

Conduire « la dévolution d'un bon problème » en Activité Physique Artistique

Brun Marielle

Professeur Agrégé d'Education physique et sportive, UFR STAPS Clermont-Ferrand.
Marielle.BRUN@univ-bpclermont.fr

1. Introduction

« Le maître doit donc effectuer non la communication d'une connaissance, mais la dévolution d'un bon problème » (Brousseau, 1986). Selon cet auteur, la dévolution est « l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert » (Brousseau, 1998).

En EPS, les pratiques pédagogiques visant à rendre les élèves autonomes et responsables de leurs apprentissages sont largement développées et préconisées institutionnellement. Cependant, dans le déroulement même de la leçon, comment l'enseignant concrétise-t-il ce transfert de responsabilités ? Quelles en sont les conséquences au plan des gestes professionnels ? Quel en est le retentissement émotionnel pour l'enseignant lui-même ?

Telles sont les questions que je me propose de traiter à partir d'un témoignage portant sur une séquence de dévolution d'une situation d'échauffement, lors de la 3^e leçon d'un module en approche artistique de l'acrosport, avec des étudiants de 3^e année de Licence STAPS (Brun, Gal-Petitfaux, 2006). L'enjeu de ce module que j'encadre, de la filière Education et Motricité, est de leur permettre de faire l'expérience de situations didactiques exploitables avec des élèves, dans des perspectives d'enseignement de l'Education Physique et Sportive (EPS) dans le 1^{er} ou 2nd degré.

2. Le contexte de l'expérience analysée

Le contexte de la séquence que je vais analyser est le suivant. Aucun des 15 étudiants du groupe n'a vécu de cycle de danse lors de leurs deux premières années à l'UFR. Plusieurs étudiantes ont une pratique gymnique de bon niveau. Lors des deux premières séances du module, je leur propose une entrée dans les activités artistiques, par une approche ludique, à travers des « jeux chorégraphiques » (Brun, 2008 b). L'objectif général est de « jouer ensemble à être en scène » en explorant différents rapports à l'espace scénique, aux autres, à la musique, à la gravité, etc...

Cette 3^e séance intervient après une semaine de vacances. Elle est particulière pour deux raisons :

- d'abord parce que je souhaite mettre à l'épreuve une situation-test permettant de valider des compétences à élaborer, mettre en scène et interpréter collectivement une partition gestuelle destinée à être décodée par un public. Je souhaite donc leur faire vivre cette situation en lui conférant un caractère d'évènement, de défi à relever

- la 2^e raison est la présence d'un jeune collègue avec lequel je travaille sur les APA. Sa présence à mes cours est exceptionnelle et j'en profite pour lui demander de filmer afin de pouvoir revenir sur le déroulement de la situation. Celui-ci va ainsi capter, sans consignes particulières, des images selon sa perception du déroulement de la séance.

La situation que je propose aux étudiants doit avoir une fonction d'échauffement général. Je l'intitule « l'invitation » (*id.*), et le dispositif est le suivant : Trois groupes affinitaires de 5 ou 6 étudiants sont constitués. Pendant une phase de préparation initialement prévue de 15 min, les étudiants doivent inventer, une partition gestuelle, c'est-à-dire un programme composé de 6 règles. Chacune doit préciser les modalités d'interactions pratiquant –environnement¹ à travers :

- les propriétés des actions et interactions à réaliser, (leurs caractéristiques spatiales, temporelles, dynamiques, gravitaires, en relation avec le milieu physique, humain, sonore)
- les modalités de coordinations des actions individuelles entre elles
- enfin les repères pour passer à l'action suivante.

L'épreuve consiste, pour le 1^{er} groupe, à interpréter, sur le praticable, cette partition gestuelle en boucle pendant qu'un deuxième groupe, spectateur, doit décoder les règles. Celui-ci est invité, à partir de la 3^e boucle, à rejoindre le 1^{er} groupe dans l'espace scénique pour interpréter simultanément les règles qu'il a décodées. Le 3^e groupe doit valider successivement la conformité de l'interprétation de chacun des 2 groupes au regard des indications de la partition. Ensuite, les groupes opèrent une rotation au niveau des rôles. Ce jour-là, 3 inaptes rempliront exclusivement le rôle de validation tandis que les autres groupes inverseront simplement.

La situation prévoit donc un travail autonome des étudiants pendant 15 minutes de préparation. Elle pose plusieurs problèmes au groupe, mêlant les registres moteur, méthodologique et socio-affectif. En effet, pour pouvoir élaborer un programme de règles, les étudiants doivent disposer d'un code verbal partagé suffisamment précis pour désigner sans ambiguïté les propriétés des actions, les interactions, les lieux et les repères musicaux. De plus, ces indications doivent définir à la fois les potentialités offertes aux interprètes tout en ménageant des marges de liberté. Les règles doivent également fixer des repères permettant de coordonner l'action collective. Enfin, le contenu des règles doit être suffisamment clair pour être lisible par les spectateurs et être interprété sans autre préparation.

Pendant ce temps d'élaboration des règles, hormis pour des questions de sécurité ou de conflit à l'intérieur des groupes, la dévolution des problèmes à résoudre pour les étudiants ne requiert aucune intervention de ma part. Or, pendant cette séquence qui dura davantage que les 15 minutes prévues, j'interviens trois fois, d'ailleurs auprès du même groupe.

En amont de la séance, j'imaginai rester en retrait pour observer leur stratégie de préparation et les laisser se confronter aux problèmes posés, jouant ainsi le jeu de la dévolution. Or, *in situ* je ressens la nécessité d'intervenir. Dès lors, je m'interroge : Quelle est la nature de ces interventions ? En quoi m'apparaissent-elles nécessaires ? Comment caractériser mon vécu émotionnel lors de ces interventions ? Sont-elles spécifiques à cette situation ou aux situations de dévolution ? En quoi peuvent-elles être qualifiées de gestes professionnels ?

3. Analyser sa propre expérience

Si, comme l'écrit Y. Clot (1998), « analyser l'expérience : rien de plus difficile », alors l'envisager à propos de son propre vécu relève du défi, de la gageure. L'exercice doit alors s'inscrire dans un cadre conceptuel et s'appuyer sur un outillage méthodologique.

¹ L'environnement est considéré dans sa dimension matérielle, spatiale, humaine, sonore.

Concernant le 1^{er} point, nous nous inscrivons dans le courant de l'action située, représenté par de nombreux chercheurs dans ce colloque, qui nous amène à considérer, d'une part, les interventions des enseignants comme des accomplissements pratiques, singuliers, situés socialement et culturellement ; d'autre part, ces interventions sont à appréhender en tant qu'expérience (Tardif, M. Lessard, C, 1999), au sens phénoménologique c'est-à-dire de l'ordre du vécu, du subjectif renfermant des propriétés motrices, perceptuelles, émotionnelles et intentionnelles, toutes intimement liées dans l'action.

La méthodologie doit ainsi nous permettre de transformer le vécu *non-encore-regardé* en vécu *regardé et dévoilé* pour emprunter à Husserl, (1950) ou encore de transmuter « la conscience personnelle de l'agir (incarnée, spontanée, engagée dans l'action) » (Gal-Petitfaux, 2002) en vécu explicitable. Mais, selon Vygotski (1925/1994) « Je me connais seulement dans la mesure où je suis moi-même un autre pour moi. »

Analyser ma propre pratique implique ainsi de pouvoir me regarder « comme un autre », tout en confrontant cette observation avec le vécu subjectif de l'expérience. La méthodologie adoptée consiste ainsi entre un bricolage- au sens noble du terme- de techniques éprouvées en analyse de l'enseignement :

- dans un premier temps, j'ai procédé à une analyse descriptive des comportements observables de l'enseignant, c'est-à-dire moi-même regardé comme un autre, lors de la conduite de la situation de dévolution à partir de l'enregistrement vidéo ;
- dans un deuxième temps, j'ai questionné ces matériaux selon le prisme de mon vécu subjectif et plus particulièrement à travers le rappel des perceptions, les émotions ressenties *in situ*, les motifs d'agir et les interprétations des comportements observés et de l'évolution de la situation ;
- enfin, à la lumière de ces données, un troisième temps a consisté à revenir sur les images pour y traquer le détail, les « entre-deux » moments saillants, les liens possibles à la recherche d'un sens non encore dévoilé.

La réflexion que je vous présente s'appuie sur ces trois temps de construction des matériaux.

4. Résultats et analyse

4.1. Des régulations par anticipation

La première intervention a lieu avec le groupe A composé de 6 filles dont 3 gymnastes. Les étudiantes ont débuté le travail d'élaboration collective de leur partition. Les images vidéo montrent une phase initiale de regroupement au cours de laquelle les membres du groupe échangent verbalement en soutenant leurs propos d'indications gestuelles. Puis elles s'engagent sur le praticable dans un déplacement en file indienne selon un trajet anticipé. Une étudiante en particulier guide les directions du groupe. Leur préparation a ainsi débuté depuis quelques minutes, elles sont investies dans une activité motrice et cognitive d'élaboration d'un programme d'actions. Elles enclenchent maintenant une cascade de roulades avant, la 1^{ère} (Fabienne)² s'immobilisant, après avoir roulé, en position groupée sur les genoux, en « tortue ». La 2^e (Sylvia) effectue alors une roulade élevée par-dessus sa camarade et s'immobilise dans la même position environ un mètre devant. A ce moment, le déroulement et

² Les prénoms sont des pseudonymes afin de préserver l'anonymat des étudiantes.

la coordination des actions individuelles perdent leur relative fluidité. Une étudiante du groupe (Emmanuelle) qui était dans la file indienne, s'avance prestement vers ses camarades et signifie à Sylvia de se positionner un peu plus à droite. Superposant leurs actions à celle d'Emmanuelle, deux autres étudiantes restées en retrait s'expriment maintenant verbalement et corporellement à propos de l'emplacement de Sylvia. Fabienne et Sylvia se relèvent alors et rejoignent le groupe qui s'engage dans des échanges agités. Il semble y avoir un différend sur les modalités spatiales de leur cascade de roulades.

J'interviens alors, en pénétrant sur le praticable en courant et leur rappelle de façon très brève une des exigences de la situation, à savoir que les règles qu'elles définissent doivent pouvoir être mises en œuvre par deux groupes simultanément. Je termine par « Pensez à ça ! ». Puis je me retire de leur espace de travail. Cette intervention n'aura duré que quelques secondes.

Dépassant la description pour s'engager dans l'analyse, il apparaît que les traits les plus saillants de cette intervention l'apparente au mode de régulation des apprentissages par « arrêt de l'activité des élèves » repérés par N. Gal-Petitfaux (*id.*) dans l'enseignement de la natation.

J'interromps en effet l'activité des étudiants, m'introduis dans leur proximité, crée un espace intime de communication pour délivrer de façon très rapide un message.

Cependant, le contenu et les motifs diffèrent des résultats de cette étude. En effet, je ne donne aucune indication directe visant à corriger les actions entreprises par les étudiants. J'attire seulement leur attention sur une des exigences de la situation, en théâtralisant cependant un peu ma façon de transmettre le message. Je laisse supposer par mes mimiques qu'il y a sûrement des pièges à éviter. Je souhaite par cet acte bref renforcer le caractère d'énigme de la situation en les incitant à prendre en compte toutes les données du problème à résoudre. A ce moment, je vis cette intrusion comme l'investissement d'une mission particulière, comme un jeu : égrainer auprès du groupe des indices à interpréter sans dévoiler ni la démarche ni les pistes de résolution possibles. Je sous-entends plus que je n'indique afin d'aiguiser leur sagacité. En même temps, je leur témoigne mon entière confiance en leur perspicacité à parvenir à construire collectivement des solutions.

Alors qu'est-ce qui justifie cette intervention, cette arrivée au pas de course ?

En fait, immédiatement après avoir transmis les consignes relatives à la définition de la situation et des phases de travail qu'elle implique, j'assure différentes tâches. Celles-ci se superposent, se tuilent concernant la supervision de l'activité des deux groupes, le lancement et la gestion de la musique, l'orientation de l'attention des inaptes sur des éléments à repérer pendant cette phase, l'explicitation de mes intentions didactiques et pédagogiques à mon collègue qui filme, etc.

Lorsque je vois la coordination des actions individuelles en cours d'élaboration par le groupe A, j'anticipe sur une première conséquence possible de leurs choix. Ils sont en effet susceptibles d'engendrer des difficultés pour le décodage puis l'interprétation simultanée du groupe spectateur dans la 2^e partie du jeu. En effet, il s'agit de définir des règles simples mettant en relief des modes de relations individu-environnement à travers des propriétés gestuelles, telles qu'un changement de vitesse de déplacement lors d'un repère musical par exemple. Ces règles doivent être facilement décodables par des observateurs mais également ne pas nécessiter de répartition de rôles complexe préalable à leur interprétation. Or, je perçois les étudiantes en train de construire une coordination sophistiquée de figures gymniques au détriment d'un jeu sur les propriétés gestuelles, tel que mise en œuvre lors des deux séances précédentes. La production en cours d'élaboration témoigne certes de qualité esthétique mais elle déplace et redéfinit la nature de la tâche. Mon intervention consiste alors

en un recadrage par l'énigme avec une visée de régulation par anticipation, ce qui apparaît comme l'une des activités quotidiennes de l'enseignant.

Mais pourquoi une telle urgence alors ?

J'interprète l'agitation que je perçois comme un moment de débat au sein du groupe, c'est-à-dire de confrontation d'avis éventuellement contradictoires. Et, face à l'impératif de produire rapidement (15 minutes de préparation), je redoute que le groupe n'adopte, sans trop les discuter, les propositions les plus élaborées des étudiantes ayant un vécu gymnique. Celles-ci témoignent en effet d'une grande réactivité mais tendent à construire leur partition à partir d'éléments gymniques et de formations de groupe sans questionner les propriétés corporelles qu'elles souhaitent interpréter et rendre lisible. Dès lors, je préfère recadrer l'activité de construction du groupe avant que celui-ci n'entérine à la hâte des choix qui risquent d'hypothéquer la réussite terminale à la situation. Intervenir précocement me permet alors de rappeler les données du problème à résoudre plutôt de porter des jugements sur la pertinence des choix réalisés.

L'urgence de mon intervention correspond ainsi à la saisie de la fugacité du moment opportun pour intervenir avant que la cristallisation des choix ne scelle les espaces possibles pour ce type de régulation. Et les deux interventions suivantes, d'ailleurs avec le même groupe auront le même sens.

Ces interventions se posent alors à la lisière des conséquences de la dévolution évoquées par Brousseau (1986) en mettant l'enseignant face à un paradoxe : chercher à faire produire aux élèves des comportements attendus dans une perspective de réussite, tout en suspendant, en limitant son activité de guidage.

4.2. Un état de vigilance sensorielle

Visionnant de nombreuses fois les images vidéo dans la posture de l'ethnologue à l'affût du détail, je reviens sur mon entrée sur le praticable lors de ma 1^{ère} intervention. Le cadrage de l'enregistrement filmique contribue à rendre saillante la caractéristique d'irruption de cette action : je bondis littéralement pour intervenir. En fait, je me découvre « bondissant pour intervenir » alors même je n'ai pas conscience au cours du déroulement de la situation de l'intensité de cette action.

Nous avons analysé dans notre 1^{ère} partie les motifs de cette urgence à savoir la nécessité de saisir le moment fugace mais opportun, pour créer une fenêtre de communication visant à recadrer l'activité du groupe. Mais ce jaillissement dévoile, au-delà des motifs, un état de vigilance perceptive particulier immanent à l'observation que j'assure.

En effet, l'activité que je déploie « en coulisse » s'étaye sur plusieurs modalités sensorielles en éveil qui se coordonnent entre elles par superposition, relais, tuilage.

Je développe une activité visuelle qui opère par saisie intermittente plus ou moins longue et qui me permet d'assurer la supervision de l'ensemble du groupe et du déroulement globale de la situation ou encore d'identifier des actions particulières. La durée pendant laquelle j'ai besoin de voir les groupes en activité tout comme celle, corrélativement, où je sens que je peux quitter les étudiants des yeux est très intuitive. Elle émane d'un ressenti général nourri d'autres perceptions.

En toile de fond et selon une modalité continue et permanente, la perception auditive me renseigne, dans le bain sonore ambiant, sur la présence discontinue de la musique, la tonalité des échanges au sein des groupes sans en percevoir le contenu.

L'attention portée au volume et aux modulations de ce bain sonore couplés aux informations visuelles intermittentes participe à nourrir un état d'empathie avec les étudiants en activité. L'empathie peut être définie comme la capacité à ressentir ce que d'autres ressentent, et cette capacité se fonde, selon Decety (2004), sur une composante de résonance motrice. L'état particulier de vigilance à visée empathique me donne ainsi à percevoir et ressentir le degré de concentration, l'état émotionnel, la disponibilité, la teneur de la collaboration des étudiants. L'activité d'observation que je développe s'étaye ainsi sur une activité sensorielle intense et plurimodale, caractérisée par son flux continu et modulé qui se couple dans l'action à la ligne mélodique des émotions (Damasio, 1995) ressenties dans l'action. En effet, je passe de la satisfaction et de la sérénité à la vue de l'engagement des étudiants, au plaisir de jouer à faire deviner lors de ma 1^{ère} intervention et enfin une certaine crainte de ne pas produire les effets escomptés lors des deux suivantes.

L'intensité et la continuité de cette activité sensorielle traduisent une sensibilité particulière à la coordination des émotions des acteurs en présence, condition nécessaire selon Durand (2001) à la possibilité d'échanges. A travers ces perceptions entremêlées, la qualité des communications au sein des groupes est en fait une préoccupation permanente pour moi.

Cette activité sensorielle n'est certes pas spécifique à la conduite de cette situation, elle constitue sans doute l'un des fondements des gestes professionnels, à moins qu'on ne considère cette activité comme un geste professionnel à part entière.

5. Discussion

5.1. Le jeu de la dévolution, une expérience marquante

Le choix d'analyser cette séquence de conduite d'une situation de dévolution repose sur son caractère d'expérience marquante. Quels sont les traits, dans l'étude de ce fait singulier, qui permettent de comprendre l'intensité des traces laissées dans le vécu de l'enseignant, en l'occurrence le mien ?

L'expérience analysée se caractérise tout d'abord par un engagement total marqué par une intensité attentionnelle, sensorielle, émotionnelle et même motrice, lors du bondissement pour intervenir. Outre la complexité de la gestion de cette attention partagée entre des tâches multiples, la prégnance de l'expérience vécue tient à d'autres facteurs. En effet, malgré la détermination du cadre de l'expérience (Goffman, 1991), la situation étant définie dans son dispositif et dans les règles du contrat didactique, le déroulement *in situ* est vécu par l'enseignant comme source d'incertitudes, d'imprévisibilité. L'issue de la situation reste à conquérir.

L'investissement de tous les espaces de liberté par les élèves constitue autant de possibilités de détournement de la tâche, en partie malgré eux. Ceux-ci mobilisent en effet leurs ressources dans leur état actuel, c'est-à-dire justement cet état à dépasser par la confrontation aux problèmes posés par la situation. La dévolution met alors en relief l'un des paradoxes du contrat didactique. Pour Brousseau (1986) « tout ce qu'il (l'enseignant) entreprend pour faire produire par l'élève les comportements qu'il attend tend à priver ce dernier des conditions nécessaires à la compréhension et à l'apprentissage de la notion visée : si le maître dit ce qu'il veut, il ne peut plus l'obtenir ». L'expérience analysée témoigne ainsi de ce que Loquet (2007 a) nomme « la réticence didactique du professeur » qui consiste en une rétention initiale partielle et provisoire des savoirs nécessaires à la résolution des problèmes posés par la situation. Cette réticence se concrétise alors par un jeu interactif subtil

conduit par l'enseignant pour guider les étudiants dans le franchissement des étapes nécessaires. Et ce jeu se fonde sur une activité perceptive empathique, condition à la saisie fine des opportunités de communication et à la production d'indices. Les interventions étudiées correspondent ainsi aux deux premières phases proposées par Brousseau (1998) consistant à permettre aux élèves, par une approche ludique, de percevoir le problème puis d'amener à l'anticipation de solutions probables sans cependant les dévoiler.

Si le jeu de la dévolution relève de responsabilités partagées (Loquet, 2007 b), le vécu de l'enseignant est largement empreint de l'enjeu de réussite de tous qu'il se fixe et qui génère une mobilisation intense. De plus, compte tenu du caractère d'évènement de la situation analysée, l'expérience se double d'une dimension symbolique conférant à la réussite la valeur d'un rite de passage franchi conjointement, enseignant et étudiants. Le cycle peut alors se poursuivre sur la confiance mutuelle ainsi construite qui constitue un aspect déterminant pour la qualité des relations à venir.

La réflexion développée invite ainsi à considérer la conduite de cette situation de dévolution comme l'expérience d'un jeu qui génère des traces sensibles en raison :

- de l'engagement total qu'il implique et de ses retentissements émotionnels
- des espaces de liberté créés et investis à l'intérieur d'un cadre flexible
- de l'enjeu de réussite et du partage des responsabilités
- de l'incertitude du déroulement et du résultat.

5.2. La dévolution, un geste professionnel

En quoi peut-on considérer les interventions observées et analysées comme des gestes professionnels ? Nous questionnerons dans un 1^{er} temps, le terme *geste* à partir de ses racines étymologiques (Rey, 1992) avant de discuter de leur dimension professionnelle.

Le terme latin *gestus* signifie « attitude », « mouvement du corps », « mimique, jeu ». Ce 1^{er} sens renvoie aux éléments décrits de notre 1^{ère} intervention. L'importance de la communication corporelle dans l'activité de l'enseignant a été largement développée, entre autres, par Pujade-Renaud (1983). Selon la perspective de l'action située, Cizeron et coll. (2000) ont mis en lumière l'aspect scénique des interactions du professeur et leur différenciation en fonction du format pédagogique exploité. Dans notre étude, l'indexation des modes d'intervention aux conditions pédagogiques révèle des particularités. En effet, transférant la responsabilité de l'activité de recherche aux étudiants, l'enseignant se retire de leur espace de travail, se trouvant alors dans la nécessité de créer des fenêtres ponctuelles de communication. Cette disposition spatiale couplée à la stratégie de l'énigme conduit le professeur à condenser, dans son attitude, ses mouvements, ses mimiques, le message, pour lequel le mode d'énonciation compte autant que l'énoncé lui-même. Le geste fonctionne alors sur la dynamique de son contenu potentiel et pas seulement sur l'actualisé, « le réalisé » (Clot, *op.cit*). Cette compétence scénique particulière implique une activité d'interprétation de la part des étudiants. Celle-ci conduit à l'expérience d'une lecture plurielle et symbolique des signes verbaux et corporels, qui constitue l'un des objectifs des APA.

Le mot geste trouve également racine dans le terme latin *gesta* qui signifie « actions » dans le sens d'« exploit ». Ce sens caractérise bien à nos yeux le jaillissement intrusif sur le praticable pour arriver à temps. Pour Clot (*id.*) « la réussite et l'expertise dans un domaine ont comme premier résultat de rendre presque invisible l'effort qu'il a fallu consentir pour l'atteindre ». En effet, le quotidien de l'enseignant requiert d'une façon habituelle d'« agir

dans l'urgence et décider dans l'incertitude » (Perrenoud, 1996), conférant souvent à ses actions le caractère d'exploit.

Enfin, le geste provient du terme latin *gestum* qui signifie « accomplir », ce qui renvoie à un sentiment d'accomplissement au fur et à mesure du déroulement de la séance, et du cycle. Les gestes étudiés sont en effet d'ordre praxique, ils visent la réalisation d'un but pratique en faisant advenir, en concrétisant des potentialités en productions. L'accomplissement vécu par l'enseignant s'inscrit dans le cours d'action pour trouver son point d'orgue lors de l'issue positive de la situation.

Quant à la dimension professionnelle des gestes analysés, nous l'envisageons à partir de deux axes : celui des valeurs et finalités d'une part et de la culture de l'enseignement de l'autre.

Les interventions étudiées se caractérisent par la difficulté du guidage de l'activité des étudiants en raison de la visée conjointe de construction de leur autonomie et de leur accès à la réussite. Ces objectifs que se fixe l'enseignant et qui déterminent les propriétés de son action contribuent directement à la poursuite des finalités de notre système éducatif. Les gestes produits sont de l'ordre de la pratique accompagnée valorisant l'élaboration de solutions par les pratiquants eux-mêmes au détriment d'une transmission directe de connaissances. Ces gestes apparaissent donc l'une des techniques de l'enseignant parmi d'autres, dont la professionnalité consiste également à les articuler en fonction des moments de l'apprentissage, des conditions particulières, etc...

L'idée de technique au service d'objectifs institutionnellement définis invite à dépasser le caractère privé de l'expérience analysée. Pour Tardif et Lessard (*op.cit.*), « si l'expérience de chaque enseignant (...) est bien la sienne, elle est aussi celle d'un collectif partageant un même univers de travail, avec toutes ses contraintes et ses conditions. A ce titre, le vécu le plus intime (la souffrance face à un échec, les joies de l'accomplissement, une situation difficile, etc.) excède l'intimité du Moi psychologique, pour s'inscrire dans une culture professionnelle partagée par un groupe ». Il nous semble ainsi que les différentes facettes de l'expérience étudiée renvoient à des traits typiques non seulement de conduite de situation de dévolution et mais d'une façon plus large d'actes d'enseignement.

6. Conclusion

Notre réflexion a porté sur l'étude d'un moment didactique particulier, la conduite d'une situation de dévolution, retenu pour son caractère d'expérience marquante. Envisagé à la fois du point de vue des manifestations extérieures et du point de vue intrinsèque, nous avons analysé les caractéristiques des interventions de l'enseignant, c'est-à-dire moi-même regardé comme un autre, à partir du cadre de l'action située.

Les résultats ont montré que : i) les interventions sont des recadrages de l'activité des étudiantes pour lesquelles le moment s'avère déterminant afin de les guider sans dévoiler les solutions (dévolution) ; ii) ces interventions révèlent une vigilance perceptive très intense qui en constitue le support et les rend possible.

Notre discussion a porté sur le caractère marquant de l'expérience, amenant à qualifier l'acte de conduite de la situation de *jeu de dévolution*. Enfin, les gestes ont été envisagés à partir des différents sens étymologiques du mot, à la fois « mimique, attitude », « exploit » et « accomplissement ». Leur caractère de professionnalité tient d'une part à ce qu'ils poursuivent les finalités du système éducatif et d'autre part à leur partage par la communauté enseignante.

Nous aurions pu également discuter de la pertinence et de la nature du « bon problème » proposé car sa conception fait également partie des gestes professionnels. Nous avons développé ces aspects par ailleurs (Brun, 2008 b).

Pour conclure, nous aimerions évoquer la proximité étymologique du mot geste avec *gestation* issu du terme latin *gestatio* signifiant « action de porter ». La conduite d'une situation y compris de dévolution consiste éminemment à porter, à garantir que chaque action individuelle se tisse avec fluidité à l'action collective représentée par le travail de la classe. Mais la gestation c'est aussi le « en devenir », le « prêt à advenir ». Or, les gestes analysés dans cette communication comme ceux de notre pratique quotidienne ne prennent sens que par rapport au « non encore advenu » situé à l'horizon des possibles.

Bibliographie

Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. Recherche en didactique des mathématiques, 7 (2). Grenoble : La pensée sauvage.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.

Brun, M. (2008 a). Enseigner les activités physiques artistiques ou l'organisation des conditions de l'expérience. *Actes des 5^e journées APGA* (CD Rom), Valenciennes.

Brun, M. (2008 b). Danse In B. Boda et M. Récopé, Raisons d'agir, raisons d'apprendre, *Dossier EPS n°76* (pp. 89-108). Paris : Revue EP.S.

Brun, M., Gal-Petitfaux, N. (2006). Acrosport : le cas d'un format pédagogique particulier. *Revue EP.S*, 317. 40-44.

Cizeron, M. Gal-Petitfaux, C. Biache, M-J. (2000). Sens de la conduite et transmission des savoir-faire. Une étude de cas en enseignement scolaire de la gymnastique scolaire. Actes des 1ères Rencontres internationales, Art, Sciences et Technologie. Rennes : PU.

Clot, Y. (1998). Analyser l'expérience : rien de plus difficile. *Contre-pied*, 2. 71-73.

Damasio, A. (1995). *L'erreur de Descartes, la raison des émotions*. Paris : Odile Jacob.

Decety, J. (2004). L'empathie est-elle une simulation mentale de la subjectivité d'autrui ? In A. Berthoz et G. Jorland, *L'empathie*. Paris : Odile Jacob.

Durand, M. (2001). *Chronomètre et survêtement*. Paris : Revue EP.S.

Gal-Petitfaux, N. (2003). Savoirs et action située : regard sur les pratiques d'enseignement en Education physique. In J.F. Desbiens et C. Borgès (Eds.), *Savoir, former et intervenir dans une éducation physique en changement* (pp.121-145). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Minuit.

Husserl, E. (1950). *Idées directrices pour une phénoménologie*. Tome 1, Paris : Gallimard ; 1982, Tome 2. Paris : PUF.

Loquet, M. (2007 a). Les gestes d'une formatrice en expression corporelle ou l'œil du maquignon. *Revue Française de Pédagogie*, 157, 119-130.

Loquet, M. (2007 b). Les techniques didactiques du professeur. In C. Amade-Escot (Eds.), *Le didactique* (pp. 49-66). Paris : Revue EP.S.

Perrenoud, Ph. (1996) *Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.

Pujade-Renaud, C. (1983). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : ESF.

Rey, A. (1^{ère} ed.1992). *Le Robert. Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert.

Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles : De Boeck Université.

Vygotsky, L. (1925/1994). Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement. *Société française*, 50, 35-47.