davantage, dans ses régulations, sur une interprétation interactive des problèmes des élèves, en lien avec la technologie de Goirand. L'enseignant expert organise son enseignement autour de la mise en œuvre d'un dispositif unique présentant différents niveaux de franchissement hiérarchisés alors que les régulations prennent davantage appui sur une analyse des actions en jeu dans chaque phase du saut. La référence importante à la globalité du saut, conforme aux propositions de Goirand, ne l'empêche pas de mobiliser une analyse des actions en jeu dans chaque phase du saut lorsqu'il intervient verbalement auprès des élèves. Ainsi, les savoirs activés, même s'ils s'expriment différemment chez chacun des deux enseignants, dépendent des gestes professionnels (d'organisation et de conception ou d'aide à l'étude) et de l'avancée du temps didactique, ce qui contribue selon nous à en marquer le caractère "situé".

Du point de vue des praxéologies didactiques, les techniques utilisées par les enseignants dépendent fortement des manières dont ils conçoivent la gymnastique scolaire. Ces techniques, envisagées selon le point de vue du « *modèle de l'action du professeur* » (Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000), rendent compte des façons dont ils font évoluer le temps de l'enseignement et de l'apprentissage (chronogenèse), dont ils construisent les places respectives des élèves et de l'enseignant (topogenèse) et dont ils introduisent les objets de savoir dans le milieu (mésogenèse). Les deux enseignants adoptent une organisation structurelle identique en début de séance (présentation collective de la séance, échauffement, mise en place de la rotation), en utilisant des techniques didactiques consistant à désigner, rappeler les objets de savoir ou l'activité attendue et à commenter, expliquer les réalisations des élèves. Mais les façons dont ils accompagnent les réalisations dans les situations diffèrent. Ainsi, seul l'enseignant novice met en place des évolutions individualisées du dispositif initial à travers des aménagements matériels du milieu et des régulations verbales très fréquentes. Ses interventions, qui reposent sur un emboîtement de tâches successives progressivement complexifiées et sollicitant l'activité réflexive des élèves, témoigne de l'inscription cognitiviste de sa démarche. L'enseignant expert, qui organise son enseignement autour d'un dispositif unique avec des niveaux de franchissement hiérarchisés, intervient peu sur le réaménagement du milieu didactique. Son activité est guidée par son intention de créer du sens dans les apprentissages et de maintenir l'engagement des élèves dans l'activité gymnique, en lien avec une conception constructiviste et interactionniste des apprentissages.

Ainsi, grâce à l'observation des gestes du professeur, l'analyse des systèmes tâches-techniques, nous a permis de reconstruire les fondements technologico-théoriques des praxéologies didactiques et gymniques effectivement mises en œuvre en contexte authentique d'enseignement. Les similitudes repérées tiennent en particulier aux technologies gymniques activées et à certaines techniques didactiques exploitées par les deux enseignants. Et c'est à partir de l'identification des éléments théorico-technologiques des praxéologies qu'ont été inférés les savoirs mobilisés par le professeur ainsi que les processus de leur activation.

3.2. Les savoirs mobilisés in situ par le professeur

Les savoirs exploités par les deux enseignants relèvent, selon la terminologie de Johsua (1996), de divers registres « *savants* » (mécanique, anatomie fonctionnelle, psycho-physiologie, psychologie cognitive, théories de l'apprentissage moteur, sciences de l'éducation) et « *experts* » (savoirs techniques, savoirs didactiques en usage dans la communauté professionnelle et savoirs institutionnels).

Au-delà des divergences constatées, la configuration des savoirs appartenant au registre "savant" dépend des théories expertes auxquelles se réfèrent plus ou moins explicitement les professeurs. D'une manière générale, l'activation des savoirs se réalise en combinant les registres experts et savants selon des règles semblables. En fait, c'est à travers leur utilisation que les savoirs sont spécifiés, articulés et mis en relation par le professeur afin de répondre aux exigences de la pratique. Ce processus de reconversion personnelle[4] traduit les convictions personnelles et les influences des institutions d'appartenance des deux enseignants, influences déjà révélées par d'autres travaux en EPS (Garnier, 2003). Les tensions perceptibles lors de la mobilisation des savoirs n'ont de sens qu'en regard du contexte de leur mobilisation, renvoyant aux « assujettissements institutionnels » décrits par Chevallard (1989). Ainsi, les outils développés dans la théorie anthropologique du didactique nous paraissent constituer une avancée significative quant à l'interprétation des phénomènes d'enseignement. Selon cette perspective anthropologique, la caractérisation des modes d'activation des savoirs, dont certains sont spécifiques et d'autres liés aux institutions où ils sont produits, peut alors favoriser la compréhension de leur élaboration. Adopter une telle posture revient en d'autres termes à définir l'objet de recherche -les savoirs mobilisés par l'enseignant- en lien avec les dimensions culturelles et contextuelles- les contraintes inhérentes au fonctionnement de la classe dans l'institution scolaire et l'histoire des acteurs impliqués dans la construction de ces savoirs.

4. Discussion

4.1. La fécondité du concept de praxéologies pour étudier l'activité du professeur d'EPS

Les résultats de cette recherche témoignent de la fécondité du concept de praxéologie dans le champ de l'enseignement de l'EPS. Pour autant, la pertinence de ce concept doit être réinterrogée en regard du contexte, notamment disciplinaire, de son utilisation, rejoignant ici les questions plus générales abordées par la didactique comparée (Mercier, Schubauer-Leoni, & Sensevy, 2002). En associant les dimensions pratiques (les techniques rattachées à la réalisation de tâches) et théoriques, la notion de praxéologie, telle que définie dans la théorie anthropologique du didactique, permet de questionner dans un même temps les intentions affichées ou implicites, les actions effectives engagées dans l'étude d'un objet de savoir et leurs raisons d'être. Dans cette étude, divers niveaux d'articulation entre théories et pratiques ont ainsi été repérés à partir d'une observation des gestes professionnels de deux enseignants.

Les résultats ont fait émerger la mobilisation conjointe de deux technologies gymniques, rattachées à deux conceptions des techniques gymniques enseignées : a) celle qui prend pour référence des normes gestuelles, comme dans le cas des modélisations valorisant un découpage séquentiel des actions; b) celle qui envisage la technique du point de vue de l'efficacité des actions en relation avec des « associations de connaissances raisonnées et empiriques, toutes éprouvées par la pratique » (Combarnous, 1984) , c'est-à-dire comme des principes d'action efficaces adaptés au niveau de pratique des élèves. Cette question, réactivée par la dimension « *morphocinétique* » (Serre, 1984) de la gymnastique, renvoie aux aspects culturels spécifiques de cette activité. Plus généralement, les techniques sportives, qui appartiennent aux pratiques de référence (Martinand, 1989) servant de support à l'enseignement de l'EPS, sont éclairées par certaines technologies expertes qui induisent, de façon plus ou moins explicite, les situations

[4] Ce processus d'emboîtement des registres renvoie à un glissement « inter-registres », lié au contexte d'utilisation des savoirs (Brière-Guenoun, 2005).

proposées par les enseignants d'EPS. Selon les références technologiques privilégiées, les objets de savoir retenus et enseignés par le professeur sont alors différents. L'interprétation des techniques permise par la technologie a donc forcément des répercutions sur leur enseignement en classe.

Dans ce cadre, la théorie renvoie aux savoirs qui permettent d'analyser les ressources et les compétences à développer en gymnastique scolaire. Aussi semble-t-il essentiel de considérer ces théories dans le contexte de la discipline EPS. Nous pensons en effet qu'en gymnastique (mais peut-être plus largement en EPS), la théorie est fortement imprégnée des options d'apprentissage envisagées pour modéliser l'activité gymnique. En fait, le mode de théorisation adopté autour des pratiques physiques ne dissocie pas toujours « fondements théoriques des habiletés motrices » et « fondements théoriques pédagogiques », un peu comme si l'analyse de l'action ne pouvait être abordée sans se poser simultanément la question du « comment enseigner ? ». Ce constat, sans doute plus marqué pour la discipline scolaire EPS, est de nature à conforter l'idée défendue par Chevallard (1999) d'une forte interdépendance entre praxéologies disciplinaires et praxéologies didactiques. Mais une telle assertion ne doit pas gommer les nécessaires différentiations selon les spécificités disciplinaires, au risque de rester à un niveau de généralité ne permettant pas de saisir les marquages singuliers des objets de savoir mis à l'étude.

4.2. Enjeux épistémologiques et migration des concepts d'une discipline à l'autre

La question de la migration des concepts d'une discipline à l'autre a déjà été évoquée à plusieurs reprises dans notre discipline, notamment à propos de la théorie des situations didactiques (Brousseau, 1986), dont Amade-Escot (1998b) a montré la nécessaire adaptation en EPS, en raison de la nature praxique (et non savante) des contenus d'enseignement de l'EPS. De même, le débat initié dans le cadre de la transposition didactique entre savoirs savants et pratiques sociales de référence (Martinand, 1986) rejoint la question de la nature des savoirs enseignés selon les disciplines scolaires. Plus largement les réflexions menées, dans divers champs scientifiques, autour de la définition de compétences dans le domaine éducatif (Bronckart, 2009 ; Samurçay & Pastré, 2004) renvoient à la nécessité d'articuler savoirs et savoir-faire dans les programmes scolaires.

Ainsi, l'outillage conceptuel de la didactique comparée (Mercier, Schubauer-Leoni & Sensevy, 2002) nous paraît à même d'engager une réflexion en profondeur sur les savoirs à enseigner en EPS, sur leurs liens avec d'autres savoirs scolaires dans le contexte de réforme du système éducatif français et de la formation des enseignants. Dans l'étude présentée, les choix méthodologiques opérés pour accéder aux savoirs mobilisés par deux enseignants d'EPS empruntent, en les spécifiant à l'EPS, certains outils d'analyse développés dans les approches didactiques comparatistes. A titre d'exemple, nous pouvons citer l'utilisation des catégories du modèle de l'activité du professeur (Sensevy, Mercier & schubauer-Leoni, 2000, Sensevy & Mercier, 2007) pour définir les UAI caractérisant l'activité de l'enseignant dans l'action conjointe avec les élèves ou encore le triplet « chronogénèse, topogénèse, mésogénèse » pour analyser les gestes de direction d'étude. Ainsi, les processus d'activation des savoirs identifiés au cours de cette recherche, même s'ils expriment de façon singulière en fonction du contexte, mettent en évidence une certaine généricité, dont les enjeux dépassent probablement la seule discipline EPS.

5. Conclusion

La fécondité du concept de praxéologie pourrait favoriser l'élaboration de dispositifs de formation à destination des futurs enseignants d'EPS, articulant théories et pratiques en lien avec des pratiques d'intervention variées. Ainsi, nous pensons que l'élaboration de tels dispositifs repose sur la capacité du formé à identifier les liens entre blocs pratiques et théoriques, afin qu'il maîtrise la technologie à l'œuvre dans les techniques, en vue de concevoir et réguler des tâches adaptées aux problèmes spécifiques d'apprentissage des élèves. Mettre au cœur de la formation la capacité à

créer (et non reproduire) des dispositifs d'apprentissage adaptés au contexte d'enseignement représente une condition nécessaire pour le développement de pratiques d'enseignement innovantes.

6. Bibliographie

Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation : le savoir-analyser. In L. Paquay, E. Charlier, & P.Perrenoud (Eds), *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies, quelles compétences ?* (pp. 27-40). Bruxelles : De Boeck.

Amade-Escot, C. (1998a). Les contenus de l'éducation physique, contribution de deux programmes de recherche. *Science et motricité, 32-33*, 16-26.

Amade-Escot, C. (1998b). *L'enseignant d'éducation physique et sportive dans les interactions didactiques. Itinéraire de recherche.* Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, non publié, Laboratoire d'Etude des Méthodes modernes d'Enseignement, Toulouse.

Barbier, J.M (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.

Barbier, J.M. (2007). Le vocabulaire des rapports entre sujets et activités. In M.J. Avenier & C. Schmitt (Eds). *La construction de savoirs pour l'action* (pp.49-68). Paris : L'Harmattan Collection Action et Savoir.

Brière-Guenoun, F. (2005). *De l'observation des pratiques aux connaissances mobilisées par le professeur dans l'interaction didactique. Le cas du franchissement par redressement au saut de cheval en collège*. Thèse de Doctorat STAPS, non publiée, Université d'Orléans, 8 novembre.

Bronckart, J.P. (2009). *La Notion de compétence est-elle pertinente en éducation*? Site http://ww.skolo.org.

Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherche en Didactique des Mathématiques, 7/2*, 33-115.

Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie, 138*, 63-73.

Carrasco, R. (1972). *Essai de systématique d'enseignement de la gymnastique aux agrès*. Paris : Vigot.

Carrasco, R. (1975). *L'activité du débutant*. Paris : Vigot.

Chevallard, Y. (1989). Le concept de rapport au savoir, rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel. In *Actes du séminaire de didactique des mathématiques et de l'informatique* (pp. 211-235). Grenoble : LSD Imag et Institut J. Fourrier.

Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherche en Didactique des Mathématiques, 12/1*, 73-112.

Chevallard, Y. (1996). La fonction professorale : esquisse d'un modèle didactique. In R. Noirfalise, & M.J. Perrin-Glorian (Eds.*), Actes de la VIIIe école d'été de didactique des mathématiques (Saint-Sauve, 22-31 août 1995)* (pp. 83-122). Clermont-Ferrand : IREM de Clermont-Ferrand.

Chevallard, Y. (1997). Familière et problématique, la figure du professeur. *Recherche en Didactique des Mathématiques, 17/3*, 17-54.

Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherche en Didactique des Mathématiques, 19/2*, 221-266.

Combarnous, M. (1984). *Les techniques et la technicité*. Paris, Editions sociales.

Doyle, W. (1986). Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants. In M.Crahay, & D. Lafontaine (Eds), *L'art et la science de l'enseignement* (pp. 255-298). Bruxelles: Labor.

Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.

Elbaz, F. (1981). The teacher's « practical knowledge »: Report of a case study. *Curriculum Inquiry, 11*, 43-71.

Garnier, A. (2003*). Le rapport au savoir du professeur: entre contrainte et autonomie. Une étude de cas lors d'un cycle d'enseignement de la gymnastique au collège.* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, non publiée, Université Paul Sabatier, Toulouse III, 17 Octobre.

Goirand, P. (1987). Des pratiques sociales des APS aux contenus d'enseignement en gymnastique. *Spirales, n°1, complément***,** 7-38.

Goirand, P. (1990). Didactique de la gymnastique et éducation physique. In Association des enseignants d'EPS (Eds.), *Education physique et didactique des APS* (pp. 74-87). Paris : AEEPS.

Goirand, P. (1998). *L'EPS au collège et gymnastique.* Paris : INRP.

Gauthier, C., & al. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Québec : De Boeck Université.

Hüberman, M., & Miles, M-B. (1991). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles methodes*. Bruxelles : De Boeck.

Johsua, S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? In C. Raisky et M.Caillot (Eds), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour des concepts fédérateurs* (pp. 61-73). Bruxelles : De Boeck.

Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge UK: Cambridge University Press.

Martinand, J.L (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang

Mauss, M. (1950). *Sociologie et anthropologie*. Paris : PUF.

Mercier, A., Schubauer-Leoni, ML., & Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue française de pédagogie, 141*, 5-16.

Moro, C. & Rickenmann, R. (2004). *Situation éducative et significations*. Bruxelles : De Boeck Université, Collection Raisons éducatives.

Perrenoud, P., (2000). Mobiliser ses acquis : où et quand cela s'apprend-il en formation initiale ? De qui est-ce l'affaire ? *Recherche et formation, 35*, 9-23.

Piard, C. (1982). *Fondements de la gymnastique : technologie et pédagogie*. Paris : Vigot.

Piard, C. (1990). *Gymnastique et enseignement programmé. Applications au collège et au lycée.* Paris : Vigot.

Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. New-York: Doubleday.

Robin, J.F. (1998a). *Spécificité, structure et sens de savoirs pour enseigner en gymnastique scolaire : étude de 4 leaders de théories didactiques*. Thèse de doctorat STAPS, mention didactique des APS, non publiée, Université de Paris XI, Orsay.

Samurçay, R. & Pastré, P. (2004). *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse : Octares.

Schubauer-Leoni, M. L. (2008). La construction de la référence dans l'action conjointe professeur-élève. In N. Wallian, M. P. Poggi & M. Musard (Éd.), *Co-construire des savoirs: les métiers de l'intervention par les APSA (*pp. 67-86). Besançon : PUFC.

Sensevy, G., Mercier, A., & Schubauer-Leoni, ML. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur. A propos de la course à 20. *Recherche en Didactique des Mathématiques, 20/3*, 263-304.

Sensevy, G. et Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : Eléments de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: PUR.

Serre, J.C. (1984). La danse parmi les autres formes de la motricité. *Recherche en danse, N°3*, 135-156.

Siedentop (1998). La recherche en enseignement en Amérique du Nord. In C. Amade-Escot, J.P. Barrué, J.C. Bos, F. Dufor, M. Dugrand & A. Terrisse (Eds.), *Recherches en EPS : bilan et perspectives* (pp. 5-16). Paris : Revue EPS.

Tardif, M., Lessard, D., & Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et société, 23(1),* 55-69.