



Article scientifique

Article

2014

Published version

Open Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

La contribution de l'éducation physique au développement de la démarche
réflexive des élèves: quelles techniques didactiques mises en œuvre par
les enseignants lors d'un cycle de volley-ball?

Poussin, Bernard; Denervaud, Hervé; Lenzen, Benoît

How to cite

POUSSIN, Bernard, DENERVAUD, Hervé, LENZEN, Benoît. La contribution de l'éducation physique au développement de la démarche réflexive des élèves: quelles techniques didactiques mises en œuvre par les enseignants lors d'un cycle de volley-ball? In: e journal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport, 2014, n° 31, p. 53–69.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34676>

La contribution de l'éducation physique au développement de la démarche réflexive des élèves : quelles techniques didactiques mises en œuvre par les enseignants lors d'un cycle de volley-ball ?

Bernard Poussin, Hervé Dénervaud & Benoît Lenzen

Institut universitaire de formation des enseignants, Université de Genève, Suisse.

Résumé

Depuis la rentrée 2011, les enseignants de suisse romande du cycle d'orientation s'appuient sur un nouveau plan d'études romand (PER) qui les engage notamment à développer la démarche réflexive. Un dispositif de formation continue a été mis en place pour les aider à s'approprier les enjeux du PER. Cette étude s'intéresse à la manière de mettre en scène les contenus d'enseignement pour développer la démarche réflexive des élèves lors d'un cycle de volley-ball. Les données ont été recueillies à partir de l'enregistrement vidéo de séquences d'enseignement et d'un entretien d'autoconfrontation simple avec chaque enseignant. La théorie de l'action didactique conjointe de l'enseignant et des élèves a servi de cadre à l'analyse des données. Les résultats permettent de pointer les difficultés qui persistent lors des situations d'apprentissage afin de laisser de la place aux élèves et les engager réellement dans une démarche de recherche.

Mots clés : interactions didactiques, éducation physique, démarche réflexive, volley-ball, questionnement.

1. Introduction

1.1. Le contexte scolaire genevois

Dès la rentrée 2011, un nouveau plan d'études romand (PER) concrétise la volonté de la Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP) d'harmoniser l'instruction publique en Suisse pour l'ensemble de la scolarité obligatoire (4-15 ans). Celui-ci est organisé selon une triple entrée : (a) cinq domaines disciplinaires, dont le domaine « corps et mouvement » qui réunit l'éducation physique (EP) et l'éducation nutritionnelle ; (b) les capacités transversales, qui doivent permettre à l'élève d'améliorer sa connaissance de lui-même et concourent à réguler ses apprentissages, notamment en développant une démarche réflexive, les rédacteurs du PER (CIIP, 2010) précisant à ce propos qu'elle ne

doit pas s'enseigner « pour elle-même » mais s'exercer dans des situations contextualisées, c'est-à-dire sur des « savoirs en actes » (Roustan & Amade-Escot, 2005) pour l'EP ; et (c) la formation générale, qui met l'accent sur les aspects éducatifs nécessaires aux futurs citoyens. Chaque enseignant est ainsi appelé à articuler ces trois entrées dans son enseignement afin de contribuer au projet global de formation de l'élève. Pour permettre aux enseignants d'éducation physique (EP) du cycle d'orientation (12-15 ans) de s'approprier les enjeux du PER, un dispositif de formation-recherche (Joannisse, 1996) leur a été proposé. Ce projet associe les présidents du groupe d'EP du cycle d'orientation et des membres du groupe de recherche en Didactique et épistémologie de l'éducation physique à Genève (DEEP.Ge) de l'Institut universitaire de formation des enseignants de l'université de Genève. Cette activité de formation-recherche poursuit trois objectifs :

1. Engager les enseignants d'EP dans une « pratique réflexive » (Schön, 1993) pour faciliter la capacité d'agir et de transformer leur pratique d'enseignement (Dénervaud & Poussin, 2010) ;
2. Permettre aux enseignants d'EP de s'inscrire non seulement dans les propositions didactiques du PER, mais également d'échanger et de réfléchir collectivement avec des collègues dans la perspective de mutualiser leurs différentes expérimentations (Deriaz & Poussin, 1999) ;
3. Comprendre le fonctionnement et les dynamiques à l'œuvre dans les systèmes d'enseignement et d'apprentissage pour fournir aux différents acteurs directement impliqués dans les actions d'enseignement et de formation une aide à l'intervention et à la formation. Cet objectif, lié au volet « recherche » du projet, privilégie deux orientations complémentaires, d'une part, connaître et comprendre le comportement de l'enseignant et des élèves dans la transmission et l'appropriation de contenus d'enseignement, et d'autre part, proposer des pistes de transformations des pratiques en usage (Amade-Escot & Marsenach, 1995).

Avec cette démarche, nous considérons les phases d'appropriation et de mise en œuvre du PER par les enseignants d'EP comme déterminantes dans le processus d'harmonisation des pratiques d'enseignement et d'apprentissage au cycle d'orientation. En effet, les enseignants sont les principaux acteurs des transformations auprès des élèves lors de l'introduction d'un nouveau plan d'études. Il est donc primordial que ceux-ci puissent être formés pour mieux comprendre et intégrer les éléments indispensables du

changement afin de lever les résistances (Lenzen, Poussin, Dénervaud & Cordoba, 2012) qui sont autant de freins à la mise en œuvre des propositions avancées dans le PER.

1.2. La formation continue en volley-ball

Pour l'année scolaire 2011-2012, les présidents du groupe d'EP ont donné mandat à certains membres du groupe de recherche en Didactique et épistémologie de l'éducation physique à Genève (DEEP.Ge) d'animer une formation continue sur l'enseignement du volley-ball. Cette formation continue a été proposée à 23 enseignants d'EP de 19 établissements du cycle d'orientation à l'automne 2011. Les propositions présentées lors de ces deux journées s'appuient résolument d'une part, sur une démarche technologique (Mouchet, Amans-Passaga & Gréhaigne, 2010 ; Eloi & Ulrich, 2011) comprise comme un « usage rationnel des techniques dans le cadre de la conception, la mise en œuvre et l'évaluation d'un projet d'intervention sur le réel » (Bouthier, 2005, p. 3), et d'autre part, sur une approche anthropologique du volley-ball (Léziart, 2010 ; Léziart & Lepuissant, 2001 ; Lepuissant, 2001).

Lors de cette formation, les thèmes suivants ont été développés : (a) la construction de formes de pratiques scolaires (Dhellemmes, 2007) pouvant faire office d'étape initiale pour les élèves ; (b) la construction de situations d'apprentissage pouvant faire évoluer les élèves, d'une part, sur leurs décisions tactiques en jeu et, d'autre part, sur l'amélioration de leurs gestes techniques. En ce qui concerne le guidage des situations d'apprentissage à dominante tactique, les formateurs ont été attentifs à ce que les dispositifs facilitent le développement d'une démarche réflexive auprès des élèves. Cette capacité devrait permettre aux élèves « de prendre du recul sur les faits et les informations, tout autant que sur ses propres actions » (CIIP, 2010, p. 11) ; et (c) des formes d'évaluation qui associent des compétences dans l'action qui prennent en compte la gestion d'un rapport de force à partir d'indicateurs qualitatifs ou quantitatifs et des compétences autour de l'action (Lenzen, Dénervaud & Poussin, 2012).

2. Cadre théorique

Pour appréhender la problématique des interactions didactiques en classes ordinaires, et plus particulièrement la question du développement de la démarche réflexive mise en œuvre par l'enseignant d'EP dans son enseignement, nous nous inscrivons dans le cadre théorique de l'action conjointe en contexte d'intervention (Amade-Escot & Loquet, 2010).

A l'école, l'apprentissage se réalise par confrontation à un milieu constitué par un système de contraintes pour lesquelles les élèves n'ont pas de réponses immédiates et adaptées.

Ce qui provoque l'adaptation, « ce sont les rétroactions du milieu, les sanctions (y compris d'ordre affectif) qui déterminent pour chaque acte des coûts à l'emploi » (Perrin-Glorian, 1994, p. 107). En EP, l'étude du milieu se révèle donc essentielle pour caractériser les connaissances en jeu et les adaptations motrices ou tactiques souhaitées par l'enseignant. Toutefois, les spécificités disciplinaires (Thépaut, 2002) font que le milieu est difficilement modélisable en EP par le fait que les enjeux de savoirs peuvent être considérés comme une transformation de comportements moteurs usuels en savoir-faire techniques nouveaux. Ce constat entraîne que « le milieu ne peut être conçu comme totalement antagoniste de l'élève, qui en constitue un des éléments » (Amade-Escot, 2005, p. 95). Ainsi, le milieu se transforme et ne peut être que difficilement stabilisé. Ces incertitudes intrinsèques du milieu relèvent fondamentalement de la nature des connaissances que les enseignants désirent faire construire aux élèves.

Le rôle du maître consiste à préparer puis à mettre en scène une tâche qui va confronter les élèves à un problème à résoudre. Dans ce processus, Brousseau (1998) définit la dévolution comme « l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (a-didactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert » (p. 60). Autrement dit, dans ce jeu didactique (Sensevy & Mercier, 2007), le maître doit, par la dévolution, créer les conditions pour que les élèves jouent le jeu sans communiquer la connaissance visée ou la solution technique. A l'intérieur de ce système didactique à trois instances, les transactions didactiques se caractérisent par des comportements réciproquement attendus de la part du maître et des élèves. Ce « contrat didactique » (Brousseau, 1998) est spécifique à un objet d'enseignement. Implicite, il devient apparent lorsqu'il y a rupture du contrat.

La prise en compte de l'action de l'enseignant se révèle alors primordiale pour comprendre comment il réussit à maintenir la relation didactique. Le modèle de l'action conjointe, pensé comme « un outil pour rendre raison de la complexité fonctionnelle de l'action, et de l'action professorale en particulier » (Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000, p. 294), repose sur quatre catégories didactiques :

- « Définir », qui désigne les actions de l'enseignant pour transmettre les règles, « partager des références communes » (Loquet, 2007, p. 54) et ainsi faire en sorte que l'élève puisse s'engager dans l'activité ;
- « Dévoluer », qui désigne les actions de l'enseignant pour « faire de la place aux élèves » (ibidem, p. 55) et leur permettre de se confronter à un problème ;

- « Réguler », qui désigne les actions de l'enseignant pour « faire deviner » (ibidem, p. 57) et faire en sorte d'influer sur la production de stratégies gagnantes ;
- « Institutionnaliser », qui désigne les actions de l'enseignant pour faire « reconnaître et fixer dans l'activité les comportements légitimes, adéquats au jeu » (ibidem, p. 58).

Par ailleurs, trois descripteurs indissociables peuvent aider à comprendre l'évolution des interactions didactiques dans la classe à propos du jeu de savoir. La topogenèse définit « ce qui a trait, implicitement, à l'évolution des systèmes de places de l'enseignant et des enseignés (leur topos) » dans le milieu « à propos des objets de savoir » (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002, pp. 233-235) ainsi que la manière dont les responsabilités se distribuent entre les différents acteurs du système. La chronogenèse définit « ce qui a trait à la production des savoirs au fil de la temporalité didactique » (ibidem, pp. 233-235) et leur progression incessante et irrégulière ainsi que les tensions qui peuvent exister entre le temps court de l'enseignement et le temps long de l'apprentissage. Enfin, la mésogenèse définit la « construction sans cesse réopérée du milieu ou encore des aménagements progressifs de ce dernier » (Ibidem, p. 144) et l'évolution de la construction de l'objet d'enseignement. Ce triplet pose les questions du « comment qui ? », du « comment quand ? » et du « comment quoi ? » (Sensevy, 2007).

Ces descripteurs de l'action professorale vont constituer un filtre descriptif susceptible de nous aider à comprendre l'évolution du contrat didactique à travers les régulations opérées sur le milieu (Le Paven, Roesslé, Roncin, Loquet & Léziart, 2007). Ainsi, nous pourrions essayer de mieux comprendre en quoi les milieux didactiques proposés peuvent être susceptibles de mettre les élèves dans une démarche réflexive.

Cette étude s'intéresse donc à la manière de mettre en scène des contenus d'enseignement pour développer la démarche réflexive des élèves. Dans le cadre de cette contribution, les théories de l'action conjointe devraient nous permettre d'analyser le système didactique, et plus précisément les interactions entre un enseignant et des élèves à propos d'un objet d'enseignement et d'apprentissage en volley-ball. Dès lors nous tenterons d'apporter des éléments de réponses aux questions suivantes :

- Quels topos occupent les différents acteurs par rapport aux savoirs mis à l'étude ?
- Quelles sont les techniques didactiques mises en œuvre par l'enseignant pour faire avancer le temps didactique ?

3. Méthodologie

Le dispositif de recherche mis en place suite à la formation continue s'adresse à cinq enseignants d'EP volontaires. Parmi ceux-ci, un enseignant bénéficie d'une vingtaine d'années d'expérience, tandis que les quatre autres ont terminé leur formation professionnelle depuis cinq à dix ans. Si aucun des cinq n'est spécialiste du volley-ball, trois parmi eux ont une expertise dans un autre sport collectif. Ils enseignent tous dans des établissements scolaires différents. Les leçons de volley-ball observées se sont déroulées avec des élèves de 15 ans qui sont en dernière année du cycle d'orientation (11^e degré). Le choix de l'activité volley-ball découle directement du choix des présidents du groupe d'EP d'entrer par cette APSA dans la démarche d'appropriation du PER par les enseignants du cycle d'orientation via un dispositif de formation-recherche.

D'un point de vue méthodologique, nous avons récolté les données suivantes : (a) l'enregistrement vidéo d'une leçon par enseignant où les interventions verbales sont recueillies à l'aide d'un micro-cravate et retranscrites. Le « contrat de recherche » avec les enseignants déterminait que cette leçon avait comme visée d'enseigner une (ou des) situation(s) d'apprentissage(s) qui engage(nt) les élèves sur des prises de décisions tactiques en jeu. C'est à partir de cette vidéo que nous allons pouvoir revenir sur l'activité de l'enseignant et l'engager à l'explicitation des interventions en cours d'action ; (b) l'enregistrement vidéo et la transcription de l'entretien rétrospectif à la leçon. Lors de celui-ci, nous visionnons le film avec chaque enseignant et ce dernier a la consigne de stopper la bande vidéo lorsqu'il identifie des moments de la leçon où il pense solliciter l'activité réflexive des élèves. Il est alors invité à expliciter et commenter son activité. Toutefois, lors d'un travail de visionnement préalable à l'entretien, nous avons anticipé certaines questions afin (1) d'aider l'enseignant à restituer le plus finement possible ses actions et communications dans le contexte dynamique de son activité d'enseignement, (2) de l'engager à exprimer ses intentions et son analyse sur le potentiel des situations d'apprentissages enseignées du point de vue de la démarche réflexive et (3) de s'arrêter sur des séquences non commentées mais qui nous semblaient intéressantes du point de vue de la démarche réflexive.

Cette démarche de recueil de données s'inspire de la démarche d'entretien d'auto-confrontation simple (Clot, 2001) dans la mesure où, à partir du réel de leur activité, les enseignants vont mettre en mots la complexité de leurs choix et être amené à commenter leurs gestes professionnels. La vidéo permet aux enseignants de s'exprimer à la fois sur la situation d'enseignement visionnée mais également sur l'objet de recherche. Toutefois,

nous avons choisi d'introduire dans cette démarche un questionnement de notre part afin de provoquer des commentaires en plus de ceux choisis par les enseignants, ceci afin de susciter d'autres données utiles à la recherche que celles livrées spontanément par les sujets de la recherche.

Le corpus ainsi constitué permet d'éclairer la complexité des situations d'enseignement visionnées. Afin de nous distancier de cette réalité qui relève du discours, nous avons traité les données récoltées en utilisant les concepts didactiques présentés précédemment. Cela nous a permis (a) de mieux comprendre les milieux d'étude mais aussi (b) de décrire les actions didactiques exploitées par les enseignants pour créer les conditions favorables à cette étude et (c) d'observer la manière dont ils font évoluer les transactions didactiques, ceci afin de mettre les élèves dans une démarche réflexive et provoquer des apprentissages.

4. Résultats et discussion

Le croisement des données issues des entretiens et de nos observations met en évidence tantôt des singularités, tantôt des régularités dans la manière dont les enseignants interprètent et engagent leurs élèves dans une démarche réflexive. Dans le cadre de cet article, nous nous limiterons aux résultats montrant des pratiques convergentes, que nous allons présenter et illustrer à l'aide soit des commentaires des enseignants lors du visionnement de leur leçon, soit des communications de ces derniers lors de leur intervention auprès des élèves.

4.1. Lors de la phase de définition

Les enseignants sont unanimes quant à leur souhait de « faire de la place aux élèves » (Loquet, 2007) au cours de leur cycle d'enseignement-apprentissage, particulièrement lors des situations d'apprentissage jouées. Ces propos recueillis lors des autoconfrontations l'illustrent :

« C'est qu'à la fin de cette situation, ils prennent conscience de l'importance d'être à deux pour jouer au volley. De faire des passes, des deux touches, des trois touches ou pourquoi pas du renvoi direct. Mais c'est vraiment de les sensibiliser à faire des passes et pas jouer qu'en renvoi direct ».

« Il y a là une démarche intellectuelle sur le jeu, un questionnement. Ils vont pouvoir interpréter les résultats, me poser des questions sur ces résultats. Là, on est dans une démarche positive où les élèves réfléchissent, tirent des conclusions des réponses qu'on leur donne ».

« Pour ces équipes-là, qu'ils puissent justifier des choix à 2 contre 2. Justifier leur choix à la fin du cycle c'est vraiment le but ».

Ces intentions marquent une distanciation à un contrat didactique « classique » et devraient donc engager les sujets à adopter durant leur enseignement un topos distancié (en tout cas provisoirement) où le savoir à apprendre serait problématisé afin de permettre aux élèves non pas d'inventer mais de donner du sens à ces savoirs, en l'occurrence aux stratégies et techniques utiles aux différents projets de volley-ball observés.

Toutefois, cette volonté de donner du sens passe par la mise en activité des élèves et la compréhension par ces derniers des règles du jeu. Ainsi, durant les entretiens, l'ensemble des enseignants exprime sa volonté de chercher à mettre rapidement les élèves en activité afin de ne pas perdre du temps de pratique mais aussi de réduire la durée des regroupements considérés comme potentiellement plus délicats à gérer. A la lumière des observations des leçons, cela se traduit par plusieurs caractéristiques communes aux enseignants : ils mobilisent la mémoire didactique pour faire des liens avec les savoirs déjà enseignés lors des leçons précédentes ou à travailler durant la leçon du jour ; ils organisent les tâches selon une procédure stable depuis plusieurs leçons ; ils utilisent plusieurs supports (le tableau, la démonstration par exemple) pour définir la tâche.

Une fois les élèves en activité, les enseignants adoptent délibérément – ainsi qu'ils l'affirment lors des entretiens – une posture d'observation de l'activité des élèves, s'attachant à réguler essentiellement sur la compréhension des règles du jeu et non sur les savoirs en jeu.

« Durant le jeu, je m'assure que les règles soient respectées. Je juge mais je n'interviens pas ».

« La semaine dernière, ça n'a pas été du tout compris, il y avait tous les critères dans le jeu et j'ai passé mon temps à répondre à leurs questions et il y a eu très peu de matchs. C'est la raison pour laquelle j'ai décidé de simplifier ».

Durant cette première phase de confrontation des élèves à la situation d'apprentissage, les entretiens permettent de mettre en évidence la volonté des enseignants de privilégier une gestion efficace du temps dans le sens d'une maximisation du temps de pratique pour les élèves.

« Là, j'ai hésité. Soit on fait une réflexion juste derrière ça, soit on fait la réflexion à la fin [de la leçon]. Et c'est vrai que j'ai décidé de le faire à la fin. En fait, je ne voulais pas trop perdre de temps, qu'il y ait des moments où ils soient réunis devant le tableau, qu'ils

reviennent au match et c'est vrai que c'est des moments où il y a des pertes de temps et c'est pour ça que j'ai décidé de le faire sous forme de tableau à la fin ».

« Je fais des remédiations par groupe de niveau plutôt qu'en regroupant tout le monde. Là c'est pour une question de rendement. Je me suis rendu compte que faire des remédiations avec l'ensemble de la classe on perdait quand même passablement de temps même si je dis un petit peu toujours la même chose mais je ne suis pas dépendant de la fin de tous les matchs, je peux intervenir dès qu'un match se termine ».

Ainsi, nous pouvons constater que durant cette phase de définition les enseignants se donnent les moyens de donner du sens aux tâches proposées en les contextualisant avec leur projet d'enseignement-apprentissage et que leurs interventions pour mettre les élèves en activité sont guidées par l'efficacité du temps de pratique. Pour ce faire, ils maîtrisent plusieurs gestes professionnels.

4.2. Lors de la phase de questionnement

Une fois que les élèves ont compris le cadre réglementaire et organisationnel dans lequel ils doivent évoluer, les enseignants sollicitent les élèves pour les aider à se confronter aux savoirs mis en jeu dans les tâches proposées. Nous observons alors durant les leçons que ces moments sont systématiquement initiés par une ou des questions adressées aux élèves. Durant les entretiens, les enseignants se disent attachés à permettre aux élèves de pouvoir s'exprimer.

« Là, c'est un moment de réflexion. Où on discute de ce qu'on a fait. Moi je trouve important qu'ils se lèvent et qu'ils notent tous une idée ».

Ainsi, l'observation des vidéos des leçons met en évidence que le questionnement adressé aux élèves est caractérisé par des intentions qui sont très diverses.

Par exemple, les enseignants adressent encore des questions qui concernent l'appropriation des règles du jeu lors d'une phase jouée :

« Je les questionne pour voir comment elles ont intégré cette consigne [la possibilité de blocage momentané du ballon]. Comment elles l'utilisent ».

Ou encore la validation d'une solution ou le rappel des possibilités du jeu :

« C'est pour rappeler qu'on pouvait le faire sans vraiment leur dire où est-ce que je dois orienter ma deuxième passe, quand est-ce que je dois le faire ? Là, c'est vraiment un rappel. Ce n'est pas vraiment une phase de verbalisation ».

Le questionnement est aussi destiné à trouver des solutions pour jouer de manière plus efficace. Il peut concerner la représentation fonctionnelle du jeu des élèves (Bouthier, 1988) comme l'illustre cet exemple durant une leçon :

« Quels sont les avantages et les inconvénients des trois formes de jeu qui ont été testées ? ».

Ce même questionnement s'appuie parfois aussi sur un relevé d'information sur le jeu plus précis comme les résultats de l'action. Par exemple lors d'une intervention en classe :

« Je vous ai dit que le match était de bonne facture s'il y avait en tout cas 12 (points) dont la moitié d'attaques à deux points. Résultat on voit quoi ? On voit une attaque à deux points et surtout on n'est pas à 12. On est loin d'être à 12. Qu'est-ce que vous pouvez faire pour essayer d'améliorer ça et vous rapprocher de l'objectif que je vous ai fixé ? ».

Mais également lors de commentaires réalisés pendant les autoconfrontations :

« Je fais en sorte de mettre en évidence que les critères de réussites ne sont pas respectés pour ensuite les mettre en réflexion sur le pourquoi ».

Nos observations nous permettent toutefois de constater que ces multiples moments de questionnement se caractérisent par l'absence d'une réelle problématisation. Certes, les échanges didactiques sont structurés par un questionnement mais les enseignants n'exploitent que très partiellement le milieu didactique proposé aux élèves lorsqu'ils les mettent en situation de jeu. Ils ne partagent pas explicitement la problématique sur laquelle ils souhaitent que les élèves déploient une activité de recherche en vue de trouver des solutions dans le jeu et pour le jeu qui leur échappent momentanément.

Il nous apparaît donc que le questionnement constitue plus une manière d'entrer en relation avec les élèves que le point de départ d'une démarche qui engage les élèves dans une réelle activité de réflexion sur l'action en vue d'enrichir le vocabulaire technique et tactique des élèves. Les films des leçons montrent que les élèves s'engagent volontiers dans ce processus tout en étant attentifs à faire des propositions en conformité avec les attentes de l'enseignant :

« Alors là cela m'a surpris qu'ils me sortent la bonne réponse. Je me disais que finalement ils n'allaient jamais trouver. Ça veut dire que finalement ils ont écouté ce qu'on a dit les leçons précédentes et qu'ils ont réfléchi ».

Lors des entretiens, ces derniers semblent aussi être conscients de la faible portée réflexive de leur questionnement.

« De toute façon je vais poser des questions mais je vais orienter vers la partie droite du tableau, le jeu à 1, 2 ou 3 touches ».

« Là, je suis quasiment dans l'institutionnalisation. Pour le volley c'est relativement clair. Eux-mêmes les élèves en sont conscients. Plus je suis proche du filet, meilleure sera mon attaque ».

4.3. L'évolution de la posture didactique

Le constat précédent de l'absence d'une problématisation partagée durant les leçons va conduire très vite les enseignants à quitter leur posture « en retrait » qui invitait les élèves à s'exprimer pour adopter une posture « en surplomb » (Schubauer-Leoni, 2008). Ainsi, ce changement de posture topogénétique se manifeste lorsque les enseignants constatent un « défaut de savoir » (Le Paven et al, 2007), ils captent les réponses qu'ils considèrent comme justes, ou énoncent les comportements qu'ils souhaitent valoriser. Nous pouvons le constater à plusieurs reprises dans les films des leçons. Par exemple :

« Qu'est-ce que tu fais pour envoyer la balle sur la zone rouge ? Là, c'est important de lui faire une passe haute, cela lui laisse du temps. Si on continue à mettre des balles basses, l'autre n'aura jamais le temps de se mettre sur le tapis et en plus il mettra la balle comme il peut et où il peut. Vous continuez les matchs et vous faites en sorte de mettre ça en pratique ».

Les entretiens menés avec les enseignants nous ont permis d'éclairer et de mieux comprendre le décalage constaté entre les intentions didactiques déclarées, qui mettent en évidence une volonté de mettre les élèves dans une démarche réflexive, et la réalité de leur pratique.

Dans un premier temps, pour privilégier l'action motrice, les enseignants déclarent faire le plus souvent le choix de se priver d'outils leur permettant de récolter de l'information et d'organiser un retour sur l'activité des élèves. Les régulations didactiques sont alors basées soit sur la mémoire didactique, soit sur un questionnement resserré, ce qui engage les élèves à répondre à la question de l'enseignant plutôt qu'à trouver une réponse au problème et conduit à la baisse de l'exigence d'apprentissage :

« Le choix de différer le moment de prise d'information, c'est de mettre en activité le plus vite possible ».

« Là, il ne me répond pas en fonction de ce qu'il a vécu. Je pense qu'il essaie de me trouver une réponse mais sans vraiment réfléchir à ce que je lui ai demandé ni en

s'appuyant vraiment sur quelque chose qu'il a pu vivre. Mais d'un autre côté je ne leur ai pas donné les moyens de le faire, c'est-à-dire qu'à aucun moment je demande à l'observateur de fonctionner comme coach de son camarade, pour lui faire des remarques sur ce qu'il fait. Je pourrais leur donner une grille de lecture pour mettre en évidence certaines choses. Où est-ce qu'il envoie la balle ? Dans quelle zone il joue la balle ? Pour que l'élève puisse constater qu'il joue toujours la balle depuis la zone du fond par exemple ».

Ensuite, certains commentaires des enseignants mettent en évidence l'incompatibilité qu'ils perçoivent entre l'avancée du temps didactique et l'activité engendrée par une problématisation explicite. Dans leur souci premier de privilégier l'activité, le temps d'échange et de verbalisation, qui doit permettre de revenir sur les résultats et d'échanger sur les procédures prometteuses et efficaces, est considéré souvent comme inefficace donc comme du temps perdu pour l'action.

« Leur demander ce qu'on a fait et d'essayer d'être précis cela ne donne pas beaucoup de résultat et cela prolonge le moment où ils sont assis face à moi ».

Ces moments de regroupement pour solliciter les interactions avec les élèves sont également considérés comme difficiles à gérer tant au niveau didactique qu'au niveau de la gestion du groupe :

« Oui, je crains un peu ces moments. A la fin j'ai trouvé long. J'essaie d'accélérer les réponses, je les résume pour ne pas perdre de temps ».

« Avec cette classe, les regroupements, c'est le moment le plus critique ».

Ce discours illustre les difficultés pour les enseignants d'animer des « débats d'idées » (Deriaz, Poussin & Gréhaigne, 1998). Goirand (1998) considère que cette étape du processus didactique qui consiste à faire formuler par les élèves les conditions de leur réussite est celle de tous les dangers et de toutes les dérives possibles, d'où l'accélération du processus, comme sur notre exemple, qui est le phénomène le plus souvent observé. Ajouté à cela, les entretiens ont mis en évidence que la phase de dévolution est considérée comme une difficulté supplémentaire par rapport au niveau scolaire de certains groupes d'élèves et à leur capacité supposée à s'engager et à donner du sens à une activité de réflexion sur l'action :

« Le fait de leur procurer des fiches pour récolter des résultats et ensuite de les réunir pour discuter des résultats c'est utopique. Non seulement les résultats ne sont pas relevés mais ensuite les réunir c'est le chéni ».

Les enseignants ont apparemment intériorisé la dichotomie traditionnelle entre les élèves issus des classes sociales privilégiées et ceux issus des milieux populaires (majoritaires dans le niveau B), la pensée des premiers étant perçue comme intellectuelle, verbale, abstraite, complexe et sophistiquée par opposition à celle des seconds vue comme sensitive, concrète et simple (Goodson, 1992).

Enfin, le niveau de maîtrise de l'activité de certains élèves est également perçu comme un handicap à leur engagement dans une démarche de dévolution. A l'inverse des élèves déjà habiles dans le jeu, ces élèves semblent être considérés comme inaptes à trouver des solutions pertinentes au jeu proposé durant le cours :

« Là je fais avancer le temps didactique. On est dans le groupe B, j'énonce un certain nombre de choses pour ne pas avoir à leur tirer les vers du nez parce que je me doute qu'ils ont peut-être même pas la réflexion là-dessus ».

Toutefois, que cela soit pour les élèves en difficulté scolaire ou pour ceux qui peinent dans les apprentissages moteurs, les enseignants affirment tout de même ne pas renoncer a priori à leur proposer une démarche réflexive (dont la phase de dévolution est le point de départ) mais plutôt à différer celle-ci un peu plus tard dans le cycle, quand ceux-ci seront prêts à s'y engager.

5. Conclusion

L'observation des pratiques de ces enseignants ainsi que le discours de ces derniers sur leur pratique met en lumière une volonté manifeste de répondre aux injonctions du PER en matière de sollicitation de la démarche réflexive des élèves, mais aussi une difficulté à centrer l'étude sur des enjeux de savoirs clairement identifiés. En cours d'action, le problème n'est pas explicitement posé aux élèves. Certes le processus est amorcé par un questionnement mais nous ne le qualifierons pas comme une action de dévolution au sens de Barbot (2005, p. 17) qui considère que « la dévolution vise à faire en sorte que l'élève connaisse, comprenne et fasse sienne la question qui lui est posée et qu'il accepte de s'engager de lui-même dans la procédure de résolution ». Les enseignants semblent également occulter l'action de dévolution parce qu'ils attribuent au jeu le pouvoir de donner du sens et c'est par le jeu que les élèves devrait pouvoir se questionner et réfléchir sur leur comportement (Roustan, 2003).

Il nous paraît important de souligner que les enseignants mettent en scène des milieux didactiques potentiellement riches et prometteurs. Cependant, les autoconfrontations nous permettent de postuler qu'une analyse trop sommaire des enjeux didactiques des milieux

proposés engage les enseignants à confondre action et action réflexive des élèves. Il y a donc lieu de mettre l'accent sur la vigilance épistémologique nécessaire à la mise en œuvre d'une démarche réflexive en milieu scolaire.

Par ailleurs, nos résultats témoignent, chez les enseignants d'EP, d'un déficit en matière de techniques didactiques nécessaires à la gestion et à l'entretien de la relation didactique dans la phase de dévolution. Dans le cadre des formations initiales et continues, il conviendra de donner aux (futurs) enseignants d'EP les moyens de maintenir avec discernement un topos en retrait et de se retenir de donner leurs solutions tout en faisant avancer le temps didactique. C'est à ces conditions que les pratiques pourront évoluer et se rapprocher des généreuses intentions formulées par les enseignants.

Références

- Amade-Escot, C. (2005). Milieu, dévolution, contrat. Regard de l'éducation physique. In M.-H. Salin, P. Clanché & B. Sarrazy (dir.), *Sur la théorie des situations didactiques* (pp. 91-98). Grenoble : La Pensée sauvage.
- Amade-Escot, C. & Marsenach, J. (1995). *Didactique de l'éducation physique et sportive*. Grenoble, France : La Pensée sauvage.
- Amade-Escot, C. et Loquet, M. (2010). L'approche didactique en EPS et en APSA : analyse de l'action conjointe en contextes d'intervention. In M. Musard, M. Loquet & G. Carlier (dir.), *Sciences de l'intervention en EPS et en sport* (pp. 223-244). Paris : Editions EP&S.
- Barbot, A. (2005). Sports de combat de préhension en EPS : « le pari de l'émotion, de l'intelligence et du social ». *Les cahiers du CEDRE*, 5, 13-34.
- Bouthier, D. (1988). *Les conditions cognitives de la formation d'actions sportives collectives* (Thèse de doctorat non publiée). Université de Paris V, France.
- Bouthier, D. (2005, novembre). *Sciences et techniques des APSA : quels rapports, vers quels métiers de l'intervention*. Communication présentée au Forum international de l'éducation physique et du sport. Paris : SNEP-Centre EPS et Société.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Clot, Y. (2001). La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie. In B. Maggi (dir.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (pp. 133-156). Paris : Presses Universitaires de France.

- Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse Romande et du Tessin. (2010). *Plan d'études romand : Capacités transversales – Formation générale*. Neuchâtel : CIIP.
- Dhellemmes, R. (2007). L'EPS, une alternative culturelle pour les APSA ? *Les cahiers du CEDRE*, 7, 46-51.
- Dénervaud, H. & Poussin, B. (2010). *La formation des enseignants en éducation physique. Recherches sur les pratiques des formateurs et sur l'activité des stagiaires*. Cahiers de la section des sciences de l'éducation, 128. Genève : Université de Genève.
- Deriaz, D. & Poussin, B. (1999). *Education physique : De la formation recherche aux expériences pratiques*. Genève : DIPCO.
- Deriaz, D., Poussin, B. & Gréhaigne, J.-F. (1998). Les jeux sportifs collectifs à l'école : le débat d'idée. *Revue EP.S*, 273, 80-82.
- Eloi, S & Ulrich, G. (2011). La démarche technologique en STAPS : analyse conceptuelle et mise en perspective pour les sports collectifs. *eJRIEPS*, 23, 20-45
- Goirand, P. (1998). *EPS au collège et gymnastique*. Paris : INRP.
- Goodson, I. F. (1992). On Curriculum Form : Note Toward a Theory of Curriculum. *Sociology of Education*, 65(1), 66-75.
- Joannisse, R. (1996). L'articulation formation et recherche en éducation physique. *Education et Recherche*, 1, 8-25.
- Lenzen, B., Dénervaud, H. & Poussin, B. (2012, janvier). *Les compétences personnelles et sociales en question. Illustration à travers deux outils d'évaluation en éducation physique et sportive*. Communication présentée au 24^{ème} colloque international de l'ADMEE-Europe, Luxembourg.
- Lenzen, B., Poussin, B., Dénervaud, H. & Cordoba, A. (2012). Les références curriculaires des enseignants d'éducation physique : influence de l'ancienneté. *Revue Suisse des Sciences de l'Education*, 1, 137-163.
- Le Paven, M., Roesslé, S., Roncin, E., Loquet, M. & Léziart, Y. (2007). La dévolution dans les activités physiques sportives et artistiques non scolaires. *Education et didactique*, 1(3), 9-30.
- Lepuissant, S. (2001). Evolution du rapport de force entre l'attaque et la défense en volley-ball scolaire et propositions de contenus. Consulté sur internet le 12 octobre 2012 <http://www.contrepied.net/volleyball.php>

- Léziart, Y. (2010). Anthropologie culturelle des APSA et épistémologie des savoirs à transmettre en EPS. In M. Musard, M. Loquet & G. Carlier (dir.), *Sciences de l'intervention en EPS et en sport* (pp. 179-200). Paris : Editions EP&S.
- Léziart, Y. & Lepuissant, S. (2001). Programme en volleyball. Consulté sur internet le 12 octobre 2012 <http://www.contrepied.net/volleyball.php>
- Loquet, M. (2007). Les techniques didactiques du professeur. In C. Amade-Escot (dir.), *Le didactique* (pp. 49-66). Paris : Editions Revue EP.S.
- Mouchet, A., Amans-Passaga, C. & Gréhaigne, J.-F. (2010). L'approche technologique. In M. Musard, M. Loquet & G. Carlier (dir.), *Sciences de l'intervention en EPS et en sport* (pp. 201-222). Paris : Editions EP&S.
- Perrin-Glorian, M.-J. (1994). Théorie des situations didactiques : naissance, développement, perspectives. In M. Artigue, R. Gras, C. Laborde & P. Tavinot (dir.), *Vingt ans de didactique des mathématiques en France* (pp. 97-144). Grenoble : La Pensée sauvage.
- Roustan, C. (2003). *La mise en place d'un milieu pour l'étude d'une activité physique et sportive au CP : Le cas du badminton* (Thèse de doctorat non publiée). Université d'Aix-Marseille I, France.
- Roustan, C. & Amade-Escot, C. (2005). Une analyse didactique en termes de milieu pour l'étude : approche spécifique à l'EPS et dialectique de la co-construction. *Revue Suisse des Sciences de l'Education*, 25(3), 481-504.
- Schön, D. (1993) *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Logiques.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (2008). La construction de la référence dans l'action conjointe professeur-élève. In N. Wallian, M.-P. Poggi & M. Musard (dir.), *Co-construire les savoirs : les métiers de l'intervention dans les APSA* (pp. 67-86). Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
- Schubauer-Leoni, M.-L. & Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (dir.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 227-251). Bruxelles : De Boeck.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy & A. Mercier (dir.), *Agir ensemble* (pp. 13-49). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

- Sensevy, G. & Mercier, A. (dir.) (2007). *Agir ensemble*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Sensevy, G., Mercier, A. & Schubauer-Leoni, M.- L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur : à propos de la course à 20. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 20(3), 263-304.
- Thépaut, A. (2002). *Echec scolaire et éducation physique et sportive à l'école élémentaire. Etude des interactions maître-élèves dans la construction des savoirs. L'exemple de l'apprentissage de la passe en basket-ball* (Thèse de doctorat non publiée). Université de Rennes II, France.