

Des empêchements de l'activité de l'enseignant et des élèves à la conception de situations de formation. Un exemple en volley-ball.

> Elisabeth MAGENDIE

Université Bordeaux IV, IUFM d'Aquitaine, Groupe Vie Sportive du Laboratoire Cultures, Education, Sociétés (LACES EA 4140), Université de Bordeaux

RÉSUMÉ • L'objet de cette communication est de montrer comment, à partir de l'analyse de l'activité de l'enseignant et de celle de ses élèves, il est possible d'envisager des situations de formation professionnelle. Nous prenons appui pour cela sur le cas d'un enseignant d'EPS et de deux élèves de 3^e qui éprouvent des difficultés dans leurs apprentissages au cours d'un cycle de volley-ball. L'analyse que nous réalisons se réfère à la double approche didactique et ergonomique (Robert, 2008) et à l'approche clinique de l'activité (Clot, 1999). Elle cherche à comprendre certaines situations de blocage, celles notamment au cours desquelles les élèves ne parviennent pas à faire ce qui est demandé. Nous proposons ensuite, en référence à la didactique professionnelle, d'articuler la recherche et la formation. Nous suggérons qu'il serait judicieux de concevoir des situations de formation conduisant les formés à reconnaître et à analyser les empêchements de l'activité afin d'envisager des pistes d'intervention plus efficaces. Nous illustrons cette démarche à travers la présentation d'un dispositif concret de formation.

MOTS-CLÉS • activité, conflits, empêchements, élèves, enseignants, situations de formation.

Au cours de cette communication, je tenterai de montrer l'intérêt de concevoir des situations de formation professionnelle à l'enseignement conduisant les formés à reconnaître et à analyser les empêchements de l'activité des enseignants et des élèves puis à envisager des pistes d'intervention.

Dans un premier temps, je rendrai compte d'un travail d'analyse de

l'activité réalisé auprès d'un enseignant d'EPS et de deux élèves de 3^e éprouvant des difficultés d'apprentissage lors d'un cycle de volley-ball (Magendie, 2009). Ce travail a été mené en référence à la double approche didactique et ergonomique élaborée par Rogalski et Robert (Robert, 2008) et à l'approche clinique de l'activité (Clot, 1999).

J'aborderai dans un second temps, la question de l'articulation entre la recherche et la formation en me référant cette fois-ci à la didactique professionnelle. Je proposerai un dispositif de formation à partir de l'analyse conjointe de l'activité de l'enseignant et de celle de ses élèves.

1. Comprendre l'activité des enseignants et des élèves

1.1. La double approche didactique et ergonomique articulée à la clinique de l'activité : cadre conceptuel et méthodologique

A travers ce travail de recherche centré sur l'analyse de l'activité de l'enseignant et des élèves, j'avais pour ambition de comprendre certaines situations de blocage qui apparaissent parfois en EPS, c'est-à-dire des situations au cours desquelles les élèves ne réalisent pas les apprentissages visés. Je souhaitais à partir de là, pouvoir proposer d'éventuelles pistes de transformation des pratiques.

Pour mener à bien ce travail, J'ai tenté d'imbriquer dans l'analyse de l'activité de l'enseignant des éléments liés aux apprentissages espérés des élèves et des éléments liés au métier d'enseignant (Robert, 2008).

J'ai tout d'abord explicité les contenus enseignés à partir d'une analyse *a priori* des différentes tâches du cycle puis j'ai précisé *a posteriori* leurs modes de transmission lors du déroulement des séances. J'ai pu alors recomposer l'activité de l'enseignant en logiques d'intervention.

Pour intégrer le métier, je me suis référée à la clinique de l'activité : j'ai cherché à mettre en évidence les conflits d'intentions et les empêchements de l'activité de l'enseignant ainsi que les solutions qu'il trouve ou ne trouve pas pour surmonter les difficultés auxquelles il est confronté. Etant sensible à l'idée selon laquelle l'activité contrariée, suspendue ou empêchée fait partie du réel de l'activité (Clot, 1999), j'ai souhaité explorer ce dernier : j'ai tenté d'incorporer dans l'analyse le possible et l'impossible qui, selon Clot (2000), donnent ou contestent à l'activité son développement.

J'ai recouru pour cela à la méthode de l'instruction au sosie. Bien qu'il s'agisse avant tout pour la clinique de l'activité d'un instrument de développement de l'expérience (Clot, 2001a), je l'ai utilisée pour ma part en tant qu'instrument d'explicitation susceptible de rendre compte des

buts multiples et souvent concurrents qui orientent l'action des sujets (Clot, 2001b).

Une fois ce premier travail réalisé, je me suis attachée, en me référant là encore à la clinique de l'activité, à analyser l'activité réelle des élèves. Il me semblait important en effet, pour comprendre les difficultés rencontrées par les élèves et pour tenter d'y remédier, de dévoiler, chez les élèves également, ce que Clot (2004) appelle « la discordance créatrice ou destructrice entre occupations et préoccupations » et donc les conflits possibles sous-jacents à l'activité observable.

J'ai choisi les deux élèves, un garçon et une fille, en début de cycle : ils étaient considérés par l'enseignant comme étant en difficulté en volley-ball mais aussi en EPS. Ils étaient tous deux en revanche, de bons voire très bons élèves dans les autres disciplines. Après les avoir filmé, j'ai sélectionné un certain nombre d'extraits vidéo en fonction de leur caractère problématique (Lémonie et Robin, 2010). J'ai ensuite procédé à des entretiens d'auto-confrontation. Là encore, j'ai utilisé l'auto-confrontation en tant que méthode d'explicitation de l'activité. Mon objectif était de créer un espace-temps différent au cours duquel l'activité est re-décrite dans un nouveau contexte et par lequel elle peut se travailler et donc se révéler (Clot et Faïta, 2000). Je me suis efforcée pour cela d'engager l'élève « dans un rapport avec lui-même d'étonnement, d'analyse et de justification des choix présidant à son action, voire de remise en question » (Amigues, Faïta et Saujat, 2004).

1.2. Résultats sur l'activité de l'enseignant

Afin de faire le lien avec la seconde partie de mon intervention, je vais présenter les résultats sur l'activité de l'enseignant de façon identique à ce qui pourrait être fait en situation de formation. Dans un premier temps, j'exposerai la composante cognitive de l'activité de l'enseignant, c'est-à-dire l'itinéraire d'apprentissage envisagé. Dans un second temps, je rendrai compte de la composante médiative de l'activité de l'enseignant, c'est-à-dire la manière dont les cheminements des élèves ont été organisés. Dans un troisième temps, je mettrai en évidence la composante subjective de l'activité de l'enseignant, c'est-à-dire la façon dont il « se débat avec lui-même » pour parvenir à faire ce qu'on lui demande (Faïta et Saujat, 2010).

Composante cognitive de l'activité

L'intention didactique prioritaire de l'enseignant est que les élèves construisent collectivement l'attaque du terrain adverse. Pour y parvenir ils

doivent apprendre :

- à réaliser les gestes techniques de base (passe, attaque, réception);
- à occuper rationnellement le terrain (réception en arc de cercle, passeur près du filet, attaquant à 3 mètres, ...);
- à différencier et à coordonner leurs actions en fonction d'un modèle de jeu formel (construction de l'attaque en trois touches de balles);
- et à analyser le jeu de l'adversaire pour être capable de jouer dans les espaces libres.

La progression mise en place au cours du cycle se caractérise par deux périodes :

- l'apprentissage d'habiletés précises dans des situations didactiques où le savoir en jeu est clairement identifié ;
- l'apprentissage d'une activité en situation (Pastré, 2008) dans des situations ludiques proches de la situation de jeu global dans lesquelles le savoir en jeu est difficilement identifiable (Braun-Antony, 2003).

Composante médiative de l'activité

Dans les situations d'apprentissage très fermées de début de cycle, l'enseignant transmet le savoir directement aux élèves en leur indiquant les techniques ou procédures à mettre en œuvre : tendre ses bras, partir après la passe de l'attaquant, prendre la balle devant soi, etc. Il procède le plus souvent par explication et parfois par démonstration. Pour les élèves, il s'agit ensuite de répéter les actions afin d'acquérir les gestes techniques visés et de savoir mettre en œuvre les procédures efficaces.

Avant chaque situation, l'enseignant précise les quelques principes fondamentaux qu'il veut voir appliquer : se placer en arc de cercle, dire « j'ai », réceptionner en manchette, etc. Il passe ensuite de groupe en groupe pour renseigner les élèves sur la façon dont ils s'y prennent au regard de ce qu'ils devraient faire : « *tu es trop près du filet, il faut te reculer pour smasher* », « *il faut pousser avec les doigts, pas avec la paume de la main* » ; « *on se place, regardez comme vous êtes placés, réception à trois !* ».

On peut dire au vu du cycle, que les élèves ont dû :

- essayer de reproduire les techniques et les procédures indiquées ou montrées par l'enseignant ;
- et jouer pour apprendre à jouer, c'est-à-dire apprendre par immersion dans des situations peu ou pas didactiques.

L'activité médiative de l'enseignant consiste également à enrôler les élèves dans l'activité. Pour ce faire, il est souvent amené à justifier la

pertinence des tâches ou des contenus :

- il faut travailler les déplacements parce que les élèves ont des problèmes à ce niveau là ;
- il faut faire telle ou telle tâche parce que c'est une situation qui se retrouve fréquemment en jeu ;
- il faut observer car pour bien jouer il faut connaître ses adversaires.

Les éléments de justification sont parfois plus éloignés de la logique du jeu ou des besoins des élèves :

- il faut jouer en 3x3 parce que c'est une décision prise par l'équipe des enseignants d'EPS ;
- il faut savoir analyser ou savoir s'échauffer parce que c'est ce qui est dit dans les programmes.

Le dernier point qui ressort concerne les modalités de gestion des différences entre élèves. Durant le cycle, en effet, deux dynamiques contractuelles différenciées selon le sexe sont apparues. L'enseignant a recherché pour les filles un hypothétique contrat (Amade-Escot, 2005) en abaissant peu à peu ses objectifs : le niveau de jeu visé en fin de cycle est devenu un jeu de renvoi direct ou un jeu de renvoi différé avec relais. Alors que les garçons doivent parvenir à construire l'attaque du terrain adverse, les filles doivent « *essayer de construire quelque chose* ».

Composante subjective de l'activité

L'analyse de la discordance créatrice entre occupations et préoccupations montre que si l'enseignant est effectivement attaché à un « objet d'horizon » lointain : celui de rendre possible l'aboutissement de l'enjeu de savoir (Monnier et Amade-Escot, 2009), il est contraint, sous la pression des garçons notamment, mais aussi face à l'inertie des filles ou aux difficultés insurmontables de certains, de renoncer à enrôler tous les élèves dans l'activité et/ou à les faire progresser.

On s'aperçoit en effet que la préoccupation principale de l'enseignant est celle de maintenir l'ordre dans la classe et plus précisément de maintenir les garçons dans l'activité. L'enseignant souhaite que les garçons « *ne fassent pas n'importe quoi* ». Mais ce qui le préoccupe surtout c'est le fait qu'ils ne pensent qu'à jouer. Ils n'ont d'après lui qu'une seule envie : « *jouer, jouer, jouer* » et ils profitent de la moindre occasion pour transformer les situations en match. On peut supposer que c'est parce qu'il est tiraillé entre le désir de leur faire plaisir et celui de maintenir le contrat institutionnel (Filloux, 1996), qu'il propose de plus en plus souvent au cours du cycle des situations ludiques globales. Dans tous les

cas, en procédant ainsi il s'évite d'avoir à empêcher les garçons de faire n'importe quoi.

Enrôler les garçons n'est cependant pas la seule préoccupation de l'enseignant, l'analyse fait ressortir également celle d'avoir à « *faire bouger les filles* ». Tout au long de l'instruction en effet l'enseignant ne cesse d'apporter des précisions sur les filles, sur ce qu'elles sont, ce qu'elles font ou ce qu'elles veulent faire : « *elles sont figées au sol* », « *elles vont avoir mal aux bras* », « *elles vont jouer sans chercher à gagner* », « *elles veulent rester dans un coin tranquille, pépère, attendre que la séance passe* ». C'est la raison pour laquelle, il est selon lui préférable de ne pas avoir trop d'exigences : ne pas s'acharner si elles ne sautent pas au contre, ne pas chercher à leur faire construire d'attaques, les laisser renvoyer le ballon directement. L'enseignant trouve ici une solution pour parvenir à enseigner malgré tout.

L'enseignant souligne enfin le cas particulier d'un élève : Julien. Il s'agit d'un élève qui ne fait rien, qui « *va se trouver tout seul dans son coin* » et qui est en grande difficulté par rapport aux autres. L'enseignant sait qu'il ne peut attendre de lui ce qu'il demande à l'ensemble de la classe. Ce qu'il souhaite avant tout c'est qu'il cesse de refuser de jouer. Pour cela, il suggère « *d'avoir un œil sur lui* », de trouver une situation simple et adaptée, et de l'obliger à jouer.

Cette analyse partielle de la composante subjective de l'activité de l'enseignant met en évidence plusieurs conflits rivaux auxquels celui-ci doit faire face dans le cours de son activité : apprendre aux élèves à jouer au volley-ball ; pouvoir enseigner sans que les garçons fassent n'importe quoi ; faire plaisir aux garçons ; faire bouger les filles dans le jeu ; les faire progresser malgré « *leurs petits moyens* » ; faire en sorte que Julien ne reste pas seul dans son coin et qu'il soit davantage intégré dans la classe.

On constate ainsi que les activités des élèves sont cœur des conflits et des empêchements de l'activité de l'enseignant même si elles ne sont pas les seules. Il n'en reste pas moins que l'enseignant parvient à enseigner malgré tout. Je fais l'hypothèse que si l'activité contrariée de l'enseignant parvient à se développer, c'est parce que celui-ci se donne de nouveaux objectifs à atteindre (empêcher les garçons de faire n'importe quoi ; faire bouger les filles ; faire en sorte que Julien ne refuse pas de jouer) et parce qu'il parvient d'une certaine manière à se « déresponsabiliser » en posant ce qui serait « l'ordre des choses » et contre lequel il ne peut rien : les garçons veulent jouer et gagner ; les filles préfèrent rester tranquilles,

attendre que la séance passe ; Julien est en situation d'échec.

1.3 Résultats sur l'activité des élèves

Les deux élèves auxquels je me suis intéressée sont Julien et Caroline. J'ai déjà dit quelques mots sur Julien : il s'agit d'un élève en très grande difficulté en volley-ball ; il participe très peu ; il est souvent seul et quand il accepte de jouer, il ne parvient quasiment jamais à renvoyer un ballon. Caroline présente sensiblement le même profil. Ce qui la distingue, c'est qu'elle participe à toutes les situations et qu'elle est parfaitement intégrée.

Comme je l'ai fait pour l'enseignant, je vais présenter les résultats en m'appuyant sur ce qui pourrait être fait dans le cadre d'une formation. Ainsi, pour chaque élève, je vais décrire l'activité réalisée en situation puis ses conflits sous-jacents.

Julien : « je peux pas, c'est systématique, moi je peux pas »

Dans l'extrait vidéo, Julien est assis, il ne participe pas à la situation. Son professeur lui demande de venir jouer avec lui. Il lui propose une tâche spécifique : faire des échanges de balle. Julien ne parvient à renvoyer aucun ballon sur le professeur. Il bloque à plusieurs reprises le ballon sans chercher à le renvoyer.

Plusieurs conflits sont au cœur de l'activité de Julien. Agir en volley-ball, c'est pour lui être confronté à l'impossibilité de réussir à jouer : il est obligé de faire ce que justement il sait qu'il ne peut pas faire. Or, sachant qu'il ne peut pas, il ne voit l'intérêt de s'acharner : *« il m'énerve aussi le prof de sport. Il me force toujours à faire quelque chose que je veux pas faire ou que j'arrive pas à faire plutôt. Parce que si j'y arrive pas tant pis, j'y arrive pas, c'est..., je vais pas m'acharner sur mon sort. J'ai déjà essayé plein de fois avec mon père de jouer au volley-ball mais j'y suis jamais arrivé, alors à force ça me décourage et puis bon tant pis... »*.

Faire du volley-ball, c'est également pour Julien devoir jouer avec les autres et se sentir critiqué. Du coup, jouer avec l'enseignant, même s'il n'a pas vraiment envie d'y arriver et qu'il ne s'intéresse pas à ce que celui-ci lui dit, c'est toujours pour lui l'occasion de ne pas avoir à jouer avec les autres et donc de ne pas faire ce qu'il devrait faire : *« Je pensais à autre chose, alors bon, c'est mieux que d'être avec les autres, du moment que j'étais tout seul, j'étais tranquille »*. Si le regard ou la présence des autres est si difficile à supporter pour Julien, c'est sans doute parce qu'il se sent différent. Après lui avoir demandé comment il s'y prenait pour frapper la balle, Julien me répond : *« En fait je l'envoie pas très bien la balle. Mais*

moi, je fais jamais comme eux, je fais surtout comme ça là ».

Jouer au volley-ball, c'est enfin pour Julien ne pas pouvoir s'empêcher de bloquer un ballon. Lui, c'est systématique, il a beau vouloir renvoyer une balle, il ne peut pas s'empêcher de la bloquer : *« Enfin, je peux pas, c'est systématique, moi je peux pas... dès qu'il y a une balle qui arrive sur moi, moi je l'arrête tout de suite, je... j'essaie pas de la renvoyer. Enfin moi c'est... ça vient tout seul, c'est... c'est systématique ».*

Ce qui ressort plus généralement de l'analyse de l'activité de Julien, c'est ce sentiment douloureux qu'il semble éprouver de ne pouvoir réussir à jouer aussi bien qu'il le voudrait et de ne pouvoir jouer avec les autres, aussi détestables soient-ils selon lui. Julien en volley-ball n'a plus que la perspective de se réjouir du fait de pouvoir être parfois seul et tranquille. Peu lui importe ce qui se dit ou ce qui se fait, il préfère être dispensé ou en tous cas ne pas être là. Ne parvenant pas à faire ce qu'il aurait aimé faire, il est conduit à faire autre chose, à rêver à d'autres activités possibles, à s'imaginer dans d'autres lieux et avec d'autres personnes.

Caroline : « je suis nulle et puis j'aime pas ça donc... »

L'extrait représentatif de l'activité de Caroline est celui dans lequel elle participe à un match en 2x2 : elle est quasi immobile sur le terrain, ne parvient pas à renvoyer le ballon et surtout elle le laisse à plusieurs reprises tomber devant elle.

Pour Caroline également jouer au volley-ball, c'est en grande partie devoir faire ce qu'elle ne sait pas faire. Mais alors que pour Julien aucune issue n'est possible pour changer le cours de choses, pour Caroline il en va un peu différemment. C'est surtout en effet lorsque les ballons sont bas qu'elle n'y arrive pas : *« Là j'ai loupé mais j'aurais pas pu faire autrement parce que quand elle trop basse, j'y arrive pas ».* Du coup, elle n'essaye même pas. Cela n'empêche pas pour autant Caroline d'envisager d'autres possibles. Ainsi, sans doute réussirait-elle mieux si on lui avait appris à le faire : *« On n'a pas eu beaucoup de leçons (...) On m'a dit de faire comme ça (une manchette) mais on n'a jamais vraiment appris à... ».*

Pour Caroline, jouer au volley-ball c'est aussi, comme pour Julien, devoir affronter le regard d'autrui et par conséquent tout faire pour qu'on ne la voie pas : *« je suis souvent sur les bouts de terrain pour qu'on ne me voie pas parce que je suis pas très... donc si en plus on me montre... ».*

C'est enfin devoir faire ce qu'elle ne veut pas faire, c'est-à-dire pratiquer cette activité. Elle l'explique de la façon suivante : *« Je suis nulle*

et puis j'aime pas ça donc... ».

Cette analyse montre ainsi que l'activité de renoncement est probablement plus importante du côté des élèves que de l'enseignant. Confrontés à des dilemmes insurmontables (vouloir réussir à jouer sans y parvenir puisqu'ils sont « nuls »), ils n'ont comme seule issue, au mieux de faire semblant, au pire d'abandonner ou de refuser de jouer. Leur activité est comme nécrosée, mise en souffrance. Ne trouvant aucune possibilité de développement, ils rêvent d'être ailleurs et de ne plus avoir à supporter le regard des autres.

2. Concevoir des situations de formation

Dans cette deuxième partie, je voudrais rapidement montrer l'intérêt qu'il peut y avoir à s'appuyer sur ce travail de recherche pour concevoir des situations de formation des enseignants. Je me réfère en partie pour cela sur l'approche de la didactique professionnelle. Cette approche vise en effet à construire des situations de formation sur la base de l'analyse de l'activité des acteurs engagés dans une situation professionnelle.

Leblanc et ses collaborateurs (2008) font des propositions dans ce sens en s'appuyant sur des recherches sur l'enseignement et la formation s'inscrivant dans le cadre du programme de recherche du cours d'action. Je suggère pour ma part que les quelques données de recherche sur l'activité de l'enseignant et des élèves que je viens de présenter invitent à concevoir des situations de formation susceptibles d'aider les formés à reconnaître (à tous les sens du terme) les empêchements de l'activité, ceux de l'activité de l'enseignant et des élèves. Enseigner, c'est en effet surmonter un ensemble de difficultés dont certaines, on l'a vu, concernent le rapport à l'objet du travail, en l'occurrence les élèves : le professeur censé travailler avec les élèves et pour eux, se voit contraint de travailler contre eux, voire sans eux (Saujat, 2008).

C'est donc sur cette thématique principale que porte le travail de formation que je propose. L'objectif visé est d'améliorer la compréhension par l'enseignant de l'activité des élèves et de faire en sorte qu'il parvienne peut-être plus facilement à enrôler les élèves dans les tâches, à les maintenir dans l'action et à favoriser leur réussite.

Concrètement, le dispositif tel que je le conçois s'apparente à ce que Leblanc propose (2008). Il ne s'agit pas en priorité d'apprendre des savoirs et des procédures prêtes à être appliquées mais d'améliorer sa compétence à la résolution de situations problématiques en volley-ball :

empêcher les garçons de jouer, faire bouger les filles, faire réussir les élèves en difficulté, ou favoriser l'intégration d'un élève par exemple. On s'aperçoit là que, contrairement aux auteurs précédents, je n'envisage pas la formation sans la prise en compte des contenus enseignés. Je considère en effet que les solutions envisageables sont à la fois d'ordre pédagogique et didactique.

Les situations de formation sont donc des situations collectives de simulation vidéo de pratiques réelles au cours desquelles les formés sont amenés à comprendre l'activité de l'enseignant et des élèves mais aussi à agir « en se mettant à la place » de l'enseignant. D'un point de vue chronologique, on pourrait aménager le dispositif proposé par Leblanc (2008) de la façon suivante :

Première étape

- Observation et description de l'activité de l'enseignant et des élèves à partir d'extraits vidéo d'une séance préalablement contextualisée ;
- Analyse de l'activité de l'enseignant et reconstitution des activités possibles des élèves (ce qu'elles seraient pour des élèves jouant le jeu de la classe) (Robert, 2006) ;
- Interprétation de l'activité réelle de l'enseignant à partir des résultats de la recherche ;
- Analyse de sa propre activité comparativement à celle présentée.

Deuxième étape

- Description de l'activité de « cas » d'élèves et formulation d'hypothèses interprétatives sur les décalages observés ;
- Propositions de pistes d'intervention intégrant les résultats de la recherche sur l'activité réelle des élèves.

Il me semble que ces situations de formation privilégiant la compréhension des conflits et des empêchements de l'activité de l'enseignant et des élèves, et l'analyse des choix didactiques réalisés par l'enseignant, peuvent permettre, grâce à l'échange dialogique autour du genre du métier et des différents styles d'enseignement, de contribuer au développement professionnel des enseignants (Roger et al., 2007).

Elisabeth MAGENDIE

elisabeth.magendie@wanadoo.fr

BIBLIOGRAPHIE

- AMADE-ESCOT C. (2005). Interactions didactiques et difficultés d'apprentissage des filles et des garçons en EPS. In L. Talbot (Dir.), *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. Ramonville-Saint-Agne : Eres.
- AMIGUES R., FAÏTA D. et SAUJAT F. (2004). L'auto-confrontation croisée : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de psychologie*, 57(1), 469, 41-44.
- BRAU ANTONY S. (2003). Caractéristiques des situations didactiques proposées par des enseignants d'EPS en volley-ball. In C. Amade-Escot, et al. (Eds.), *Didactique de l'éducation physique : états des recherches*. Paris : Revue EPS.
- CLOT Y. (1999). *La fonction psychologique de travail*. Paris : PUF.
- CLOT Y. (2000). Analyse psychologique du travail et singularité de l'action. In J-M. Barbier (Dir.), *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris : PUF.
- CLOT Y. (2001a). Expérience et développement de l'expérience. In G. Jeannot et P. Velz (Coord.), *Le travail entre l'entreprise et la cité*. La Tour-d'Aigues : Editions de l'Aube.
- CLOT Y. (2001b). Clinique du travail et action sur soi. In J-M. Baudoin et J. Friedrich (Eds.), *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- CLOT Y. (2004). Travail et sens du travail. In P. Falzon (Dir.), *Ergonomie*. Paris : PUF.
- CLOT Y. et FAÏTA D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- FAÏTA D. et SAUJAT F. (2010). Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique. In F. Yvon et F. Saussez, *Analyser l'activité enseignante. Des outils théoriques et méthodologiques pour l'intervention et la formation*. Laval : PUL.
- FILLOUX J. (1996). *Du contrat pédagogique*. Paris : L'Harmattan.
- LEBLANC L. et al. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche éactive. *@ctivités*, 5, 1, 58-78.

- LEMONIE Y. et ROBIN J-F. (2010). Clinique de l'activité et recherche pour l'intervention en sport et en EPS. In M. Musard et al. (Dir.), *Sciences de l'intervention en EPS et en Sport. Résultats de recherche et fondements théoriques*. Paris : Revue EPS.
- MAGENDIE E. (2009). *L'activité réelle des élèves en EPS : entre prescriptions et préoccupations. Etudes de cas d'élèves de 3° en volley-ball*. Thèse de Doctorat en STAPS, Université Bordeaux 2.
- MONNIER N. et AMADE-ESCOT C. (2009). L'activité didactique empêchée : outils d'intelligibilité de la pratique enseignante en milieu difficile. *Revue française de pédagogie*, 168, 59-73.
- ROBERT A. (2006). Une méthodologie pour décrire des déroulements de séances de classe à partir de vidéo dans des recherches sur les pratiques d'enseignants de mathématiques de collège et de lycée. In M-J. Perrin Glorian et Y. Reuter (Eds.), *Les méthodes de recherche en didactique*. Villeneuve d'Ascq : PUS.
- ROBERT A. (2008). La double approche didactique et ergonomique pour l'analyse des pratiques d'enseignants de mathématiques. In F. Vanderbrouck (Coord.), *La classe de mathématiques : activité des élèves et pratiques enseignantes*. Toulouse : Octares.
- ROGER J-L., RUELLAND D. et CLOT Y. (2007). De l'action à la transformation du métier : l'activité enseignante au quotidien. *Education et Sociétés*, 19, 133-146.
- PASTRE P. (2008). Apprentissage et activité. In Y. Lenoir et P. Pastré, *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. Toulouse : Octares.
- SAUJAT F. (2008). Le métier d'enseignant. In S. Chaliès et S. Bertone, *L'enseignement*. Paris : Revue EPS.