Complexité et dynamique de l'activité de médiation de l'enseignant. L'exemple des registres d'activité en éducation physique et sportive

François Cauvin, Michel Récopé

▶ **To cite this version:**

François Cauvin, Michel Récopé. Complexité et dynamique de l'activité de médiation de l'enseignant. L'exemple des registres d'activité en éducation physique et sportive. Questions Vives, recherches en éducation , 2017, 27, 10.4000/questionsvives.2104 . hal-01898019

HAL Id: hal-01898019
https://uca.hal.science/hal-01898019

Submitted on 17 Oct 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Questions vives

Questions Vives
Recherches en éducation

27 | 2017
(Re) découvrir John Dewey : quelle actualité en formation des adultes ?

Complexité et dynamique de l'activité de médiation de l'enseignant. L'exemple des registres d'activité en éducation physique et sportive

Complexity and dynamics of the teacher's mediation activity

François Cauvin et Michel Récopé

OpenEdition Journals

Édition électronique
URL : http://journals.openedition.org/questionsvives/2104
DOI : 10.4000/questionsvives.2104
ISSN : 1775-433X

Éditeur
Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée
Date de publication : 31 juillet 2017
ISBN : 978-2-912643-51-3
ISSN : 1635-4079

Référence électronique
François Cauvin et Michel Récopé, « Complexité et dynamique de l'activité de médiation de l'enseignant. L'exemple des registres d'activité en éducation physique et sportive », *Questions Vives* [En ligne], 27 | 2017, mis en ligne le 31 décembre 2017, consulté le 15 avril 2018. URL : http://journals.openedition.org/questionsvives/2104 ; DOI : 10.4000/questionsvives.2104

Ce document a été généré automatiquement le 15 avril 2018.

Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Complexité et dynamique de l'activité de médiation de l'enseignant. L'exemple des registres d'activité en éducation physique et sportive

Complexity and dynamics of the teacher's mediation activity

François Cauvin et Michel Récopé

1 Depuis plus de 25 ans la théorie des champs conceptuels (Vergnaud, 1990) a donné lieu à de nombreuses recherches participant d'un véritable paradigme de la médiation didactique (Vergnaud, 1994 ; 2008), en tant qu'activité visant à faire en sorte que des élèves assimilent en les recevant et en les reconstruisant des savoirs ou des savoir-faire (Pastré, 2011). Ces recherches ont analysé l'activité du médiateur en termes de schèmes, c'est-à-dire en termes de formes d'organisation de l'activité associées à des classes de situations. Elles ont identifié, dans le cadre de la théorie de la conceptualisation dans l'action, les invariants opératoires, les concepts organisateurs – les concepts pragmatiques directement issus de la pratique et les concepts (théoriques) pragmatisés (Pastré, *ibid.*) – de cette activité de médiation (Numa-Bocage, 1997 ; Coulet, 2007 ; Vannier, 2002 ; Vinatier, 2009). Au-delà d'une description des connaissances mobilisées par l'enseignant et/ou des conditions que celui-ci prend en compte, nous avons cherché à mettre à jour la fonctionnalité, la dynamique et la transformation de ces connaissances-en-acte. Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur la théorie de l'expérience de Dewey (1922 ; 2014) qui souligne l'interdépendance de l'environnement et de l'organisme et articule le concept d'enquête et celui d'habitude, en tant que produit de cette enquête (Zeitler, 2013). Précisons avec Deledalle (2011) que Dewey entend par expérience toute situation dans laquelle un organisme entre en relation active avec son environnement, soit pour maintenir son équilibre, soit pour créer un nouvel équilibre, rendu nécessaire par les modifications de l'environnement[1].

1. Le concept d'enquête

2 Dewey (1993 ; 2004) appelle « enquête » le mode spécifiquement humain – symbolique et communicatif – de l'effort d'adaptation. Cet auteur définit l'activité d'enquête comme étant la transformation contrôlée d'une situation indéterminée en une situation qui est si déterminée en ses relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié. Cette détermination se déroule suivant différentes étapes : émergence d'une situation trouble et indéterminée, institution d'un problème, mobilisation de propositions, élaboration et expérimentation d'une hypothèse, conclusion de l'enquête ou jugement. La « situation indéterminée » correspond au doute qui apparaît lorsqu'une situation où l'action suivait normalement son cours en raison des habitudes stabilisées, se voit interrompue en raison d'un facteur qui déséquilibre l'interaction et introduit une tension entre ses éléments. Une telle situation est pré-cognitive et le doute même est senti plutôt que pensé. Si l'on fait face à la situation – de manière indirecte puisque les habitudes disponibles ne peuvent y répondre adéquatement – alors il y a émergence de la réflexion[2], continuation de l'action sur un mode cognitif. L'« institution d'un problème », commence par la prise de conscience de la nécessité d'enquêter pour résoudre la situation indéterminée qui, de ce fait, devient une « situation problématique ». L'hypothèse, inférée de l'analyse du problème et des faits observés, suggère une solution possible au problème institué**.** Elle est admise à titre d'essai, et fournit donc un guide pour trouver d'autres faits. L'étape du « raisonnement », quant à elle consiste à développer l'hypothèse par déduction de ses conséquences possibles, sans avoir à dépendre de l'observation de la situation[3]. La conclusion du raisonnement est encore purement hypothétique. Et enfin la cinquième étape est donc celle de la mise à l'épreuve, où de nouvelles observations sont effectuées pour vérifier si elles correspondent ou non aux conclusions déduites. Si c'est le cas, l'hypothèse est corroborée, et dans le cas contraire, de nouvelles hypothèses sont émises (Madelrieux, 2016). Cette activité d'enquête conduit à une « assertabilité garantie » (Dewey, 1993), à un jugement, peu ou prou implicite, que l'on peut, avec Pastré (2011) qualifier de « jugement pragmatique » et ouvre vers de nouvelles potentialités d'actions référées à une classe de situations (Bourgeois, 2013). Autrement dit, pour le dire avec les mots de Vergnaud « Ce sont les schèmes qui rendent compte de l'organisation de l'activité du sujet dans une situation donnée. Si cette situation appartient à une classe de situations bien maîtrisée par le sujet, le schème peut être défini comme l'organisation invariante de la conduite pour cette classe de situations ; si au contraire cette situation est nouvelle pour lui et qu'il ne dispose pas d'emblée des compétences nécessaires pour la traiter, le sujet va adopter ou esquisser des conduites qui sont fonction des parentés qu'il voit ou croit voir entre la situation nouvelle et celles qui lui sont plus familières. On observe alors un certain va-et-vient entre schèmes, des décombinaisons et recombinaisons d'éléments empruntés à plusieurs schèmes, et des découvertes *in situ*, avec l'aide d'autrui éventuellement » (1990, p. 145). Bref, comme le formule Zeitler (2013), le développement de nouvelles habitudes interprétatives – en tant que propositions tenues pour vraies et organisation dynamique de l'activité – représente quelque fois l'essentiel du résultat du travail de l'expérience.

2. Le concept d'habitude

3 Dewey attribuait une place fondamentale aux habitudes, à travers lesquelles les individus réalisent les inférences, dans la déclinaison anthropologique de son paradigme transactionnel. La notion d'habitude fournit, en effet, rien moins que la base conceptuelle qui permet d'expliquer la dynamique transactionnelle structurant la relation entre l'organisme humain et l'environnement dans lequel il vit. Dans cette perspective, les variations introduites dans l'environnement par l'action humaine produisent en retour le changement de nos stratégies d'action et de pensée. Notre action sur le monde agit rétroactivement en transformant les habitudes qui nous constituent (Frega, 2006). *Ce concept d'habitude* fait l'objet d'une réhabilitation importante par de nombreux auteurs tels que Lahire (1998) pour qui la disposition devient une pluralité de répertoires d'habitudes ou Kaufmann (1997, 2001) qui cherche à identifier le patrimoine d'habitudes des sujets et considère que l'habitude reste poreuse et ne se réduit pas à un automatisme machinal[4]. Et si, pour l'auteur, les formes de l'ouverture sont généralement constituées d'un vague arrière-fond de sensations brumeuses et lointaines, elles sont parfois faites de brusques irruptions d'émotions violentes. *In fine*, nous considérons, à l'instar d'auteurs comme Clot (2008), que le sujet porte et transporte une expérience que l'observation extérieure confond trop vite avec un ensemble d'automatismes. Ceux-ci sont en réalité supportés par des choix et un engagement subjectif auxquels nous chercherons à avoir accès par le biais d'une méthode spécifique.

3. Une méthode clinique

4 Après avoir observé et nous être entretenus avec un certain nombre de professeurs d'éducation physique et sportive (EPS), nous avons décidé d'analyser, dans son ensemble, l'activité de médiation d'un seul enseignant, tant le travail qualitatif entrepris – sur la base d'une coopération étroite – s'avéra à la fois imposant et consistant. Nous avons conduit, durant plusieurs semaines, une démarche d'observation et d'enregistrement vidéo de l'activité de cet enseignant expérimenté lors d'un cycle complet de badminton de huit leçons de deux heures. Deux entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994), de l'expérience vécue par l'enseignant, concernant des épisodes d'activité (Barbier, 2011) qui correspondaient à chaque intervention que celui-ci réalisait sur les différents terrains à destination d'un (ou de plusieurs) élève(s), ont été conduits après chacune de ces leçons. Les verbalisations retranscrites ont été synchronisées avec le déroulement de la séance. Parmi les verbatim du sujet concernant l'ensemble de son activité de médiation didactique, nous avons identifié ceux qui se rapportent à la singularité d'un moment et qui décrivent l'expérience vécue. Pour un même élève, nous avons compilé l'ensemble des interventions de l'enseignant. Ce véritable travail de « filature ethnographique » (Coulon, 1988) nous a permis d'établir la dynamique de cette (co)activité au cours du temps.

4. Résultats

5 Notre étude nous a conduits à distinguer trois registres d'activité de médiation – les habitudes, les micro-enquêtes et les enquêtes – qui participent, selon cet ordre d'exposé, de la fonctionnalité, de la dynamique et de la transformation des connaissances-en-acte

du médiateur. La mobilisation habituelle et/ou régulière de différents concepts pragmatiques ou pragmatisés – telle que l'opposition entre le badminton et le tennis – facilite en effet le déploiement d'actes de médiation efficients. Dans le même temps, au cours de son activité de médiation, l'enseignant est amené à développer des micro-enquêtes qui lui permettent, en particulier, d'affiner son estimation du niveau potentiel de développement des élèves et, par là même, d'ajuster ses gestes d'étayage. Cependant, il arrive que l'enseignant, sur la base de connaissances-en-acte insuffisantes concernant l'activité motrice de l'élève ou/et de la difficulté qu'il éprouve à situer le niveau de compétence de ce dernier, ne parvienne pas à déterminer la situation. L'enseignant, dans une posture de médiateur qui l'incite à ne pas renoncer à soutenir l'activité de l'élève, articulant le familier et la nouveauté, peut être amené à développer une activité d'enquête approfondie menant à une reconstruction créatrice de ses cadres conceptuels.

4.1. Le registre des habitudes

6 Le couplage schème-situation permet à l'enseignant d'intervenir de façon habituelle pour une classe donnée de situations régulièrement rencontrées. Il intervient spontanément à propos de contenus d'enseignement précis en fonction de sa structuration des conditions (contingentes, temporelles, interactives) d'enseignement et/ou de ses ressources (perceptives, incarnées, sensibles, inférentielles, mnémoniques, épistémiques)[5]. Bref, comme nous pouvons le constater au travers du cas Elodie (I/1)[6], l'activité habituelle, fortement contextualisée, a, en tant que système interprétatif incarné, implicite et continu, une certaine épaisseur :

> L'enseignant intervient auprès d'Elodie qui envoie le volant au plafond : « Là (l'E effectue deux petits coups de poignets avec le doigt sur la tige) ton doigt il n'est pas ici, ton doigt, il est là (enlève son doigt), là, tu vas pouvoir avoir de l'amplitude avec ton bras... ton poignet (effectue plusieurs gestes amples du poignet) »(S/353). L'enseignant réagit à l'effet très visible de l'action : « je vois d'abord le volant qui touche le plafond » (205). Puis il intervient de façon plus précise après avoir remonté, dans le temps de l'interaction, la chaîne des causalités : il se remémore le geste induisant cette trajectoire trop verticale : « J'ai en tête le geste qu'elle vient de faire » (206). Il en infère la cause : le doigt sur la raquette : « c'est comme si j'essayais le geste » (209). Dans le poignet, je sens que si j'avais le doigt sur la raquette, je serais obligé de bloquer mon geste. Que mon doigt m'empêcherait... que je ne pourrais pas plier mon poignet » (211). Cette hypothèse émerge d'autant plus rapidement et avec une grande force d'évidence, qui induit pour ainsi dire une perception instantanée, que la prise de raquette, en tant que contenu de base, représente une priorité pour l'enseignant en début de cycle, d'une part, et que, d'autre part, le niveau présumé de compétence de l'élève la prédispose à rencontrer ce genre de difficulté : « Elodie faisait partie de ces élèves faibles qui risquaient d'avoir des problèmes de tenue de raquette » (199).[7]

7 L'étude fine de telles interventions met en exergue la variabilité fonctionnelle des habitudes : elle montre en effet que les pensées habituelles de l'enseignant – faisant preuve d'empathie (Cauvin & Récopé, 2015) – sont incarnées dans les gestes qui étayent ses explications. Cette incorporation des connaissances permet une certaine économie cognitive du traitement de la contingence et l'effectuation, dans l'urgence, d'interventions complexes et pertinentes. Cependant, si la mise en mots s'effectue de façon quasi automatique, l'enseignant exerce néanmoins un contrôle rapide sur ses propres interventions et pensées qui émergent de ses gestes, et en évalue, de façon pré-réflexive, la pertinence au regard de la situation en cours[8].

4.2. Le registre des micro-enquêtes

8 Les situations dynamiques et singulières[9], auxquelles l'enseignant est régulièrement confronté, suscitent des délibérations peu ou prou fugaces, au point que ses interventions, en apparence spontanées et routinières, peuvent être le fruit de micro-enquêtes donnant forme à son activité de jugement et de médiation. Ces micro-enquêtes – au cours desquelles l'enseignant mobilise de façon dialectique différentes idées, connaissances, règles d'inférence et d'action et perçoit différents faits – sont dues à une situation incomplète et indéterminée et conduisent à une intervention hypothétique et/ou une conclusion provisoire. En d'autres termes, les micro-enquêtes – ainsi donc que les moyens (conceptualisations) mobilisés et les fins en vue (le progrès de l'élève) – donnent forme à la dynamique de l'activité de médiation de l'enseignant. Bref, ces micro enquêtes – fugaces et par là même non (totalement) contrôlées – permettent de comprendre le sens, la cohérence et l'épaisseur de l'activité du médiateur[10], comme le met en évidence le cas Marie. Dans ce cas précis, l'enseignant intervient successivement sur deux dimensions – la préparation du geste et le point d'impact du volant avec la raquette – qui participent du développement d'une même compétence : la production de frappes puissantes. Cette succession des interventions va induire le trouble de la situation, un doute, quant à l'efficience de l'acte de médiation, que la continuité de l'expérience ne va pas permettre de totalement lever : afin de retrouver un équilibre cognitif qui lui permet d'agir, l'enseignant redéfinit immédiatement la situation, en considérant que l'élève était en retard sur le volant :

> *297 Chercheur Qu'est-ce qui t'a gêné ?*
> 298 Enseignant D'intervenir au début pour lui dire d'armer son geste et ensuite de lui demander de prendre devant, c'est peut-être même pour ça qu'elle prend le volant derrière... bien que...
> 299 C Comment ça c'est peut-être pour ça ?
> 299 E A un moment je lui demande d'armer son geste et après elle prend derrière peut-être que ce que je dis fait qu'elle fait ça... mais bon elle le faisait déjà et... (pause)
> 300 C Et ?
> 300 E Eh bien elle ne peut pas faire autre chose parce qu'elle est en retard
> 301 C Mais tu as quand même un doute ?
> 301 E Pas vraiment... enfin
> 302 C Au moment où tu fais le geste et que tu lui expliques qu'elle doit prendre devant ?
> 302 E Oui... au début... enfin quand je fais le geste... mais en fait je ne pense pas que ce soit réellement ça même si... disons que peut-être je suis plus vigilant... je me revois essayer de bien expliquer le temps de préparation et le temps de frappe

9 Malgré cette redéfinition, le doute n'en est pas moins persistant et actif[11] : il va avoir une influence forte sur le développement, tout au long de la séance, de l'activité de médiation de l'enseignant :

> Le médiateur, voulant compenser un acte éventuellement déficient et s'appuyant sur un principe de complétude *(« si je ne dis pas ça quelque part il manque quelque chose », E/313*), intervient à la fin de l'échange de façon syncrétique[12], à la fois sur l'analyse des trajectoires, l'esprit duelliste, le placement sous le volant, la qualité des déplacements, *etc.* Cet acte de médiation dans l'après-coup nourrit un sentiment d'insatisfaction : *« Je sens que mon explication n'est pas très efficace, que je lui donne des informations variées qui sont liées et surtout que je dois intervenir quand elle joue pour qu'elle voie à quel moment partir et qu'elle essaie vraiment » (E/308-11)*. L'enseignant

intervient donc en situation. La conduite de l'élève est encore plus hors norme (III/3). L'enseignant perçoit, sans la définir précisément, une anomalie au niveau du geste. Il esquisse alors différentes hypothèses : cette prestation peut indiquer que le médiateur a sous-estimé les difficultés que rencontre l'élève comme elle peut être le signe des progrès d'une élève qui se mobilise au sein d'une classe de situations plus exigeantes. Mais *in situ*, il ne peut et n'a pas besoin de développer ces hypothèses, et intervient à propos de la prise de raquette :

320 E (...) son geste n'est vraiment pas naturel comme si elle était gênée... et là, je pense aussitôt au doigt sur la raquette, en général, les élèves du niveau de Marie quand les élèves ne jouent pas (mouvement de l'avant-bras et du poignet)

321 C (reprise du geste) Quand les élèves ne jouent pas ?

321 E Quand ils n'utilisent pas l'avant-bras, qu'ils jouent bras tendu c'est souvent parce qu'ils ont le doigt sur la raquette

(...)

324 E Je vois qu'elle n'arrive pas à faire le geste... dans certaines situations... qu'elle se retrouve peut-être obligée de reprendre la raquette trop haut... qu'elle a un problème de frappe, en même temps elle est obligée plus ou moins de prendre le volant bras tendu, il y a toujours ce problème de déplacement... mais ça je lui en ai déjà parlé et il y a plus (pause) son geste est vraiment crispé

325 C A ce moment-là tu as un doute

325 E J'ai pas vraiment le temps, les deux choses me viennent à l'esprit et je la regarde jouer

326 C Tu n'as pas vraiment le temps de douter

326 E Non je la vois... sur la deuxième frappe, je vois le manche de la raquette qui dépasse de sa main je sais que c'est un problème de prise de raquette et certainement de doigt

327 C Quand les deux choses te viennent comme elles te viennent et que tu n'as pas le temps de douter, tu sens quelque chose ?

327 E Je sens que mon regard s'oriente sur le bras de Marie, que je cherche d'où vient ce geste pas naturel et c'est là que ça me saute aux yeux... que je vois le manche de la raquette et que j'interviens

L'enseignant, par la suite, observe Marie. L'élève cherche à remettre, dans l'urgence, des volants très difficiles. Les actions de l'élève tendent à confirmer l'hypothèse selon laquelle l'extension de la classe des situations au sein desquelles l'élève se mobilise et/ou le développement de sa sensibilité à l'enjeu de rupture de l'échange peut induire une régression en termes d'action sur le volant. Cette régression, à ce moment jugée critique – dans la mesure où elle peut entraîner une baisse de motivation de la part de l'élève – génère une rupture dans l'activité de l'enseignant. Cette rupture conditionne la reprise de son enquête et le développement accru, sans succès, de son étayage (III/4) au point de prendre en considération une dimension peu habituelle – la préparation tardive – en tant que cause plus profonde et moins enracinée. L'appropriation de ce contenu par l'élève lui permettra progressivement de réaliser des frappes plus puissantes.

10 Nous constatons plusieurs choses grâce à cet exemple : tout d'abord que la fonction des connaissances-en-acte est de faciliter l'enquête en cours par les ressources qu'elles procurent et de fournir une validation aux hypothèses dont le raisonnement montre qu'elles peuvent s'intégrer aux propositions tenues pour vraies par le sujet ; ensuite que la succession des micro-enquêtes, au fil des interventions, conduit à un approfondissement du diagnostic de la situation ; enfin que l'intensité de l'enquête et de l'étayage de l'enseignant est liée à la fois à son engagement, sa posture de médiateur et à la difficulté d'obtenir l'effet recherché[13]. Lorsque cette difficulté persiste, l'enseignant déploie une activité d'enquête pouvant conduire, comme nous allons le voir, au développement d'une nouvelle conceptualisation, permettant de reconstruire un continuum dans cette activité de médiation qui lui tient à cœur.

4.3. Le registre des enquêtes

11 Nous avons vu que, au cours de ses interventions, l'enseignant/médiateur est confronté régulièrement à des situations douteuses. Dans la plupart des cas, il cherche à calmer l'insatisfaction ou l'état de doute qui l'assaille, détermine ou redéfinit rapidement la situation en fonction de ses préoccupations et de ses conceptualisations. Cependant, il arrive que l'enseignant, bien qu'il pose de multiples actes de médiation et approfondisse son diagnostic, ne parvienne pas à déterminer la situation. Dans une posture de médiateur qui l'incite à ne pas renoncer, articulant le familier et la nouveauté, il développera alors sa pensée comme nous pouvons le constater dans le cas Jonathan que nous présentons ci-dessous. Dans cette étude de cas, la recherche de résolution du problème de frappe de l'élève structure l'ensemble des interventions de l'enseignant. *In fine*, cette étude montre à quel point certains principes, peu ou prou articulés, – relatifs, en particulier, aux connaissances de contenu et de contenu pédagogiques, au niveau potentiel de développement de l'élève ou encore à l'apprentissage en première personne et par incorporation[14] – organisent l'activité de médiation de l'enseignant.

12 L'enseignant déploie donc, à propos de la conduite de Jonathan, une activité d'enquête sur l'ensemble des séances. Pour les besoins de l'exposé, nous allons synthétiser ce cas et revenir plus longuement sur les temps qui, au-delà du déploiement de multiples micro-enquêtes, en font toute la spécificité : d'une part, l'intensité du trouble, de l'irritation[15] et de l'émotion qui accompagnent la reconnaissance par l'enseignant d'une difficulté, et, d'autre part, la construction d'un nouveau principe à la suite du développement des implications et de la vérification quasi-expérimentale d'une nouvelle suggestion qui devient alors solution.

Reconnaissance d'une difficulté (le cas Jonathan)

13 Lors de la deuxième séance, l'enseignant est amené à intervenir spontanément afin d'inciter les élèves à passer d'une activité de coopération à un jeu en rupture (II/1). L'écart entre ses attentes et la prestation de Jonathan, faisant suite à cette intervention, surprend le médiateur. Cette surprise et/ou cet étonnement[16] indui(sen)t un état de dissonance cognitive et une définition hypothétique spontanée de la situation en fonction des interactions passées et des éléments qu'elle contient[17] : la stimulation du milieu, par l'enseignant, qui révèle la situation comme indéterminée, douteuse – plus que problématique, à ce moment précis –, est prise en compte dans l'activité d'enquête pour expliquer – eu égard et de façon à ne pas remettre en cause le niveau de compétence présumé de l'élève – la conduite de l'élève qui chercherait à répondre à la demande de l'enseignant :

> Jonathan frappe le volant qui retombe dans son propre camp. L'enseignant réagit (*« Qu'est-ce que tu me fais Jonathan ? », 226)*, puis réitère les consignes. L'élève réalise à nouveau une frappe courte :
> *241 E – (pause) Jonathan, comment ça se fait que tu ne frappes pas plus fort ?*
> *242 Jonathan – Je ne sais pas*
> *243 E – Tu ne sais pas, raha !*
> L'enseignant se demande si l'élève a voulu suivre son conseil et créer une rupture dans l'échange. Le médiateur, exprimant sa pensée à voix haute (S/226) face à une difficulté inattendue, n'attend pas réellement de réponse de la part de l'élève. Il sent alors qu'il doit continuer à observer les élèves. Adoptant la posture d'un

pratiquant compétent, il relie la (nouvelle) frappe à la précédente et réinterprète la situation : d'une frappe en rupture (avec contingence de l'erreur), il en déduit, de par (la nature et) la similitude des frappes, que l'action de l'élève n'est pas due au hasard. L'enseignant estime, sans pour autant l'avoir identifié, que Jonathan a un problème de frappe. Considérant pouvoir, dans le temps de l'interaction, venir en aide à l'élève, celui-ci intervient de façon soutenue. A nouveau, spontanément, l'enseignant questionne l'élève (S/241) qui ne peut répondre (S/242). L'enseignant, habitué à évoluer dans un environnement familier qui fait immédiatement sens, est quelque peu agacé, par la situation qui lui résiste (S/243). Habité par un sentiment de frustration qui tend à le mobiliser, celui-ci observe un nouvel échange. De nouveau, Jonathan rencontre des difficultés pour frapper le volant :

391 E Je pense aussitôt qu'il n'a pas compris, que je n'ai pas été assez clair, mais son geste... je sens que ce n'est pas ça, il le fait à chaque fois, c'est pas non plus une simple erreur (...) il fait la même frappe, j'ai l'impression que ça va partir et toc ça tombe dans la zone... il y avait bien un problème

393 C Alors quand tu vois ce qu'il fait, comme il le fait, qu'est-ce qu'il se passe pour toi ?

393 E Je suis un peu agacé... enfin un peu agacé *disons que j'aimerais comprendre... d'habitude je vois le problème... je sens ce qu'ils font*

14 Pendant un certain laps de temps, l'enseignant est donc préoccupé par un souci de confirmation d'une difficulté de frappe chez l'élève, c'est-à-dire sur l'identification *d'un* problème, plus que par la recherche de la cause de cette difficulté, c'est-à-dire l'identification et la résolution de *ce* problème. Une fois la difficulté confirmée, l'enseignant émet, sur la base du déroulé des actions et de connaissances utilisées comme des instruments de résolution d'enquête, des hypothèses plus ou moins enracinées :

L'enseignant, de façon opportuniste, s'appuie alors sur le contexte tel qu'il le définit (le début du cycle), prend en compte, en fonction de ses capacités de mémorisation, la nature de sa propre activité de médiation (absence d'intervention à propos du contenu en jeu) et produit, sur la base des actions qui émergent, des inférences habituelles concernant la tenue de raquette. Ainsi, dans un premier temps, l'enseignant, utilisant les ressources à sa disposition, remonte de l'effet à une cause possible, effectue un "bond" en avant important : il associe la forme particulière de la trajectoire du volant à la mauvaise prise de raquette. Mais, placé trop loin, il ne peut voir si l'élève met le doigt sur la raquette et donc vérifier son hypothèse. L'enseignant, cherchant à explorer cette hypothèse et donc à stimuler le milieu (E/396), se déplace et interroge, à nouveau, l'élève (« *Tu mets ton doigt ici ou pas ? S/251).* L'élève répond par la négative. L'enseignant écarte alors cette hypothèse[18] d'autant plus aisément qu'un élève de ce niveau a généralement une prise correcte, mais également de façon partielle et momentanée car il doute que l'élève ait réellement conscience des opérations qu'il réalise :

395 E Quand je commence un cycle... je vérifie que les élèves tiennent bien leur raquette

396 C D'accord et là qu'est-ce qui fait/

396 E C'est justement parce que je ne vois pas d'où vient le problème donc j'explore... je lance des choses qui peuvent être la raison vu la trajectoire... c'est vrai que j'étais un peu loin

397 C Hum, hum

397 E Mais bon apparemment ce n'est pas ça... c'est ce qu'il me dit, à voir... c'est pas évident qu'il se rende bien compte de ce qu'il fait, en même temps à son niveau en général, il n'y a pas vraiment de problème de prise de raquette

398 C Et donc quand il te répond ce qu'il te répond, qu'est-ce que tu fais ?

398 E J'essaie de réfléchir d'où peut venir son problème mais je ne vois pas

Ensuite, au cours de la séance, l'enseignant continuera de tester (et d'écarter) des hypothèses peu enracinées tels que des problèmes de déplacement, ou de centration du volant dans la raquette.

Déploiement de multiples micro-enquêtes

15 L'enseignant, après avoir identifié une difficulté puis cherché à la surmonter dans le temps de l'interaction (II/1), puis de la séance, reconnaît, progressivement, lors de la troisième séance, l'existence d'un problème dont la résolution représente alors un véritable enjeu[19]. Au fil des séances, l'enseignant déploiera, en vain – à ses yeux –, de multiples micro-enquêtes qui l'amèneront à alterner suspension de ses actes de médiation – sur la base du principe d'un temps de pratique nécessaire au développement des compétences[20] – et interventions soutenues concernant, au gré des événements, des dimensions connexes et peu ou prou habituelles[21].

Conclusion de l'enquête

16 Aussi la résolution de l'énigme que représente l'activité de l'élève est-elle la priorité de l'enseignant à la fin du cycle. Cette résolution se réalisera au gré des contingences/et ou occasions que l'enseignant sera à même de saisir :

> Cette résolution se fait en trois temps : l'enseignant est amené à effectuer, eu égard à la prestation de l'élève (*« le coude collé au corps »*), une intervention à propos de l'ouverture du bras, qui induit une progression partielle de l'enquête : *« libère ce bras, ouvre-le »* (V/2), puis il intervient auprès de l'élève en se focalisant sur le placement du coude (V/4) et enfin joue avec l'élève afin de contrôler les échanges et/ou de vérifier son hypothèse (V/6) :
> L'enseignant observe attentivement le geste de Jonathan : *« je repense à ce qu'on a dit la semaine dernière et qui me turlupine déjà depuis au moins trois séances maintenant sur cette espèce de façon qu'il a d'être bloqué au niveau de son coude... son coude, son bras où il n'arrive pas à frapper » (E/5)*. À la faveur de l'observation d'une configuration de jeu spécifique, l'enseignant se centre non plus sur le fouetté final mais sur la préparation du geste : *« Pense à armer ton bras... peut-être (pause) Ouvre ton bras pour frapper » (S/1741-4)*. Cette nouvelle hypothèse – peu enracinée, à ce moment-là, comme l'atteste la modalisation (*« peut-être »*) du propos de l'enseignant – est liée à la contingence des événements qui se succèdent de façon rapprochée : *« Il lève directement son bras vers le haut, il est en retard. C'est flagrant, à un moment il frappe mieux dans le volant, ça n'a rien à voir. A un moment Lydie, elle envoie le volant un peu plus fort. Et toc, Jonathan, il rechange de geste : il lève le bras au dernier moment. » (E/44-9)*. Mais elle est également en partie validée par une « introspection corporelle » : *je veux qu'il arrête d'avoir son coude collé au corps, qu'il l'ouvre, alors c'est une hypothèse. Donc, moi comme je sens qu'il est collé et que pour moi, droitier je fais de l'autre côté et quand je frappe je n'ai pas le coude collé au corps, bon je me dis que lui il faut qu'il aille chercher loin (pause) qu'il ouvre bien » (E/35-36).* L'enseignant avance donc, en cet instant précis, une nouvelle hypothèse qui participe d'un nouveau temps de bascule dans son activité d'enquête : durant l'ensemble de son observation, l'enseignant se focalise sur le bras porteur : *« Je regarde le haut du corps, la partie de l'épaule tout ça le bras, là (indique l'épaule et le coude), je regarde toute cette partie-là. C'est là où ça me gêne » (E/19)*. Mais si l'enseignant conserve une fenêtre attentionnelle spatiale trop restreinte, à l'inverse, il augmente la fenêtre attentionnelle temporelle en prenant en compte non plus seulement le moment du point d'impact mais également la posture de l'élève avant la frappe, ce qui va permettre à l'enseignant de mettre l'accent sur une dimension pertinente partiellement ignorée jusqu'à maintenant : le temps de préparation durant lequel l'élève doit monter la tête de raquette derrière lui : *« il doit plus ouvrir le bras pour armer, pour bien frapper » (E/50).*
> Pour finir, L'enseignant voulant contrôler en partie la nature des échanges afin de pouvoir regarder des actions précises et récurrentes et ainsi stabiliser son diagnostic, décide de jouer avec Jonathan (V/6) : *« ce qu'il me faut moi à ce moment-là*

c'est le voir jouer dans de bonnes conditions. [...] il faut absolument que j'arrive à voir ce qui ne va pas. On arrive à la fin du cycle et il continue à jouer avec l'épaule là (bras roulé) et tout ça, c'est pas possible » (E/66-8). L'enseignant va alors faire un pas de plus dans son enquête en intervenant à propos de la flexion de l'avant-bras sur le bras au moment de la préparation du geste.

17 Nous constatons, au fil de cette étude de cas, la volonté de l'enseignant/médiateur, dans le cadre d'une situation troublante et problématique, de modifier les conditions dont l'insatisfaction constitue une qualité (Dewey, 1993) alors même qu'il pourrait – en tant que cours d'action alternatif qui lui est ouvert – produire un changement en lui-même en se détournant totalement du problème. En d'autres termes, l'enseignant « évite l'évitement » (Roelens, 2009), propre à permettre, pour reprendre les analyses de Pastré (2011), non seulement le fonctionnement mais le développement de l'activité.

5. Discussion et perspectives

18 À l'issue de cette exploration des différents registres de l'activité de médiation, nous pouvons notamment, à l'instar de Tardif (1993), constater que, en sus d'une éthique et d'une conception de la pratique du métier comme processus d'apprentissage professionnel, la culture professionnelle repose sur le discernement, c'est-à-dire la capacité de porter des jugements en situation contingente d'action à partir de savoirs ou de normes incommensurables et entre lesquels peuvent surgir des tensions et des contradictions. Nous pouvons également préciser que cette culture repose sur la raison pédagogique, c'est-à-dire l'usage du jugement délibératif en contexte réel d'enseignement à propos de situations qui s'avèrent, pour un temps plus ou moins long, problématiques. Cette perspective – de fonder, sur la raison, « le savoir pédagogique » et/ou l'agir de l'enseignant dont le rôle, à la suite de Schön (1994) est conçu comme celui d'un professionnel confronté à une situation complexe, qui doit adapter ses savoirs, délibérer et décider *in situ* – nous paraît d'autant plus en adéquation avec nos analyses qu'elle trouve sa source principale d'inspiration chez Dewey (Gauthier, 1993). Gauthier indique que le pédagogue en situation d'enseignement doit apprécier la situation, « nourri de multiples savoirs, il doit néanmoins sans cesse exercer son jugement. C'est en ce sens que Schön parle du professionnel, c'est-à-dire de celui qui, face à une situation complexe, tente de coordonner divers savoirs pour en arriver à prendre la bonne décision au bon moment. » (*ibid.*, p. 199). En d'autres termes, nos analyses participent d'un apport de précisions concernant la notion d'agir réflexif et/ou de "réflexion en action", que Schön, lui-même, définit comme la mise en œuvre, dans l'interaction, d'une pensée à la fois d'exploration, de construction d'hypothèses et de test. *In fine*, ces analyses de l'activité, dans ces différents registres, montrent à quel point le niveau de compétence présumé – activation des habitudes quand il a une idée claire de ce niveau, mobilisation de micro-enquêtes suite à un doute momentané et des enquêtes approfondies en cas de difficultés persistantes pouvant donner lieu à des révisions, voire à des « genèses conceptuelles » (Pastré, 2005) –, conditionne la nature des actes de médiation et/ou les divers gestes d'ajustement[22], faisant, peu ou prou, partie du répertoire de l'enseignant.

19 *In fine*, nos résultats s'inscrivent dans l'anthropologie de Dewey (Frega, 2006) et y contribuent en invitant à distinguer l'enseignant, qui craint le doute, et le médiateur, qui considère la réflexion dans l'action comme nécessaire à la transformation de ses croyances en hypothèses et à la remise en question de ses propres habitudes. Ils

fournissent de nouveaux arguments en faveur d'une didactique professionnelle[23] en formation à l'enseignement (Lenoir & Mayen, 2012) créant et exploitant – notamment par le biais d'enquêtes au second degré (Zeitler, 2013) – ces « moments d'ouverture » (Thievenaz, 2013). Ces résultats permettent donc également de spécifier le statut des temps d'enquête et de micro enquête au sein d'une formation focalisée sur le « travail réel des enseignants » (Paquay et *al*., 2014), et soulignent, de manière non paradoxale, l'importance de l'activité habituelle ou routinière. En effet, ils attestent que la construction de routines professionnelles – empreintes d'une certaine variabilité fonctionnelle essentielle au travail de l'expérience (Zeitler, 2013) – participe du déploiement des (micro-)enquêtes et/ou de l'extension des critères pris en compte dans ce type de situation (Thievenaz, 2012), d'une part, et, d'autre part, facilitent la persévérance des enseignants dans le métier (Lacourse, 2012).

BIBLIOGRAPHIE

Barbier, J.-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris : PUF.

Blin, T. (2010). *Requiem pour une phénoménologie*. Paris : Editions du Félin.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Editions de Minuit.

Bourgeois, E. (2013). Expérience et apprentissage. La contribution de John Dewey. In L. Albarello, J.-M. Barbier, E. Bourgeois & M. Durand (Eds.), *Expérience, activité, apprentissage* (pp. 13-38). Paris : P.U.F.

Bucheton, D. (Eds.) (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Editions Octarès.

Cauvin, F. (2015). *L'activité de médiation de l'enseignant d'EPS. Étude de cas en badminton*. Thèse de Doctorat. Université Blaise Pascal. Clermont-Ferrand.

Cauvin, F. & Récopé, M. (2015). L'inscription corporelle de l'activité de médiation de l'enseignant d'EPS. *Revue Recherches et Educations*, 13, 2 Expériences corporelles et gestes.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : P.U.F.

Cometti, J.-P. (2010). *Qu'est-ce que le pragmatisme ?* Saint-Amand : Gallimard.

Coulet, J.-C. (2007). Le concept de schème dans la description et l'analyse des compétences professionnelles. In M. Merri (Ed.), *Activité humaine et conceptualisation. Questions à Gérard Vergnaud* (pp. 297-306). Toulouse : Presse Universitaire du Mirail.

Coulon, A. (1988). Ethnométhodologie et éducation. *Revue française de pédagogie*, vol. 82, 1, 65-101.

Coutarel, F., & Daniellou, F. (2011). L'intervention ergonomique pour la prévention des troubles musculosquelettiques : quels statuts pour l'expérience et la subjectivité des travailleurs ? *Travail et apprentissages*, 7, 62-81.

Deledalle, G. (1967). *L'idée d'expérience dans la philosophie de John Dewey*. Paris : PUF.

Deledalle, G. (2011). Présentation. In J. Dewey. *Démocratie et éducation, (Empl*. 845-1602). Paris : Armand Colin.

Dewey, J. (1922). *Human Nature and Conduct*. New-York : Henry Holt and Company.

Dewey, J. (2004). *Comment nous pensons*. Paris : Seuil.

Dewey, J. (1993). *Logique : la théorie de l'enquête*. Paris : P.U.F.

Dewey, J. (2014). *L'expérience et la nature suivi de l'expérience et la méthode philosophique*. Paris : L'Harmattan.

Frega, R. (2006). *Pensée, expérience, pratique*. Paris : L'Harmattan.

Gauthier, C. (1993). La raison du pédagogue. In C. Gauthier, M. M'hammed, M. Tardif (Eds), *Le savoir des enseignants. Que savent-ils ?* (pp. 187-206). Montréal : Editions Logiques.

Kaufmann, J-C. (1997). *Le cœur à l'ouvrage. Théorie de l'action ménagère*. Paris : Nathan.

Kaufmann, J.-C. (2001). *Ego. Pour une sociologie de l'individu*. Paris : Nathan.

Kaufmann, J-C. (2007). *Agacements. Les petites guerres du couple*. Paris : Le livre de poche.

Lacourse, F. (2012). De l'analyse des routines vers la gestion de classe et la professionnalisation ». *Phronesis*, vol. 1, n° 3, 2012, p. 19-32.

Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.

Lenoir, Y. & Mayen, P. (2012). La didactique professionnelle en formation à l'enseignement : défis et perspectives. *Travail et Apprentissage*, 10.

Madelrieux, S. (2016). *La philosophie de John Dewey*. Repères. Paris : Vrin.

Numa-Bocage, L. (1997). *Etude de la médiation dans l'enseignement de la numération*. Thèse de doctorat non publiée, Université René Descartes Paris V.

Paquay, L., Perrenoud, Ph., Altet, M., Desjardins, J. & Etienne, R. (Ed.) (2014). *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?*
Bruxelles : De Boeck.

Pastré, P. (2005). Genèse et identité. In P. Rabardel, P. Pastré (dir.). *Modèles du sujet pour la conception*, 231-260. Toulouse : Octarès.

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle*. Paris : PUF.

Peirce, C. S. (1984). *Textes anticartésiens*. Paris : Aubier.

Ricoeur, P. (1950). *Philosophie de la volonté 1. Le volontaire et l'involontaire*. Paris : Aubier.

Roelens, N. (2009). La constitution du penser et de l'agir à travers l'expérience. *Éducation permanente*, 180, 169-178.

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Editions Logique.

Skorburg(2012). *Human Nature and Intelligence: The Implications of John Dewey's Philosophy*. Thesis. Master of Arts Degree in Philosophy.

Tardif, M. (1993). Eléments pour une théorie de la pratique Educative : actions et savoirs en Education. In C. Gauthier, M. Mellouki, M. Tardif (Eds.), *Le savoir des enseignants. Que savent-ils ?* (pp. 23-47). Montréal : Editions Logiques.

Thévenot, L. (2006). *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*. Paris : Editions la découverte.

Thievenaz, J. (2012). *Construction de l'expérience et transformation silencieuse des habitudes d'orientation de l'action, le cas des médecins du travail*. Thèse de doctorat. Paris : Conservatoire National des Arts et Métiers.

Thievenaz, J. (2013). L'activité d'enquête du médecin du travail. *Recherche et Formation*, 70, 61-74.

Thievenaz, J. (2017). De l'étonnement à l'apprentissage. Enquêter pour mieux comprendre. De Boeck.

Vannier, M.-P. (2002). *Dimensions sensibles des situations de tutelles et le travail de l'enseignant de mathématiques : Etudes de cas dans trois institutions scolaires*. Paris : Thèse Université Paris V - René Descartes.

Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10(2-3), 133-170.

Vergnaud, G. (1994). Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel. In M. Artigue, R. Gras, C. Laborde, P. Tavignot (Eds.), *Vingt ans de didactique des mathématiques en France* (pp. 177-191). Grenoble : La pensée Sauvage.

Vergnaud, G. (2007). Réponse. In M. Merri (Ed.), *Activité humaine et conceptualisation. Question à Gérard Vergnaud* (pp. 341-367). Toulouse : Presse Universitaire du Mirail.

Vergnaud, G. (2008). De la didactique des disciplines à la didactique professionnelle, il n'y a qu'un pas. *Travail et Apprentissage*, 1.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.

Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris : P.U.F.

Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement.* Presses Universitaires de Rennes.

Zask, J. (2007). Anthropologie de l'expérience. In D. Debaisse (eds). *Vie et expérimentations. Peirce, James, Dewey* (pp. 129-146). Paris : Vrin.

Zask, J. (2015). *Introduction à John Dewey*. Paris : La découverte.

Zeitler, A. (2013). Les apprentissages interprétatifs entre stabilité et évolution de l'expérience. In J.-M. Barbier, & J. Thievenaz, *Le travail de l'expérience* (pp. 239-269). Paris : L'Harmattan.

NOTES

1. Pour un approfondissement de cette question de l'expérience, cf. Deledalle (1967) et Zask (2007 ; 2015).

2. Comme le rappelle Frega (2006), la conception anthropobiologique, soutenant le projet deweyen, trouve son point de départ dans l'idée d'une passivité originaire de la pensée, qui implique le fait que d'habitude nous ne pensons pas, et que l'homme pense si quelque chose le force à le faire. La pensée représente alors le mouvement qui nous fait passer d'une condition d'incertitude à une nouvelle certitude. L'enracinement existentiel de la pensée dans la matrice biologique et culturelle de la nature humaine constitue la base d'une sémantique fonctionnelle expliquant la relation entre la pensée et le monde dans un cadre dynamique : si un problème se manifeste, la pensée intervient avec l'objectif de le résoudre, et les distinctions dont elle se sert

acquièrent le statut de moyens vis-à-vis d'un but qui n'est pas celui d'atteindre une connaissance de la situation mais d'en réaliser la restructuration.

3. Dans le cadre des situations d'enseignement la nature de ce raisonnement doit être questionnée car comme l'exprime Pastré (2011), reprenant les analyses de J.-C. Audin (2007), le tempo de l'action est trop rapide pour laisser place à du raisonnement.

4. Comme le remarque Skorburg, articulant pragmatisme deweyen et "embodiment", « the Deweyan conception of habit is importantly multi-dimensional in ways that set human habits apart from the rote response of programmed robots (...) the deployment of a habit is, in part, a creative act, adapted to the unique circumstances of each situation » (2012, p. 26). « Thus, the development of habits must first be understood as a functional necessity arising from the embodied nature of human existence. » (*Ibid.*).

5. Sur l'étude approfondie de ces conditions et ressources, voir Cauvin (2015).

6. L'étiquetage des protocoles correspond au prénom de l'élève concerné, à la séance au sein du cycle (chiffre romain) et à l'épisode à l'intérieur de la séance (chiffre arabe). En ce qui concerne les verbatim, le S correspond aux propos tenus par l'enseignant lors des médiations en situation et le E à ce qu'il explicite lors des entretiens. Nous avons conservé la numérotation du corpus de l'annexe de la thèse.

7. Il est à noter que le caractère hypothétique de son analyse est atténué par le fait que, au cours de son intervention, l'enseignant ressent ce blocage qui, *in fine*, guide la mise en mots.

8. Vinatier (2009), évoquant les inférences, en tant que composante du schème, précise que l'activité n'est jamais automatique, elle est toujours régulée par des adaptations locales et des ajustements progressifs. Ricœur (1950), quant à lui, évoquant la notion d'« automatismes surveillés » nous met en garde contre une surestimation du machinal.

9. Coutarel et Daniellou rappellent que le geste professionnel efficient est « un "geste sensible", qui répond aux exigences d'une situation singulière, dont une partie restera irréductiblement non anticipable. L'activité délivre toujours son lot d'imprévus, de spécificités et de singularités, y compris dans les situations les plus répétitives » (2011, p. 70).

10. Cette épaisseur nécessite de s'appuyer sur des protocoles conséquents qui demandent temps et attention. Vergnaud (2007) nous rappelle que pour analyser la spécificité des processus de conceptualisation, il faut payer le prix du détail.

11. Comme le remarque Thévenot (2006), l'arrêt du jugement, en tant qu'opération de rapprochement (personnel, ordinaire ou légitime) de différentes dimensions (choses, personnes, événements, actions, *etc.*) dans des circonstances toujours différentes, reste soumis à la pression d'un doute relancé par les personnes et les choses présentes.

12. La mise au jour du caractère partiellement syncrétique de l'activité permet de rappeler avec Bourdieu que « si les pratiques avaient pour principe la formule génératrice que l'on doit construire pour en rendre raison, c'est-à-dire un ensemble d'axiomes à la fois indépendants et cohérents, les pratiques produites selon des règles d'engendrement parfaitement conscientes se trouveraient dépouillées de tout ce qui les définit en propre en tant que pratiques, c'est-à-dire l'incertitude et le flou résultant du fait qu'elles ont pour principe non des règles conscientes et constantes mais des schèmes pratiques, opaques à eux-mêmes, sujets à varier selon la logique de la situation, le point de vue, presque toujours partiel, qu'elle impose, etc. Ainsi, les démarches de la logique pratique sont rarement tout à fait cohérentes et rarement tout à fait incohérentes » (Bourdieu, 1980, p. 26).

13. Rappelons, avec Cometti (2010), que pour le pragmatisme, l'imbrication des hypothèses et des faits s'éclaire à la lumière des intérêts pratiques qui entrent dans la définition de l'enquête.

14. Pastré (2011), s'appuyant sur le principe "les apprentissages les plus décisifs se font sous la forme d'une invention" défendu par Delacour (2008), indique que dans l'apprendre comme inventer on peut identifier deux composantes : un apprentissage en première personne, un apprentissage que personne d'autre que le sujet ne peut faire à sa place, qui n'est pas réductible à

une transmission, d'une part, et, d'autre part, un apprentissage par incorporation qui se fait par l'action même du corps propre.

15. Les propos de l'enseignant – aussi bien ses réactions en situation que ses verbalisations après coup – illustrent, comme nous allons le constater, de façon particulièrement saisissante les analyses du pragmatisme concernant la problématique de l'enquête et du "doute vivant" : « L'irritation produite par le doute nous pousse à faire des efforts pour atteindre l'état de croyance. Je nommerai cette série d'efforts recherche » (Peirce, 1984, p. 275). Pour un développement de cette question voir Blin (2010) qui considère que la croyance conjugue l'action, le doute et la recherche. Nous renvoyons également aux analyses de Kaufmann (2007) sur l'agacement.

16. Pour un développement de la question de l'étonnement suivant une perspective deweyenne, ainsi que sur la différence entre surprise et étonnement, voir Thiévenaz (2017).

17. Si tant est que nous puissions, dans le cadre fonctionnaliste que nous avons adopté, nous exprimer ainsi, sachant, par exemple, que pour Dewey (1993), l'objet concerne tout ce qui relève d'un concept ; il s'agit donc de ce qui est déterminé par des qualités qui en sont les attributs, tandis que la situation est le fond (le champ) par rapport auquel l'objet se détache à travers la détermination conceptuelle. Nous rappellerons que la situation – sans pour autant se réduire au rôle qu'elle joue en tant que contexte d'émergence d'un problème – est définie par Dewey comme la totalité immédiate qui provoque la pensée, l'élément pré-réflexif qui se trouve au commencement de tout processus d'enquête et en détermine l'activation ou encore comme un déclencheur nécessaire pour activer tout processus de révision des formes habituelles de réponse.

18. Comme il écarte dans la foulée l'hypothèse d'un problème de matériel en testant la raquette. Bref, confronté à une situation problématique, l'enseignant faisant feu de tout bois, considère tour à tour tous les éléments de la situation, y compris ceux qui sont négligés dans une situation ordinaire.

19. *« C'est vrai que Jonathan me pose pas mal de problèmes : il a un problème de frappe mais je ne vois pas vraiment d'où ça peut venir et je veux absolument arriver à comprendre et c'est vrai que j'y ai réfléchi à plusieurs reprises » (E/90).*

20. « Je le laisse un peu pratiquer, assimiler tout (...) je pense qu'à force, en automatisant, la coordination, le timing, tout ça, ça doit venir » (E/288).

21. Tels que la qualité des déplacements (III/1), le développement de la volonté de rompre l'échange (III/2), ou encore, dans la mesure où l'enseignant est réticent à rejeter un cadre d'appréhension qui lui est familier, une nouvelle intervention relative au geste du poignet et à la prise de raquette (III/4).

22. Gestes qui, pour Bucheton (2009) montrent une grande diversité des formes de réflexivité en tant qu'ensemble de processus par lesquels s'opèrent les divers recadrages de l'action.

23. Nous inscrivons d'autant plus aisément nos travaux dans le cadre de la didactique professionnelle que ceux-ci, pour reprendre les termes de son fondateur, nous ont conduit à repérer comment se fait la conceptualisation dans l'activité professionnelle (Pastré, 2011).

RÉSUMÉS

Notre étude s'intéresse à la fonctionnalité, la dynamique et la transformation des connaissances mobilisées par un enseignant, dans le cadre de son activité de médiation. Elle se réfère à la théorie de l'expérience de Dewey qui articule le concept d'habitude et celui d'enquête. Nous avons conduit une démarche d'observation et d'enregistrement vidéo de l'activité d'un enseignant d'EPS lors d'un cycle complet de badminton. Deux entretiens d'explicitation ont été conduits après chaque leçon. L'examen des matériaux met en évidence trois registres d'activité : les habitudes, les micro-enquêtes et les enquêtes. L'activité de médiation de l'enseignant consiste non seulement à mobiliser des concepts pragmatiques habituels, mais à développer des micro-enquêtes qui lui permettent d'ajuster ses gestes d'étayage. Cependant, il arrive que l'enseignant ne parvienne pas à déterminer la situation. Ce dernier, dans une posture de médiateur qui l'incite à ne pas renoncer à soutenir l'activité de l'élève, est amené à développer une activité d'enquête approfondie menant à la construction de nouvelles conceptualisations.

Our study aimed at uncovering the functions, dynamics and transformation of knowledge that a teacher mobilises when mediating. To that end, we drew on Dewey's theory of experience, which links the concepts of habit and inquiry. We approached our subject by observing and filming a P.E. teacher throughout a complete badminton cycle. After each lesson, we interviewed him twice to make his process explicit. The analysis of our data puts forward three different types of activities: habits, micro-inquiries and inquiry. The teacher's mediating activity consists not only in mobilizing usual pragmatic concepts, but also in developing micro-inquiries which allow him to adjust his level of support. However, the teacher may not always assess the situation properly. His position of mediator will encourage him not to give up supporting the pupil's activity, but he will also have to develop a thorough inquiry activity, building up to new conceptualizations.

INDEX

Keywords : badminton, concept pragmatique, enquête, habitude, médiation

AUTEURS

FRANÇOIS CAUVIN

Professeur d'EPS. Docteur en STAPS. Chercheur associé au Laboratoire Activité, Connaissance, Transmission, Éducation (ACTé, EA 4281) de l'Université Clermont Auvergne (UFR STAPS).

MICHEL RÉCOPÉ

Maître de conférences agrégé, HDR, à l'Université Clermont Auvergne (UFR STAPS), membre du Laboratoire Activité, Connaissance, Transmission, Éducation (ACTé, EA 4281).