
L'activité didactique empêchée

Construction méthodologique entre science didactique et science du travail

Nathalie Monnier*, Chantal Amade-Escot*

* DiDiST CREFI-T
Université Paul Sabatier
118 route de Narbonne
F-31400 Toulouse
nmonnier2@wanadoo.fr

RÉSUMÉ. Cette communication a pour but de présenter et de discuter une construction méthodologique visant à mettre à jour "l'activité didactique empêchée" de professeurs d'Education Physique et Sportive (EPS) en milieu difficile. Formuler ainsi le problème de recherche met au cœur de la discussion la question des rapports entre l'étude du didactique et l'étude de l'homme au travail dès lors que l'on s'attache à décrire et expliquer les pratiques enseignantes. Cette discussion sera l'occasion de revenir sur les présupposés théoriques et méthodologiques initiaux et d'apporter une contribution à la question posée par le comité scientifique du symposium, en présentant comment et à quelles conditions l'emploi de la méthodologie de l'auto-confrontation permet d'apporter, dans le cadre des recherches sur le didactique, des éléments de compréhension de ce qui organise l'activité réelle de l'enseignant tout en gardant vivace la question du devenir des contenus.

MOTS-CLÉS : activité didactique empêchée, instruction sosie, savoirs, construction méthodologique.

1. Introduction

Dit très globalement, nous nous intéressons à ce qui s'enseigne en milieu difficile.

La prise en compte de travaux de différents champs, ceux de l'équipe ESCOL (Rochex, Bautier, Kherroubi) qui évoquent la douleur des enseignants qui travaillent en milieu difficile, ceux de la sociologie de l'éducation avec Van Zanten (2001) qui montrent qu'il ne s'enseigne pas les mêmes choses en ZEP que dans les établissements du centre ville, ceux de l'équipe DIDIREM qui mettent en évidence l'absence de la phase d'institutionnalisation ou encore le malentendu didactique pointé par Bautier, nous permet de conclure à la réalité du particularisme de l'enseignement en milieux difficile. Particularisme dont on peut considérer avec ces auteurs qu'il est, malgré les déclarations de bonnes intentions, politiquement construit et même autorisé. Ce particularisme s'actualise notamment par l'éviction des savoirs fondamentaux au bénéfice de savoirs plus superficiels et de savoirs faire sociaux.

La réalité de la difficulté du travail du professeur nous invite à regarder avec intérêt les travaux de la clinique de l'activité pour tenter d'accéder à la complexité " de tensions et de conflits internes et externes " (Saujat, 2001) contraignant toute activité de l'homme au travail. Dans cette communication nous tentons, à partir d'un ancrage didactique de spécifier la prise en compte de cette complexité dans la visée d'étudier et de comprendre les phénomènes d'enseignement du point de vue des savoirs en jeu.

2. Construction de notre objet d'étude : " l'activité didactique empêchée "

Il nous semble que les connaissances développées par Clot en clinique de l'activité, notamment la mise en évidence de la part " rentrée " " impossible " ou encore " empêchée " de l'activité de l'homme au travail, sont porteuses d'éléments de compréhension des effets de la pesanteur des milieux difficiles sur l'activité didactique des enseignants.

Ainsi notre question de recherche prend en charge la description et la compréhension de ce qui s'enseigne en EPS, en milieu difficile, en s'attachant à la fois à la part réalisée et à la part empêchée de l'activité, en faisant le postulat que le recours à l'activité empêchée aide à la connaissance et à la compréhension de l'activité didactique des enseignants en milieu difficile.

La question de recherche que nous posons, problématisée dans le cadre didactique nous conduit à analyser l'activité du professeur et l'activité de l'élève dans leurs rapports au savoir enseigné et à apprendre afin de pointer les objets de savoir qui disparaissent et les objets de savoirs réellement enseignés.

3. Construction de notre méthodologie : entre conversions et spécifications

Pour accéder à la part empêchée de l'activité didactique de l'enseignant nous avons fait le choix d'introduire la méthode d'instruction au sosie (Oddone et al, 1981/77, Clot, 1999) dans le modèle usuel d'observation du didactique ordinaire. Cet emprunt a supposé à la fois d'opérer des conversions de l'outil lui-même (la méthode d'instruction au sosie) et également de spécifier le protocole d'observation du didactique ordinaire (Leutenegger, 2003).

3.1. Spécifications apportées au protocole d'observation du didactique ordinaire

Pour observer le didactique ordinaire, Leutenegger s'attache à construire ce qu'elle appelle une "clinique des systèmes". Elle propose un dispositif composé d'un entretien ante-séance, de l'enregistrement vidéo de la séance puis d'entretien(s) post (2003). L'intégration de la méthode "d'instruction au sosie" (Odone et al, 1981/77) dans l'observation, et l'analyse du didactique ordinaire, suppose que nous modifions ce dispositif.

Ainsi, dans notre protocole, l'entretien ante devient une discussion qui vise à s'entendre avec l'enseignant sur la séance observée et fixer ainsi le contrat de recherche. Ensuite nous filmons la séance choisie en fonction du contenu d'enseignement. A chaud après la séance, l'enseignant prend connaissance de la consigne d'instruction, et rédige l'instruction qu'il adresse à son sosie. Cette instruction - écrite - est communiquée au sosie qui en prend connaissance et repère les points qui font question. Puis le dialogue entre l'enseignant et le sosie se déroule, en présence réactive du chercheur.

3.2. Conversions apportées à l'outil " instruction au sosie "

3.2.1. La consigne d'instruction

Il a fallu revenir sur la consigne d'instruction. Oddone, enclenchait le travail d'instruction par une consigne succincte et large : " Suppose que je sois ton sosie et que demain je me trouve en situation de devoir te remplacer dans ton travail. Quelles sont les instructions que tu devrais me donner ". Etant entendu que selon Clot (1999) " la réalisation est déterminée par le contexte où les activités du sujets sont mobilisées ", et afin de rester au plus près des aspects didactiques de la leçon, tout en se laissant la possibilité de mettre au jour d'éventuelles niches didactiques singulières au milieu difficile, nous avons rédigé une consigne beaucoup plus longue et structurée. La consigne d'instruction conduit tout d'abord l'enseignant à revenir sur la séance filmée en abordant son thème, l'objectif visé, les dispositifs mis en place, les productions des élèves. Puis en liaison avec ce qu'il s'est passé au cours de cette séance, il lui est demandé d'envisager la séance suivante, celle qui sera hypothétiquement prise en charge par le sosie. Enfin, le domaine du savoir ayant été abordé, l'enseignant est invité à décrire ses habitudes, ses manies, ses réactions aux événements fortuits.

3.2.2. *Le choix du sosie*

Le sosie est le destinataire de l'instruction. Clot (1999) précise que, " selon le destinataire de l'instruction on n'a pas le même accès au réel ", c'est pourquoi dans le but de permettre le développement lors de l'instruction au sosie d'un discours technique nous avons fait le choix d'un sosie qui est un pair-expert de l'enseignant, un autre enseignant d'EPS. L'instruction est donc adressée non pas au chercheur, mais à un pair qui est susceptible de remplacer l'enseignant lors de la séance suivante.

L'activité du sosie au cours du dialogue consiste à résister à l'activité de l'instructeur. " Il résiste en interposant entre l'instructeur et son action une image de la situation peu conforme à " l' idée " naturalisée que s'en fait le sujet " (Clot, 1999, p.156). L'enseignant d'EPS qui occupe la place du sosie dans notre dispositif, est un non-spécialiste du milieu difficile, il enseigne dans un établissement de centre ville ou de banlieue " bourgeoise ".

3.2.3. *Le déroulement de " l'instruction au sosie "*

Chez Clot l'instruction se déroule à l'occasion d'un dialogue filmé entre l'instructeur et son sosie (le chercheur), à la suite de la lecture de la consigne d'instruction. Dans un deuxième temps l'instructeur sera confronté au film de l'instruction. Dans le souci de rester au plus près de l'activité didactique de l'enseignant, nous avons fait le choix de demander à l'enseignant de rédiger l'instruction juste après la séance qui a été filmée. Il fait une première lecture intégrale de la consigne d'instruction, puis reprend le texte et rédige au fur et à mesure. Le dialogue entre l'enseignant et le sosie a lieu une fois que le sosie a pu prendre connaissance de l'instruction, repéré les points qui font questions. Le dialogue entre l'enseignant et le sosie se déroule alors en présence du chercheur. Un entretien post-protocole entre l'enseignant et le chercheur clôture le protocole de recueil des données.

4. Déroulement de la recherche

Pour tenter d'appréhender l'activité didactique empêchée des enseignants d'EPS en milieu difficile, nous avons choisi d'aller en collège et en lycée afin de minorer les effets de classe d'âge et aussi pour entrer sur une dimension plus générique de l'empêchement et du développement de l'activité didactique des enseignants en milieu difficile.

Notre recherche se déroule sur 4 sites, deux collèges ZEP ou assimilés et deux lycées professionnels. Elle concerne 4 enseignants d'EPS, un par établissement, et 4 sosies exerçant aux mêmes niveaux de classe.

L'ensemble du corpus est donc composé de 4 enregistrements vidéo, 4 entretiens sosie, 4 entretiens post-protocole et comprend également l'analyse didactique (par le chercheur) de chacun des dispositifs proposés aux élèves dans les séances, les traces

écrites des rédactions des instructions, les traces écrites des préparations des séances filmées.

5. Quel recours aux traces disponibles ?

Dans les protocoles usuels d'observation du didactique ordinaire, les traces issues des entretiens jouent le rôle de discutant des phénomènes identifiés sur la bande. L'option prise par Leutenegger (2003) est de rentrer dans l'analyse par la séance de travail en classe.

Notre dispositif, vise de la même manière à questionner ce qui est considéré comme " signe " au sens clinique du terme, par le chercheur.

Nous avons fait l'hypothèse que l'instruction au sosie permet à la fois d'aiguiller l'abord de la vidéo et de l'éclairer. Aussi nous n'avons pas établie de chronologie systématisée dans l'utilisation des données issues de la bande vidéo et celles issues de l'entretien. Nous avons recouru aux différentes données de façon itérative selon des aller-retours et des complémentarités indispensables à l'analyse.

Nous présentons un extrait d'une des études de cas, tiré du corpus de notre pré-test, représentatif de notre démarche.

6. Le statut incertain des variables didactiques : extrait d'un cas

Le cas présenté est celui de Sandy, en lycée professionnel, lors d'une séance de badminton avec la classe de 2de CAP vente, composée essentiellement de jeunes filles.

Les tâches observées, mises en place par cette enseignante, sont des tâches usuelles proposées couramment par les enseignants d'EPS. Nous avons retenus deux moments du dialogue entre l'enseignante et le sosie qui mettent en exergue des différences d'appréhension des éléments constitutifs des tâches proposées aux élèves. Pour le premier extrait, il s'agit de la première partie de l'échauffement : les élèves sont par 2, face à face de part et d'autres du filet et doivent faire des échanges

6.1. Que se passe-t-il dans l'entretien à propos de cette tâche ?

L'instruction que l'enseignante a rédigée pour le sosie contient peu d'informations sur cette tâche. Dès la première minute d'entretien, le sosie demande des précisions sur ce que font les élèves dans la tâche (dans les transcrits ci-après le chiffre représente le numéro du tour de parole ; le S, le sosie Véronique ; et P, l'enseignante Sandy ; en gras les éléments du discours à partir desquels nous menons l'analyse).

5.S. " [...] heu par contre j'ai pas par exemple de donnée par rapport à l'échange maximum ou minimum heu en coopération est- ce que/ tu heu / a su ou

relevé ou tu as à un [moment heu " l'enseignant la coupe et précise ce qu'elle attend des élèves là où le sosie escomptait des informations sur leurs productions

6.P. " *[alors je leur demande d'avoir trente échanges heu/ d'essayer de passer ce cap là " . Le sosie, percevant un décalage entre la question et la réponse, formalise la nature de l'information donnée par l'enseignante,*

7.S. " *à ouais d'accord ça [c'est le critère de réussite" l'enseignante reformule ou complète la réponse qu'elle adresse au sosie*

8.P. " *donc la référence c'est trente ↑ mais heu / là heu // en l'occurrence ça peut varier avec les élèves de 7 à heu 52 [par exemple↓ " précisant dans la deuxième partie de sa phrase les données sur les résultats des élèves, ce qui était en effet la demande initiale. Le sosie semble penser avoir une possibilité d'obtenir une réponse à sa question*

9.S. " *[d'accord là au moins tu as une idée, parce ce que je ne savais pas trop / quel niveau [heu↓ " et poursuit, avec hésitation, en tentant de ramener la discussion sur le niveau des élèves, mais l'enseignante la coupe et revient sur le critère de réussite de la tâche*

10.P. " *[ouais mais normalement je leur demande d'au moins passer trente échanges sans faire tomber le volant " .*

Le sosie paraît peu convaincu par la réponse ou par le déroulement de la discussion qui semble s'engager sur une sorte de dialogue de sourd. Quand elle (le sosie) questionne sur le niveau des élèves l'enseignante (Sandy) répond sur le critère de réussite et inversement. Elle conclut cet épisode de l'entretien par un " d'accord↓ " résigné, l'intonation baisse, puis un long silence et passe à la suite de la séance : " //heu/ / après la deuxième situation donc [...] " .

Nous retenons de cet extrait l'émergence d'un malentendu ou d'une difficulté à s'entendre, qui révèle peut-être une différence de conception entre les deux enseignantes.

Nous allons voir que le contentieux perdure.

L'extrait suivant de l'entretien, concerne la deuxième tâche d'échauffement mise en oeuvre par l'enseignante en début de séance. Les élèves sont 4 sur le terrain, deux de chaque côté, et doivent parvenir à faire des échanges en respectant la consigne qui demande à chacun, après avoir frappé le volant d'aller toucher la ligne de fond du terrain. Ils doivent également jouer les volants à tour de rôle, ce qui fait que chaque élève ne joue qu'un volant sur deux.

6.2. Que dit, demande ou renvoie le sosie à l'enseignante à propos de cette tâche ?

On est toujours au début de l'entretien, après s'être assuré d'avoir bien compris l'objectif de cette tâche, le sosie introduit l'idée de respect des consignes :

"14.S.[...] je voulais te demander est-ce qu'elles respectent vraiment heu / la consigne par exemple[...]".

La teneur des trois tours de paroles qui suivent, où l'on peut voir le sosie mettre en relation les possibilités des élèves et l'activité induite par la consigne, nous laisse penser que le sosie attribue aux consignes, le rôle de contrainte, au sens didactique du terme et pas simplement celui de spécifier de ce qu'il y a à faire dans la tâche :

" 14. S. [...] parce que par ailleurs tu mets que c'est des élèves heu peu dynamiques et heu c'est assez contraignant heu [de toucher heu

15.P. [ouais ↑

16.S. la ligne et de revenir est ce que heu t'as besoin enfin est-ce que moi elles vont toucher la ligne ou est-ce que je vais avoir besoin / de mettre des contraintes supplémentaires pour que ↓ " l'intonation baisse, le sosie laisse transparaître une certaine retenue, gêne.

L'enseignante répond de façon dissonante

" 17.P. il faudra surveilleeee leur redire parce que heu au bout d'un moment elles le font plus ↓ / [elles vont [...]enfin quoi parce que c'est des [faignantes quoi hein " Elle n'est pas du tout sur le même registre que le sosie.

Le sosie accompagne le discours de l'enseignante en disant :

" 17.S. ouais ouais " peu convaincu ou peu satisfait de la réponse, tandis que l'enseignante poursuit :

18.P. [...]qu'elles ont les capacités mais heu au bout de heu au bout de trois fois elles en ont marre et elles font plus quoi

19. S. d'accord

20.P. donc il faut tout le temps être [derrière et vérifier "

Sandy poursuit alors en décrivant ce qu'elle fait et pourquoi : ses élèves sont faignantes et il faut les pousser à faire.

Le sosie essaie alors de rentrer dans la logique de l'enseignante

23.S. [comment tu l'imposes tu leur dis et après elles le font finalement " ce à quoi l'enseignante répond toujours sur le rappel de ce qu'il y a à faire.

Le sosie revient ensuite d'une autre manière sur l'idée de variable,

"26.S. est-ce que des fois tu tu / tu reviens sur la consigne en disant par exemple une fois sur deux vous allez toucher la liigne de façon à faciliter [pour certaines ",

Nous faisons l'hypothèse que le sosie a perçu que la ligne de fond à toucher par les élèves fonctionne en tant que variable de commande du dispositif, ce que l'analyse didactique permet d'établir.

L'enseignante reste quant à elle, sur une perception de ses élèves qui la conduit à n'envisager, à ce moment là, que l'effort et la volonté pour y parvenir

"29.P. [...]et donc j'estime qu'il faut qu'elles fassent l'effort quoi ↓ [...]"

Le sosie introduit alors une autre lecture de la situation, un autre possible, tiré de son activité avec ses élèves

"30.S. parce que c'est vrai que heu moi avec certains élèves il y a des fois ou je peux changer même dans le cadre [de l'échauffement]" au cours de laquelle elle manipule la variable de commande des dispositifs qu'elle propose,

"31. P. oui régler ..." l'enseignante indique ici qu'elle voit bien de quoi le sosie veut parler, ce qui semble le satisfaire, révélant une possibilité de s'entendre

"32 .S. voilà ↑ [...]",

mais, l'enseignante trois tours de parole plus loin, revient sur son analyse

"35.P. [...]ils sont capables c'est juste qu'ils ont pas envie quoi"

Ce qui amène le sosie à capituler

"36.S. d'accord ↓" en baissant la voix, et passe à la situation suivante.

A l'issue de ces deux extraits de l'entretien au sosie, nous notons une différence nette entre ces deux enseignantes tant à propos du critère de réussite (le nombre d'échanges à compter) que du maniement de la contrainte "la ligne à toucher", qui définit la distance à franchir par l'élève entre 2 frappes et donc le temps disponible pour le faire. Ces deux éléments, le critère de réussite et la contrainte spatiale, sont des variables constitutives du milieu didactique qui le rendent vif, selon ce qu'on en fait.

6.3. Quel apport ceci représente-il pour la compréhension et l'analyse de l'activité didactique de l'enseignante observée ?

Devons nous conclure au constat de mise en oeuvre de deux épistémologies du professeur différentes ? Et en prendre acte ? Il est ici important de revenir sur les traces de la séance que le sosie n'a pas vue, mais sur lesquelles porte le dialogue. Que montre la vidéo à propos de ces deux situations ?

Lors de la première tâche, faire des échanges par 2, il est intéressant de pointer que l'enseignante n'indique pas de critère de réussite aux élèves, contrairement à ce qu'elle dit au sosie au cours de l'entretien ("je leur demande de faire 30 échanges"). En revanche elle demande aux élèves de compter et de s'appliquer à le faire *"Vous vous échauffez et vous comptez. Me faites pas le coup j'ai pas compté ou de me donner un résultat approximatif"*. Nous pouvons émettre à ce stade de l'analyse plusieurs hypothèses : le professeur fait référence à la mémoire de la classe et le critère de réussite de 30 est ritualisé. Mais il ne s'agit que de la 2ème séance du cycle. Ou bien est-ce un simple oubli ? Ou encore, donner le critère de réussite n'est pas prégnant pour cette enseignante, ce qui paraît peu probable à la lecture de l'entretien. Nous postulons ici, qu'il y a là quelque chose qui pourrait relever de l'activité empêchée ?

Lors de la deuxième tâche, qui consiste à échanger le volant par deux avec un consigne supplémentaire "aller toucher la ligne de fond", à l'énonciation de la

consigne, l'enseignante mime le déplacement à faire entre les frappes. Pendant que les élèves réalisent la tâche, l'enseignante réagit à ce qui se produit : une élève fait un geste hybride, une autre court doucement, l'enseignante stimule " *Allez, replace toi* " et évalue ce qu'il y a à faire " *sois plus rapide* ", ou à ne pas faire " *on ne tient pas la raquette comme ça* ".

Elle associe le mime en prenant à sa charge la bonne façon de faire sans jamais évoquer ou jouer sur la variable de commande du dispositif, la distance à franchir par les élèves entre les frappes, dont l'analyse didactique montre qu'elle est déterminante pour la réussite de l'échange.

On peut décrire aisément le dilemme qui se joue pour les élèves dans ce dispositif :

La vidéo permet de repérer que lorsque les élèves vont jusqu'au fond du terrain, l'échange ne dure pas, (2 ou 3 frappes successives seulement). Pour créer de la continuité dans les échanges et ainsi réussir le but de la tâche, les élèves sont contraint de réduire la distance à franchir en n'allant pas jusqu'à la ligne de fond.

L'analyse a priori établit la relation entre la distance à franchir et le temps disponible pour organiser la frappe du volant. Le fait de parvenir à franchir la distance n'est pas seulement une question de volonté.

On note, à partir des images, que ces élèves sont d'un niveau faible et concentrent toute leur attention à parvenir à frapper le volant. S'éloigner de la zone de frappe représente un coût qu'ils ne peuvent pas consentir. D'autant que le paradoxe de la situation est que, plus les élèves sont faibles moins ils sont capable de produire une trajectoire longue, et donc plus la distance à courir entre la ligne de fond et la zone de frappe du volant est grande, ce qui renforce le problème. Seules deux élèves plus à l'aise réalisent les exigences de la tâche

Nous avons vu dans les deux extraits que l'enseignante privilégie d'une certaine manière l'effectuation de la tâche, ses interventions auprès des élèves en rendent compte. Mais au-delà, les éléments récurrents relevés lors du dialogue avec le sosie renforcent l'analyse. Qu'est ce qui pourrait relever de l'activité empêchée qu'éclaire les modalités de gestion du milieu par l'enseignante ?

On peut faire l'analyse du second épisode de la manière suivante :

L'enseignante a construit une tâche paradoxale. Voulant échauffer les élèves elle choisit une " grande " distance à franchir pensant ainsi garantir une certaine dépense physique, perdant de vue la quantité finale d'activité physique générée. Or l'incapacité des élèves à faire durer l'échange, a pour conséquence qu'ils marchent pour ramasser les volants plus qu'ils ne courent. En ce sens, il apparaîtrait plus opportun de créer les conditions de la continuité de l'exercice.

Pourquoi cette enseignante omet de prendre en compte la ligne de fond (la distance à parcourir) comme variable didactique de la situation ? Pouvons nous l'analyser autrement qu'en terme de "manque à savoir didactique" de la part de cette enseignante ?

A la fin de l'entretien, le sosie, l'enseignante et le chercheur entament une discussion ouverte sur ce qui s'est dit. Cette discussion n'a été que partiellement enregistrée.

Véronique (le sosie) revient sur deux points qui font toujours question et explique sa position, ancrée dans sa pratique quotidienne en collège de centre ville. Elle dit alors : *" Quand je construis mes situations je sais qu'il faut que je fasse attention aux repères que je donne, parce que les élèves les respectent à la lettre mais aussi que je peux m'appuyer dessus "* et Sandy (l'enseignante) de répondre *" qu'en LEP on le fait peut-être plus parce que nos élèves ne sont pas attentifs "*.

7. Conclusion

Au terme de cette étude, à partir des éléments tirés de la vidéo, de l'entretien sosie et de la discussion, il nous semble possible pouvoir avancer l'idée que le respect strict des contraintes de tâche et l'implication des élèves dans des transformations motrices en lien avec les savoirs visés ne semblent plus faire partie des possibles pour cette enseignante de lycée professionnel. La fonctionnalité des variables didactiques n'est plus perçue dans l'action alors qu'elle ré-émerge au cours de l'entretien sosie. L'effectuation de la tâche reste un horizon difficilement dépassable (voir notamment les consignes sur le comptage, ou encore les remarques relatives à la bonne volonté des élèves). Ainsi pour la première tâche, l'enseignante ne donne pas le critère de réussite mais demande aux élèves de compter et de lui donner des résultats précis : l'enseignante ne croit plus ou pas ses élèves suffisamment attentifs pour s'attacher au critère de réussite de la tâche : elle redéfinit sa propre tâche : les faire compter.

Pour le deuxième exercice, la ligne à atteindre n'est pas appréhendée comme une variable didactique. L'enseignante rappelle aux élèves la consigne donnée : elle opère une sorte " d'oubli " des conditions de vie de la tâche au bénéfice de " faire faire " la tâche. L'abandon d'un possible génère un milieu trop lâche et en conséquence la nécessité pour l'enseignante de s'y substituer (à utilisant massivement des injonctions et des démonstrations).

A partir de l'analyse que nous avons menée, il nous semble pouvoir avancer des pistes d'interprétation de l'activité didactique de l'enseignante observée en terme d'activité didactique empêchée. Même si lors de l'instruction sosie émerge les possibles d'une reprise de son activité en terme d'adéquation du milieu didactique, il reste que les constats effectués, de la non manipulation de la variable de commande et du topos adopté par l'enseignante qui prend à sa seule charge l'évaluation des réponses produites pointent les lieux où se cristallisent les difficultés. Ces dernières sont éclairées dès lors que l'on s'intéresse à la prise en compte des possibles abandonnés dans le développement de l'activité didactique produite par cette enseignante au cours de la séance observée. Ces constats et la méthodologie utilisée laissent entrevoir de possibles rencontres entre science du travail et science didactique. Par ailleurs et bien que développés en partenariat avec des enseignants d'EPS chevronnés, nous pensons qu'ils permettent d'ouvrir également la discussion

en interpellant la formation initiale et en mettant en perspectives des pistes de formation réintégrant l'analyse didactique comme élément décisif de l'apprentissage du métier en ce que le sujet y commente pour l'analyste et pour ses pairs des " traces " de son activité.

7.0. Références bibliographiques

- Bautier, E. (2002). *L'enseignement en ZEP et les recherches en didactique du français*. Revue Française de Pédagogie, n°140. p53-64.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF
- Clot, Y. (1998). *Le travail sans l'homme ?* Paris : La Découverte
- Clot, Y. (2001). *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*. Editorial. Education Permanente, n° 146. p7-16.
- Clot, Y. (2001). *Clinique du travail et action sur soi*. In J.M. Baudouin et J. Friedrich (Eds). *Théorie de l'action et éducation* Bruxelles : DeBoëck, Raisons éducatives.
- Kherroubi, M. ; Rochex, J.Y. (2004). *La recherche en Education et les ZEP en France*. Revue Française de Pédagogie. n°146, 115-181.
- Leutenegger, F (2003). *Etude des interactions didactiques en classe de mathématiques : un prototype méthodologique*. Bulletin de psychologie, 56(4) /466, 559-571
- Saujat, F (2001). *Coanalyse de l'activité enseignante et développement de l'expérience : du travail de tous et retour*. Revue Education Permanente n° 146
- Oddonne, Y, Re, A., Briante, G. (1981/1977). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*. Paris. Editions sociales.
- Peltier, M.L. (Dir) (2004). *Dur d'enseigner en ZEP. Dur pour les élèves, dur pour les enseignants*. Grenoble. La Pensée Sauvage.
- Schubauer-Léoni, M.L., Leutenegger, F (2002). *Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire*. In F. Leutenegger et M. Saada-Robert (Eds). *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. (pp. 227-251). Bruxelles : De Boëck, Raisons éducatives.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF, Le lien social.