

LE PAVEN, Maël,

CREAD (Centre de Recherche sur l'Education, les Apprentissages et la Didactique – EA 3875), Université de Bretagne Occidentale, Faculté des Sciences du Sports et de l'Education, Brest, mael.lepaven@univ-brest.fr

KERNEIS, Jacques,

ICARE (Institut Coopératif Austral de Recherche en Education – EA 7389), Université de la Réunion, Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education, site de Mayotte, jacques.kerneis@univ-mayotte.fr

La sémiologie dans l'action conjointe – comparaison de séquences d'enseignement/apprentissage en éducation physique et sportive (EPS) et en éducation aux médias et à l'information (EMI) par la théorie de l'action conjointe en didactique

Question de recherche

Le concept de sémiologie (production de signes et significations associées) est utilisé par différentes approches de l'enseignement de disciplines scolaires. Nous comparons ici les signes produits et mobilisés dans deux contextes différents : EPS / séances de lancer de disque en terminale, français / leçons d'EMI en 4^{ème}. En EPS, il s'agit d'amener les élèves à (re)connaître les signes (visuels, sensoriels) d'une motricité efficace afin de réguler leur action alors qu'en EMI les signes qu'il s'agit d'identifier visent à accéder aux intentions de l'auteur(e) des supports étudiés afin de les classer selon ces intentions, avant d'engager les élèves dans une démarche de production médiatique selon leurs propres intentions. Dans les deux cas, les professeurs cherchent à outiller les élèves afin qu'ils puissent être acteurs de leur parcours de formation à partir de choix éclairés (utiliser des informations pertinentes pour construire et réguler leurs productions). Nous nous intéressons aux signes produits par les professeurs afin de gérer la nécessité d'engager les élèves à comprendre ce qu'il y a à apprendre dans les situations étudiées tout en tâchant d'éviter de se substituer à cette activité de compréhension (paradoxe du contrat didactique – Brousseau, 1998), ainsi qu'aux conséquences sur la façon dont les élèves utilisent et interprètent ces signes et, à travers eux, la situation et les attentes du professeur. Cette étude fait ainsi écho à des préoccupations centrales chez les enseignants, pour les didactiques disciplinaires et pour les recherches comparatistes en didactique. Comment penser la sémiologie dans l'action conjointe afin de rendre compte des aspects génériques et spécifiques de cette production / gestion de signes ?

Cadre théorique

Nous mobilisons le cadre de la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD – Sensevy, 2011) afin de rendre compte des stratégies réciproques mobilisées pour (faire) apprendre et pour décrypter / interpréter les signes produits et mobilisés par les professeurs et les élèves.

Méthodologie

Quatre courts extraits (de 30'' à 2') issus d'un cycle de 8 séances ont été sélectionnés dans chacun des deux contextes en fonction de leur capacité à révéler les stratégies réciproques de production / décryptage de signes.

Plusieurs extraits courts

. EPS : « *Faut que vous cherchiez à éloigner plus votre engin ! (mime du geste) [...] »*

. EMI : « *Bien, tu l'as dit très justement, s'il y avait que les chiffres, on aurait un peu de mal à comprendre... Donc, ça permet, là, de visualiser, de donner une vision claire au lecteur [...] »*

Premiers résultats

En EPS, le professeur combine fréquemment des signes de natures différentes au sein d'une même intervention, notamment des critères de réalisation oraux comme signes d'un « bon lancer » et des mimes relatifs à d'autres éléments gestuels favorisant cette réalisation efficace, qu'il demeure réticent à mettre en mots. En EMI, la professeure tente d'orienter les choix de catégories de classement utilisables par les élèves pour étudier des infographies, en les centrant sur les signes relatifs aux fonctions possibles de ces infographies, en lien avec les intentions de leurs auteurs. Dans les deux cas, les élèves restent centrés sur la tâche à réaliser sans interroger les systèmes de signes produits par leurs professeurs (critères, modèles, systèmes de catégories) comme conditions pour comprendre ce qu'il y a à apprendre « derrière » ce qu'il y a à faire.

Bibliographie

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. Bruxelles : De Boeck.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.