UNIVERSITE DE REIMS CHAMPAGNE-ARDENNE
ECOLE DOCTORALE SCIENCES DE L'HOMME ET DE LA SOCIETE
ED 462

IUFM CHAMPAGNE-ARDENNE

Doctorat

Sciences de l'Education

GROSSTEPHAN Vincent

Développement professionnel d'enseignants d'EPS : processus et effets dans le cadre d'un dispositif de formation continue associant praticiens et chercheur

TOME 1 PARTIE THEORIQUE

Thèse dirigée par Gilles BAILLAT. Professeur de Sciences de l'Education.
IUFM Champagne-Ardenne

Décembre 2010

Jury :

Mme Isabelle VINATIER Professeur Sciences de l'Education
M. Richard WITTORSKI Professeur Sciences de l'Education (Rapporteur)
M. Daniel BOUTHIER Professeur STAPS
Mme Nathalie WALLIAN Professeur Sciences de l'Education (Rapporteur)
M. Stéphane BRAU-ANTONY Maître de Conférences Sciences de l'Education
M. Gilles BAILLAT Professeur Sciences de l'Education

REMERCIEMENTS

Je tiens ici à remercier tous ceux qui m'ont apporté, de près ou de loin, leur aide dans la réalisation de ce travail et qui m'ont soutenu dans ce processus. Tout particulièrement :

* **Gilles Baillat** pour sa clairvoyance dans son guidage, sa compétence et sa rigueur dans l'accompagnement qui m'ont permis, dans des moments décisifs, de donner une direction cohérente à ce travail ;

* **Stéphane Brau-Antony**, pour son extraordinaire disponibilité, son engagement dans l'animation du dispositif de formation et surtout pour son amitié et son soutien dans tous les moments de doute ;

* Tous les collègues (**Isabelle, Christelle, Marie, Nathalie, Eric, Thiébaut, Sylvain, Vincent et Bruno**) qui ont participé à la recherche. Par la qualité de leur participation et la constance de leur engagement ils ont rendu possibles la confrontation d'idées, le partage intellectuel et ont par là-même contribué à créer les conditions de leur propre développement et de son étude ;

* **Danièle Vilain** pour avoir contribué à créer les conditions institutionnelles de réalisation du dispositif de formation et en avoir assuré la logistique ;

* **Isabelle Blessig** pour son aide dans la retranscription des entretiens et des épisodes d'échanges. Sans elle, cette thèse n'aurait pu être menée à son terme ;

* Mes collègues de l'IUFM qui ont su m'aménager des conditions de travail compatibles avec la réalisation d'un tel travail ;

* **Juliette et Tristan**, pour leur patience, leur compréhension et leur indéfectible soutien tout au long de ce travail. Cette thèse leur est dédiée.

« L'apprentissage est d'abord et avant tout une démarche existentielle : apprendre, c'est savoir tirer parti de la vie, dans ses moments paisibles et dans ses drames, c'est tirer de la confrontation avec le réel, qui toujours par quelque côté nous échappe ou nous submerge, quelque chose qui deviendra notre expérience, un prolongement de ce que nous sommes. C'est en ce sens là que se conjuguent apprentissage et développement. La matière de l'apprentissage peut être préparée d'avance, par la médiation d'autrui, ou au contraire affrontée brute de décoffrage. Elle peut être facilitée par l'accompagnement d'un formateur attentif, ou s'effectuer dans la solitude. Elle peut être fortement outillée ou au contraire donner l'impression d'un acteur aux mains nues. Mais, en définitive, c'est toujours le sujet qui y occupe la place centrale, comme Renan nous le rappelle, dans ses derniers et terrifiants apprentissages » **Pierre Pastré (2004).**

SOMMAIRE

Liste des abréviations p. 9

INTRODUCTION p. 11

1. La formation des enseignants et la recherche : un changement de paradigme p. 14
1.1. Le mouvement de professionnalisation des enseignants et le socio-constructivisme : qu'est-ce que « former » ? p. 14
1.2. La recherche en éducation et formation : des cadres théoriques et des méthodologies renouvelés p. 16
1.3. Vers un renouvellement des rapports entre recherche et formation p. 17

2. **Options de recherche et présentation de la structure de la thèse** p. 18
2.1. Une option développementale p. 18
2.2. Une option didactique p. 18
2.3. Une option collective et coopérative par confrontation p. 19
2.4. Présentation de la structure de la thèse p. 19

PREMIERE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL ET HYPOTHESES DE RECHERCHE p. 21

Chapitre 1 : La formation des enseignants : le processus de professionnalisation p. 24

1. La professionnalisation des enseignants p. 26
1.1. Une notion au cœur de nombreux enjeux p. 26
1.1.1. Une identité professionnelle ancrée dans le « savoir-enseigner » p. 28
1.1.2. La professionnalisation comme intensification, diversification et complexification du travail p. 31
1.1.3. La professionnalisation comme processus de transformation d'un métier d'exécution en profession de responsabilisation p. 32
1.1.4. La professionnalisation comme processus de reconnaissance et de revalorisation sociales d'un groupe professionnel p. 32
1.1.5. La professionnalisation comme processus d'adhésion à des représentations et à des normes collectives, constitutives de l'identité professionnelle p. 33
1.2. Professionnalisation, compétences et savoirs p. 36
1.2.1. La notion de compétence p. 37
1.2.2. Les savoirs des enseignants p. 43
1.2.3. Savoirs et connaissances : pour une clarification notionnelle p. 45
1.2.4. Peut-on parler de compétences didactiques p. 51
1.3. La formation professionnelle et le développement des compétences p. 57
1.3.1. La compétence se construit dans la durée p. 57
1.3.2. La compétence se construit en prenant appui sur l'expérience p. 59
1.3.3. La compétence, en tant que faculté de mobilisation, se développe au gré d'un entraînement réflexif p. 60

Chapitre 2 : Pour une approche didactique de la professionnalité enseignant p. 66

1. Enjeux, objets et méthodes de la didactique p. 66
1.1. La didactique ou un champ d'étude et d'analyse des phénomènes d'enseignement-apprentissage p. 67
1.2. Une centration sur les savoirs et un attachement à des disciplines spécifiques p. 68
1.3. Les trois domaines d'investigation de la didactique p. 71
1.4. Le système didactique p. 72
1.5. Didactique et formation p. 73
1.5.1. La didactique : discipline scientifique ou praxéologique ? p. 73
1.5.2. Didactiques des disciplines et formation : quels rapports ? p. 74
1.5.3. Contrat didactique, dévolution, milieu didactique : trois concepts utiles pour la formation p. 76

2. Les recherches en didactique de l'EPS p. 82
2.1. Les savoirs et les apprentissages en EPS : une spécificité disciplinaire forte p. 82
2.1.1. Les programmes d'EPS : lorsque la notion de compétence se substitue à celle d'habileté motrice p. 83
2.1.2. Des habiletés motrices complexes, situées et contextualisées p. 85
2.1.3. Des apprentissages par l'action p. 87
2.1.4. Les paradigmes écologique et dynamique du contrôle moteur : vers une nouvelle lecture de l'activité déployée par le pratiquant confronté aux APSA p. 88
2.1.5. Une discipline à forte tonalité affective et représentationnelle p. 89
2.2. Historique et typologie des recherches en didactiques de l'EPS p. 90
2.2.1. Des travaux initiaux de l'INRP à aujourd'hui : itinéraire de 25 années de recherche en didactique de l'EPS p. 90
2.2.2. Vers une typologie des courants de recherches en didactique de l'EPS p. 95

Chapitre 3 : Eléments de didactique des sports collectifs et théories d'experts p. 101

1. Typologie des modélisations technologiques et didactiques des sports collectifs : l'influence des « leaders d'opinion » p. 101
1.1. Le modèle associationniste / analytique p. 104
1.1.1. Les fondements théoriques p. 104
1.1.2. Le jeu et la technique en sport collectif vus à travers le prisme analytique p. 106
1.1.3. Les situations d'apprentissage dans une perspective analytique p. 112
1.2. Les approches systémiques p. 114
1.2.1. Les approches structurales p. 115
1.2.1.1. Les fondements théoriques p. 115
1.2.1.2. Le jeu et la technique en sport collectif vus à travers le prisme structural p. 117
1.2.1.3. Les situations d'apprentissage dans une perspective structurale p. 123
1.2.2. Les approches systémiques fonctionnelles ou dialectiques p. 124
1.2.2.1. Les fondements théoriques p. 124
1.2.2.2. Le jeu et la technique en sport collectif vus sous l'angle dialectique p. 128
1.2.2.3. Les situations d'apprentissage dans une perspective dialectique p. 133

2. Résultats de recherche sur l'enseignement des sports collectif p. 139
2.1. Les approches technologiques p. 139
2.1.1. Recherches sur la formalisation des techniques corporelles p. 139
2.1.2. Recherches sur la transmission des techniques corporelles p. 143
2.2. Les approches didactiques p. 146

Chapitre 4 : Recherche et enseignement : des rapports complexes p. 151

1. EPS et science(s) : des rapports paradoxaux p. 152
1.1. Légitimité ou identité ? p. 152
1.2. Le concept de transposition didactique : un outil heuristique d'analyse des rapports EPS – Science ? L'enjeu épistémologique p. 157

2. **Organiser la rencontre entre chercheurs et enseignants : finalités, moyens, dispositifs** p. 161
2.1. Les évolutions de la formation d'adultes p. 161
2.2. Les recherches descriptives et compréhensives en didactique sur les pratiques enseignantes p. 166
2.2.1. Les finalités de la rencontre p. 166
2.2.2. Fondements théoriques et méthodologiques p. 167
2.2.3. La posture et l'activité de l'enseignant-chercheur p. 168
2.2.4. La posture et l'activité des enseignants p. 168
2.3. La recherche – action p. 169
2.3.1. Les finalités de la rencontre p. 169
2.3.2. Fondements théoriques et méthodologiques p. 170
2.3.3. La posture et l'activité de l'enseignant-chercheur p. 171
2.3.4. La posture et l'activité des enseignants p. 172
2.4. La recherche – formation p. 173
2.4.1. Les finalités de la rencontre p. 173
2.4.2. Fondements théoriques et méthodologiques p. 174
2.4.3 La posture et l'activité de l'enseignant-chercheur p. 174
2.4.4. La posture et l'activité des enseignants p. 175
2.5. Les dispositifs d'ingénierie didactique p. 176
2.5.1. Les finalités de la rencontre p. 177
2.5.2. Fondements théoriques et méthodologiques p. 178
2.5.3. La posture et l'activité de l'enseignant-chercheur p. 180
2.5.4. La posture et l'activité des enseignants p. 180
2.6. les recherches menées sous le paradigme de l'anthropologie et de l'ergonomie cognitive p. 182
2.6.1. Les finalités de la rencontre p. 182
2.6.2. Fondements théoriques et méthodologiques p. 184
2.6.3. La posture et l'activité de l'enseignant-chercheur p. 185
2.6.4. La posture et l'activité des enseignants p. 187
2.7. La clinique de l'activité p. 187

2.7.1. Les finalités de la rencontre p. 188
2.7.2. Fondements théoriques et méthodologiques p. 189
2.7.3. La posture et l'activité du chercheur p. 190
2.7.4. La posture et l'activité des enseignants p. 190
2.8. Les recherches collaboratives et/ou coopératives p. 191
2.8.1. Les finalités de la rencontre p. 192
2.8.2. Les fondements théoriques et méthodologiques p. 193
2.8.3. La posture et l'activité du chercheur p. 194
2.8.4. La posture et l'activité de l'enseignant p. 195
2.9. La didactique professionnelle p. 195
2.9.1. Les finalités de la rencontre p. 196
2.9.2. Fondements théoriques et méthodologiques p. 197
2.9.3. La posture et l'activité du chercheur p. 200
2.9.4. La posture et l'activité des enseignants p. 201
2.10. Synthèse p. 202

Conclusion du cadre conceptuel p. 212

DEUXIEME PARTIE : ETUDES EMPIRIQUES p. 215

Chapitre 1 : Des choix épistémologiques. p. 216

1. Une recherche qualitative de signification p. 216
1.1. Caractérisation du type de recherche p. 216
1.2. Questions de méthode p. 218
1.3. Rigueur et/ou pertinence ? p. 219

2. Investiguer l'activité des professionnels in situ p. 221

3. Prendre en compte la subjectivité des acteurs p. 225

4. une perspective développementale p. 226
4.1. La clinique de l'activité : transformer pour comprendre p. 226
4.2. La didactique professionnelle : de la théorie de la conceptualisation dans l'action aux critères de développement p. 227
4.2.1. La réflexivité p. 228
4.2.2. L'activité cognitive de généralisation p. 231
4.2.3. L'appropriation de nouvelles ressources p. 232

Chapitre 2 : Etude d'un processus de développement professionnel p. 234

1. La production des données p. 234
1.1. Provoquer le développement pour l'étudier p. 234
1.2. La constitution d'un collectif d'enseignants volontaires p. 235
1.2.1. Des critères d'équilibre p. 235

1.2.2. Un rapport contractuel entre les deux chercheurs et les enseignants p. 236
1.3. Des situations de formation au plus près des situations de travail p. 238
1.4. Au cœur de la démarche de formation : l'activité réflexive p. 239
1.5. Le moteur du dialogue et des apports externes p. 239

2. Le traitement des données p. 240
2.1. le matériau d'échanges verbaux ou la nécessité de se doter d'une théorie du langage p. 240
2.1.1. La pragmatique interactionniste ou l'étude du langage en acte p. 242
2.1.2. Le dialogisme p. 254
2.2. Analyse qualitative des données d'enregistrement audio des échanges p. 257
2.3. Méthode p. 264

3. Résultats p. 267
3.1. L'indicateur de réflexivité p. 267
3.1.1. Cadre d'analyse des données p. 269
3.1.1.1. Réflexivité et cadre participatif p. 269
3.1.1.2. Réflexivité et différences inter-individuelles p. 271
3.1.2. les modalités d'articulation entre les fins et les moyens p. 271
3.1.3. Le processus de construction de compétences réflexives au cours du dispositif de formation p. 279
3.1.3.1. Des séquences significatives de mobilisation des trois modalités d'articulation entre les fins et les moyens p. 279
3.1.3.2. La distance de l'enseignant à la situation étudiée : le poids du contexte et des variables individuelles p. 283
3.1.3.3. Le rôle du CF : guidage et/ou engagement ? p. 287
3.2. Les réorganisations conceptuelles p. 294
3.2.1. Les manifestations d'acceptation ou de rejet des apports de produits de la recherche : analyse de deux épisodes d'étude et de débat à propos de textes produits par des chercheurs en didactique et un leader d'opinion p. 294
3.2.1.1. Premier épisode : étude de trois textes p. 295
3.2.1.2. Deuxième épisode : étude d'un texte p. 301
3.2.2. Le processus d'appropriation de concepts issus de la recherche en didactique et des théories d'experts p. 324
3.2.2.1. Les théories d'experts p. 324
3.2.2.2. Les concepts didactiques p. 354

3.3. Les activités cognitives de généralisation p. 374
3.3.1. Analyse des modalités d'expression d'activités cognitives de généralisation p. 375
3.3.2. Evolution de ces modalités au cours du dispositif de formation p. 377

Chapitre 3 : Etude des effets de formation p. 397

1. **La production des données** p. 397

1.1. Des données d'enregistrement audio-vidéo de séances ordinaires d'enseignement de sport collectif p. 397
1.2. Des données d'auto confrontation simple sur ces séances p. 401

2. Le traitement des données p. 402
2.1. Analyse qualitative des données d'enregistrement audio-vidéo de séances ordinaires d'enseignement de sport collectif p. 402
2.2. La pragmatique des « mondes lexicaux » ou l'analyse textuelle des entretiens d'auto confrontation simples par le logiciel Alceste p. 403
2.3. Analyse de contenu des EACS p. 405

3. **Résultats** p. 413
3.1. Du point de vue de l'indicateur de réflexivité p. 413
3.1.1. Une évolution vers plus grande prise en compte des élèves dans l'analyse des situations didactiques p. 413
3.1.2. Une analyse de l'activité de l'enseignant plus articulée à l'activité des élèves p. 427
3.2. Du point de vue des réorganisations conceptuelles p. 430
3.2.1. Les objectifs énoncés p. 430
3.2.2. Les choix d'agencement des situations didactiques : permanences et évolutions p. 446
3.2.3. Les régulations de l'activité des élèves p. 468
3.2.3.4. Des situations hybrides : entre échauffement et apprentissage technique p. 471
3.3. Du point de vue des activités cognitives de généralisation p. 475

Conclusion générale p. 493

1. Itinéraire d'un objet de recherche p. 494
2. Vers une théorisation de nos préoccupations p. 495
3. Une recherche qualitative de signification p. 496
4. Les principaux résultats de l'étude du processus de développement au sein du dispositif de formation (GFR) p. 497
4.1. L'indicateur de réflexivité p. 497
4.2. L'indicateur de réorganisation conceptuelle p. 498
4.3. L'indicateur des activités cognitives de généralisation p. 499
5. Les principaux résultats de l'étude des effets de formation p. 500
5.1. L'indicateur de réflexivité p. 500
5.2. L'indicateur de réorganisation conceptuelle p. 500
5.3. L'indicateur des activités cognitives de généralisation p. 501
6. Propositions de pistes pour la conception de dispositifs de formation associant chercheur et enseignant p. 501

Bibliographie p. 509

Annexes

Liste des abréviations

AFC Analyse Factorielle de Correspondance

APSA Activités Physiques Sportives et Artistiques

BB Basket-Ball

CAPEPS

CD Contrat Didactique

CDH Classification Descendante Hiérarchique

CF Chercheur Formateur

CNAM

CNP Conseil National de Programmes

CNRS Centre National de Recherche Scientifique

CP Conseiller Pédagogique

CREAD Centre de Recherche sur l'Education, les Apprentissages et la Didactique

CREFI

DEF Défenseur

E Enseignants

EAC Entretien d'Auto confrontation

EACS Entretien d'Auto confrontation Simple

EACC Entretien d'Auto confrontation Croisée

EPS Education Physique et Sportive

ESCOL

FC Formation Continue

GEDIAPS

GFR Groupe de Formation par la Recherche

HB Handball

INRP Institut National de Recherche Pédagogique

IUFM Institut Universitaire de Formation des Maîtres

L3 Licence 3ème année

MD Milieu Didactique

NPB Non Porteur de Balle

PA Principe d'Action

PAF Plan Académique de Formation

PB Porteur de Balle

PCP Plan Collectif Partiel

PCT Plan Collectif Total

PHH Plan Homme pour Homme

PLC1 Professeur de Lycée et Collège 1ère année

PLC2 Professeur de Lycée et Collège 2ème année

PMAA Pédagogie des Modèles Auto-Adaptatifs

PMDT Pédagogie des Modèles de Décisions Tactiques

PMEO Pédagogie des Modèles d'Exécution et d'Organisation

PO Principe Opérationnel

PRAG EPS Professeur Agrégé d'EPS

PS Professeur Stagiaire

PT Professeur Titulaire

RA Règle d'Action

RG Rugby

SD Situation Didactique

STAPS Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

STI Système de Traitement de l'Information

TICE Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

TSD Théorie des Situations Didactiques

UCE Unité de Contexte Elémentaire

UMR Unité Mixte de Recherche

UTI Unité Tactique Isolable

VAE Validation des Acquis de l'Expérience

VAP Validation des Acquis Professionnels

VB Volley-Ball

INTRODUCTION

Introduction

L'objet de cette introduction est de présenter la recherche menée en la resituant à la fois dans notre parcours personnel et professionnel et dans le contexte de développement des recherches en éducation et en formation. Cette recherche visite ainsi à comprendre comment ce double ancrage personnel et contextuel a pu aboutir à un questionnement récurrent : comment s'actualisent et se mobilisent dans l'action les savoirs de différentes natures dont un sujet a besoin pour agir ? Quels types de savoirs lui sont utiles voire nécessaires ? Comment ce même sujet a-t-il construit cette compétence d'action ? Comment peut-on l'y aider ?

Ces différentes questions jalonnent un parcours personnel et professionnel dans les champs de la pratique des activités physiques sportives et artistiques (APSA), de l'intervention éducative dans ce secteur (entraînement et enseignement), de la formation à l'intervention en APSA (formation initiale et continue d'enseignants d'EPS et d'entraîneurs de handball) puis dans d'autres secteurs (formation de formateurs d'adultes) et enfin de la recherche en didactique. Dans chacun de ces champs, ce questionnement a tantôt constitué un réel moteur de développement personnel et professionnel, tantôt une source d'insatisfaction praxéologique au regard d'une visée transformatrice (de soi, des autres) omniprésente.

Pratiquant puis entraîneur de handball, enseignant d'EPS puis formateur d'enseignants, chaque passage a été le lieu d'une re-problématisation et d'une re-contextualisation de ces questions. Aujourd'hui, le passage d'une situation d'acteur pratiquant ou intervenant à une situation de chercheur suppose une nouvelle re-configuration du questionnement. Sans doute est-ce là une façon de continuer notre itinéraire de réflexion, en tentant de lui apporter les outils et moyens de la recherche.

Outre la présence récurrente de ce questionnement, notre parcours, à travers ses différentes facettes et ses différents secteurs, a toujours été imprégné de notre expérience

et passion pour la pratique et l'intervention en sport collectif. Nous avons eu en permanence le souci de vivre et de faire partager la richesse et la particularité de ces sports ainsi que la dynamique de développement humain qu'elle permet lorsque l'on cherche à accéder à une pratique maîtrisée. Si notre objet de recherche se situe au-delà des sports collectifs, c'est bien à travers une réflexion approfondie sur son enseignement que notre travail prend corps. Cela nous est apparu comme une évidence. C'est donc tout naturellement que nous avons dirigé notre recherche vers l'enseignement des sports collectifs en Education Physique et Sportive (EPS).

Enfin, parmi les motifs de cette recherche, se situe notre intérêt pour le développement humain en général, et pour le développement professionnel en particulier. Le détour par la recherche pour en comprendre les mécanismes ne perd pas de vue pour autant la volonté de continuer à agir dans le champ de l'intervention en éducation et en formation. Nous avons la conviction que nos deux projets épistémique (notre recherche) et pragmatique (nos activités de formation) peuvent s'alimenter de façon féconde. Cette conviction s'est notamment nourrie d'une expérience de cinq années au sein de groupes de recherche-formation (GRF) auxquels nous avons participé en tant que praticiens, et que nous avons par ailleurs contribué à développer au sein de notre institution dans le cadre de notre mission dédiée à la formation de formateurs. Ces dispositifs constituent une modalité particulière de formation dont l'objectif porte principalement sur la construction de compétences professionnelles intégrant des données issues de la recherche à partir d'une sensibilisation des formés à certaines méthodologies de recherche.

1. La formation des enseignants et la recherche : un changement de paradigme

1.1. Le mouvement de professionnalisation des enseignants et le socio-constructivisme : qu'est-ce que « former » ?

En se développant à travers une critique du paradigme[1] ontologique qui a tendance à considérer la connaissance comme une copie conforme de la réalité, le paradigme constructiviste pose dans des termes nouveaux la question des « *normes d'objectivisme, d'empirisme et de quantitivisme qui caractérisent le projet positiviste* » (Schurmans, 2008, p. 91). La révolution paradigmatique (Kühn, 1983) portée par le constructivisme, dans ses différentes variantes (structuraliste et phénoménologique), débouche sur l'abandon de cette idée d'une connaissance conforme à la réalité extérieure mais postule que les connaissances sont construites par le sujet lui-même à travers sa propre activité au sein d'un environnement auquel il se confronte et à partir de ses connaissances existantes. Dans cette perspective, le verbe « former », qui signifie créer, concevoir, façonner prend une tournure paradoxale : peut-on concevoir de former un individu quand on s'inscrit dans une épistémologie constructiviste au sein de laquelle la responsabilité de la formation semble revenir à celui qui se forme ? Ce déplacement de point de vue interpelle à la fois le formateur (comment concevoir son action de formateur sans tomber le piège ontologique ?) et le formé (se former suppose la mobilisation d'une activité réflexive sur ses propres connaissances). Barbier (2006, p. 17) identifie trois types de culture de la formation :

- des cultures de l'enseignement qui correspondent à « *une activité de mise à disposition de savoirs par les sujets enseignants doublée d'une activité d'appropriation par les sujets enseignés* » ;
- des cultures de la formation qui *« présentent la spécificité de concevoir l'action éducative comme une action de couplage explicite, de combinaison, d'articulation entre les*

[1] Par paradigme nous entendons le cadre de référence à partir duquel une communauté scientifique pense, conceptualise, analyse les phénomènes qu'elle étudie. Quel que soit le champ disciplinaire dans lequel il évolue, tout chercheur analyse à l'intérieur d'un paradigme.

activités des sujets formateurs et les activités des sujets apprenants, pour produire chez les apprenants de nouvelles capacités en vue de leur transfert dans d'autres situations » ;

- des cultures de l'accompagnement ou de la professionnalisation qui « *présentent la spécificité de concevoir l'action éducative comme une activité sociale supplémentaire s'ajoutant à l'activité en cours du sujet accompagné, en vue d'optimiser tout à la fois et dans un même temps l'activité dans laquelle il est engagé et sa propre transformation en tant que sujet. On parle quelquefois de formations intégrées à l'activité. On parle ici de compétences* ».

Cette grille de lecture permet de questionner les pratiques de formation, en tant qu'offres de professionnalisation (Wittorski, 2007), notamment au regard de la question centrale des processus d'apprentissage et de développement des individus qu'elles permettent de solliciter chez les formés. Concevoir une formation dans un cadre constructiviste suppose de s'affranchir d'une culture de l'enseignement, symbole d'une épistémologie ontologique et de s'orienter vers des dispositifs plus cliniques, plus situés, plus accompagnateurs que prescripteurs. Cette question se trouve être d'une brûlante actualité dans le contexte de la mise en œuvre de la réforme de la formation des maîtres dite (mastérisation) en France, au sein d'un mouvement plus large de développement d'exigences de professionnalisation des formations universitaires.

Au-delà de cette caractéristique de l'épistémologie constructiviste relative au postulat auto-adaptatif, deux autres éléments permettent de préciser le projet socio-constructiviste. Le premier concerne le rôle décisif des interactions sociales dans l'apprentissage. Cette perspective renvoie notamment à l'influence de Vygotsky pour qui tout apprentissage est d'abord inter-psychique avant de devenir intra-psychique. La seconde renvoie à une option interactionniste selon laquelle les apprentissages résultent également de l'interaction de l'individu avec le milieu auquel il est confronté, et au sein duquel il va mettre en œuvre une activité adaptative.

Notre travail s'inscrit ainsi dans cette orientation paradigmatique pour laquelle le sujet se forme par sa propre activité, dans des situations signifiantes (situations de travail et/ou situations spécifiques de formation) avec les autres (pairs et formateurs).

1.2. La recherche en éducation et formation : des cadres théoriques et des méthodologies renouvelés

Le modèle objectiviste et empiriste longtemps dominant en sciences sociales et avec lequel ont été réalisées de nombreuses recherches en éducation et en formation subit depuis quelques années de sérieuses critiques issues d'une approche compréhensive. Ces critiques s'interrogent notamment sur la pertinence de renoncer à la prise en compte de la subjectivité du sujet et sur la possibilité d'attribuer des intentions à autrui et à les interpréter (Schurmans, 2008). L'approche compréhensive se trouve ainsi fondée sur « *trois perspectives d'analyse interdépendantes. Il y a d'une part celle qui renvoie à un monde socio-historique constitué d'autrui, de collectivités, d'institutions et de systèmes culturels. Il y a d'autre part celle qui renvoie à la constitution de la personne humaine à l'intérieur de ce monde. La troisième perspective relève de l'articulation entre les deux premières : un processus de création réciproque est en jeu, dans lequel le langage joue un rôle majeur, dans l'élaboration des significations de l'expérience propre, dans la validation de l'expérience intersubjective et dans la constitution du savoir collectif* » (ibid. p. 93). Investiguer les activités collectives, les interactions sociales, langagières dans des contextes sociaux divers, suppose des cadres de référence pluridisciplinaires et des objets centrés sur l'activité des sujets. Les cadres théoriques mobilisés dans les recherches en formation puisent notamment dans des approches spécifiques aux questions de formation (didactique, didactique professionnelle…), dans la sociologie (sociologies critiques du travail…), la psychologie (psychologie du travail, du développement…), la linguistique (pragmatique interactionniste…) ou encore l'ergonomie cognitive. Ces investigations supposent également d'aller investiguer l'activité des sujets dans des lieux authentiques d'exercice, ce qui suppose, si l'on s'intéresse aux questions de formation, des recherches au plus près des situations de formation.

De telles exigences épistémologiques nécessitent dès lors des options méthodologiques cohérentes avec ces positions, notamment celles permettant d'accéder au langage en tant que « *système de signes à travers lesquels le social se constitue et à travers lesquels également les sujets humains se socialisent en s'appropriant les éléments constitutifs du social* » (ibid. p. 102).

Notre inscription dans cette option compréhensive s'actualise ainsi dans la proposition d'un cadre conceptuel multiréférencé que nous développerons dans la première partie, d'un objet de recherche centré sur le développement de l'activité, en utilisant des méthodologies compréhensives ciblées sur l'étude des interactions langagières dans des contextes authentiques de formation.

1.3. Vers un renouvellement des rapports entre recherche et formation

Les liens traditionnels unissant la recherche au monde de la formation s'inscrivent généralement dans une logique de mise à disposition par la première de savoirs utiles pour le formateur (savoirs relatifs à la compréhension des modalités d'action des enseignants par exemple) ou utilisables par le formateur avec les enseignants (logique de transposition dans le système didactique de la formation de savoirs utiles aux enseignants). Chercheurs et formateurs agissent chacun dans leur propre territoire, les premiers livrant aux seconds des produits plus ou moins directement utilisables. Cette logique hiérarchique, transpositive descendante ou de mise à disposition se heurte cependant à la question du processus d'appropriation par les sujets formés de ces apports fournis par la recherche. La question de la confrontation des savoirs issus des sphères de la recherche et de la pratique se pose donc avec force. Elle se pose à la fois du point de vue des processus en jeu chez le sujet enseignant en formation et du point de vue des conditions de cette confrontation.

Notre investigation du développement professionnel d'enseignants d'EPS dans un dispositif associant ces derniers à un chercheur ne peut ainsi faire l'impasse sur une théorie de l'activité humaine et sur une interrogation sur les modalités de rapprochement entre ces deux mondes et les effets qu'elles produisent.

2. Options de recherche et présentation de la structure de la thèse

2.1. Une option développementale

Les réalités que nous tentons d'investiguer se font sous l'angle des processus et non des états. Il s'agit d'étudier une dimension de la professionnalisation, celle relative au développement de compétences professionnelles en contexte de formation. Notre recherche ne porte donc pas sur la professionnalité des enseignants d'EPS mais sur le processus de construction de cette professionnalité. A l'instar de Wittorski (2007), nous nous intéressons à la façon dont les enseignants en situation et en interaction entre eux et avec un chercheur, construisent la réalité. Nous nous intéressons à la transformation et non au fonctionnement, ce qui suppose la constitution d'un dispositif permettant d'observer le développement en cours. Nous avons ainsi opté pour la construction d'un dispositif de formation ad hoc au sein duquel nous étudions le processus de développement de compétences professionnelles (chapitre 1).

2.2. Une option didactique

Notre formation et notre parcours nous ont sensibilisé aux questions relatives aux processus de transmission et d'appropriation de savoirs. Nous avons donc fait le choix d'étudier le processus de développement professionnel sous l'angle des composantes didactiques des compétences. Les objets de formation à partir desquels nous souhaitons provoquer du développement pour pouvoir l'étudier sont relatifs aux situations d'enseignement-apprentissage en sports collectifs en EPS (chapitres 2 et 3).

2.3. Une option collective et coopérative par confrontation

L'inscription de notre recherche dans le paradigme socio-constructiviste suppose d'étudier le développement en situation de double interaction avec autrui :

- interaction entre les enseignants (E) par confrontation de savoirs issus de l'expérience ;
- interaction entre les E et le chercheur-formateur (CF), animateur du dispositif de formation, par confrontation de savoirs issus de l'expérience et de savoirs issus de la recherche (chapitre 4).

Cette option repose sur l'idée de Vygotsky selon laquelle le fonctionnement humain est d'abord collectif avant d'être individuel selon un processus allant de l'interpersonnel vers l'intra personnel. La médiation et la conflictualité sociale en constituent les moteurs. C'est à travers l'expression par le langage de cette conflictualité que nous allons investiguer le développement. Les situations de formation étudiées sont ainsi organisées selon une logique de confrontation et de débat, et non selon une logique transmissive. Chacun des acteurs entre dans le débat avec les savoirs dont il est dépositaire : les savoirs issus de l'expérience individuelle et collective pour les E, les savoirs issus de la recherche pour le CF.

2.4. Présentation de la structure de la thèse

La première partie de la thèse est consacrée à la présentation du cadre conceptuel de la recherche. Ce dernier comprend quatre chapitres permettant de mieux appréhender la complexité de la notion de développement professionnel (chapitre 1), dans ses dimensions didactiques (chapitre 2) appliquées à l'enseignement des sports collectifs en EPS (chapitre 3). Le chapitre 4 est consacré à une revue de questions relative aux modalités de rapprochement entre recherche et formation. Une conclusion de cette première partie est enfin proposée. Elle vise à retracer de façon synthétique l'itinéraire théorique emprunté et aboutissant à la définition de nos orientations et questions de recherche.

La seconde partie de la thèse comporte trois chapitres. Le premier est consacré au développement de nos choix épistémologiques. Nous y abordons notamment les conséquences de notre inscription dans une approche compréhensive. Le second chapitre est consacré à l'étude du processus de développement professionnel au sein d'un dispositif original de formation continue (GFR[2]). Le troisième chapitre étudie les effets produits par le dispositif de formation sur le développement des composantes didactiques des compétences d'enseignement de sports collectifs. Au sein de ces deux chapitres seront abordés successivement les questions de production des données, de traitement des données ainsi que les résultats.

La conclusion générale vise à tirer parti des résultats produits par notre recherche pour proposer des pistes de formation associant enseignants et chercheurs.

[2] Groupe de Formation par la Recherche.

PREMIERE PARTIE

CADRE CONCEPTUEL

Le cadre conceptuel : le choix de la multiréférentialité.

L'objet de recherche, le développement professionnel d'enseignants d'EPS dans ses composantes didactiques, de par la complexité des questions qu'il soulève, appelle des éclairages divers dont la mise en cohérence renverra, d'un point de vue méthodologique, à ce que nous appellerons la triangulation théorique en tant que stratégie par laquelle le chercheur recourt à plusieurs perspectives théoriques pour donner sens à un phénomène complexe (Karsenti et Savoie Zajc, 2000). La construction d'un cadre conceptuel complet et pertinent par rapport à l'objet d'étude doit ainsi permettre de satisfaire au critère de pertinence théorique. Les regards croisés que nous convoquons pour étudier le phénomène complexe nous amène à utiliser le terme de cadre conceptuel plutôt que celui de cadre théorique. La multiréférentialité nous semble en effet nécessaire pour appréhender cette complexité. Les problèmes soulevés dans l'introduction appellent un étayage théorique nécessaire à la problématisation de notre recherche. Cette problématisation vise ainsi à formuler les questions auxquelles notre travail devra apporter des réponses.

Ces questions renvoient à deux préoccupations essentielles :

- Il s'agit tout d'abord d'étoffer d'un point de vue théorique la notion de développement professionnel, objet de notre recherche. Cette clarification passe par trois étapes :
    - la première consiste à contextualiser la notion de développement professionnel dans le cadre d'un mouvement plus général de professionnalisation. Le chapitre 1 traite ainsi de ce processus de professionnalisation à partir des apports croisés de la sociologie des professions, des sciences de l'éducation et de la sociologie critique du travail ;
    - la seconde étape doit permettre d'apporter des éléments de compréhension de ce que recouvre la dimension didactique de la professionnalité des enseignants d'EPS puisque nous avons fait le choix d'une focale didactique dans l'étude du développement professionnel de nos enseignants. Après avoir abordé la question des

enjeux, objets et méthode de la didactique, nous nous intéresserons plus particulièrement aux recherches en didactique de l'EPS. Ce sera l'objet du chapitre 2 ;

- la troisième étape enfin doit permettre d'affiner notre objet didactique relatif à l'enseignement des sports collectifs. Le recours à une revue de questions sur les savoirs produits par les théories d'experts d'une part et les recherches en didactique des sports collectifs d'autre part constituera ainsi le matériau à partir duquel nous construirons notre grille de lecture de la dimension didactique du développement professionnel des enseignants impliqués dans notre recherche. Ce sera l'objet du chapitre 3 ;

- la seconde préoccupation renvoie à l'articulation entre les dynamiques de développement professionnel et l'offre de professionnalisation (Wittorski, 2007). Il s'agit plus particulièrement de s'interroger sur le type de dispositif susceptible de favoriser ce développement professionnel. Le chapitre 4 vise ainsi, à partir de notre option initiale consistant à associer des praticiens et des chercheurs, à effectuer une revue de questions sur les dispositifs de rencontre existant.

Chapitre 1. La formation des enseignants : le processus de professionnalisation

Notre objet de recherche touche, nous l'avons vu, au processus de professionnalisation des enseignants (plus particulièrement des enseignants d'EPS) et notamment à la place de la recherche dans ce processus. Pourquoi se poser ici cette question de la place de la recherche (ici la recherche en didactique) ? Cette interrogation émerge de plusieurs constats, certains issus de recherches descriptives et compréhensives sur l'enseignement usuel et les conceptions des enseignants, d'autres, d'observations dans notre activité de formateur en formation initiale et continue. Ces différents constats convergent pour témoigner d'une faible attention accordée aux travaux de recherche de la part des enseignants d'EPS et par là même d'un faible impact des résultats de recherche sur les pratiques professionnelles (Brau-Antony, 2009). De fait, trois séries de questions emboîtées émergent :

- la première renvoie à la nature des savoirs mobilisés par les enseignants dans l'exercice de leur profession : se pose par exemple la question de la pertinence de la distinction entre savoirs pratiques et savoirs théoriques, mais également celle de l'articulation entre compétences et savoirs dans une approche par compétences de la formation initiale des enseignants – cf. cahier des charges de la formation 2006 ;
- la seconde aux processus de construction de ces savoirs par les praticiens : se pose ici notamment la question de la circulation des savoirs et leur transformation par les praticiens ;
- la troisième aux dispositifs de formation susceptibles de favoriser une incorporation des savoirs issus de la recherche en didactique qui soit susceptible de favoriser une transformation de l'intervention du praticien faisant la classe. Dans la mesure où nous retrouvons ces trois questions dans l'article introductif à l'ouvrage que Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud ont consacré à la formation d'enseignants « professionnels » il y a plus de dix ans aujourd'hui (1996) : de quelle nature sont les compétences de l'enseignant expert ? Comment les compétences se construisent-elles ? Comment former à ces

compétences ? la permanence de ces interrogations peut nous indiquer deux choses nous semble-t il :

- Ces questions sont indissociables du processus de professionnalisation et de son modèle de l'enseignant professionnel. Ce paradigme recouvre un ensemble de travaux dont on peut situer l'émergence en France dans les années 80 suite au rapport De Peretti sur la formation des personnels de l'Education Nationale en 1982 et au rapport Bancel en 1989 qui donnera les grandes orientations de la formation des enseignants dans les IUFM. La question des compétences professionnelles et des savoirs à l'œuvre dans l'exercice du métier sera ici discutée de façon détaillée ;
- que l'engagement volontariste dans un modèle particulier de l'enseignant professionnel (le « praticien réflexif » selon Schön, 1994) ne suffit pas à répondre de façon précise à ces questions qui méritent d'être à nouveau posées à la lumière des nouvelles connaissances produites par la recherche en éducation.

Nous reformulerons ces différentes questions de la façon suivante, au regard de nos préoccupations spécifiques de recherche :

- Question 1. Le professionnel / praticien a-t-il besoin de savoirs dits « théoriques » issus de la recherche pour exercer son métier efficacement ? Ces savoirs constituent-ils réellement des ressources imprégnant son activité professionnelle ? La nature des savoirs mobilisés par l'enseignant dans son activité professionnelle est ainsi fortement questionnée. La distinction classique entre savoirs pratiques et savoirs théoriques est-elle tout simplement valide (cf. travaux de Latour, 1996)?
- Question 2. Dans l'hypothèse où ces savoirs pourraient s'avérer utiles, comment sont-ils incorporés par les enseignants ? Leur passage du monde de la recherche à celui de la pratique ne les transforme-t-il pas ? Cette transformation, si elle a lieu, ne modifie-t-elle pas leur pouvoir heuristique ? Nous nous plaçons ici dans une perspective de compétence plus que de savoirs, la question de la mobilisation étant centrale. De fait, raisonner en termes de compétence, donc de mobilisation de savoirs de natures différentes mis en synergie pour agir efficacement dans un contexte donné, exige d'interroger le processus par lequel ces savoirs sont mobilisés.

- Question 3. Existe -t-il des dispositifs susceptibles de favoriser l'incorporation de ces savoirs par les praticiens dans une visée de transformation des pratiques professionnelles ? Si la recherche revendique une utilité sociale, se donne-t-elle les moyens de ses fins ? Est-ce d'ailleurs aux chercheurs de réaliser ce travail de diffusion en direction des praticiens ? Faut-il des « courroies de transmission » ? Autant de questions qui interrogent les modalités de rapprochement de deux mondes dont nous sommes persuadés qu'ils ont besoin l'un de l'autre, sinon pour exister, du moins pour évoluer vers plus de pertinence.

Mais avant d'aborder le cœur de ces trois registres de questions, il nous paraît indispensable de resituer cette problématique dans une acception plus large de la notion de professionnalisation.

1. La professionnalisation des enseignants

Nous considérons avec Lang (2001) que *« la notion de professionnalisation est un des thèmes essentiels de la rhétorique de la réforme de l'école d'aujourd'hui »*. En effet, il n'est pas de débat sur la formation des enseignants qui échappe à l'emprise de cette notion, tant d'un point de vue institutionnel (du rapport De Peretti en 1982 au cahier des charges de la formation des enseignants de 2006) que du point de vue de la recherche en éducation (des travaux initiaux de Schön, 1994, aux travaux en analyse ergonomique de l'activité des enseignants – Durand, 1996 ou en didactique professionnelle – Pastré, 2002 par exemple). Nous tenterons d'en dégager les principaux enjeux et les différentes orientations et conceptions véhiculées à son sujet.

1.1. Une notion au cœur de nombreux enjeux

S'il est possible de dater de façon relativement précise l'émergence en France du discours proposant la professionnalisation des enseignants comme horizon (1989/1990 conjointement à la création des IUFM en France) ce que recouvre réellement ce processus mérite d'être précisé, notamment dans ses différentes dimensions. Comme le souligne

Bourdoncle (1991), la notion de profession, comme objet théorique, a été construite par la sociologie, tout particulièrement le courant fonctionnaliste de la sociologie des professions, inspiré par Parsons. Ces travaux, dont l'origine anglo-saxonne mérite une certaine vigilance quant à leur transposition au contexte français à la tradition étatique marquée, ont ainsi permis de construire un idéal-type de la profession à l'aune duquel sont évaluées les activités qui méritent d'être considérées ou non comme « professionnelles ». On retrouve ainsi deux critères essentiels : un idéal de service (souci prioritaire de l'intérêt général) et une base approfondie de connaissances formalisées où l'Université, en tant que lieu privilégié de création, de transmission et de conservation des savoirs joue un rôle tout à fait essentiel. A ces deux principaux critères se rajoutent un certain nombre d'autres caractéristiques régulièrement citées par les sociologues fonctionnalistes. La profession contrôle elle-même son activité, exerçant le pouvoir de contrôle et de coordination de façon autonome sur ses membres qui sont individuellement responsables devant leurs pairs. Elle contrôle également les savoirs qui fondent sa légitimité, leur création et leur diffusion au sein de l'Université. Bourdoncle (1993), après avoir analysé les travaux anglo-saxons sur la professionnalisation et les perspectives qu'ils ouvraient pour les enseignants français, a mis en évidence ce qu'il a appelé « *les limites d'un mythe* ». Par une revue de questions sur les différents types de critiques adressées aux professions (critique de l'opinion, critique des pamphlétaires, critique des sociologies interactionnistes et des sociologues conflictualistes, critique géographique des comparatistes, critique épistémologique) il montre que la professionnalisation comme horizon pour les enseignants français recèle autant de difficultés et d'obstacles que d'espoirs. Nous allons tenter ici de préciser les différents éléments qui ont marqué les débats de ces vingt dernières années à propos de la professionnalisation des enseignants. Nous verrons notamment que ces différents éléments de débat sont tantôt présentés comme des visées à atteindre, tantôt comme des caractéristiques de certaines réalités actuelles.

1.1.1. une identité professionnelle ancrée dans le « savoir-enseigner »

Cet enjeu, très présent dans les débats autour de la création des IUFM pose de fait un certain nombre de questions, notamment celles relatives au défi explicite de la nouvelle formation des maîtres : construire une culture professionnelle commune à l'ensemble des enseignants se démarquant d'une formation académique. Ce défi heurte de plein fouet les anciennes cultures professionnelles : « *la professionnalisation tant invoquée ne peut plus renvoyer au modèle unique du clerc, enseignant du haut de sa chaire dans ces « petites Sorbonne » que dénonçait déjà Alain. Elle requiert que soient formés, dans un même mouvement, les compétences nécessaires à la construction de situations de transmission des savoirs, le discernement pédagogique, sans lequel ces compétences ne sont que savoir-faire mécaniques stériles, et une véritable identité professionnelle, intégrant une capacité de réflexion critique sur le métier que l'on exerce.* » (Meirieu, 2000, p. 5). Ce déplacement d'un modèle de l'enseignant « *Magister* » (Altet, 1991), figure dominante de l'enseignant universitaire mais également secondaire, où l'enseignant considéré comme un Maître qui sait et qui de fait n'a nullement besoin de formation particulière ou spécifique à un métier dont il détient l'essentiel, le savoir, à un modèle de l'enseignant possédant des compétences, certes adossées à une maîtrise solide des savoirs à enseigner, mais intégrant des savoirs pédagogiques et didactiques peut être considéré comme le mouvement clé de ce processus de professionnalisation. A ce titre il interpelle fortement les notions de compétences professionnelles et de savoirs nécessaires pour enseigner. Nous retrouvons ici l'un des sens premiers attribués à la notion de professionnalisation par la sociologie des professions. Lang (1999) évoque ainsi cette dimension du processus de professionnalisation comme une réponse à la nécessité de développer un nouveau métier, une nouvelle culture professionnelle, dans un contexte d'évolution rapide. De même Bourdoncle (1991), citant les travaux de Hoyle (1980 et 1983), présente les différentes significations que l'on peut attribuer à cette notion de professionnalisation, « d*ans un premier sens, ce mot désigne le processus d'amélioration des capacités de rationalisation des savoirs mis en œuvre dans l'exercice de la profession* » (Bourdoncle, 1991, p. 75). Dans ce sens, la professionnalisation porte sur les « *connaissances et capacités qu'exige la pratique* » (*ibid*. p. 75). Nous pouvons,

de ce point de vue, rapprocher le processus de professionnalisation de la notion de développement professionnel. Meirieu, dans un ouvrage écrit en 1990 (« Enseigner : scénario pour un métier nouveau ») tente de montrer que sous la conjonction de divers facteurs ,hétérogénéité des élèves, problèmes de violence et d'incivilités dans les établissements scolaires, incitation à travailler en équipe, relations avec des partenaires extérieurs, apparition des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE), pratiques pédagogiques axées sur l'interdisciplinarité… la professionnalité de l'enseignant doit impérativement évoluer, notamment dans le sens d'un élargissement des compétences nécessaires pour exercer le métier. Develay (1994) résume cette nécessaire évolution en cinq transformations à opérer pour l'enseignant :

1) « *spécialistes de l'enseignement, les enseignants ont à devenir des spécialistes des apprentissages scolaires* » (ibid. p. 56). Cette transformation nous interpelle fortement quant aux savoirs nécessaires pour enseigner. Maîtriser les savoirs de sa discipline ne peut plus constituer l'exigence unique pour les enseignants. Les savoirs didactiques, c'est-à-dire relatifs aux « *conditions d'acquisition provoquée des savoirs et savoir-faire d'une discipline* » selon Amade Escot (2001, p. 161) (historique du savoir concerné, épistémologie de référence, psychologie des apprentissages, concepts didactiques…) et les savoirs pédagogiques relatifs aux dimensions axiologique (les valeurs exprimées à travers les choix de contenus et de méthodes retenues pour les enseigner) et pratique (conditions de mise en œuvre des choix didactiques, attitudes de l'enseignant) deviennent, de ce point de vue, indispensables ;

2) *« les enseignants ne peuvent plus envisager leur métier de manière individuelle, voire individualiste. Ils ont à l'aborder de manière collective* » (ibid. p. 57). Cette exigence se heurte, comme le signale Maroy (2006), parmi d'autres obstacles, à la forme scolaire traditionnelle qualifiée de cellulaire (Tardif et Lessard, 1999) c'est-à-dire que *« la division du travail repose sur une séparation des groupes d'apprentissage par matière et/ou par âge, en autant de classes. Dès lors, les travailleurs de l'enseignement sont séparés les uns des autres pour l'accomplissement de leur tâche d'enseignement, qu'ils accomplissent de façon autonome, dans un lieu le plus souvent soustrait au regard des autres travailleurs* » (Maroy, 2006, p. 114). Cette division du travail complétée par une forte autonomie dans la classe

pourrait laisser penser que l'enseignant agit hors de toute norme ou de toute contrainte institutionnelle ce qui n'est pas le cas de toute évidence. Bidwell (1965) et Maroy (1992) évoquent en fait l'idée d'une sorte de « bureaucratie professionnelle » au regard de la double dimension de l'organisation scolaire. Le travail enseignant peut en effet être considéré comme bureaucratisé en raison du fait que le contexte de l'organisation scolaire impose des normes parfois contraignantes, et professionnalisé en ce qu'il en appelle à des prises d'initiatives, de l'autonomie et de la responsabilité, des compétences. Cette analyse tend à montrer que l'enseignement ne peut être considéré comme une profession au sens que lui donnent les fonctionnalistes du fait de ce contrôle bureaucratique. Néanmoins, la spécificité des contraintes d'enseignement de l'EPS et l'identité des enseignants de cette discipline (« *entre valeurs partagées et interprétations singulières* » Roux-Perez, 2004, p. 75) ainsi que les travaux en psychologie du travail sur les notions de genre et de style professionnels (Clot et Faïta, 2000) nous amèneront à envisager cette question sous l'angle du travail réel plutôt que sous celui du travail prescrit et à rendre ses lettres de noblesse à une construction sociale et partagée des compétences professionnelles qu'une tendance à l'individualisme avait depuis quelques temps mis sous l'éteignoir. De fait la question du contrôle bureaucratique, obstacle selon les fonctionnalistes à l'émergence d'une véritable profession s'éclaire d'une toute autre façon ;

3) « *la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves* » (ibid. p. 57) : permettre à des élèves singuliers du point de vue de leurs connaissances initiales, de leur rapport au savoir et à l'institution scolaire par exemple nécessite de repenser la question de l'égalité des chances : l'approche qui consiste, sous prétexte de justice, à donner à tous la même chose, ne tient plus à l'épreuve des faits. Cette évolution renvoie, nous le verrons dans notre travail, à de très fortes exigences didactiques, notamment du point de vue des interactions et des régulations didactiques (Amade Escot, 2001) ;

4) Les deux dernières transformations concernent l'évaluation des élèves (« *d'une vision des résultats scolaires en terme de courbe de Gauss à une approche en termes de courbe de la réussite* » (ibid. p. 57)) et la dimension nécessairement éducative et non strictement instructive de l'enseignement. Sans considérer ces deux aspects de l'évolution du métier

comme secondaires (elles nous paraissent tout autant nécessaires que les trois premières) nous ne les développerons pas car non directement en rapport avec notre objet d'étude.

De façon synthétique nous pourrions dire que la vision idéal-typique des savoirs du professionnel se heurte, à l'issue de cette rapide revue de questions, à une critique épistémologique majeure, que nous aborderons de façon plus détaillée par la suite : l'approche systématique et rationnellement contrôlée déductible d'un cadre théorique d'ensemble qui caractériserait l'activité du professionnel se marie mal avec ce que nous montrent les travaux sur l'analyse du travail. En effet, les travaux de Schön (1983 et 1988) ont montré que cette vision positiviste ne correspondait pas à ce que les experts mettent réellement en œuvre lorsqu'ils doivent résoudre les problèmes quotidiens. Les plus récents développements de la recherche en analyse du travail (sociologie du travail et psychologie du travail notamment) confirment très largement cette critique. Nous serons ainsi amenés à tenter d'y voir plus clair dans ce qui constitue les savoirs d'un enseignant et de quelles façons ces savoirs se construisent.

1.1.2. La professionnalisation comme intensification, diversification et complexification du travail (Maroy, 2006)

Les référentiels de métier pour l'enseignant du secondaire, de la circulaire du 29 mai 1997 sur les missions du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel au référentiel de 10 compétences du cahier des charges de la formation des enseignants du 19 décembre 2006, font une large part à de nombreuses tâches se faisant hors de la présence d'élèves : relations avec les parents et avec des partenaires extérieurs, travail en équipe, assignation à se former… En ce sens on peut parler de diversification des tâches de l'enseignant, rejoignant l'exigence de faire le « *deuil du splendide isolement* » (Perrenoud, 1996, p. 124). Mais ce que souligne plus particulièrement Maroy est que cette intensification et cette complexification du métier sont essentiellement à mettre en relation avec la transformation des publics scolaires qui rend la gestion de classe de plus en plus difficile. Néanmoins, le raccourci qui consisterait à penser

que de ce fait les questions didactiques deviendraient secondaires et que l'essentiel de la formation devrait s'atteler à rendre les enseignants plus efficaces dans les dimensions organisationnelles et relationnelles pourrait s'avérer d'autant plus dangereux que s'appuyant sur une analyse trop peu systémique. En effet, nous considérons que les compétences susceptibles de faire l'objet d'une analyse didactique qu'est susceptible de mobiliser l'enseignant constituent un élément pouvant contribuer de façon très importante à répondre efficacement à cette intensification et cette complexification du travail en classe. Ainsi, notre centration sur des questions didactiques ne nous semble aucunement « dépassée » ou « archaïque » au regard de l'évolution de ces nouveaux publics scolaires. Au contraire, cette évolution nous invite à re-questionner en permanence les savoirs enseignés et l'activité professionnelle de régulation des apprentissages des élèves.

1.1.3. La professionnalisation comme processus de transformation d'un métier d'exécution en profession de responsabilisation

Parler d'enseignant professionnel conduit à dépasser la vision « prolétarienne » du métier (Perrenoud, 1996) pour s'orienter vers une vision plus proche du sens anglo-saxon du mot profession : l'enseignement peut en effet être caractérisé par le développement de l'autonomie et de la responsabilité des enseignants, la valorisation d'un nouveau modèle de professionnalité, le modèle d'un praticien réflexif, la promotion de la recherche, la valorisation des innovations, l'attribution de plus d'autonomie à un établissement supposé devenir mobilisé – autour de sa direction favorisant le travail d'équipe et l'éclosion d'un « projet » (Dupriez, 2002).

1.1.4. La professionnalisation comme processus de reconnaissance et de revalorisation sociales d'un groupe professionnel

Cette dimension est très largement évoquée dans les travaux de Lang (1999) et de Bourdoncle (1991). Ce dernier voit ici le processus de professionnalisation comme « *la stratégie et la rhétorique déployées par le groupe professionnel pour revendiquer une*

élévation dans l'échelle sociale. La professionnalisation désigne alors ce processus d'amélioration du statut social de l'activité » (ibid. p. 75-76). Ce qu'il appelle ici le " professionnisme " « *désigne l'état des militants et activistes de la profession qui, s'appuyant sur des stratégies et une rhétorique communes, cherchent à faire reconnaître à la hausse la valeur du service qu'ils rendent et à augmenter leur autonomie, leur contrôle et leur monopole d'exercice. Cet état résulte de la professionnalisation (passage du métier à la profession).* » Ce processus implique des stratégies qui relèvent à la fois du pilotage du système éducatif, de la gouvernance des établissements et des discours de valorisation et de légitimation des compétences professionnelles hautement spécialisées que possèdent les acteurs du système.

1.1.5. La professionnalisation comme processus d'adhésion à des représentations et à des normes collectives, constitutives de l'identité professionnelle

En ce sens il doit disposer d'une éthique professionnelle compatible avec les valeurs du service public d'éducation. Bourdoncle (1991) parle de professionnalisme pour caractériser cet état résultant de cette dimension du processus de professionnalisation qu'il appelle « *socialisation professionnelle* » (*ibid*. p. 76).

De façon synthétique, nous pouvons dire que ces différentes dimensions de la professionnalisation peuvent être ramenées à trois principaux processus :

- un processus de professionnalisation comme développement de compétences (Jobert, 2002 ; Lang, 1999 ; Bourdoncle, 1991). On y retrouve ici les dimensions relatives aux savoirs et compétences exigés par l'évolution du métier, notamment au regard de ses caractéristiques d'intensification, de diversification, de complexification et d'autonomisation ;
- un processus de professionnalisation comme lutte sociale (Jobert, 2002) pour la reconnaissance et la revalorisation du groupe professionnel ;

- un processus de professionnalisation comme construction identitaire et socialisation professionnelle (Bourdoncle, 1991).

M. Altet (1996) résume cet ensemble d'enjeux de professionnalisation dans la définition qu'elle donne de l'enseignant professionnel : *« une personne autonome dotée de compétences spécifiques, spécialisées qui reposent sur une base de savoirs rationnels, reconnus, venant de la science, légitimés par l'Université ou de savoirs explicités issus des pratiques* ». Ce à quoi elle ajoute : « a*u sens de la sociologie anglo-saxonne des professions, le métier devient une profession lorsque sont mises en œuvre des stratégies orientées par des objectifs et une éthique, à la place de règles d'action préétablies* » (Perrenoud, 1993, Bourdoncle, 1991, Lemosse, 1989).

Néanmoins, et comme cela apparaît en filigrane dans notre revue de questions, il serait dangereux de donner une image par trop idyllique de ce processus de professionnalisation dont nombre d'auteurs (Bourdoncle, 1991 ; Tardif et Lessard, 1999 ; Perrenoud, 1998 ; Lang, 1999, 2001 ; Maroy, 2006) soulignent les difficultés. Ainsi, Maroy et Cattonar (2002) et Maroy (2002) montrent que la volonté d'appliquer les nouveaux modèles de professionnalité se heurte à la fois à des difficultés liées à la non-reconnaissance par les enseignants dans ce modèle de ce qu'ils considèrent comme étant les vrais enjeux professionnels, à savoir, tout ce qui peut affecter la gestion de classe et la mise en place des conditions de l'apprentissage (Barrère, 2002), aux contraintes organisationnelles mais également à des facteurs sociaux et politiques. En effet, Maroy (2006) estime que ces derniers peuvent être à l'origine d'un « *processus d'effritement de l'autonomie professionnelle du groupe enseignant et de sa capacité collective de défense de cette autonomie : le développement du niveau général d'éducation des parents ; la perte de rareté relative des diplômes et qualification des enseignants ; la concurrence d'autres professionnels de l'éducation ou de la culture* (Lang, 1999 ; Duru-Bellat et Henriot-Van Zanten, 1992). » Par ailleurs il souligne l'apparition, suite à certains choix politiques visant à limiter les marges de manœuvre individuelles (de façon plus particulièrement marquée en

Angleterre) de sentiments de « déprofessionnalisation » chez les enseignants. Ainsi, la demande de transformation de professionnalité vers plus d'autonomie et de réflexivité se heurte de plein fouet au souci de cadrage plus fort de l'activité professionnelle.

Ces quelques réflexions sur les difficultés de développement concret de ce modèle de l'enseignant professionnel pourraient, au premier abord, paraître décalées au regard de notre objet d'étude centré sur l'incorporation par les enseignants de savoirs et concepts issus de la recherche en didactique dans leur professionnalité. Elles nous semblent pourtant essentielles car conditionnant fortement l'engagement des enseignants dans des dispositifs collaboratifs tels que celui que nous proposons dans ce travail. Poser la question du sens que mettent les enseignants dans le processus de développement professionnel que nous tentons d'engager et que nous souhaitons étudier dans une de ses dimensions particulières (les savoirs issus de la recherche au sein de la professionnalité enseignante) nous paraît fondamentale. Car, si les enseignants, quelles qu'en soient les raisons, ne sont pas en appétence, en phase, en désir vis-à-vis de savoirs formalisés, ils ne peuvent adhérer au processus de professionnalisation. Et comme la nature a horreur du vide c'est alors un autre modèle qui pourrait être utilisé pour analyser l'activité enseignante et son évolution…

Nous voyons donc que la professionnalisation recèle de nombreux enjeux mais également de nombreux obstacles et difficultés (dont nous tenterons d'étudier un exemple). En ce sens nous rejoignons Dugal (2003) lorsqu'il dit que « *la professionnalisation peut alors apparaître, selon le point de vue que l'on adopte, comme un idéal ou une idéologie. Dans cette perspective, on pourrait même envisager qu'elle constitue, en fait, un mythe nécessaire, le mythe d'un âge d'or passé et peut être futur* », reprenant en cela les conclusions de la note de synthèse produite par Bourdoncle en 1991 .

Il est temps, à l'issue de cette tentative de caractérisation générale de la notion de professionnalisation des enseignants en France, de situer et cibler notre objet de recherche dans ce cadre. Si, comme l'affirment les sociologues fonctionnalistes évoqués par Bourdoncle (1991, p. 86) « *un professionnel apprend par analyse et utilisation des savoirs*

scientifiques puisés dans la base de connaissances », nous devons nous poser la question suivante : les enseignants d'aujourd'hui sont-ils, sur cette dimension de leur activité professionnelle, des professionnels à part entière ? Il s'agit donc ici d'étudier une dimension particulière de cette professionnalisation : le développement de compétences et plus spécifiquement le processus d'incorporation par les enseignants de savoirs issus de la recherche. La maîtrise de ces savoirs et leur utilisation dans l'exercice professionnel étant censées constituer une condition nécessaire, bien que non suffisante, de l'accès au statut de profession. Notre travail s'intéresse donc au développement professionnel, comme un des objets de la professionnalisation : celui relatif à la professionnalisation des personnes (Bourdoncle, 2000). Le développement professionnel, « c*oncept employé pour qualifier toutes les transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles*. » (Demailly, Chaix, Barbier, 1994), englobe tout à la fois la construction des compétences lors de formations individuelles ou collectives, la construction de compétences nouvelles par la pratique et la réflexion sur la pratique et les transformations identitaires des individus ou des groupes. Ce processus qui s'opère ainsi à travers des situations de travail ou des situations de formation, fait émerger « *des contenus nouveaux (transformation du process de travail) qui sont à l'origine de nouveaux apprentissages qui combinent étroitement évolution des process d'action (compétences), évolution cognitive (savoirs, connaissances), évolution affective et évolution identitaire (image de soi et définition de son rôle et de sa place)* » (Wittorski, 2007, p. 105-106).

Cette tentative de contribution à l'étude de la question de la professionnalisation des enseignants nécessite maintenant de se pencher de façon plus approfondie sur les notions de compétences et savoirs en tant qu'objets de professionnalisation.

1.2. Professionnalité, compétences et savoirs

L'image que nous avons donnée de la nouvelle professionnalité « prescrite » de l'enseignant est celle d'une activité complexe, composite, nécessitant la mobilisation de

compétences professionnelles diverses et hautement spécifiques. La notion de compétence a ainsi très largement investi le champ de la formation scolaire et professionnelle pour devenir incontournable dans les textes essentiels régissant le monde scolaire (programmes, socle commun de connaissances et de compétences, 2005) et celui de la formation des enseignants. Cette notion mérite cependant d'être analysée et discutée en ce sens qu'elle ne nous paraît pas exempte d'ambiguïtés. Comme le souligne Ollagnier (2002), « *elle nous pousse à poser plus que jamais la question de l'articulation entre formation et travail, entre apprentissage et performance, entre théorie et pratique, entre diplôme et expérience. Pour l'éducation des adultes, la référence à la compétence est en cela inévitable et constitue, encore plus que dans le champ scolaire à ce jour, un nouvel atout, mais aussi un risque potentiel à analyser* ». Nous serons ainsi amenés à questionner la place des savoirs, et tout particulièrement des savoirs issus de la recherche, dans une telle approche du métier. Nous aborderons ainsi successivement, de façon descriptive puis critique les notions de compétence et de savoirs.

1.2.1. La notion de compétence

La polysémie du terme compétence, son usage dans des domaines fort différents, par leurs finalités (monde économique, éducation, formation), appellent à une vigilance accrue dans son utilisation. L'usage abondant qu'en font les formateurs, mais aussi les rédacteurs de programmes scolaires (cf. Charte des programmes rédigée par le Conseil National des Programmes en 1992) et des orientations de la formation des enseignants (cahier des charges du 19 décembre 2006) nous questionne ainsi sur un certain nombre de points. Qu'est ce qu'une compétence ? Quelle(s) réalité(s) recouvre ce terme? De quoi est composée une compétence ? De quelle façon l'usage extensif et durable qu'on en fait (Ropé et Tanguy, 1994) peut-il être interprété ? En quoi cette notion peut-elle constituer un ancrage intéressant pour une politique de formation d'enseignants ?

Considérée comme un « attracteur » (Le Boterf, 1994) dans le monde du travail, de la formation et de l'école depuis les années 70, la notion de compétence mérite que l'on se

penche sérieusement sur ses acceptions et les enjeux sous-jacents variant selon les champs qui l'investissent.

Présente depuis plus d'un siècle dans les travaux en psychologie, elle devient véritablement un objet de débat scientifique avec les travaux en linguistique de Chomsky (1969). Ce dernier lui donne une définition particulière en ce sens qu'il la considère comme une capacité idéale, innée et universelle. Travaillant sur le langage, il considère que le potentiel biologique des sujets leur donne la possibilité de développer idéalement cette compétence. Cette notion « d'idéal » l'amène à la distinguer de la performance. Celle-ci en effet serait de l'ordre d'un comportement observable qui ne refléterait qu'imparfaitement la compétence en jeu. L'on voit bien dans cette définition que les savoirs apparaissent comme secondaires par rapport à l'individu et à ses capacités méta-cognitives alors que pour de nombreux autres auteurs les compétences ne s'opposent pas aux savoirs qui sont susceptibles de les armer.

Dans le domaine du travail la compétence vient appuyer une logique économique fondée sur les notions de performance, d'adaptabilité et de dépassement de la division taylorienne du travail. Cette logique touche aussi bien les modes d'organisation du travail que la gestion des ressources humaines ou encore les modalités de recrutement et de formation. Là encore, l'acception de la compétence véhiculée dans le monde du travail aboutit d'une certaine façon à une dévalorisation des savoirs. En effet, la centration sur les performances, notamment la mise au premier plan des pratiques et des comportements observables, et l'adaptabilité des individus donne des savoirs une vision statique et essentiellement déclarative au profit de capacités ou savoirs sociaux (savoir-être, capacités à communiquer, représentations…) qui contribue, de façon le plus souvent implicite, à inverser la hiérarchie conventionnelle du savoir généralement mise en œuvre dans l'enseignement et la formation (Ropé et Tanguy, 1994). Ces savoirs sociaux s'opposent ainsi aux savoirs scolaires traditionnels et ne semblent, comme le soulignent Bouthier et Durey (1995), pouvoir être acquis que par l'expérience. Cette inversion peut conduire, à terme, à la dévalorisation des qualifications et des diplômes et à un affaiblissement du système de

formation dont la dérive normative, au regard de la place prise par la notion de performance, est tentante.

L'arrivée de la notion de compétence dans le champ de l'éducation et de la formation s'accompagne (ou est précédée ?) de changements épistémologiques importants. La psychologie cognitiviste qui a fortement investi la théorisation de cette notion la définit comme un savoir mobiliser, sollicitant des opérations cognitives complexes non directement observables. « *Elle renvoie donc à une construction interne, au pouvoir et au vouloir dont dispose l'individu de développer ce qui lui appartient en propre comme acteur différent et autonome* » (Dolz et Ollagnier, 2002, p. 8). Nous retrouvons cette acception dans la définition qu'en donne Le Boterf (1994) : « c*apacité de mobiliser un ensemble de ressources cognitives pour faire face à une situation complexe* ». A ce stade de la réflexion nous sentons bien une forte tension entre deux notions, celle de compétence et celle de savoir dont nous percevons pourtant qu'elles entretiennent des liens complexes. Cette tension provient sans doute en grande partie d'un statut épistémologique pour le moins ambigu de la notion de compétence qui, comme le souligne Lenoir et al. (1999) est avant tout une construction théorique non exempte d'enjeux d'évaluation et donc de jugement.

Les savoirs sont généralement considérés, dans une approche par compétences, comme des éléments constitutifs des compétences. Stroobants (1994, p. 179) par exemple, précise que « *s'il n'y a pas d'unanimité sur la définition des compétences progressivement invoquées, il y a cependant une manière générale de les caractériser par un type de savoir et, surtout, par un découpage typique de ces savoirs. C'est toujours par opposition et comme un supplément qu'apparaît une catégorie de savoir* ». Elle distingue ainsi savoirs, savoir-faire, savoir-être. Cette distinction peut être affinée en une différenciation entre des savoirs techniques (savoir et savoir-faire) et des savoirs sociaux (savoir-être, capacités à communiquer, représentations).

Cela conduit à une réelle difficulté à saisir l'articulation entre ces différents types de savoirs. Minvielle (1996) envisage cette articulation selon trois aspects. Le premier aspect est

celui d'un appareillage de deux architectures : l'une, composée d'informations de toutes natures (systèmes symboliques, connaissances et savoirs auxquels le sujet fait appel dans la mise en oeuvre de ses actions), l'autre, de systèmes d'action. Le deuxième aspect considère que la compétence renvoie chez le sujet à une disposition à agir, elle-même articulée à un dispositif d'action. Il y a là l'idée d'incorporation par le sujet de la compétence. Celle-ci appartient au sujet et ne peut s'envisager sans la disposition de celui-ci à agir. Enfin, le troisième aspect met en exergue la dimension acquise de la compétence. L'auteur parle « *d'habileté cultivée au fil du temps et au gré des contextes*» (Minvielle, 1996, p. 65).

La compétence peut donc être considérée, à la lumière de ces définitions, comme l'articulation, l'interaction dynamique, la mise en synergie de plusieurs types de savoirs (connaissances et savoir-faire, fonctionnements cognitifs et capacités conatives, etc.). Cette mise en synergie suppose, dès lors, qu'une compétence n'existe pas en dehors du sujet. Ainsi, selon Leplat (1997, p. 12), *« les compétences ne s'identifient pas comme des choses qui existeraient déjà et dont on n'aurait qu'à lever le voile qui les cache. Les compétences, objets abstraits et hypothétiques, ont à être élaborées, construites, à partir de l'analyse de l'activité, mais aussi à partir de connaissances acquises antérieurement* ». Cette double dimension d'extériorité et d'intériorité est essentielle et amène à rejeter toute tentation béhavioriste d'assimiler la compétence au comportement produit par cette compétence. Elle pose par là même la question de la mobilisation des ressources. Le travail sur les ressources (connaissances, savoirs, savoir-faire, etc.) doit de fait anticiper cette mobilisation puisque toute compétence est avant tout un pouvoir d'agir. Or, comme le dit Le Boterf (1994, p. 43), « c*ette alchimie* (les mécanismes de mobilisation) *reste encore largement une terra incognita* ». Si on considère que la métaphore de la mobilisation des ressources met l'accent sur l'activité du sujet, alors que la métaphore du transfert évoque plutôt un déplacement de la connaissance du lieu de sa construction au lieu de son usage (Perrenoud, 2002), seule une analyse fine du réel de l'activité professionnelle pourrait nous permettre d'approcher cette notion de mobilisation. En ce sens nous considérons qu'une approche anthropologique de l'intervention des enseignants en classe (Durand, 2001 ; Gal-Petitfaux et Durand, 2001, Theureau, 1992) constitue une voie féconde de recherche.

Enfin, elle pose la question de la diversité plus ou moins grande des situations dans lesquelles la compétence peut s'exprimer (Rey, 1996). En effet, les compétences ont pour caractéristique forte d'être toujours situées et contextualisées, ce qui n'est pas sans questionner la notion de transfert. Pour Rey (1996) les compétences transversales n'existent pas a priori et ce n'est qu'au prix d'opérations complexes de reconnaissance d'analogies entre les diverses situations et de re contextualisation de la nouvelle situation et des compétences qui sont en jeu dans cette nouvelle situation que l'adaptation à une nouvelle situation sera possible. Ce sont ainsi, selon Rey, des intentions et non des compétences en tant que telles qui se transfèrent.

Vergnaud (2001) résume tout cela de façon simple en définissant la compétence par trois éléments :

- la performance, le résultat de l'activité ;
- l'activité déployée pour obtenir ce résultat ;
- la variété des problèmes que le sujet peut résoudre grâce à cette compétence.

Au-delà de ces premières réflexions, une question essentielle interpelle le système de formation : l'importance de l'expérience dans l'acquisition des compétences maintes fois soulignée, leur nécessaire contextualisation ne supposent-elles pas de devoir envisager les activités de formation dans un rapport étroit avec la réalité des activités professionnelles, au sens le plus large ? Ainsi, aborder la formation sous l'angle des compétences professionnelles implique « *d'élargir le champ d'étude des compétences dans l'activité du sujet, non seulement au contexte des situations dans lesquelles elles se manifestent mais aussi aux organisations sociales et institutionnelles de ces contextes, c'est-à-dire à l'ensemble des éléments constitutifs d'une pratique sociale. La compétence est ainsi un objet en évolution entre la formation (lieu privilégié d'appropriation de méthodes, concepts, savoirs et savoir-faire) et l'activité professionnelle (lieu d'intégration, d'affinement et d'extension de ces éléments)* » (Bouthier et Durey, 1995, p. 66). A ces deux éléments moteurs de l'évolution de la compétence (formation et activité professionnelle) doit, nous semble-t-il, être ajoutée l'histoire du sujet. D'après Le Boterf (1994), la compétence est au

carrefour de la formation professionnelle, de la situation de formation et de la biographie du sujet.

Cette question des rapports entre un système de formation, les pratiques sociales de référence, selon la formulation de Martinand (1986) et la biographie du sujet est absolument centrale, en ce sens qu'elle oblige à réfléchir de façon approfondie sur l'activité professionnelle réelle (nous parlerons plutôt du réel de l'activité, Clot, 1999) et sur les activités en situation de formation. C'est ce qui nous semble pouvoir favoriser un « *dosage entre idéalisme béat et réalisme conservateur, entre formation inadaptée parce que trop futuriste et une formation inadaptée parce que dépassée sitôt achevée*» (Perrenoud, 1996, p. 11). La compétence peut donc être considérée, en définitive, comme une notion permettant d'interroger les systèmes de formation, les pratiques sociales de référence et d'analyser la liaison interactive entre eux. Une approche de la compétence par l'analyse du réel de l'activité professionnelle (Clot, 1999) nous paraît dès lors fondamentale. Accéder à une meilleure compréhension de ce qui est engagé par l'activité au travail constitue indéniablement un enjeu essentiel (Baudoin, 2002) puisqu'elle doit permettre de mieux appréhender la double logique de l'expertise, celle relative aux différents registres de savoirs et celle relative au registre de l'action. La notion de compétence, au-delà de l'ambiguïté de son statut épistémologique avec son cortège de conséquences possibles (relégation et dévalorisation des savoirs, solipsisme, innéisme, individualisme) et des usages sociaux que l'institution et les employeurs pourraient être tentés d'en faire (dévalorisation des qualifications et diplômes, normativité toute puissante qui peut organiser la formation…) a le mérite de poser de façon renouvelée la question de l'activité réellement déployée par le sujet, ne se contentant pas de tenter d'énumérer les savoirs en jeu ou à l'inverse de les disqualifier mais d'interroger leurs articulations et surtout les mécanismes de leur mobilisation en situation professionnelle.

1.2.2. Les savoirs des enseignants

Investiguer les savoirs des enseignants c'est d'abord postuler que l'enseignement est un métier de savoirs (Clermont Gauthier et al. 1997), ce qui, dans le débat sur la professionnalisation des enseignants, ne constitue pas, loin s'en faut, une idée admise par tous les acteurs. Clermont Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard (1997) voient ainsi deux écueils principaux à cette reconnaissance :

1) le premier est l'idée que l'enseignement pourrait constituer un métier sans savoirs. Ces auteurs identifient un certain nombre d'idées reçues qui constituent autant de handicaps à la conceptualisation de l'activité professionnelle d'enseignement :

   a. *la connaissance de la matière suffit*. La maîtrise du contenu disciplinaire s'avère dès lors constituer la condition nécessaire et suffisante de l'exercice du métier. Les âpres débats au sein des universités à propos de la mastérisation des formations des enseignants et notamment du modèle de la professionnalité montre que cette conception retrouve une vitalité nouvelle qui place les promoteurs d'une professionnalisation de l'enseignement dans une situation de concurrence renouvelée. Cela même alors que le quotidien des enseignants, sa formalisation par les enseignants eux-mêmes et les travaux de recherche sur l'analyse de l'activité enseignante montrent que réduire l'enseignement à la transmission d'une matière ne permet pas d'en restituer la complexité ;

   b. l*e talent suffit*. Considérer qu'enseigner relève d'un don que la nature nous a donné rend la question des savoirs de l'enseignant immédiatement obsolète ;

   c. *le gros bon sens suffit*. Tout comme la question du talent rend la réflexion sur les savoirs des enseignants obsolètes, la conception du métier comme relevant avant toute chose du bon sens amène à penser qu'il n'y a pas de corpus de connaissances nécessaires pour enseigner. Il suffirait d'exercer son jugement sur la base de cette chose la mieux partagée au monde que constitue le bon sens. Là encore, cette idée ne résiste ni à l'analyse des faits (le sens que les enseignants mettent dans leur activité n'est en rien homogène et relève à la fois des contextes et des histoires

personnelles), ni à la définition du jugement : existe-t-il une capacité de jugement déconnectée de connaissances sur lesquelles s'appuyer ?

d. *le senti suffit*. « *Quelqu'un ayant l'intuition de poser tel geste répondrait à une sorte de commande intérieure sans passer par la délibération rationnelle* » (ibid., p. 15). Cette idée empêche l'explicitation, la conceptualisation, la formalisation du métier. Or, un métier de savoirs suppose de sortir l'activité de sa dimension privée et intime et de la rendre publique, donc formalisée et par là-même susceptible de transmission ;

e. *l'expérience suffit*. Cette idée, largement répandue chez les enseignants eux-mêmes, consiste à penser que le métier s'apprend au gré des essais, des erreurs et des réussites. Cette vision réductrice de l'expérience (faire l'expérience de…) minore l'activité réflexive et les connaissances formelles qui l'alimentent. Cette activité réflexive doit fournir une grille de lecture du réel sur laquelle s'appuyer pour faire face ;

f. *la culture suffit*. *« Connaître ses classiques permettrait, par on ne sait quel mécanisme mystérieux, de bien enseigner* » (ibid., p. 17). L'image du maître dont la culture impressionne et fascine n'aide pas là encore à envisager l'enseignement comme un métier de savoirs, renvoyant l'activité de l'enseignant à une sorte de processus d'incitation à l'identification au maître cultivé.

2) L'autre écueil consiste à « *formaliser le métier mais en réduisant tellement sa complexité qu'il n'y correspond pas en situation réelle. Autant dans le premier cas on avait affaire à un métier sans savoirs pédagogiques spécifiques, autant dans le second on l'a réduit à des savoirs qui évacuent le contexte concret d'exercice de l'enseignant.* » (ibid., p. 17). Il y a derrière cette pensée la volonté de faire de l'enseignement une science appliquée, un idéal de pédagogie scientifique qui ferait de l'enseignant une sorte de technicien (dans une perspective minimaliste) ou d'ingénieur (dans une vision plus ambitieuse). Une nouvelle fois le réel résiste et tout enseignant sait bien que le poids du contexte ne saurait être minoré dans une telle formalisation comme les critiques que Schön (1994) a formulées à l'égard de cette vision scientiste ou positiviste de l'enseignement l'ont montré.

En nous plaçant délibérément dans une perspective de professionnalisation du métier d'enseignant nous ne pouvons qu'admettre que l'enseignement est un métier de savoirs et qu'à ce titre il est susceptible d'être formalisé, transmissible donc objet de formation. De fait, à ce stade de la réflexion, la question de l'identification de cette base de connaissances (Tardif et Lessard, 1999), de ce réservoir de savoirs (Clermont Gauthier et al, 1997) nous paraît constituer une question importante. Cette question peut se subdiviser en plusieurs sous-questions.

- la première renvoie à la nature et aux caractéristiques de cette base de connaissances ou de ce réservoir de savoirs. Il s'agira ici, dans un premier temps, de tenter de clarifier ce que recouvrent les notions de savoirs et de connaissances, ces deux termes étant jusqu'ici employés sans distinction. Il s'agira ensuite de tenter de cerner leur nature et caractéristiques en questionnant notamment les typologies de savoirs présentes dans l'abondante littérature sur la professionnalité enseignante ;
- la seconde question concerne les mécanismes de mobilisation et donc d'articulation de ces savoirs en situation professionnelle ;
- La troisième question enfin renvoie aux origines sociales de ces savoirs. Comment et où s'acquièrent ces savoirs ? Les modalités d'acquisition mais aussi de formation sont ici fortement interrogées.

1.2.3. Savoirs et connaissances : pour une clarification notionnelle.

Si la notion de compétence englobe celles de savoirs et de connaissances qui en constituent des composants, la distinction entre savoirs et connaissances paraît plus délicate

Barbier (1994), s'interrogeant sur la nature des savoirs à l'œuvre dans les pratiques professionnelles pose en préalable cinq questions :

Question 1. : la distinction entre savoirs théoriques et savoirs d'action est-elle valide ?

Question 2. : comment peut-elle être fondée ?

Question 3. : quelles interactions existent entre les deux types de savoirs dans les situations ordinaires et dans les situations d'innovations ?

Question 4. : quels rôles d'acteurs impliquent-ils tant dans leur production que dans leur mobilisation ?

Question 5. : comment s'articulent-ils et s'intègrent-ils aussi bien dans la recherche, dans l'action que dans la formation ?

Ces cinq questions nous paraissent recouvrir l'essentiel de nos préoccupations relatives à l'incorporation par les praticiens de savoirs issus de la recherche en didactique :

- ces savoirs doivent-ils être considérés comme des savoirs théoriques ?
- ce statut de savoir théorique les distingue-t-il d'autres types de savoirs plus directement orientés vers l'exigence d'action ? (cf. Question 2)
- ne peut-on envisager que ces savoirs théoriques issus pour la plupart d'analyses de la pratique quotidienne d'enseignement puissent accéder au statut de savoir d'action ? (cf. Question 3 et Question 5)
- de fait la distinction entre savoirs théoriques et savoirs d'action est-elle effectivement valide ?(cf. Question 1)
- l'approche coopérative qui nous servira de support d'étude de ce processus d'incorporation de savoirs issus de la recherche doit nous permettre également d'identifier les rôles que les acteurs seront amenés à investir ou à jouer dans la production et la mobilisation de ces savoirs (cf. Question 4)

La nature des savoirs mobilisés par l'enseignant dans l'exercice de sa profession mérite donc d'être interrogée si l'on veut espérer démêler les nœuds dans les rapports entre la recherche et la pratique, entre les savoirs dits « théoriques » de haut niveau et l'activité contextualisée d'enseignement. L'enseignant professionnel utilise-t-il réellement des « *savoirs rationnels, reconnus, venant de la science, légitimés par l'Université* » comme le

décrit Altet (1996) ou cette description correspond-elle à un objectif ? A un vœu ? A une volonté forte liée à un souci de reconnaissance ou de développement professionnel ? Décrit-elle l'enseignant d'aujourd'hui ou celui de demain ? Quelle part établir entre ce qui relèverait d'une approche ergonomique et descriptive du travail usuel des enseignants et ce qui relèverait d'une caractérisation de ce que l'on voudrait que soit le travail réel des enseignants ?

Altet (1996, p. 35) propose une typologie des savoirs des enseignants sur la base de verbalisations de ces derniers sur leurs actions :

- *« des savoirs théoriques, de l'ordre du déclaratif, parmi lesquels on peut distinguer :*
    - *les savoirs à enseigner, savoirs disciplinaires, savoirs constitués par les sciences et savoirs didactisés à faire acquérir aux élèves, savoirs constitués, extérieurs ;*
    - *les savoirs pour enseigner, savoirs pédagogiques sur la gestion interactive en classe, savoirs didactiques dans les différentes disciplines, savoirs de la culture enseignante ;*

    ces savoirs théoriques sont indissociables
- *des savoirs pratiques issus des expériences quotidiennes de la profession, contextualisés, acquis en situation de travail appelés aussi savoirs empiriques ou savoirs d'expérience. On y distingue :*
    - *les savoirs sur la pratique, savoirs procéduraux sur le comment faire, savoirs formalisés et*
    - *les savoirs de la pratique qui correspondent aux savoirs d'expérience, aux savoirs issus de l'action réussie, de la praxis et aux savoirs conditionnels de Sternberg (1985) (savoir quand et où) : les savoirs y faire, savoirs d'action souvent implicites ; le savoir de l'enseignant professionnel, qui permet de distinguer le novice de l'expert se situe à ce niveau ».*

Barbier (1994) interroge la distinction entre savoirs théoriques et savoirs d'action et n'utilise pas la notion de savoirs pratiques. Il rejoint en cela Latour (1996) qui suggère que la distinction entre savoirs théoriques et savoirs pratiques, à l'instar de celle entre la pratique et la théorie pourrait ne pas avoir de sens et constituer une opposition tout à fait artificielle. Pour cet auteur *« la pratique est un terme sans contraire qui désigne la totalité des activités humaines »* (1996, p. 133). En effet, le mot théorie ne désignerait aucunement un procès mais seulement un produit. « *Nous avons toujours affaire à des pratiques – des corps habiles, des lieux équipés, des documents inscrits, des hiérarchies établies – et nous pourrons distinguer ces pratiques par les produits qu'elles engendrent : pièce d'acier, réflexe conditionné, théorie mathématique, meeting, inculpation*. » (ibid. p. 133). En ce sens, produire une théorie constitue une pratique ! Pourtant Barbier (1994, p. 6) fait le constat que « *la distinction savoir théorique/savoir pratique continue d'être surinvestie de façon persistante et forte par le paradigme plus général de pensée construit autour de la bipolarisation théorie/pratique* ». Cela se traduit par exemple par le fait que « *les acteurs sociaux doivent situer leurs actes et leur identité par rapport à cette grille de lecture bipolaire* ». Cela l'amène à proposer trois observations principales permettant de mieux cerner la nature des savoirs en jeu. Tout d'abord, d'un point de vue épistémologique, la notion de savoirs désigne tantôt des énoncés en tant que réalités extérieures aux individus, communicables, transmissibles (il parlera ici de savoirs objectivés) tantôt des composantes identitaires en tant que réalités indissociables des agents individuels et collectifs (il parlera ici de savoirs détenus, identifiés par inférence). Il observe ensuite que ces deux types de savoirs paraissent faire l'objet d'une construction sociale dont la signification peut être élucidée par le repérage des contextes de leur apparition et de leur développement (espaces de travail, de recherche et de formation) et par les types de composantes qu'ils permettent de construire (connaissances, capacités, compétences). Les espaces sociaux de construction de ces savoirs nous paraissent particulièrement intéressants à analyser dans leur articulation au regard de notre objet de recherche. La question de l'analyse des transformations des savoirs issus de la recherche dans leur communication par exemple nous semble essentielle. Ainsi, les théories, résultats ou concepts produits par la recherche peuvent-ils être utilisés tels quels comme ressources pour la pratique de l'enseignant (Collinet, 2006) ? Les

exigences de l'action et leurs spécificités ne rendent-elles pas cette utilisation délicate, nécessitant une reconstruction de ces savoirs comme le suggèrent les travaux sur la circulation des savoirs (Derouet, 2002 ; Martinand, 2002) ? Le « produit » utilisé serait donc un produit transformé, modifié par l'intérêt, le besoin, le projet d'action. En ce sens les savoirs ont une vie qui les amène à évoluer selon les contextes et les acteurs qui les mobilisent. Notre travail se devra donc d'interroger ces savoirs selon une approche dynamique et évolutive liée aux contextes d'exercice du métier et aux acteurs impliqués. Une approche quasi ethnographique nous semble de ce point de vue nécessaire. C'est ce que semble nous permettre l'option collaborative envisagée. Enfin, il observe que, lorsqu'ils correspondent à des énoncés, les savoirs peuvent être mobilisés dans des activités ayant directement pour objet soit la production de représentations sur le réel, soit sa transformation. Il distingue ainsi trois types de savoirs selon le mode de transformation du réel qui caractérise les actions auxquelles ils ont trait. Des savoirs de routine relatifs à des actions de routine, de répétition, d'imitation ; des savoirs procéduraux, de méthodes relatifs à des actions de transfert, de transposition, d'application ; des savoirs d'action relatifs à des actions de résolution de problèmes, d'innovation, de gestion d'environnements dynamiques.

Sans dévaloriser les deux premiers types de savoirs, nous nous intéresserons plus particulièrement aux savoirs d'action en ce qu'ils sont susceptibles de fournir un cadre particulièrement heuristique pour l'étude de l'incorporation par les enseignants d'EPS de savoirs issus de la recherche en didactique, savoirs produits à partir des pratiques et pour les pratiques. Nous pensons que ces savoirs issus de la recherche peuvent contribuer à la construction de véritables savoirs d'action (au sens que lui donne Barbier), par un processus de transformation et de métissage (Collinet, 2006).

Les savoirs scientifiques peuvent-ils constituer des ressources pour l'action des enseignants ?

Collinet (2006) se propose « *d'étudier les formes singulières que peuvent prendre les savoirs scientifiques lorsqu'ils sont appropriés par des acteurs et d'envisager comment ils*

peuvent intervenir dans l'action en adoptant le point de vue d'un sociologue » (p. 115). S'inspirant des cadres théoriques issus d'une sociologie relativiste des sciences (Kühn, 1972 ; Bloor, 1983 ; Foucault, 1961 ; Latour et Woolgar, 1988) elle entend « *mettre en évidence les processus d'opérationnalisation des savoirs, condition de leur mobilisation comme ressources de l'action et envisager leur lien avec les savoirs scientifiques objectivés* » (p. 115). Ses conclusions sont les suivantes :

- les savoirs scientifiques (transmis par la formation ou acquis individuellement) sont considérés comme des ressources possibles de l'action des enseignants
    - o en fournissant un cadre permettant de justifier, expliquer, de donner sens aux pratiques. Ils sont le plus souvent communs, partagés et forment dès lors ce que l'ethnométhodologie appelle des schèmes interprétatifs. Ils peuvent ainsi constituer un moyen de « validation » d'actions professionnelles réalisées ;
    - o en fournissant un réservoir d'outils disponible pour alimenter une réflexion en amont selon une logique prescriptive (notion d'appuis conventionnels de l'action). En ce sens ils peuvent être rapprochés des savoirs d'action tels que définis par Barbier ;
- Ils se caractérisent chez le praticien par :
    - o Des transformations (selon un processus d'assimilation/accommodation). Les transformations identifiées sont :
        - ▪ Une naturalisation du langage (formulation claire, compréhensible, termes du langage courant) ;
        - ▪ Une dépersonnalisation et décontextualisation des données qui existent indépendamment des circonstances ;
        - ▪ Une épuration, réduction de la forme scientifique ;

      C. Collinet parle de savoirs « *scientifisés de type si…alors…* »
    - o Un métissage : les savoirs scientifiques se mêlent à des savoirs d'ordre idéologique, des croyances diverses ;

      Collinet parle dès lors de « *savoirs hybrides* ».

1.2.4. Peut-on parler de compétences didactiques ?

Notre objet d'étude – le processus d'incorporation par les enseignants d'EPS de savoirs issus de la recherche – porte plus particulièrement sur des savoirs didactiques. Loin de nier l'importance d'autres types de savoirs (psychologique, sociologique, curriculaire, pédagogique…) cette centration sur la dimension didactique semble pouvoir apporter des éclairages décisifs sur ce qui se joue dans la relation entre l'enseignant et ses élèves. En effet, le contexte social dans lequel s'établit cette relation est éminemment particulier car ce qui fonde cette dernière est l'exigence pour l'enseignant de transmettre des savoirs aux élèves et pour les élèves de s'approprier ces savoirs. Cette double exigence est à l'origine de ce que Brousseau (1986) appelle le « contrat didactique ». Ce contrat possède plusieurs caractéristiques :

1) il est un système d'obligations réciproques, largement implicite, qui détermine ce que chaque partenaire didactique – l'enseignant et l'enseigné – a la responsabilité de gérer, et dont il sera d'une manière ou d'une autre, responsable devant l'autre ;

2) le contrat didactique préexiste à la situation didactique et la surdétermine. L'enseignant y est contraint tout autant que l'élève, pour ce qui le concerne. Nier le poids de ce contrat dans la relation entre un enseignant et ses élèves c'est nier la spécificité des situations scolaires. Lahire (2007, p. 76) précise d'ailleurs « *le fait que le savoir n'a de sens que dans son articulation avec un contexte institutionnel (scolaire) de mise en forme et de transmission d'une part, avec des apprenants (dont les dispositions, catégories de perception et de représentation, compétences et appétences familialement constituées sont extrêmement variables selon le milieu social d'appartenance, le sexe, etc.) d'autre part* » ;

3) le contrat didactique définit le métier de l'élève, autant que le métier du maître, aucun des deux ne pouvant se substituer l'un à l'autre, sans faire s'effondrer la tâche d'apprentissage. Cela nous amène, comme nous y convie Amade Escot (2001), à lire autrement l'activité de l'élève que sous l'angle de l'esquiveur compétent (Toussignant, 1985), ou à considérer les apprentissages des élèves comme la simple résultante de l'activité (experte) de l'enseignant ;

4) le contrat didactique ne se manifeste qu'à l'occasion de ses ruptures. Il est évolutif au cours de l'activité

Sans réduire au concept de contrat didactique ce que la recherche en didactique nous a apporté comme outils de lecture des situations de classe, cet exemple nous semble néanmoins suffisamment fort et marquant pour oser affirmer que, négliger la dimension didactique de la relation enseignant-élève(s) c'est nier la particularité et la singularité de la situation scolaire. La question des « *conditions d'acquisition provoquée des savoirs et savoir-faire d'une discipline* » (Amade Escot, 2001, p. 161) ne peut aucunement être considérée comme une question annexe ou secondaire. Elle est l'essence même du projet scolaire, celui par lequel l'élève pourra dépasser ce qu'il est pour grandir et affronter le monde. Certes, loin de nous l'idée que les dimensions relationnelles - affectives et organisationnelles ne méritent pas que l'on s'y attache. Nous pensons même que leur maîtrise constitue une nécessité pour un enseignement efficace. Mais si elles s'avèrent nécessaires, elles ne nous paraissent pas suffisantes dans la mesure où le fondement de l'école reste la transmission et l'appropriation de savoirs dans une perspective de développement (intellectuel, social, physique, psychologique) de l'individu.

Peut-on pour autant parler de compétences didactiques en tant que telles ou doit-on plutôt parler de composantes didactiques des compétences professionnelles, les aspects didactiques étant le plus souvent étroitement mêlés aux autres aspects de l'enseignement dans les situations complexes qu'est amené à gérer l'enseignant ? Nous considérerons pour notre part que, trancher ce débat n'aurait qu'un intérêt très limité, d'autant plus que, nous l'avons vu, la notion de compétence et ses rapports avec celle de savoir ne sont pas dépourvus d'ambiguïtés.

Nous pourrions néanmoins tenter de formuler un ensemble de compétences professionnelles où la dimension didactique est fortement présente et ce, dans des domaines relevant à la fois de la conception et planification de l'enseignement, de la régulation des apprentissages et de l'évaluation (cf. Brau-Antony & Jourdain, 2005) :

Marsenach (1991), à partir d'un certain nombre de résultats établis par les recherches en didactique de l'EPS à l'INRP, définit le modèle de l'enseignement de l'EPS de demain à partir de trois principales orientations. Ces orientations, auxquelles nous nous référerons souvent d'une façon ou d'une autre dans notre travail, nous serviront de guide dans la présentation des composantes didactiques des compétences de l'enseignant d'EPS. Ces orientations sont les suivantes :

1) « *une conception fonctionnelle des contenus d'enseignement définis, moins en termes de produits, de savoirs, que de processus et d'opérations à réussir par les élèves* » : cela nécessite dès lors de tenir compte de la structure d'accueil des élèves, c'est-à-dire de leur niveau de développement cognitif, affectif et moteur. Cela nécessité également de proposer des savoirs intermédiaires, en décalage optimal avec la structure d'accueil repérée. Enfin, il y a nécessité de proposer des savoirs contextualisés, ayant une signification pour l'élève. Ces exigences d'adaptation des contenus aux caractéristiques particulières des élèves, dans un cadre normatif, tout en les rendant signifiant pour les élèves nécessitent de réelles compétences didactiques mobilisant des savoirs relevant à la fois de l'épistémologie de la discipline, du curriculum officiel (programmes de la discipline), de la psychologie des apprentissages ou encore du rapport au savoir des élèves selon des perspectives socio-didactiques avancées par Lahire (2007) et Lahire et Joshua (1999).

2) « *la progressivité des apprentissages doit respecter la logique de construction des connaissances par les élèves* » : l'élève apprend ainsi par adaptation, par rupture avec ses modalités habituelles de réponse. La notion d'obstacle y est ici déterminante. L'enseignant devra ainsi être capable de gérer trois types d'obstacles :

a. des obstacles ontogénétiques (limitation de l'élève par rapport à son stade de développement psychomoteur) ;

b. des obstacles didactiques (liés aux exigences et/ou décisions de l'enseignant) ;

c. des obstacles épistémologiques qui se traduiront en EPS en obstacles techniques (cf. idée de rupture des savoirs techniques avec le motricité ordinaire) ;

3) « *La proposition de situations-problèmes est la troisième caractéristique décisive de ce modèle* ». Cette proposition repose sur un certain nombre de caractéristiques :

a. les problèmes sont indissociables des connaissances que l'on souhaite faire acquérir aux élèves. Or, il n'y a de problème que dans la rencontre entre un savoir et un élève singulier (avec ses caractéristiques propres, son niveau de développement). Chaque problème est donc, lui aussi, éminemment singulier et spécifique. Nous percevons bien ici que la compétence didactique de l'enseignant consiste à être capable de concevoir une situation dans laquelle les façons habituelles de faire de l'élève ne seront pas directement applicables, tout en contenant les éléments lui permettant d'investir les instruments qu'il possède déjà. Ce dosage subtil dans la conception du problème relève indubitablement d'une compétence professionnelle de haut-niveau, compétence éminemment didactique.

b. L'enseignant se doit de s'interroger sur la mise en scène des contenus adoptée : en effet, il s'agit « *d'organiser un processus d'enseignement susceptible de permettre aux élèves de redonner du sens à l'acquisition technique visée* » (Refuggi, 1994, p.15). D'une certaine façon nous pourrions dire qu'il ne s'agit pas d'enseigner directement la réponse, mais de construire au préalable la question avant de pouvoir s'engager dans la résolution du problème. Cette compétence est extrêmement complexe et délicate à maîtriser dans la mesure où elle exige de la part de l'enseignant « *une connaissance aussi précise que possible des opérations nécessaires à l'apprentissage des notions abordées. De même que s'impose une approche épistémologique de ces connaissances, approche incontournable pour construire une genèse artificielle des connaissances, acceptable* ». Sans compter que la confrontation des élèves aux obstacles présentés dans la situation – problème nécessitera des réajustements permanents, toute prétention de contrôle total à priori des effets induits par cette

confrontation étant vaine. Elle apparaît d'autant plus vaine que, comme l'a montré Amade Escot (2005), l'élève en EPS fait le plus souvent partie du milieu didactique (notamment dans les activités d'opposition et/ou de coopération) et de fait son action modifie ce milieu sur lequel il est très difficile d'avoir un contrôle précis a priori. Les compétences de régulation didactique de ces situations – problèmes seront dès lors fondamentales.

Nous allons tenter, de façon synthétique, de proposer dans le tableau ci-dessous une mise en correspondance de ces orientations avec des formulations de compétences à caractère didactique. Nous nous appuierons pour cela sur le travail mené depuis 2003 dans le cadre de l'Observatoire des formations de l'IUFM de Champagne Ardenne.

Tableau n° 1: les compétences didactiques dans un enseignement fonctionnel

Orientations pour l'enseignement de l'EPS de demain…	**Compétences didactiques correspondantes**
Conception fonctionnelle des contenus d'enseignement	- Faire des choix de contenus adaptés aux difficultés d'apprentissage de tous les élèves à partir des programmes de la discipline : cette compétence renvoie notamment à la difficulté à articuler des objectifs programmatiques à des niveaux et donc à des besoins extrêmement hétérogènes. En ce sens, la notion de différenciation est loin de n'être que pédagogique, elle est éminemment didactique, les niveaux de maîtrise des savoirs visés, voire les savoirs eux-mêmes devant être ajustés aux possibilités de développement des élèves. Elle renvoie également à la nécessité de ne jamais dissocier l'apprentissage d'un savoir de son utilisation.
Progressivité des apprentissages et logique de	- Concevoir une planification (à moyen et long terme) articulant objectifs d'apprentissage et moyens pédagogiques et didactiques. La sélection des objets d'enseignement pour une classe, pour un cycle d'activité, leur planification constituent la part didactique de cette compétence.

construction des connaissances par les élèves	- Concevoir une séance articulant objectifs d'apprentissage et moyens pédagogiques et didactiques (supports, travail de groupe…). Cette compétence met en évidence le lien entre les outils utilisés et le savoir, à la construction duquel ils doivent apporter leur contribution. Par exemple, le choix d'une forme de groupement ne peut faire l'impasse sur la spécificité du savoir en jeu (Meirieu, 1992). - Concevoir une évaluation permettant de rendre compte des acquis des élèves (contenus ou compétences évalués, épreuves, barèmes…). L'évaluation est, selon Chevallard (1986), un fait didactique. En ce sens elle se doit de préciser son référent, autrement dit, les savoirs ou compétences visés chez l'élève d'une part, et le référé, autrement dit les indicateurs attestant du degré de maîtrise de ces savoirs ou compétences par l'élève d'autre part, de façon à pouvoir porter un jugement de valeur sur les productions des élèves. - Adapter le contenu de la séance en fonction des réussites et des difficultés d'apprentissage des élèves. Il s'agit d'une compétence qui concerne ce que l'on appellera les régulations didactiques (ou procédures de régulation didactiques) selon Amade Escot (1991). Nous nous situons ici au niveau de ce que Chevallard (1985) nomme la transposition didactique interne. « *L'observation et l'analyse des phases interactives renseignent sans doute plus sur les contenus d'enseignement que ne le font les études se situant en amont, celles relatives à la transposition didactique externe* » (Amade Escot, 2001). Ces régulations s'appuieront sur les observations didactiques que l'enseignant aura mené sur l'activité des élèves « *(activité adaptative, comportements prometteurs, apprentissages réalisés, difficultés rencontrées) afin de faire face aux aléas de la situation enseignement-apprentissage »* (Dugal, 2003, p. 60)
Situations - problèmes	- Concevoir et réguler des situations d'apprentissage porteuses de transformations des conduites motrices des élèves. Cette compétence renvoie très directement à la nécessité de concevoir des milieux didactiques permettant aux élèves de s'approprier activement le savoir visé et de pouvoir intervenir, notamment par le biais des variables didactiques, pour réajuster en permanence ce milieu et l'obstacle didactique en fonction des réponses des élèves .

Ces différents éléments nous permettent ici d'affirmer qu'une formation professionnelle d'enseignant (initiale et continue) se doit d'investir fortement la dimension didactique qui nous paraît déterminante dans cette profession, dès lors que l'on considère que le cœur de cette dernière est bien la transmission de savoirs. Enseigner n'est pas qu'affaire de relation affective, d'organisation et de pédagogie. Encore une fois, nous ne saurions nier l'importance de ces dimensions du métier dans le savoir-enseigner, mais nous ne pouvons envisager, si nous avons la conception énoncée plus haut, une formation professionnelle qui ne se donne pas les moyens d'armer les futurs et actuels enseignants en compétences didactiques qui fondent la spécificité du métier d'enseignant.

1.3. La formation professionnelle et le développement des compétences

Comment se construisent les compétences ? Voilà une question que se posent depuis une vingtaine d'années de nombreux chercheurs en psychologie et en sciences de l'éducation notamment. Il faut dire que l'instabilité épistémologique de la notion déjà maintes fois évoquée ne facilite pas une réponse simple à cette question pourtant essentielle notamment pour qui se préoccupe de formation professionnelle.

Nous tenterons d'aborder cette question à partir de trois propositions que nous discuterons : la compétence se construit dans la durée ; la compétence se construit en prenant appui sur l'expérience ; la compétence, en tant que faculté de mobilisation, se développe au gré d'un entraînement réflexif (Perrenoud, 2000, p. 16).

1.3.1. La compétence se construit dans la durée

La forte tendance à la démarche de référentialisation (Figari, 1994) constatée chez le législateur mais aussi chez un certain nombre de chercheurs en sciences de l'éducation

(Develay, 1994 ; Perrenoud, 1999) peut s'interpréter comme la volonté de piloter la formation par les référentiels de compétences, véritables listings de l'ensemble des compétences que sont censés apprendre à maîtriser les sujets entrant en formation. Perrenoud (1997, p. 15) y voit d'ailleurs la traduction de la réalité de « *l'entrée progressive et inachevée de la formation des enseignants dans le monde des formations professionnelles à part entière* ». Ces référentiels donnent une image du métier et définissent les contours de la professionnalité enseignante. Ils désignent une certaine professionnalité et ne sont pas neutres de ce point de vue. Les dix compétences de l'arrêté du 19 décembre 2006 organisant la formation initiale des enseignants à partir de la rentrée 2007 en est un exemple significatif. En effet, la professionnalité qui se dégage de ce référentiel met fortement l'accent sur des dimensions organisationnelles et pédagogiques (*Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable, Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer, Avoir une bonne culture générale, Organiser le travail de la classe, Maîtriser les technologies de l'information et de la communication*) laissant une place relativement restreinte à la dimension didactique du métier et à l'activité réflexive de l'enseignant. Au-delà de ces choix éminemment « politiques » sur lesquels nous avons déjà été amenés, indirectement, à nous prononcer, notamment pour situer les dimensions didactiques dans la professionnalité (réelle et non prescrite), se pose la question de ce que l'on est raisonnablement en droit d'attendre en fin de formation initiale mais aussi en cours de carrière, le référent pouvant être considéré comme un idéal-type, parfois fort éloigné de ce que la majorité des enseignants sont effectivement susceptibles de réaliser. La pleine et totale maîtrise de l'ensemble des compétences constitue bien évidemment un idéal vers lequel nous pouvons envisager de tendre mais dont l'atteinte effective paraît hors de propos. Par ailleurs il paraît difficile et illusoire de pouvoir inscrire dans un référentiel de compétences figé, statique, la complexité et la diversité de l'activité d'enseignement. Enfin, à trop raisonner en termes d'efficacité et de rendement le risque est grand d'exiger de la part des enseignants des performances observables en lieu et place des compétences dont on a pu montrer l'extrême complexité et mouvance selon les contextes et conditions d'exercice. Les référentiels ne doivent donc pas constituer des modèles idéaux figés mais bien des référents, des liens explicites entre des activités professionnelles visées, des dispositifs de

formation proposés et une activité d'appropriation personnelle de ces référents. Comme le souligne Perrenoud (1999, p. 17) *« l'urgence n'est pas de classer le moindre geste professionnel dans un inventaire sans faille »*. Comme y invite Paquay (1994), considérons un référentiel comme un instrument pour penser les pratiques, débattre du métier, repérer des aspects émergents ou des zones controversées. La construction des compétences s'alimente d'expériences diverses selon des processus encore fort peu connus et relativement énigmatiques. Cela nécessite du temps, et il ne paraît pas absurde de considérer qu'il s'agit d'une évolution pouvant s'étaler sur toute une carrière.

1.3.2. La compétence se construit en prenant appui sur l'expérience

L'idée que la compétence de l'enseignant se construit en prenant appui sur l'expérience n'est plus discutée aujourd'hui. Encore faut-il savoir ce que recouvre effectivement la notion d'expérience et ce que signifie prendre appui sur l'expérience. Le dictionnaire Bordas (1977) apporte des éléments de définition sur lesquels nous pouvons nous appuyer : « *action, situation, aventure [...] considérée comme capable de modifier la personnalité, d'enrichir la connaissance de la vie, de changer la représentation que l'on se fait des hommes et du monde ; ensemble des faits qui se produisent et des leçons qu'on a pu en tirer* » (p. 1144). Ces deux éléments de définition font ressortir deux grandes idées : l'expérience intègre la notion de vécu au sens que l'on a baigné dans la pratique réelle, qu'on a été confronté physiquement, mentalement, affectivement, bref, totalement, à cette (ou ces) réalité(s), avec la nécessité d'agir. Il s'agit bien ici de « faire l'expérience de ». Nombre d'auteurs insistent sur la nécessité d'une pratique réelle où le sujet en formation est confronté à des situations authentiques du point de vue de leur complexité, de leur difficulté et de leur imprévisibilité. Il serait cependant restrictif de limiter l'expérience aux seules situations professionnelles réelles, l'histoire personnelle du sujet pouvant s'avérer à bien des égards formatrice. Il n'est pas déraisonnable de penser que certaines compétences ont pu être développées en dehors de toute formation institutionnalisée, et ce, tout au long de la vie.

Mais l'expérience, c'est aussi l'intégration progressive des conséquences et des effets de ses actions pour en tirer des leçons et faire évoluer celles-ci dans le sens d'une plus grande efficience, c'est-à-dire plus d'efficacité, mais aussi plus d'économie. L'expérience, c'est donc à la fois l'action et la prise de recul par rapport à cette action. Ce deuxième élément permet de distinguer très nettement la notion d'expérience de la notion d'ancienneté. L'expérience professionnelle ne se résume pas au temps passé à pratiquer, bien qu'elle l'intègre. Nous pouvons dire ainsi que prendre appui sur l'expérience signifie que les compétences se construiraient grâce à ce vécu et au recul réflexif que l'on serait capable d'avoir sur ce vécu. De fait, le lien entre l'expérience et la formation professionnelle se resserre nettement en conférant à cette dernière la mission de doter les enseignants d'attitudes, d'habitudes et aussi d'outils intellectuels pour analyser leur(s) pratique(s). On peut ainsi considérer qu'une partie du savoir des enseignants résiderait dans la connaissance et l'utilisation appropriée de ces outils intellectuels.

L'expérience devient dès lors éminemment individuelle et personnelle. Elle est opaque, au sens où elle ne se donne pas à voir et ne peut être qu'inférée à partir du résultat produit. Il est donc très difficile pour quelqu'un d'extérieur d'accéder à l'expérience d'un sujet. De même, cette expérience a tendance à échapper à ceux qui la possèdent du fait que sa conceptualisation n'est en aucune façon une activité naturelle et spontanée. Construire son expérience est une activité très différente de celle consistant à dire ou à raconter sa pratique. Or, un modèle comme celui du compagnonnage repose en grande partie sur le postulat qu'il est possible de transmettre sa propre expérience à quelqu'un d'autre. L'intimité de l'expérience et la difficulté à conceptualiser cette intimité constituent dès lors des arguments forts contre de tels modèles de formation.

1.3.3. La compétence se développe au gré d'un entraînement réflexif

« *Revitalisateur* » (Perrenoud, 2001, p. 15) de la figure du praticien réflexif, reprenant en cela la notion de « *reflective action* » chez Dewey (1933, 1947, 1993), Schön (1994) a travaillé à partir de l'idée que le sujet prend sa propre action, ses propres

fonctionnements mentaux comme objet d'analyse et essaie de percevoir sa propre façon d'agir. On retrouve ici les notions de prise de conscience et surtout d'abstraction réfléchissante (Piaget, 1977), c'est-à-dire un processus dans lequel la pensée se prend elle-même pour objet et construit des structures logiques à partir de ses propres opérations. Le terme de praticien réflexif a été avancé par Schön dans le but d'opérer un renversement épistémologique concernant l'étude des savoirs professionnels. Il s'oppose très vivement au modèle dit de la « science appliquée » ou de la « rationalité technique » selon lequel le praticien est considéré comme un consommateur de produits scientifiques. Ce modèle affirme ainsi la préséance de la science sur l'intervention, démarche que Schön se propose d'inverser en initiant une « rationalité pratique » qui consiste à investiguer et à valoriser ce que les praticiens savent déjà et la façon dont ils utilisent ce savoir (Schön, 1996). Il identifie ainsi un double processus dans l'activité réflexive : la réflexion dans l'action qui permet à un sujet de penser consciemment au fur et à mesure que se déroulent les événements et de réagir aux imprévus, et la réflexion sur l'action qui consiste à évoquer mais surtout critiquer, analyser, évaluer son action.

On peut percevoir assez facilement l'intérêt que peut susciter ce paradigme du praticien réflexif dans le champ de la formation professionnelle. Cet intérêt est indissociable des nouvelles visions de la professionnalité enseignante mettant en exergue la nécessité de mobiliser des compétences hautement spécifiques, faisant appel à des savoirs de haut niveau dans un contexte de forte responsabilisation, d'autonomisation marquée et d'exigence éthique. Perrenoud (2001, p. 26) tente de montrer « *que la réflexion dans l'action est le mode de fonctionnement d'une compétence de haut niveau, alors que la réflexion sur l'action est une source d'auto formation et d'évolution des compétences et des savoirs professionnels* ». Elle constitue même un enjeu de taille pour l'enseignant, celui de « *se libérer du travail prescrit pour l'inviter à construire ses propres démarches, en fonction des élèves, du terrain, de l'environnement, des partenariats et coopérations possibles, des ressources et des contraintes propres à l'établissement, des obstacles rencontrés ou prévisibles* » (Perrenoud, 2001). Il rejoint en cela les propositions d'Altet (1996) préconisant le développement d'un « *savoir-analyser, d'un savoir-réfléchir, d'un savoir-justifier par un*

travail de l'enseignant sur ses propres pratiques et ses expériences. Ce sont ces méta compétences qui permettent à l'enseignant de construire ses compétences d'adaptation caractéristiques de l'enseignant professionnel » (Altet, 1996, p. 40). L'auteure illustre cette proposition dans le schéma suivant articulant les processus action, formation et recherche.

Schéma n° 1 : Articulation des processus action, formation et recherche (Altet, 1994, p. 30).

L'ACTION : L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

LA FORMATION PAR L'ANALYSE DE PRATIQUES : VA ET VIENT TRIALECTIQUE

PRATIQUE	→	THEORIE	⇒	ANALYSE	→	PRATIQUE
	←		⇐		←	
Savoirs pratiques		savoirs rationnels		savoirs instrumentaux		savoirs formalisés
				Outils de formalisation		

LA RECHERCHE : produit des savoirs sur les processus, savoirs formalisés de la pratique en introduisant une problématisation, une lecture transversale par l'analyse, la mise en relation entre variables, et l'identification des mécanismes de fonctionnement des processus.

Amade Escot (1997), fait *« l'hypothèse qu'une approche réflexive portant sur la gestion des situations didactiques est de nature à transformer les conceptions des stagiaires à propos de la didactique de leur discipline* » (Amade Escot, 1997, p. 48). En effet le rapport généralement normatif des jeunes enseignants à la didactique de leur discipline leur fait adopter des comportements peu compatibles avec un développement professionnel critique et autonome. Elle considère également que « *devenir un praticien réflexif ne s'improvise pas. Il faut construire les objets et les cadres d'analyses sur lesquels exercer la réflexion* » (Amade Escot, 1997, p. 54). Elle propose ainsi de focaliser l'attention des stagiaires sur trois éléments déterminants de l'évolution des interactions didactiques en EPS au cours d'une séquence audio-vidéo d'enseignement de l'EPS par un enseignant expérimenté. Ces trois

éléments sont les suivants : l'évolution des dispositifs matériels ; l'activité adaptative déployée par les élèves ; l'activité médiatrice du professeur.

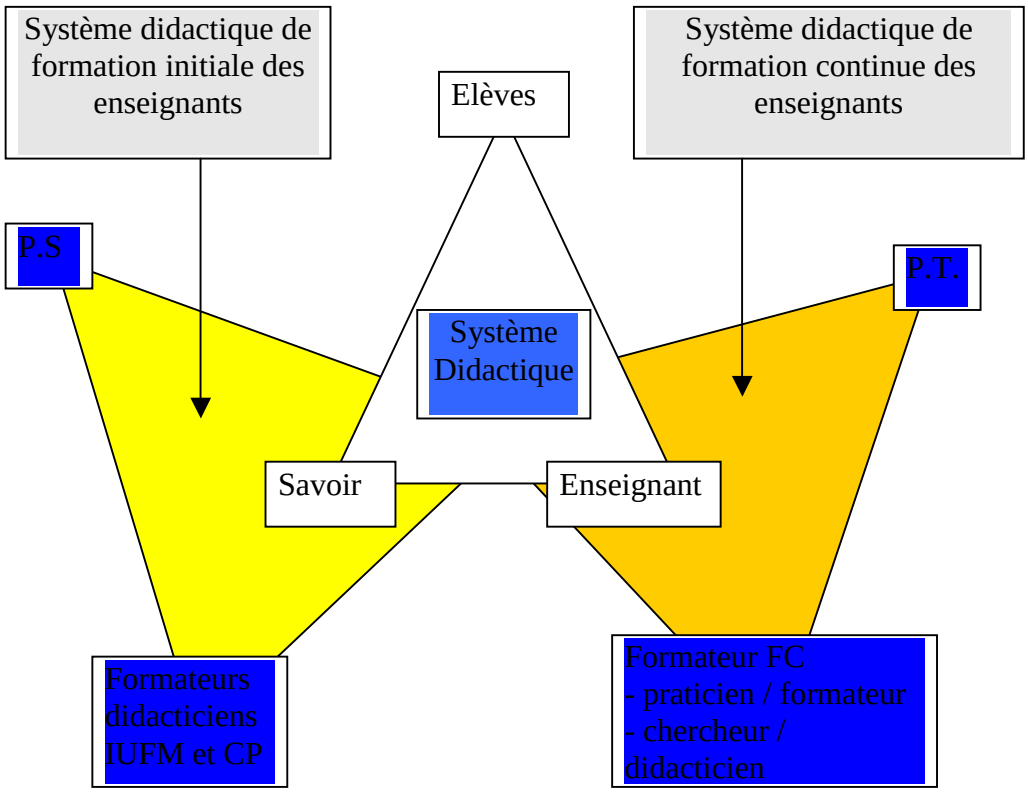
Ces objets sont analysés à l'aide d'outils théoriques (concept de contrat didactique) et méthodologiques (analyse qualitative) issus de la recherche. Sans prétendre modifier par ce simple dispositif les compétences des enseignants en formation, l'auteure y voit néanmoins un facteur de développement professionnel sur le plan didactique par l'acquisition d'outils d'observation et d'interprétation de l'activité des élèves, la sensibilisation aux aléas de la relation didactique, le repérage de la structure du temps didactique.

Ainsi, (Amade Escot, 1997) considère-t-elle que la formation didactique des enseignants doit, non pas leur prescrire les procédures à appliquer mais les amener à plus de lucidité quant aux déterminismes à l'origine de leurs choix et actions professionnelles. Elle se propose ainsi d'agir sur leurs représentations et leurs compétences à propos du système didactique au sein duquel ils ont à intervenir. Nous pouvons ainsi, en nous appuyant sur une proposition de Amade Escot (1991) reprise par Dugal (2003) que nous avons adaptée à notre objet, présenter une modélisation du système de formation didactique des enseignants d'EPS. Ce modèle considère que le savoir visé en formation didactique est tout simplement le système didactique dont l'enseignant doit apprendre à maîtriser le fonctionnement et dans lequel il doit être capable d'intervenir de façon à favoriser les apprentissages des élèves (schéma n°2).

Il est à noter, et c'est un élément essentiel de compréhension de la complexité des systèmes de formation professionnelle en alternance, que les deux systèmes de formation didactique évoqués peuvent être divisés chacun en sous-systèmes, faisant intervenir des formateurs aux statuts et compétences différents (enseignants-chercheurs, formateurs, praticiens) dans des lieux le plus souvent différents (centre de formation IUFM, établissements scolaires, gymnases…). Dugal (2003) étudie ainsi un sous système du système didactique de formation initiale, celui mettant en relation le système didactique d'enseignement de l'EPS, le professeur d'EPS stagiaire et le conseiller pédagogique. Son

travail consiste donc à étudier ce qui se joue en terme de formation didactique initiale au sein d'une dyade particulière qui est celle du professeur d'EPS stagiaire et de son conseiller pédagogique. Une des principales difficultés du système global de formation est de rendre cohérents et complémentaires ces différents sous-systèmes. Nous verrons ainsi, par exemple, que le système de formation didactique continue ne peut être assimilé à une somme très homogène de sous-systèmes. Entre une action de formation continue construite sur le modèle d'une recherche coopérative et une action « traditionnelle » de formation continue didactique sur une APSA, animée par un praticien expert de l'enseignement de cette dernière (où est le plus souvent proposé un modèle d'ingénierie didactique) apparaissent plus que de simples différences formelles : il s'agit bien, pour l'essentiel de deux modèles de formation reposant sur des fondements très différents. Analyser ces fondements constituera un des objets principaux de la partie de notre cadre conceptuel consacrée aux approches de formation professionnelles inspirées des méthodologies collaboratives.

Schéma n° 2 : Modélisation des systèmes de formation didactique initiale et continue



Chapitre 2. Pour une approche didactique de la professionnalité enseignante

Nous avons évoqué plus haut l'intérêt de travailler sur la composante didactique des compétences professionnelles. L'objet de ce chapitre est ainsi d'apporter des éléments de compréhension de ce que recouvre cette dimension didactique de la professionnalité des enseignants d'EPS, dimension qui constitue le cœur de notre travail dans le dispositif de formation. Il s'agit de cerner le poids de cette composante, ses enjeux en termes de développement de compétences professionnelles, mais également d'identifier les savoirs produits par la recherche susceptibles de constituer des leviers de ce développement. Ce dernier point est plus particulièrement traité dans la seconde partie de ce chapitre consacrée aux recherches en didactiques de l'EPS.

1. Enjeux, objets et méthodes de la didactique

Ce premier paragraphe se donne pour objectif de tenter de clarifier ce que recouvre en termes d'enjeux, d'objets de recherche ou d'étude et de méthodes le point de vue didactique que nous avons choisi d'adopter pour notre travail. Dans notre chapitre relatif au processus de professionnalisation nous avons déjà été amenés à préciser un certain de choses à propos de l'approche didactique concernant notamment l'importance qu'il nous semblait nécessaire d'accorder à une approche didactique des phénomènes d'enseignement / apprentissage eu égard à la spécificité du contexte scolaire. Nous ne reviendrons que brièvement et de façon diffuse sur cette position, s'agissant ici plutôt de rentrer de plein-pied dans les options théoriques fondamentales de l'approche didactique de façon à mieux en cerner les contours, les cadres conceptuels de référence, les objets étudiés d'un point de vue général.

1.1. La didactique ou un champs d'étude et d'analyse des phénomènes d'enseignement-apprentissage

Nous pouvons considérer avec Astolfi et al. (1997) que le passage du mot didactique d'un statut d'adjectif à celui de substantif est significatif de ce mouvement de constitution d'un nouveau champ d'étude autonome des phénomènes d'enseignement / apprentissage. Cette revendication d'autonomie, ce besoin de ne plus être inféodé à d'autres champs scientifiques par la constitution de concepts propres pour étudier de façon plus précise et plus fine ces phénomènes où les savoirs ont une place centrale, sont caractéristiques de ce mouvement. La tentative d'émancipation par rapport à des disciplines comme la psychologie ou la sociologie ne signifie pas pour autant une rupture de ses liens avec elles mais plutôt un changement dans la nature des relations que l'approche didactique compte entretenir avec elles. Ni sous-discipline, ni discipline d'application, la didactique a forgé ses propres concepts (que nous préciserons plus loin), ses propres méthodes mais garde un lien étroit avec les disciplines scolaires, en tant que disciplines outils le plus souvent, ces dernières apportant des connaissances utiles à la compréhension d'un certain nombre de phénomènes notamment ceux relatifs à l'apprentissage. Les apports des travaux de Piaget à la théorie des situations didactiques de Brousseau en sont un exemple ; ceux de la psychologie sociale avec les travaux de David (1993) sur la prise en compte des représentations sociales en rugby à des fins didactiques en constitue un autre. Nous pourrions citer également les collaborations et les tentatives de rapprochement théorique entre la sociologie et la didactique initiées par Lahire et Joshua (1999) ou encore l'approche socio-didactique prônée par Rochex et l'équipe des sciences de l'éducation du laboratoire ESCOL de Paris 8. On peut considérer qu'après une nécessaire phase d'autonomisation de façon à asseoir solidement la discipline au sein du monde universitaire, de lui donner une réelle assise et crédibilité scientifique, la didactique est à même de pouvoir envisager aujourd'hui une réflexion concernant ses rapports aux autres disciplines des sciences humaines et sociales d'une part, mais également, et c'est là très certainement un enjeu et une question brûlants, concernant son unité et sa cohérence en tant que champ d'étude et d'analyse constitué. Car, plutôt que de parler de la didactique, nous devrions parler des didactiques disciplinaires. L'ancrage

disciplinaire et la centration sur les savoirs propres à cette discipline constituent en effet les éléments clés du développement de la recherche en didactique.

1.2. Une centration sur les savoirs et un attachement à des disciplines spécifiques

Un point fait très largement consensus dans la communauté des didacticiens : celui de l'importance centrale des savoirs dans l'étude et l'analyse des phénomènes d'enseignement / apprentissage. Cet aspect constitue d'ailleurs l'originalité du point de vue didactique sur ces phénomènes. Point de vue qui considère que ce qui fonde tout projet d'enseignement c'est la transmission par l'enseignant et l'appropriation par l'élève de savoirs. D'une certaine façon, la didactique répond ainsi par cette centration sur les savoirs et par la constitution d'outils propres d'analyse à un certain nombre d'insuffisances des approches psychologiques et sociologiques traditionnelles de ces phénomènes. Comme le souligne Lahire (2007, p. 73), les sciences cognitives et plus particulièrement la psychologie cognitive, paradigme dominant en France depuis de nombreuses années, proposent un point de vue *« d'universalité neuropsychologique des opérations cognitives mises en jeu dans toute connaissance et tout apprentissage par un apprenant définit en tant qu'homo sapiens »*. Cette approche disqualifie de fait des approches plus contextualisées qui « *mettent en évidence le fait que les savoirs ont une histoire, que les apprentissages s'inscrivent dans des contextes, que les apprenants ont des ancrages culturels et sociaux variés et que, du même coup, les appropriations des savoirs peuvent être socialement différenciées* ». (ibid. p.73). De même la sociologie de l'éducation a longtemps oublié les savoirs, reproche que formulent notamment Charlot, Bautier et Rochex (1992) à l'égard des théories sociologiques de la reproduction, ces dernières préférant interpréter les inégales probabilités de réussite scolaire en fonction des origines sociales qu'étudier finement et précisément les mécanismes concrets de production des échecs scolaires ce qui suppose, selon Lahire (2007, p. 75) de « *s'intéresser aux cadres scolaires de la socialisation, aux conditions institutionnelles de transmission des savoirs scolaires et à la nature des savoirs enseignés* ». Il ajoute que « *les sociologues ont eu trop tendance à délaisser les contenus des activités sociales ou à négliger la spécificité des savoirs ou des structures symboliques*

qui sont au cœur de toute activité sociale » (ibid. p. 76). Les travaux princeps de Chevallard (1985) à travers son approche anthropologique du didactique constituent à n'en pas douter une tentative de réponse forte à ces insuffisances de ces disciplines dont la main mise sur les questions éducatives occultait un pan entier, et pourtant décisif, des réalités de la relation enseignant-enseigné. Il nous semble qu'après trente années de développement de la recherche en didactique le temps est venu, dans un contexte médiatique de débat sur l'école qui voue aux gémonies tout ce que ces travaux ont pu démontrer, de tenter des rapprochements disciplinaires et une ouverture vers l'étude d'autres contextes. Ces rapprochements et cette ouverture peuvent, nous semble-t il, être illustrés aujourd'hui par les trois éléments suivants :

- Le premier concerne le développement d'une didactique comparée : l'ambition qui a pu être celle d'un certain nombre de didacticiens de construire une théorie didactique générale s'est effacée au profit du développement d'une perspective comparatiste dont les fondements reposent sur une analyse fine et précise de l'articulation des composantes spécifiques et génériques des processus d'enseignement / apprentissage (Mercier, Schubauer et Sensevy, 2002). En cela, l'ouverture prônée vers d'autres didactiques disciplinaires nécessite avant tout la consolidation des travaux dans les didactiques disciplinaires. Cette exigence permettrait d'identifier de façon approfondie les dimensions de spécificité et de généricité et d'éviter des rapprochements artificiels, fondés sur des analyses de surface. Cela demande notamment à la didactique de l'EPS de s'interroger sur sa vigilance épistémologique à propos de la forte influence de la didactique des mathématiques et des emprunts conceptuels importants qui en ont résulté. Amade Escot (2005), Loquet, Amade Escot et Marsenach (2005) proposent ainsi une discussion des conditions et formes d'importation de la théorie des situations didactiques de Brousseau en EPS, montrant les nécessaires conversions et transpositions des concepts issus de cette théorie aux spécificités de leur discipline. Ceci nous paraît constituer un exemple significatif d'une démarche comparatiste telle qu'évoquée plus haut.
- Au-delà de cette perspective comparatiste entre didactiques disciplinaires Lahire (2007) en appelle à une autre option comparatiste constituant le second élément d'ouverture

et de rapprochement. Celle consistant, non pas à comparer différents champs disciplinaires, mais à faire sortir la recherche didactique du cadre de l'institution scolaire pour explorer d'autres lieux et institutions de transmission explicite mais aussi de constitution implicite de savoirs tels que la famille, les cadres professionnel, culturel, sportif, religieux, para scolaires… Cet auteur considère que « s*'autoriser à quitter le terrain scolaire serait une manière de mieux comprendre, par comparaison, les spécificités de l'institution scolaire* » (ibid. p. 77). Nous retrouvons, en EPS, ce souci dans les travaux impulsés par Bouthier, dont les champs d'investigation didactique portent sur les différents secteurs de l'intervention en APS (enseignement de l'EPS, entraînement sportif, animation sportive, activités physiques adaptées) et non exclusivement sur le secteur scolaire ainsi que par l'équipe de recherche animée par Léziart au sein du CREAD (Centre de Recherche sur l'Education, les Apprentissages et la Didactique). Ces recherches portent sur la genèse, la formalisation et la diffusion des savoirs en activités physiques et sportives et en EPS en privilégiant des études épistémologiques et didactiques. Les questions de circulation des savoirs (Callon, 1986), de transposition didactique (Chevallard, 1985) et d'anthropologie des savoirs (Chevallard, 1992) sont les concepts utilisés le plus fréquemment, et c'est en ce sens que ces travaux rejoignent la perspective comparatiste évoquée plus haut, sur des terrains d'application s'étendant de l'entraînement sportif à l'EPS.

- Enfin, un troisième élément d'analyse, qui possède plus aujourd'hui un statut d'appel que de véritable tendance nous semble intéressant d'évoquer ici. Cet appel est formulé par Lahire (2007, p. 73) de la façon suivante: « *l'enjeu est grand d'unir les forces scientifiques (historiques, anthropologiques, sociologiques, didactique) qui sont susceptibles de mettre en évidence le fait que les savoirs ont une histoire, que les apprentissages s'inscrivent dans des contextes, que les apprenants ont des ancrages culturels et sociaux variés, et que, du même coup, les appropriations des savoirs peuvent être socialement différenciées* ». Les conséquences théoriques et méthodologiques pourraient être particulièrement riches d'enseignement pour le didacticien, qui se verrait obligé de « *se défaire du modèle de l'Elève en tant qu'être générique, universel et abstrait* » (ibid., p. 77) mais également pour la connaissance du monde social à laquelle la didactique ainsi renforcée permettrait de donner une image plus authentique et signifiante. Sans doute cette ouverture n'est-elle encore, à

quelques exceptions près (voir notamment l'article fondateur de Joshua et Lahire, 1999 et les travaux du Groupe de Recherche sur la Socialisation du CNRS), qu'un vœu pieux mais il nous semble indiquer une voie prometteuse que nous allons tenter très modestement d'emprunter en étudiant la vie des savoirs (ceux des enseignants et ceux issus de la recherche) dans un contexte social particulier de formation. Les nombreux emprunts, dans notre cadre conceptuel, à la sociologie subjectiviste ou relativiste (Latour, 1996 ; Callon, 1986 ; Garfinkel, 1967) et à la psychologie du travail de Clot (1999) nous amèneront à porter un regard didactique un peu particulier sur l'activité de l'enseignant.

1.3. Les trois domaines d'investigation de la didactique

On peut considérer que si la question des savoirs est centrale pour la didactique, cela ne signifie pas pour autant que celle-ci se résume à la définition des contenus d'enseignement à priori comme certaines représentations de la didactique pourraient le laisser penser. En effet, ainsi que l'ont clairement exprimé Halté (1992) pour la didactique du français et Martinand (1987) pour la didactique des sciences, la didactique investigue trois registres :

- le registre épistémologique : ce registre renvoie à l'étude des contenus d'enseignement dans leur nature (cognitive, affective, sensori-motrice…), leur histoire institutionnelle, leur statut épistémologique (savoir savant, savoir social, savoir technique…) ;
- le registre psychologique qui interroge les conditions de l'appropriation des savoirs par les élèves. Ce registre investigue ainsi les représentations que les élèves ont du savoir, les types d'obstacles que cela peut susciter à leur acquisition etc.… ;
- le registre praxéologique est celui de l'intervention didactique.

Si le point commun de ces trois registres de recherche reste la focalisation sur les savoirs scolaires disciplinaires, cette attention portée à ces derniers peut s'effectuer de façon différenciée et complémentaire selon le registre d'étude choisi. Il est donc possible

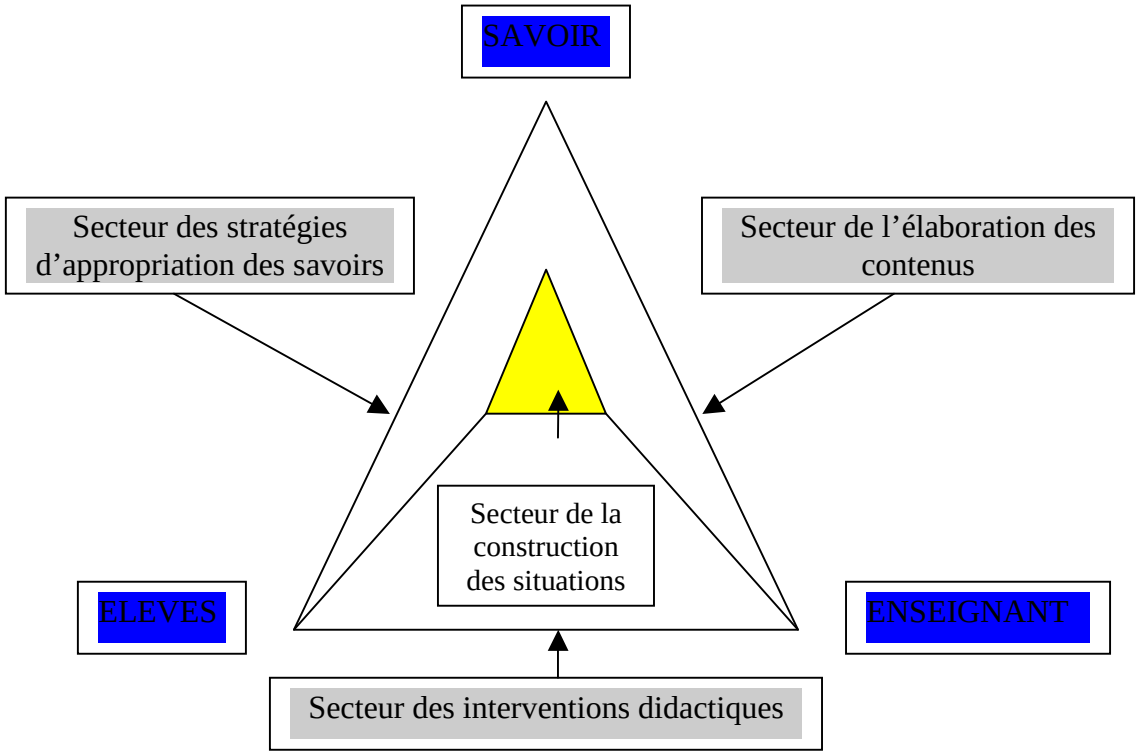
d'investiguer de façon prioritaire la vie des savoirs, le rôle de l'enseignant ou l'activité de l'élève. Ainsi, selon le registre choisi, la didactique pourra être amenée à opérer des rapprochements avec des disciplines comme l'épistémologie, la psychologie, la linguistique ou encore la sociologie.

1.4. Le système didactique

La formalisation symbolique du champ d'intervention de la didactique est le plus souvent représentée par un triangle dont les sommets représentent les trois éléments en jeu dans le système didactique : les savoirs, l'enseignant, les élèves et les côtés les registres d'investigation didactique : l'élaboration des contenus, l'appropriation des savoirs, l'intervention didactique (schéma n°3)

Cette formalisation du système didactique doit être perçue dans sa dimension systémique. En effet, plus que ses différents éléments représentés par les trois sommets ce sont les articulations entre eux qui font sens d'un point de vue didactique. Il n'y a qu'à travers l'étude de ces interactions dynamiques entre le savoir, les élèves et l'enseignant que la didactique pourra se targuer de proposer une lecture un tant soit peu heuristique des phénomènes en jeu. Si l'on veut véritablement comprendre l'ensemble du système, il n'est pas envisageable d'étudier l'un des éléments sans convoquer les deux autres, même si l'entrée dans la recherche peut nous amener à privilégier l'un ou l'autre des trois pôles. En ce sens Schubauer-Léoni et Leutenegger (2002, p.233) parlent d'une « *entité insécable* » à propos de l'irréductibilité du didactique à cette triple relation.

Schéma n° 3 : le triangle didactique.



1.5. Didactique et formation

1.5.1. La didactique : discipline scientifique ou praxéologique ?

« *On constate que les communautés de recherche amalgament deux origines : d'une part les enseignants, c'est-à-dire des praticiens qui ont voulu faire de la recherche sur leur objet d'enseignement ; d'autre part des chercheurs universitaires dans les disciplines concernées. Certains pourraient penser que c'est une situation provisoire qui traduit la jeunesse de la didactique de ces disciplines comme discipline de recherche. Je crois au contraire que c'est une caractéristique permanente, et que cela donne à la didactique des disciplines, parmi l'ensemble des autres disciplines universitaires, une configuration tout à fait particulière*. » (Martinand, 1992).

Cette citation de Martinand nous semble poser avec acuité la question du statut de la didactique, entre discipline scientifique et discipline praxéologique. Cette « double casquette » de discipline scientifique, productrice de connaissances sur le système didactique, sur la base de démarches méthodiques, rigoureuses, fiables, valides et pertinentes d'une part et de discipline praxéologique, visant l'amélioration du fonctionnement du système qu'elle étudie d'autre part, constitue à n'en pas douter une facette majeure de l'identité de cette discipline. En ce sens on peut dire que la didactique n'est pas que l'affaire d'une poignée de chercheurs et qu'elle porte en son sein la possibilité d'orientations diverses telles que :

- la production de connaissances fiables (recherches de régularités, interprétatives ou descriptives) ;
- la définition d'actions didactiques fondées (recherches appliquées, recherches illuminatives ou décisionnelles)[3] ;
- les prescriptions institutionnelles ;
- propositions didactiques fondées par l'expérience.

1.5.2. Didactiques des disciplines et formation : quels rapports ?

Penser les rapports entre didactique et formation nécessite de préciser un certain nombre d'exigences. En effet, lorsque les didactiques des disciplines s'intéressent de très près à la formation des enseignants il est nécessaire d'identifier à quelles conditions elles peuvent remplir ce rôle. La position en tension des didactiques des disciplines entre des orientations scientifiques et des orientations praxéologiques ne doit pas amener à choisir entre la recherche ou le terrain comme ressource prioritaire de la formation. En effet, Martinand (1992) considère que dans une perspective de formation, chaque didactique disciplinaire doit trouver un équilibre entre les orientations praticiennes (stages divers encadrés par des maîtres-formateurs et conseillers pédagogiques), les orientations normatives (référence aux programmes et normes institutionnelles incarnées par les inspecteurs) et les orientations critiques et prospectives (mémoires de recherche, projets,

[3] selon la typologie de Astolfi

appropriation des résultats de la recherche en didactique incarnées par les chercheurs-formateurs).

Les rapports entre didactique comme domaine de recherche et didactique envisagée du point de vue de la formation ne doivent pas, dès lors, s'établir sur la base d'un conflit de représentations et d'intentions.

Comme le souligne Joshua (1999) : « *la demande sociale adressée à la didactique est proche de celle que l'on adresse à la médecine. On ne pourrait imaginer l'existence d'une médecine qui ne serait que descriptive. Il faut bien à un moment donné que la médecine soigne* ». Cette demande sociale est également soulignée par Marsenach et Mérand (2003) lorsqu'ils font le point sur les avancées et les perspectives des travaux en didactique de l'EPS. Parlant des recherches visant l'élucidation d'un aspect du fonctionnement du système didactique ils soulignent que si ces recherches sont indispensables, leur légitimité sociale est interrogée : peuvent-elles contribuer à transformer la réalité qu'elles décrivent ? Ils prennent ainsi clairement une position appelant à poursuivre deux finalités complémentaires en étroite interaction : améliorer l'enseignement et produire des savoirs fiables.

La situation de formation sur laquelle nous travaillons va de fait nous confronter à la question suivante : comment concilier et exploiter à des fins de formation les différentes orientations évoquées par Martinand (1992). Nous allons être confronté notamment à un obstacle qui nous semble majeur au rapprochement de la recherche passée et actuelle en didactique de l'EPS et de la pratique d'enseignement : la demande de prescriptions des praticiens se marie fort mal avec une recherche quasi-exclusivement critique et prospective (Martinand, 1993). Ce refus de prescrire est même l'un des éléments majeurs de distinction entre les orientations de la recherche en didactique et la didactique normative. Ce refus de la prescription a également du mal à s'accommoder d'une didactique praticienne fortement dépendante du contexte d'enseignement ordinaire.

Nous adopterons ainsi la position suivante. Premièrement nous pensons que si la pertinence sociale ne peut être considérée comme une condition absolument nécessaire par la communauté scientifique il n'en demeure pas moins que la recherche en éducation peut difficilement aujourd'hui se passer de l'implication des praticiens. Or cette implication est fortement conditionnée par la perception que ces derniers ont de l'utilité sociale du travail de recherche. On peut ainsi considérer que la pertinence sociale est une condition nécessaire à la constitution d'une pertinence scientifique dans la recherche en éducation. La question de la demande et donc de la définition de l'objet de recherche paraît ainsi essentielle. L'approche inspirée des recherches collaboratives a ceci d'intéressant qu'elle pose comme fondement de son action, que les objets sur lesquels praticiens et chercheurs vont travailler ne se retrouvent pas imposés autoritairement par le chercheur. Ils doivent faire l'objet d'une validation partagée par le chercheur (au regard de leur pertinence par rapport au travail de recherche) et par les praticiens (au regard de leurs préoccupations et de leur réalité). En second lieu, la formation se doit de travailler à partir de l'apport de ces trois orientations, de façon non hiérarchisée, quand bien même elles peuvent s'avérer parfois contradictoires. Confronter le praticien en formation à ces contradictions ne peut que l'aider à aiguiser son esprit critique et par là-même à faciliter le développement de ses compétences didactiques. Ainsi, et bien que nous étudiions tout particulièrement le processus d'incorporation par les praticiens des données et outils conceptuels issus de la recherche, nous serons amenés à intégrer dans notre dispositif de formation des données issues des programmes de la discipline et des propositions didactiques des praticiens.

1.5.3. Contrat didactique – dévolution – milieu didactique : trois concepts utiles pour la formation

Nous avons ainsi fait le choix de travailler avec les enseignants de notre GFR à partir de trois concepts articulés, issus de la théorie des situations didactiques de Brousseau : les concepts de contrat didactique, de dévolution et de milieu didactique. Ces concepts ont largement contribué, au sein des recherches en didactique de l'EPS, à étudier le fonctionnement du système didactique. Ils ont plus particulièrement permis de rendre

compte de l'évolution des savoirs enseignés au sein de ce système en fournissant des outils d'analyse des relations didactiques qui se nouent, se développent, s'arrêtent autour des contenus enseignés. Ils permettent ainsi une observation armée de ces interactions didactiques entre les trois pôles du système (savoirs, élèves, enseignant). Cette observation didactique a notamment mis en évidence que chaque séance d'EPS est jalonnée de ruptures inévitables que les concepts de contrat didactique, de milieu et de dévolution ont permis d'éclairer.

1) Le concept de contrat didactique (CD)

Selon Sarrazy (1995), le concept de contrat didactique introduit par Brousseau dans sa théorie des situations fondamentales a une double origine : une origine empirique et une origine épistémologique.

L'origine empirique renvoie aux observations que Brousseau (1978) et Brousseau et Peres (1981) ont effectuées à propos d'élèves en échec en mathématiques. Cet échec électif, c'est à dire concernant des enfants ayant des déficits et difficultés d'apprentissage ou un manque de goût prononcé pour les mathématiques mais qui réussissent correctement dans d'autres disciplines, est ainsi considéré comme pouvant être attribué à ce contrat didactique. Ce dernier est alors défini comme « *l'ensemble des comportements (spécifiques des connaissances enseignées) du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître* » (Brousseau, 1980, p. 127).

L'origine épistémologique est en cohérence forte avec l'origine empirique que nous venons d'évoquer. En effet, la centration sur la notion d'échec électif est emblématique d'une volonté d'affirmation de la pertinence d'une approche didactique, au moment où cette dernière tente de se structurer en un champ autonome de recherche. En centrant son objet d'étude sur le savoir et la situation d'enseignement/apprentissage, la didactique veut montrer que cet échec électif peut être considéré comme constitutif du processus même d'enseignement. A cet enjeu de constitution et d'affirmation d'un champ scientifique

spécifique et autonome, Sarrazzy ajoute un certain nombre d'influences sociologiques comme l'interactionnisme qui va déplacer le regard d'une perspective macro sociologique sur l'élève ou sur le champ scolaire (cf. la théorie de la reproduction de Bourdieu par exemple) à une perspective microsociologique visant à identifier au sein des interactions dans la classe les obstacles didactiques à l'apprentissage des élèves. Cela est d'autant plus important que l'une des principales caractéristiques des situations d'enseignement/apprentissage est la différence des grilles de lecture et d'interprétation qu'ont les élèves et l'enseignant des situations. Sarrazy évoque également l'influence de la sociologie des organisations et de son approche systémique à travers quatre aspects fondamentaux du contrat didactique que sont : la théorie des jeux, la notion d'incertitude, la négociation et l'apprentissage comme rupture. Selon Brousseau, le maître doit dans le même temps :

- gérer le paradoxe de toute situation d'enseignement : *« si le maître dit ce qu'il veut il ne peut plus l'obtenir »* (Brousseau, 1986, p.316). Ce paradoxe provient du fait que des obstacles épistémologiques empêchent les élèves « […] *de savoir ce qu'ils doivent savoir…avant de le savoir* ! » (Astolfi et al. 1997, p. 60). Le contrat ne peut donc être que largement implicite ;
- maintenir à tout prix la relation didactique.

Ces différents aspects du contrat renvoient notamment au fait que, les acteurs de la situation d'enseignement/apprentissage, visant des objectifs différents, il est nécessaire d'entretenir une marge d'incertitude (à travers le jeu), de négociation voire de marchandage permettant de maintenir la relation didactique. Cette attitude implique de fait que l'apprentissage est considéré alors comme une rupture avec ses anciennes façons de faire ou de « jouer ». Ainsi, selon Sarrazy (ibid., p.) « *Si le désir prescrit, il ne se prescrit pas. Aussi n'y a-t-il pas de sens à forcer l'élève à adhérer au contrat. Au contraire, il s'agira, pour le maître, de créer les conditions sociales, affectives et didactiques de la rupture du contrat didactique afin d'inciter l'élève à ne s'en remettre qu'à lui-même pour construire, avec ou contre les autres, ses propres significations. Car in fine il lui faudra bien, un jour, poursuivre tout seul* ».

Considérées dans un premier temps comme devant permettre d'identifier les bons et les mauvais contrats didactiques pour promouvoir les premiers, les recherches en didactique ont ensuite cherché à se départir de cette pression normative pour une approche considérant l'apprentissage non plus comme le résultat du respect du contrat mais au contraire d'une rupture de celui-ci. Il est alors question d'étudier le processus de recherche d'un contrat hypothétique. Cette vision plus dynamique et interactive du contrat didactique s'intéresse donc plus aux ruptures de contrat qu'au contrat lui-même. Selon Amade Escot (2004) ces ruptures du contrat didactique font partie du fonctionnement ordinaire de leçons d'éducation physique et peuvent être à l'initiative du professeur ou des élèves. Certaines peuvent être nécessaires dans la mesure où elles ont pour but de faire avancer la construction du savoir (par exemple lors de la manipulation de variables didactiques par l'enseignant), d'autres sont plus aléatoires et relèvent de ce que les enseignants et les élèves réalisent au cours des interactions. Etudier ces ruptures de contrat au sein des situations mises en œuvre par les enseignants du GFR consistera ainsi à tenter de repérer ces ruptures ainsi que les initiateurs de ces ruptures.

2) Le concept de dévolution

Un autre concept doit être associé à celui de contrat didactique : le concept de dévolution ou de processus de dévolution qui désigne *« l'ensemble des actions de l'enseignant visant à rendre l'élève responsable de la résolution d'un problème ou d'une question en suspens »* (Brousseau, 1998, p. 303). Ce processus renvoie au fait que, dans un projet constructiviste tel que celui développé par la théorie de Brousseau, le savoir ne peut être imposé à l'élève et ce, en vertu du double paradoxe relevé par Clanché (1994) :

- le *paradoxe de la croyance* qui veut que l'élève doit faire confiance au maître qui lui demande de ne pas lui faire confiance mais de faire confiance à sa propre raison, son propre raisonnement ;
- le *paradoxe de la dévolution* : *« Le professeur a l'obligation sociale d'enseigner tout ce qui est nécessaire au savoir. L'élève – surtout s'il est en échec – le lui demande. Ainsi donc,*

plus le professeur cède à ses demandes et dévoile ce qu'il désire, plus il dit précisément à l'élève ce que celui-ci doit faire, plus il risque de perdre ses chances d'obtenir et de constater objectivement l'apprentissage qu'il doit viser en réalité » (Brousseau, 1986, p. 66). Les travaux en didactique de l'EPS étudient notamment les actions de l'enseignant qui sont susceptibles soit de provoquer soit de prévenir des stratégies de contournement, d'évitement du problème de la part des élèves, ces derniers acceptant assez difficilement d'assumer la responsabilité de leur rapport au milieu didactique et de leurs échecs. Ainsi, Amade Escot (2005, p. 96) considère-t-elle que la dévolution « […] *est un pari toujours remis en chantier […] les élèves tirant sur le contrat pour continuer à faire ce qu'ils savent faire et s'engager dans des actions qui ne remettent pas en cause leur équilibre ou leurs habitudes motrices (par exemple en natation, en gardant un équilibre semi-vertical favorable au maintien de leurs repères visuels horizontaux de terriens mais qui fait obstacle aux conditions d'avancement dans le milieu aquatique* ».

Etudier le processus de dévolution consistera donc à analyser les interactions entre le maître et l'élève à propos du savoir en jeu, plus précisément la façon dont s'y prend l'enseignant pour que l'élève accepte de s'engager dans une activité adaptative d'apprentissage. Il s'agit dès lors de déterminer comment les élèves construisent leur réponse, réinterprètent la situation, ce qu'ils retiennent de ce que leur dit l'enseignant, et s'ils s'en servent (Thépaut et Léziart, 2008).

3) Le concept de milieu didactique

Le milieu didactique est considéré par Brousseau comme le système antagoniste de l'élève agissant. Il se définit par ce avec ou contre quoi l'élève agit dans une situation donnée, que ces éléments soient des objets matériels, des problèmes ou des individus. En EPS, l'entrée de l'élève dans une activité technique (Amade Escot, 1998) peut être considérée comme l'indicateur d'un processus d'adaptation motrice dans le jeu engagé par l'élève avec le milieu antagoniste auquel il est confronté. Or, pour que ce processus adaptatif soit effectif et efficace, il est nécessaire que le milieu en question soit suffisamment ouvert pour éviter

des adaptations de surface qui disparaîtront aussitôt que l'aménagement matériel de la situation aura été supprimé. Cette adaptation de surface comme conséquence quasi-directe des contraintes de la tâche sera dénommée « magie de la tâche » ou « effet Topaze », du nom du célèbre instituteur du roman de Pagnol, qui, pour s'assurer de la réussite de ses élèves à la dictée, donnait, par sa prononciation des mots, toutes les réponses nécessaires à l'orthographe du mot concerné. Ce concept de milieu prend cependant une tonalité toute particulière en EPS, discipline au sein de laquelle il tend à « *cumuler tous les ingrédients d'une naturalisation réductrice* » (Amade Escot, 2005, p. 94), notamment en raison de son assimilation à la notion d'aménagement matériel de la tâche prescrite. Il se trouve que dans de nombreuses situations en EPS, le milieu est difficilement modélisable, standardisable, contrairement aux mathématiques qui recourrentt aux situations dites fondamentales et aux analyses *a priori* des comportements des élèves. Il est d'autant plus difficile d'organiser un milieu standard ou modèle que l'élève qui agit est un élément constitutif de ce milieu, ses propriétés locomotrices, perceptivo-motrices et stratégiques constituant à la fois l'objet et le moyen de la transformation. Cela est tout particulièrement marqué dans le cas des APSA d'interactions humaines (coopération et/ou opposition dont les sports collectifs notamment). En ce sens, le milieu ne peut être considéré en EPS comme totalement antagoniste de l'élève. Il s'agit pour l'élève, confronté au milieu didactique, de faire l'expérience d'une rupture avec sa motricité habituelle ou familière. En ce sens, la situation de pratique consistera avant tout en un milieu favorable à l'émergence de stratégies d'action prometteuses (Loquet, Amade Escot et Marsenach, 2005).

Etudier le milieu didactique dans nos analyses de situations didactiques nécessitera de s'interroger sur les différents éléments constitutifs de ce milieu, intégrant aussi bien les objets matériels que les problèmes ou les individus (élèves, enseignant) ainsi que sur les stratégies d'action et d'apprentissage mises en œuvre par les élèves.

2. Les recherches en didactique de l'EPS

2.1. Les savoirs et les apprentissages en EPS : une spécificité disciplinaire forte

Le statut de discipline d'enseignement que les partisans de l'EPS ont conquis de haute lutte permet de considérer qu'elle possède les caractéristiques lui permettant de revendiquer ce statut. Elle s'appuie pour cela sur une mise en forme scolaire de la discipline qui passe par un certain nombre d'exigences, notamment celles consistant à apporter un contenu d'instruction mis au service de finalités éducatives d'une part (sous la forme de programmes) et l'existence de dispositifs et épreuves d'évaluation aux examens d'autre part (pas loin d'une dizaine de textes sont parus sur la certification au baccalauréat depuis 1959). Mais, au-delà de ces facteurs « d'orthodoxie scolaire » (Arnaud, 1989) qui répondent à une problématique d'assimilation, se pose la question de la nature des apprentissages visés et effectués en EPS. Qu'apprend-on en EPS ? Ce que l'on y apprend est-il de même nature que ce que l'on apprend dans les autres disciplines ou l'EPS a-t-elle de ce point de vue une originalité et une spécificité fortes ? Peut-on transposer en EPS les mêmes grilles de lecture de l'activité d'apprentissage des élèves que celles qui sont utilisées dans les autres disciplines ? Ces différentes questions vont nous amener, pour y répondre, à développer les points de vue suivants :

- les savoirs en EPS, tels que présentés dans les programmes de la discipline, sont extrêmement divers et ne se réduisent ni à des opérations cognitives ni à des habiletés motrices ;
- du point de vue de ce qui fonde son originalité, « *les apprentissages en EPS concernent moins des concepts ou des raisonnements que des adaptations à des contextes engageant la conduite motrice. C'est-à-dire dans des activités scolaires dans lesquelles le corps est à la fois objet de transformation et objet se transformant* » (Amade Escot, 2005).

2.1.1. Les programmes d'EPS : lorsque la notion de compétence se substitue à celle d'habileté motrice…

L'élaboration des programmes en EPS (dont les premières moutures pour les classes de 6ème paraissent en 1996) se fait dans un souci de conformité avec la Charte des programmes rédigée par le Conseil National des Programmes en 1991. Cette dernière préconise d'énoncer les contenus disciplinaires en termes de connaissances et compétences à acquérir. Si, comme le signale Brau-Antony (2003, p. 75-76) « …*le flou théorique et l'instabilité sémantique sont moindres autour du concept de compétence, les auteurs s'accordant pour dire que les compétences mobilisent un certain nombre de connaissances, de ressources, d'attitudes permettant à un individu d'être efficace dans une tâche ou un ensemble de tâches, les discussions sur les compétences en EPS nous semblent plutôt porter sur les compétences transversales* ». Cette question des compétences transversales est au cœur des débats sur les programmes. Pour les défenseurs de ces derniers, le caractère transversal des compétences apprises (notion de fond commun entre APSA) est censé fonder l'originalité de l'apport éducatif de l'EPS. Néanmoins cela fait craindre, notamment en raison d'enjeux institutionnels de mise en conformité avec les normes des disciplines scolaires, que l'EPS perde son âme et son originalité qui trouvent leurs fondements dans les conduites motrices des élèves confrontées à la diversité des environnements physiques et humains proposés par les APSA. Les programmes du lycée sont intéressants à étudier de ce point de vue. Les compétences à développer au lycée en EPS sont déclinées en deux types de connaissances : des connaissances/informations (connaissances déclaratives) et des connaissances de type procédural, elles-mêmes divisées en trois catégories (connaissances tactiques et techniques, connaissances de soi, savoir-faire sociaux). Dans un article très critique sur ces programmes (en prenant pour exemple les contenus de programmes en handball) Portes (2002) y voit un certain nombre de problèmes : la formulation des compétences, dont le niveau de généralité permet toutes les justifications de pratiques sur lesquelles les programmes n'auraient ainsi aucun impact ; l'irréalisme dans la prise en compte des visées éducatives ; l'ambition quant aux effets de l'EPS sur le développement de capacités très générales comme l'autonomie, la citoyenneté, la solidarité…serait hors de

toute proportion avec les possibilités réelles. Portes (ibid., p. 68) considère par exemple que l'« *on ne saurait donc viser l'accès de tous à une autonomie générale, mais plus modestement à élargir les plages d'autonomie de chacun. C'est dans cette perspective modeste que, me semble-t-il, doit être pensée la contribution réaliste de quelques dizaines d'heures d'EP consacrée au handball* ». Enfin, « *la persistance du techno centrisme et l'imprécision des connaissances à faire acquérir* » (ibid., p. 69) : la définition des objets d'enseignement ne prend malheureusement pas en compte la relation indissociable entre un système de contraintes règlementaires spécifique de l'APSA et une activité adaptative des joueurs à ce système de contraintes qui produit le jeu réel.

Le didacticien, qui s'intéresse aux savoirs ne peut éluder cette réflexion sur les orientations de sa discipline scolaire. Dans le cadre des orientations de l'EPS telles qu'évoquées plus haut se pose ainsi la question de la diversité de ce qu'il y a à apprendre dans cette discipline, et plus particulièrement de la place des conduites motrices alors même que de nombreuses voix se sont élevées depuis les années 80 pour fustiger les dérives intellectualistes, cognitivistes de la discipline au détriment de ce qui fonde son originalité : les conduites motrices[4]. Si notre réflexion se focalise uniquement sur les apprentissages des actions sportives collectives il est nécessaire de garder à l'esprit que, dans les orientations prises aujourd'hui par la « *didactique normative* » (Martinand, 1992) ces apprentissages ne constituent qu'un des éléments de la discipline. Sans ignorer l'importance que peuvent avoir par exemple le développement des savoir-faire sociaux dans une perspective éducative et leur contribution essentielle au développement de compétences dans le domaine des loisirs sportifs (être capable d'être un consommateur acteur et/ou spectateur éclairé et critique des loisirs sportifs ; être capable de s'investir dans des activités à risque en respectant sa propre sécurité et celle d'autrui ; être capable d'entretenir et de gérer son capital santé…), nous considérons néanmoins que c'est par le développement de réelles compétences spécifiques dans des APSA données que la généralisation ou le réinvestissement dans d'autres contextes sera envisageable d'une part, et que l'engagement volontaire et motivé des élèves dans la

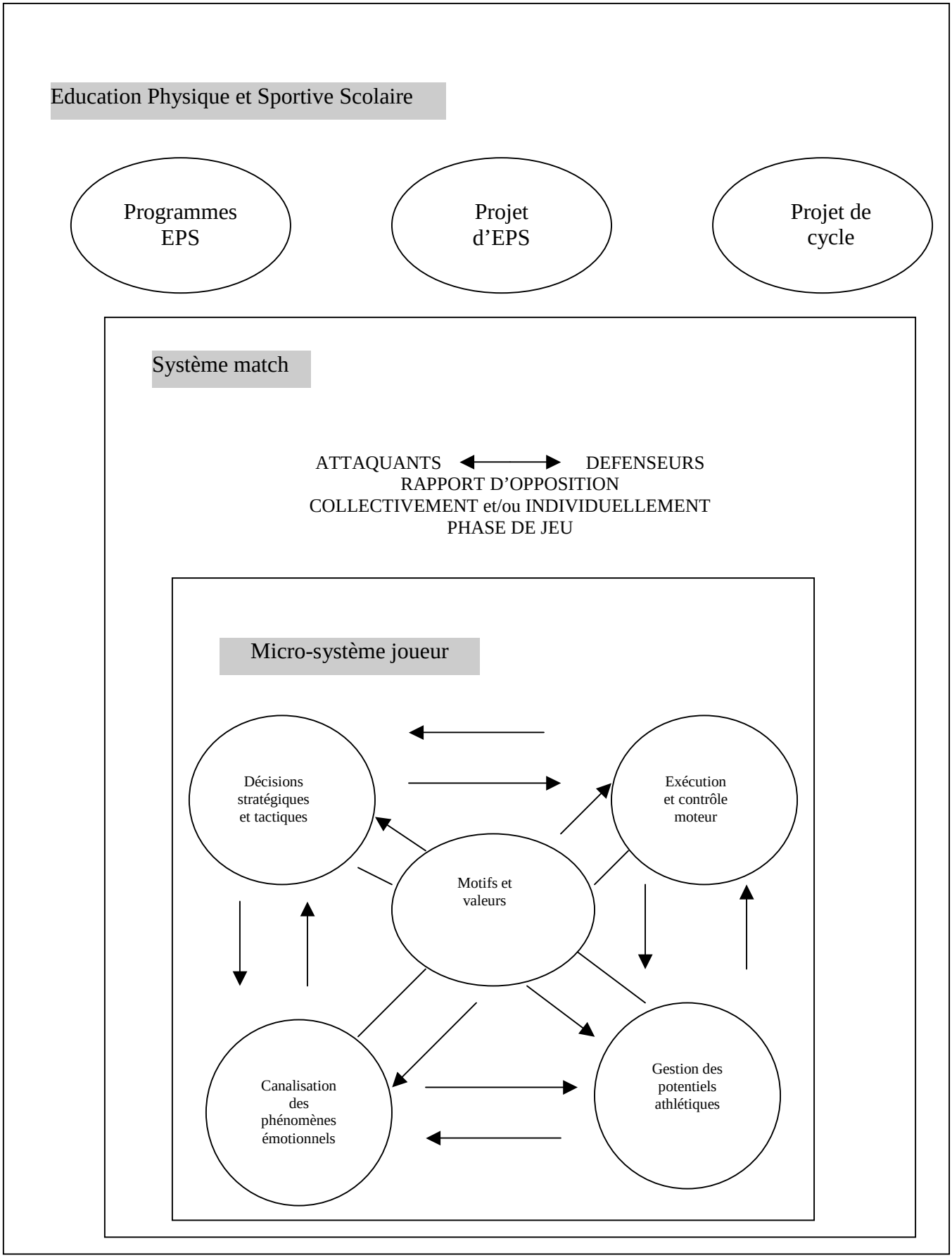
[4] Pour une revue de questions voir D. Delignières (1991) dans son article sur la verbalisation et les apprentissages moteurs en EPS.

pratique et l'apprentissage des APSA pourra se faire d'autre part. Ce qui nous amène à affirmer que deux conditions sont nécessaires (bien que non suffisantes) pour cela : du temps (plus que quelques séances dans l'activité pratiquée et enseignée) et des choix et interventions didactiques pertinentes. En ce sens nous défendrons l'idée que les élèves auront d'autant plus de chance de retirer de la pratique et de l'apprentissage des APSA des effets positifs (sur l'estime de soi, sur les représentations des APSA et les motifs de pratique ultérieure) si ces apprentissages sont significatifs et réels, d'où l'importance des compétences didactiques de l'enseignant pour répondre à ces objectifs.

2.1.2. Des habiletés motrices complexes, situées et contextualisées

En formalisant les composantes des actions sportives complexes (celles que l'on enseigne en EPS et dans le monde sportif) dans une approche systémique, Bouthier et Durey (1994, p. 101) veulent nous permettre d'appréhender toute la complexité de l'activité déployée par le pratiquant en ne la réduisant pas à une simple composante gestuelle ou énergétique et en la restituant dans le contexte social d'exercice qui lui donne sens : « *Concernant la pratique d'APS il paraît déterminant de ne pas oublier qu'elle concerne des personnes en activité qui lorsqu'elles s'y engagent pour différents motifs mobilisent toutes leurs ressources. Les processus cognitifs, attentionnels, émotionnels, sensori-moteurs sont tous en jeu, condensés et intériorisés dans l'organisation et la régulation de l'action (Galpérine 1966 ; Bernstein 1967 ; Léontiev 1976, 1984 ; Von Cranach 1982 ; Paillard 1987 ; Nitsch 1991) pour laquelle ils assurent, à des degrés divers selon la tâche, l'expertise et la situation des fonctions de base. Les conduites motrices sont tout à la fois, conduites d'un corps physique, d'un organisme, d'une personnalité, d'un être social, qui agit sous l'influence de toutes ces contraintes. Le phénomène central, de référence en APS, n'est donc pas un mouvement segmentaire linéaire, calibré selon un angle fixé, et réalisé dans des conditions artificielles, mais le mouvement en tant que composante d'une conduite humaine dans son environnement qui lui donne tout son sens (Nitsch, 1991).* »

Schéma n° 4 : Système EPS / Match / Joueur en sport collectif



Cette lecture de l'activité de l'élève confronté à une APSA dans un cadre scolaire situé nous paraît essentielle car permettant d'appréhender les apprentissages à effectuer de façon plus authentique et signifiante. Il s'agit là d'éviter de tomber dans la dérive d'une conception formelle des contenus d'enseignements (Marsenach et al., 1991) qui consiste :

- *« à ne retenir que la forme extérieure des actions, les manifestations gestuelles*
- *à attribuer à cette forme une portée décisive, indépendante du contexte qui l'a produite* ». (Ibid., p. 22).

2.1.3. Des apprentissages par l'action

Marsenach et al. (1991, p. 27) précisent que « *les apprentissages moteurs, bien qu'obéissant à des lois générales (subordination à des activités symboliques ou représentationnelles), ne sont pas des apprentissages tout à fait comme les autres.*

- *ils appartiennent à la classe des apprentissages procéduraux, dans lesquels les connaissances qui se réfèrent directement à des procédures d'action (savoir comment ?) sont essentielles.*
- *Ils mettent en jeu un objet particulier qui est le corps propre, lui-même se déplaçant dans un environnement d'objets physiques.*
- *L'apprentissage « en faisant » revêt, de ce fait, une importance particulière ; on ne peut pas, en effet, véritablement savoir comment mouvoir son corps sans le faire* ».

Cette particularité n'est pas sans conséquences sur la modélisation que les didacticiens pourront faire de l'activité des élèves confrontés aux APSA. « *De la même façon que les chercheurs en didactique professionnelle doivent extraire le savoir de référence à l'origine des actions de formation sur la base de modélisation des pratiques professionnelles (Pastré, 1992 ; Raisky, 1996 ; Rogalski et Samurçay, 1994), les didacticiens de l'éducation physique produisent des modélisations incomplètes de l'activité du pratiquant confronté aux activités physiques et sportives* » (Amade Escot, 2005, p.).

2.1.4. les paradigmes écologique et dynamique du contrôle moteur : vers une nouvelle lecture de l'activité déployée par le pratiquant confronté aux APSA

Ces paradigmes se démarquent fortement du courant cognitiviste longtemps dominant dans le champ de l'EPS par plusieurs points fondamentaux :

- Dans les théories cognitivistes, le système cognitif joue un rôle prescriptif. Il permet la planification des stratégies sur la base des représentations et des bases de connaissances que possède le sujet du problème à résoudre. La production des habiletés motrices repose sur la présence de processus de traitement de l'information et de systèmes prescriptifs intercalés entre la perception et l'action. Les réponses motrices sont stockées au niveau central sous forme de programmes moteurs.
- Dans les théories écologiques du contrôle moteur, la médiation computationnelle entre la perception et l'action est exclue ! L'information qui spécifie l'action est plus prélevée que traitée et est directement disponible dans l'environnement.
- Dans les théories dynamiques du contrôle et de l'apprentissage moteur, la coordination peut être définie par l'organisation spatio-temporelle invariante des éléments qui composent le système et résulte de la réduction dimensionnelle du système. En d'autres termes, la coordination motrice peut donc être considérée comme le produit de l'interaction des multiples contraintes pesant sur le système (contraintes informationnelles, énergétiques, mécaniques de la tâche ; contraintes relatives à l'organisme lui-même : apprentissages antérieurs ; tendances spontanées de coordination) (Delignières, Teulier, Nourrit, 2006). Ces auteurs soulignent que ces coordinations évoluent au cours de l'apprentissage à travers ce réseau de contraintes. « Dans ce cadre, la plupart des modes d'intervention classiquement étudiées dans le domaine de l'apprentissage (consignes, feed-back, démonstrations, aménagements du milieu) doivent être compris comme autant de contraintes susceptibles de peser sur la coordination et son évolution » (ibid., p. 10). Au stade actuel des connaissances en ce domaine, il semblerait que les interventions « classiques » à dominante verbale (consignes, feed-back verbaux) constituent plus un frein voire un obstacle à l'apprentissage de coordinations motrices complexes qu'une aide efficace. Il faut cependant préciser que ces

travaux ne concernent actuellement que les coordinations motrices complexes et non les activités stratégiques et décisionnelles des activités dites ouvertes comme celles mobilisées en sports collectifs par exemple[5].

2.1.5. Une discipline à forte tonalité affective et représentationnelle

Les APSA auxquelles sont confrontés les élèves en EPS ont une essence émotionnelle liée à leurs significations culturelles et symboliques. Selon P. Gagnaire et F. Lavie cette essence émotionnelle renvoie à deux axes :

- la forme et la signification de l'événement (cf. B. Jeu) :
    - L'épreuve (APPN, plongeon, acrosport…) ;
    - Le défi (sports de raquette, sports de combat, sports collectifs…) ;
    - La rencontre (activités expressives, de coopération…) ;
- modalités qui régissent la victoire ou la réussite
    - La mesure (capacités physiologiques et physiques qui priment) ;
    - Le score (la tactique est prépondérante) ;
    - La conformité (gymnastique…).

Le cours d'EPS serait ainsi un lieu et un moment privilégiés d'apprentissage d'attitudes motivationnelles et de gestion de ses émotions :

- Par la richesse et la diversité des occasions de s'éprouver qu'offrent les APSA
- par l'importance du ressenti de l'état du corps dans les processus de régulation des émotions (cf. Damasio, 1995)

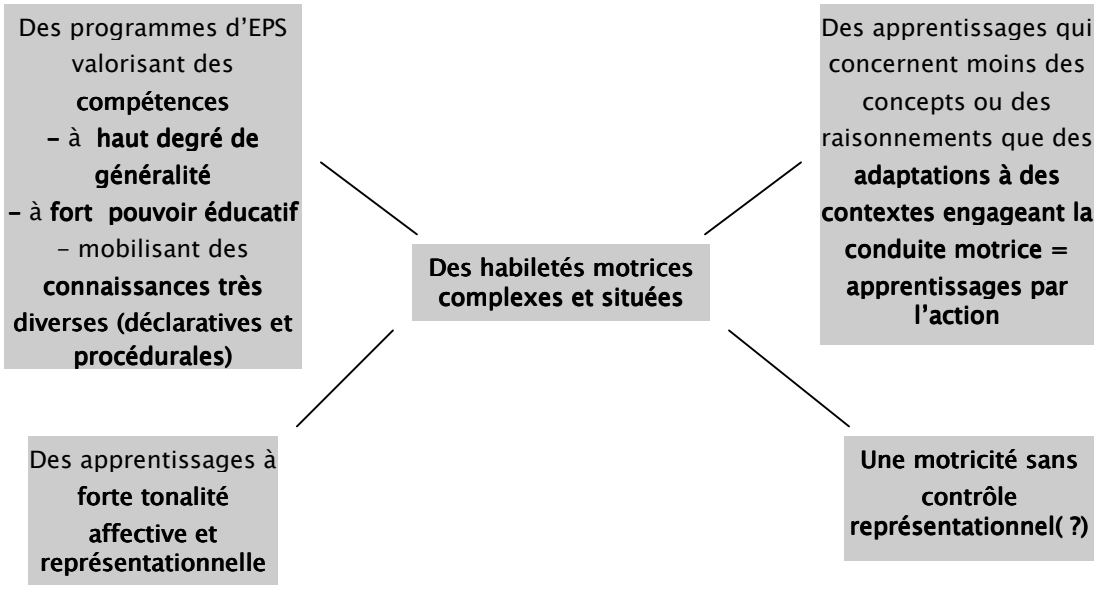
L'approche systémique de l'activité du pratiquant d'APSA proposée par D. Bouthier et A. Durey (1994) que nous avons évoquée plus haut nous rappelle que chaque dimension de la conduite joue un rôle dans la production des comportements moteurs, avec des effets plus ou moins déterminants. Les recherches les plus récentes (Le Breton 1998 ; Ria, 2005) semblent montrer que la composante émotionnelle des APSA, loin de constituer un élément

[5] bien que des perspectives d'étude de ces activités à travers le paradigme dynamique soit envisagé dans un avenir proche selon ces auteurs.

annexe, se révèle avoir une influence considérable sur les conduites motrices des pratiquants d'APSA. Il nous semble qu'il y a là encore une forte spécificité de l'EPS dont il va falloir tenir compte en tant que didacticien.

Le schéma suivant propose un rappel synthétique des spécificités et originalités que nous avons tentées de mettre à jour pour les apprentissages en EPS :

Schéma n° 5 : caractéristiques des apprentissages en EPS



2.2. Historique et typologie des recherches en didactiques de l'EPS

2.2.1. Des travaux initiaux de l'INRP à aujourd'hui : itinéraire de 25 années de recherche en didactique de l'EPS

La création d'un département de didactique de l'EPS au sein du département de didactique des disciplines de l'INRP peut être considérée comme le véritable acte de naissance d'une recherche organisée[6] dans ce domaine pour notre discipline. La première

[6] Le bilan établi par l'EPS pour le rapport Carraz (1982) avait identifié huit recherches qualifiées de « personnelles, marginales par rapport aux institutions et marginalisées par rapport au milieu scientifique universitaire. En outre

recherche conduite entre 1983 et 1987 sur l'évaluation formative dans les collèges (Marsenach et Mérand, 1987) porte notamment sur les stratégies de remédiation des enseignants. Puis, de 1987 à 1996, trois recherches successives et emboîtées sont mises en œuvre par ce département, recherches s'appuyant fortement sur la première recherche sur l'évaluation formative qui avait montré que les stratégies de remédiation des enseignants ne prenaient du sens qu'en référence à la nature des savoirs enseignés. Comme le soulignent Amade Escot et Marsenach (1995) « *le détour par la question des contenus d'enseignement en EPS devenait alors une direction de travail incontournable et introduisait au renouvellement des problématiques de recherche en EPS* ».

- la première recherche consiste en une analyse descriptive de l'enseignement usuel et de ses effets. Un certain nombre de traits caractéristiques de l'enseignement usuel de l'EPS ont ainsi été mis en évidence :
    - o les contenus d'enseignement se donnent à voir dans les phases interactives (transposition didactique interne selon Chevallard) dont l'étude renseigne sans doute plus sur eux que ne le font les études se situant en amont, celles relatives à la transposition externe (Amade Escot, 2001). « *L'action du maître n'est pas la mise en œuvre d'un schéma codifié, d'une représentation consciente de ce qu'il convient de faire* » (Marsenach et Amade Escot, 1993, p. 35).
    - o Concernant la démarche transpositive, trois moments ont été identifiés comme essentiels au regard de leurs conséquences :
        - Le découpage des pratiques en éléments à enseigner qui aboutit à une conception très analytique et décontextualisée des contenus d'enseignement. Ce découpage qui consiste à extraire des éléments de pratiques de leur contexte de réalisation aboutit le plus souvent à une perte de sens pour l'élève. L'élève ne comprend plus le lien entre l'objet enseigné et sa fonction dans un contexte authentique.
        - Les remédiations des enseignants se font sur la base d'observations macroscopiques des comportements des élèves, où seule la forme extérieure,

certaines études, de l'avis même des intéressés, étaient plutôt des innovations menées à un bon niveau de distanciation que des recherches.» (Marsenach et Amade Escot, 1993, p. 33).

visible des actions est retenue. Bien que ces données sur la forme aient leur utilité dans la compréhension des difficultés des élèves, elles ne peuvent déboucher sur l'enseignement direct d'une autre forme qui serait, elle, la forme idéale. Cette gestion de l'écart par rapport à un modèle formel ne tient pas compte que ce qui doit s'apprendre n'est pas le geste, mais le processus aboutissant à la production du geste.

- Les situations d'apprentissage consistent dès lors en des situations artificielles, décontextualisées, à contraintes fortes, ne permettant à l'élève ni de comprendre le sens de ce qu'il y a à apprendre dans cette situation, ni de pouvoir transformer, par adaptation et de façon significative et en profondeur son activité corporelle.

- La seconde recherche concerne la mise au point d'ingénieries didactiques (Artigues, 1990) dans différentes APSA (Volley-ball, Gymnastique Rythmique et Sportive, Athlétisme et Gymnastique sportive, pour le cycle central du collège), et donneront lieu à plusieurs publications (une par APSA).

- La troisième recherche, enfin, est relative à l'étude de la diffusion de propositions d'ingénierie didactique auprès de praticiens. Cette troisième recherche, menée par Amade Escot et Léziart (1996) nous intéresse tout particulièrement car elle pose les jalons d'une re-problématisation de la formation des enseignants d'EPS, notamment par les observations sur les résistances à la diffusion de productions scientifiques traditionnelles (rejoignant en cela les positions de Schön (1983) et Argyris (1980) quant à l'opposition aux démarches traditionnelles de science - appliquée). Deux grandes interrogations sont au cœur de ce travail :

  - Comment acquérir des connaissances didactiques nouvelles lorsque l'on est praticien ?
  - Comment les diffuser lorsque l'on est formateur ?

Quelques résultats ou éléments d'analyse peuvent ici être avancés :

1) « *Il semble que la présentation à des professionnels de produits théorisés construits à partir d'observations minutieuses des pratiques professionnelles rencontrent moins de résistance à la diffusion que des productions scientifiques traditionnelles, même si leur terrain d'investigation concerne l'intervention des professionnels* » (Amade Escot et Léziart, 1996, p. 156). Cette démarche inverse à celle des habitudes de diffusion de la science traditionnelle plaide pour des analyses situées, contextualisées, au plus près de la réalité pratique.

2) « *En EPS, l'ingénierie didactique, pour produire des savoirs utiles aux enseignants, développe son objet d'étude en y imbriquant, dès le départ du travail de conception, l'activité adaptative praticienne et l'ensemble de contraintes qui pèsent sur l'action didactique (...) Cette méthode de travail, tend finalement, à trouver un compromis acceptable de rigueur et de pertinence vis-à-vis des actes professionnels d'enseignement* » (ibid., p. 158). Cette inversion des habitudes de diffusion de la science traditionnelle (recherche – appliquée ou rationalité technique) plaide pour des approches collaboratives intégrant d'emblée le point de vue et l'analyse du praticien sur les pratiques professionnelles. Il s'agit bien ici d'amener les praticiens à s'interroger sur leurs façons habituelles de voir, de faire, de provoquer des prises de conscience ; de les outiller sur le plan conceptuel et instrumental ; de favoriser des choix éclairés et par là-même de contribuer au changement pédagogique. Ce qui implique, d'un point de vue méthodologique la combinaison de deux exigences :

a. celle de la rigueur relative à l'observation extérieure des phénomènes d'enseignement / apprentissage qui peut s'appuyer pour cela sur les outils et concepts construits par la recherche en didactique ;

b. celle relative à l'accès au savoir caché de l'enseignant (accéder au sens des actions réalisées). Cette exigence renvoie aux travaux des psychologues ergonomes (Theureau, 1992 ; Clot, 1999).

3) Ces travaux laissent ouvertes un certain nombre de questions fondamentales concernant la formation des enseignants :

a. La pratique réflexive dont l'engouement pour la formation est très fort aujourd'hui peut-elle obtenir ce que la rationalité technique semble incapable de faire : transformer en profondeur les pratiques professionnelles ?

b. Si la recherche peut sans difficulté assumer une fonction descriptive et compréhensive, peut-elle assumer une fonction de formation ? Et si oui, à quelles conditions ? Les modalités de professionnalisation (incident, sur le tas, par la formation institutionnelle) sont-elles conciliables ou utilisables de façon complémentaire ? Si oui, comment organiser cette complémentarité ? L'alternance à l'œuvre dans la formation initiale des enseignants permet-elle d'assurer cette cohérence et cette complémentarité ?

c. Le changement des habitus professionnels suppose du temps. Or, ce temps n'est pas superposable à celui de la formation professionnelle : ne s'agit-il pas dès lors de parler plutôt d'inscription et d'accompagnement dans un processus de changement plutôt que de visées de transformations inscrites dans un temps court ou du moins limité à celui de la formation ?

d. Si l'on accepte que la compétence est par définition située et contextualisée socialement, comment la formation peut-elle tenter d'ajuster ou d'aménager les contextes d'action pour favoriser le changement et l'adaptation ?

A l'issue de ces trois recherches emboîtées, une nouvelle étape s'enclenche à l'INRP, à partir de 1995, sous la direction de David. Cette étape va s'intéresser tout particulièrement à l'évaluation en EPS, dans un premier temps (1995 à 1998) à propos de la certification au baccalauréat, puis, de 1998 à 2001 sur l'évaluation et la notation dans des perspectives de formation (cette recherche est menée en collaboration avec quatre IUFM : d'Aquitaine, de Créteil, de Franche-Comté, de Midi-Pyrénées).

La restructuration de l'INRP et la disparition d'un département de didactique de l'EPS au sein d'un département de didactique des disciplines va réorienter l'organisation de la recherche en didactique de l'EPS sur le territoire, celle-ci se développant dans des structures diverses et plus complexes, (Unités Mixtes de Recherche INRP / laboratoires

universitaires (UMR) ; laboratoires divers associant le plus souvent des enseignants chercheurs d'IUFM avec des enseignants chercheurs d'autres composantes universitaires, le plus souvent dans un cadre interdisciplinaire – propice par exemple au développement d'une didactique comparée où l'EPS occupe une place importante), et ce, sous l'impulsion de chercheurs (Bouthier, Amade Escot, David, Terrisse) fortement impliqués dès l'origine dans le développement d'une discipline de recherche somme toute récente en EPS. De fait, la diversité des thématiques de recherche s'en trouve accentuée. Nous pouvons ainsi citer le travail dirigé par Baillat et Guillon (2000) intitulée « *L'alternance au service des formations aux didactiques* », dont l'objectif de recherche est « *d'étudier les conditions de la professionnalité enseignante, envisagée sous l'angle des compétences professionnelles* » (ibid. p. 7). Cette recherche s'est notamment appuyée sur des connaissances didactiques relatives à trois disciplines scolaires (EPS, Histoire-Géographie, Mathématiques). Elle montre notamment un processus de professionnalisation caractérisé par :

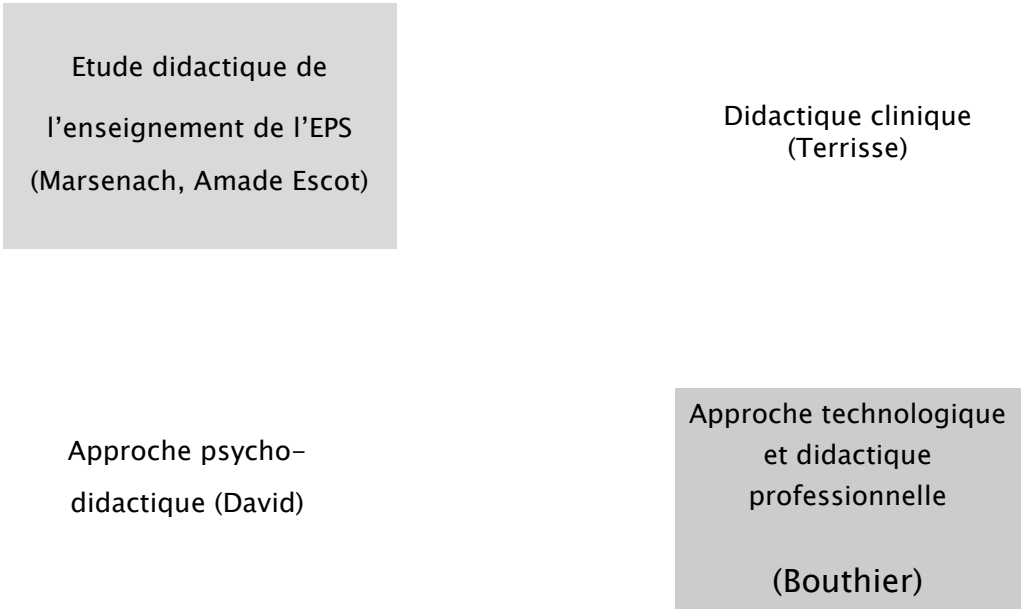
- « *une transformation des représentations relatives aux compétences professionnelles, notamment en ce qui concerne le rapport à l'apprenant*. *Cette transformation est guidée par l'existence d'un référentiel que l'on qualifie de constructiviste, par contraste avec les représentations initiales de nombreux formés qui perçoivent souvent l'apprentissage des élèves comme découlant nécessairement de l'enseignement, entendu comme discours et pratique de l'enseignant,*
- « la mise en place d'une posture de distanciation qui s'accompagne parfois d'un souci de référenciation théorique. Cette posture de praticien réflexif implique le recours, comme noyau dur de la formation initiale, à l'analyse de ses pratiques par le formé » (ibid. p. 69).

2.2.2. Vers une typologie des courants de recherches en didactique de l'EPS

A l'issue de ce rapide panorama historique des recherches en didactique de l'EPS impulsées par les travaux de l'INRP, nous pouvons tenter de dresser une typologie des courants de recherche actuels en didactique de l'EPS sur la base de leurs objets privilégiés d'étude et de leurs principales orientations. Quatre principaux courants de recherche

peuvent être identifiés (représentés dans le schéma n° 6). Nous avons grisé les deux courants sur lesquels nous nous appuierons prioritairement dans notre travail. Les deux autres courants (didactique clinique et approche psycho-didactique) sont évoqués mais ne seront pas prioritairement mobilisés par la suite dans ce travail.

Schéma n° 6 : typologie des courants de recherche en didactique de l'EPS



1) un courant de recherche en didactique de l'EPS fondé sur l'existence d'un outillage théorique (conceptuel et méthodologique) propre à la recherche en didactique, ne nécessitant pas le recours inféodé à des théories scientifiques qui lui sont extérieures (comme l'ergonomie, la psychologie, la sociologie…). Ce courant que nous nommerons, par souci de simplification et de convention, étude didactique de l'enseignement de l'EPS, emmené par Amade Escot, est celui d'un « *manifeste vis-à-vis du didactique qui rompt avec les usages, historiquement développés en Sciences de l'Education, qui sont aujourd'hui en cours dans les STAPS* » (Amade Escot, 2000, p. 33). Ces recherches portent principalement sur le travail du professeur dans les interactions didactiques. Elles s'appuient fortement sur les concepts forgés par la didactique des mathématiques (plus particulièrement sur les concepts de la théorie des situations didactiques (TSD) de Brousseau, 1983). L'emprunt de

ces concepts (milieu didactique, dévolution, contrat didactique, situation fondamentale, incidents critiques didactiques, adidacticité…) forgés dans un champ disciplinaire différent de celui de l'EPS a nécessité des transpositions et conversions dont Amade Escot (2005), Locquet, Amade Escot et Marsenach (2005) tentent de rendre compte dans un ouvrage « hommage » à la Théorie des Situations Didactiques de Brousseau. Ces transpositions et conversions ont nécessité une forte vigilance épistémologique portant notamment sur la prise en compte de la spécificité des savoirs en EPS (spécificité dont nous avons tenté, précédemment, de dégager les grandes lignes), sur le risque de naturalisation des concepts lorsqu'ils sont utilisés dans un autre champ que celui dans lequel et pour lequel ils ont été créés, et enfin sur la nécessaire prise en compte du travail du professeur dans un contexte d'enseignement là encore spécifique (notamment du point de vue de la prégnance des interactions didactiques avec les élèves). La spécificité des savoirs en EPS peut expliquer, par exemple, la difficulté, voire l'impossibilité, de concevoir une situation fondamentale au sens originel de la TSD (Amade Escot, 2005). Le concept d'obstacle épistémologique (Bachelard, 1934) utilisé par les mathématiciens est un autre exemple de la nécessaire vigilance au regard des spécificités disciplinaires. Ainsi, « *la spécificité des savoirs en EPS et les difficultés récurrentes observées chez les élèves nous ont amené à discuter du transfert du concept d'obstacle épistémologique que nous avons finalement transposé en obstacle technique, c'est-à-dire celui auquel l'élève ne peut échapper du fait même de son rôle constitutif dans les apprentissages visés* » (Locquet, Amade, Escot, Marsenach, 2005). De fait, ce travail de vigilance épistémologique s'accompagne tout naturellement d'une confrontation aux autres didactiques disciplinaires et contribue au développement d'une didactique comparée (Mercier, Schubauer-Léoni et Sensevy, 2002). Cette perspective comparatiste contribue aujourd'hui à identifier et caractériser l'évolution de ce courant de recherche sous l'appellation de la Théorie de l'Action Conjointe (TAC).

2) l'approche technologique et la didactique professionnelle. Formalisée et théorisée par Bouthier et Durey (1994) cette approche milite pour des recherches technologiques sur les techniques corporelles complexes (Vigarello, 1991) *« au double titre de discipline outil, contributoire à la didactique* (concernant la partie des recherches technologiques portant sur

la formalisation des techniques corporelles)*, et discipline objet ayant en commun avec la didactique l'objet « transmission des techniques corporelles* » (Bouthier, 2000). Elle milite également pour le développement d'une didactique professionnelle centrée, et inspirée en cela, par la psychologie ergonomique, sur l'analyse de l'activité de travail des professionnels confirmés. « *Dans cette perspective l'étude des connaissances en actes utiles pour l'action (cognition fonctionnelle située), des conditions du partage et de la structuration de l'expérience au sein de systèmes socio-techniques, est centrale. Ces concepts pragmatiques et les composantes sensibles, motrices et sociales de l'expérience à faire vivre, constitutives des compétences et génératrices de leur développement (Pastré, Samurçay et Bouthier, 1995), vont pour partie inspirer les contenus et les stratégies de formation* » (ibid., p. 36). Nous constatons ici la forte proximité avec nos préoccupations et perspectives de travail. Nous nous sentons, de ce point de vue, très proche et comme le souligne Bouthier (ibid., p. 36) : « *Dans des recherches scientifiques en didactique, à propos d'une discipline comme l'EPS où l'appropriation des techniques corporelles constitue l'un des enjeux (cf. instructions officielles) et où il y a une forte composante expérientielle, la prise en compte des points de vue suggérés par la technologie des APSA et la didactique professionnelle présente sans doute des voies heuristiques à ne pas négliger* » ;

3) Le courant de la recherche clinique en didactique de l'EPS. Ce courant de recherche, sous l'impulsion d'A. Terrisse « *s'oriente vers l'utilisation de méthodes cliniques pour approcher au plus près la « réalité » des interactions qui se produisent en classe, entre un enseignant, des savoirs et des élèves, à travers des études de pratiques effectives* (...) *Par un effet de zoom, la recherche tente de rendre compte des transformations, par les sujets eux-mêmes, des savoirs, enjeu de la situation didactique, selon des stratégies déterminées par leur position institutionnelle* » (Terrisse, 2000). Ces études au « cas par cas » renvoient à deux exigences méthodologiques :

a. *La centration sur un seul sujet permet de situer ce dernier par rapport à lui-même sous la forme d'analyse comparée. Cela permet notamment de réintroduire des éléments de son histoire personnelle pour l'interprétation des résultats comme son rapport à l'APSA* » (Terrisse, 2006)

b. l'analyse du discours, à travers ce qui se dit mais également ce qui ne se dit pas, constitue le matériau de base de l'exploitation des données. Il s'agit alors, à partir d'étude de cas singuliers, de construire des cadres d'analyse visant l'élaboration d'une théorie de l'activité de l'enseignant qui dépasse le cas analysé.

Travaillant sur les écarts entre ce que l'enseignant déclare vouloir faire et ce qu'il fait réellement (Carnus, 2001, a montré que l'enseignant ne fait jamais ce qu'il dit vouloir faire), entre ce qu'il fait et ce qu'il dit qu'il fait (Loizon, 2003, a montré, à travers l'étude de l'utilisation des variables didactiques, que l'enseignant en fait plus qu'il n'en dit), entre ce qu'il dit qu'il fait et ce qu'il ne peut s'empêcher de faire, la didactique clinique tente « *de rendre la responsabilité au sujet, de faire place à la causalité dans ses choix, au-delà des déterminations qui l'habitent* » (Labridy, 1996)

4) un courant psycho-didactique : sous l'impulsion de B. David (1993) ces travaux, qui développent notamment au sein du GEDIAPS de Créteil, tentent de concevoir des recherches en didactique « *mobilisant des éclairages croisés et des méthodes et outils de recherche issus de plusieurs champs de la psychologie selon ses objets d'étude (psychologie cognitive, sociale, du travail, psycho-phénoménologie…) pour faire émerger des connaissances utiles à l'enseignement et à l'entraînement dans le domaine des APSA* » (David, 2000). Ce courant de recherche pose à sa manière la question des rapports entre disciplines scientifiques, en utilisant la notion de discipline outil (ou discipline de service) pour qualifier les champs convoqués pour alimenter une discipline objet, la didactique des APSA, et ce, en évitant les dérives colonisatrices dont souffrent aujourd'hui encore les STAPS. Ainsi, des travaux portant sur l'étude des représentations des élèves et des enseignants, dans la continuité des approches initiées par la didactique de la biologie (Giordan, 1989, Develay, 1990), la didactique des sciences (Astolfi et Develay, 1989) ou encore celle des mathématiques (Brousseau, 1983, 1986 et Chevallard, 1985) se développent en didactique de l'EPS (Bouthier et David 1989 ; David 1993 ; Eloi 1996 ; Brau Antony 1998). Dans sa thèse, David (1993) pose ainsi deux questions fondamentales :

a. *« quelles sont les raisons qui font que la notion de représentation apparaît à l'intérieur de la didactique des APS et s'y développe ? »* (Ibid., p. 3). L'auteur y répond de la façon suivante : « *Si la représentation n'est donc pas un reflet d'après-coup, mais une activité fonctionnelle et adaptative, indispensable au traitement de nombreuses situations rencontrées par l'élève, la question de la détection des représentations erronées, véritables obstacles à l'apprentissage s'avère décisive pour toute activité de remédiation* » (ibid., p. 93) ;

b. *« comment fixer la place, le rôle des représentations dans l'espace didactique des APSA ? ».* En considérant les représentations et l'action comme un système fonctionnel, David donne aux représentations un statut de guide pour l'action (cette dernière transformant en retour les représentations). Il s'agit donc, par l'utilisation de modélisations de l'action sous forme de schémas, graphiques, dessins, et d'un aller – retour entre la présentation de ces modélisations et l'action de faciliter les apprentissages technico-tactiques en rugby.

Il nous semble que l'on donc peut identifier deux fonctions principales à la prise en compte des représentations des élèves. La première est une fonction diagnostique, du fait que les différentes représentations (sociales, cognitives de la tâche, affectives) orienteraient de façon significative les actions et l'engagement des élèves dans les situations et APSA proposées. La seconde est une fonction didactique et pédagogique dans la mesure où nous sommes partis de l'hypothèse qu'il était possible et même particulièrement heuristique de tenter d'intervenir directement sur le couple représentation / action pour transformer les actions des élèves (par l'utilisation de situations de rupture, par un aller retour entre réflexion et action, l'utilisation de la répétition mentale et de l'observation / imitation, par des démarches et attitudes pédagogiques valorisant les retours positifs et les évaluations critériées…).

Chapitre 3. Eléments de didactique des sports collectifs et théories d'experts.

En étudiant le processus d'incorporation de savoirs issus des recherches en didactiques et plus spécifiquement en didactique des sports collectifs par les enseignants d'EPS, dans une perspective de développement professionnel, il nous semble nécessaire de rendre compte de ces savoirs. En effet, ces savoirs vont constituer notre grille de lecture permettant d'une part d'analyser les situations didactiques conçues et animées par les enseignants au cours du dispositif de formation (étude du processus, cf. chapitre 2 de la partie empirique), d'autre part de pointer les effets de formation produits chez nos neuf enseignants par l'analyse des situations didactiques proposées dans le cadre de séances ordinaires d'enseignement avec leurs propres classes.

Ces savoirs sont de deux types. Des savoirs produits dans le cadre de théories d'experts et des savoirs produits par les recherches en didactique des sports collectifs.

1. Typologie des modélisations technologiques et didactiques des sports collectifs : l'influence des « leaders d'opinion »

Dans une partie précédente nous avions présenté les trois orientations de la didactique identifiées par Martinand (1987) : la didactique praticienne, la didactique normative et la didactique critique et prospective. Il nous semble que les modélisations technologiques et didactiques des APSA proposées par ce l'on nomme des « leaders d'opinion » (Robin, 2000) constituent une orientation originale qui a toute sa place dans une telle typologie. En effet, peut être plus en EPS que dans les autres disciplines, ces modélisations semblent avoir une influence non négligeable sur les pratiques professionnelles.

Ces « leaders d'opinion » ont la particularité de posséder des compétences particulières dans une APSA. Ces compétences ont le plus souvent été démontrées dans des contextes pouvant aller de l'enseignement de cette APSA dans des lieux ou classes particulières, à l'entraînement dans le milieu fédéral en passant par différents systèmes de formation (formation universitaire initiale et/ou formation continue des enseignants d'EPS, formation de cadres sportifs dans le cadre fédéral). On retrouve souvent ces leaders d'opinion dans des structures universitaires après avoir exercé (ou exerçant encore) de façon significative en tant qu'intervenant dans l'enseignement ou l'entraînement dans l'APSA. Cette double caractéristique de compétence universitaire de formalisation et de compétence d'intervenant facilite très certainement la reconnaissance dont jouissent ces personnes. Cette catégorie de personnes appartient à ce que Chevallard (1985) appelle la « noosphère ». Cette dernière désigne la sphère où l'on pense - selon des modalités parfois fort différentes- le fonctionnement didactique et se compose de l'organe politique qui rédige les programmes officiels, des enseignants, des universitaires, des auteurs de manuels, des inspecteurs, des didacticiens, des parents d'élèves... Il semble que ces leaders d'opinion ont, en EPS, la particularité d'avoir une influence sans doute plus forte que les autres catégories de cette noosphère sur les pratiques des enseignants (leur impact est bien supérieur à celui des programmes) et méritent donc une attention toute particulière tant en recherche qu'en formation.

Après ces précisions nous allons tenter de proposer une typologie des modélisations didactiques des sports collectifs proposées par ces leaders d'opinion. Aborder un tel travail nécessite un questionnement préalable quant aux termes utilisés (typologie, modélisation) et à la finalité d'une telle investigation.

La typologie consiste en un classement de phénomènes, événements, objets, pensées... par types, chaque type pouvant être considéré comme le résultat d'une synthèse de caractéristiques appartenant à divers êtres ou choses et servant à classer, à distinguer. Les traits marquants d'un type doivent ainsi obligatoirement se retrouver chez tous les éléments en faisant partie. Une typologie peut ainsi, indifféremment porter sur des faits,

objets ou événements concrets ou sur des modèles théoriques d'analyse de ces faits, objets ou événements concrets. Les modélisations que nous proposerons s'appuient toutes, plus ou moins explicitement, sur de grands courants de pensée (pensée analytique, structuralisme, théories des systèmes…) dont nous tenterons de percevoir l'influence. Une typologie restera toujours cependant une construction dépendant du point de vue que porte son auteur sur l'objet étudié et de la finalité qu'il lui assigne. L'intention des auteurs étudiés sera tantôt strictement technologique (formalisation des techniques corporelles), tantôt technologique et didactique (transmission des techniques corporelles). D'un point de vue didactique, nous chercherons à identifier des types de lecture d'une même réalité (le jeu, l'enseignement et l'apprentissage en sports collectifs) dans le but de repérer les savoirs qui apparaissent essentiels à maîtriser pour jouer efficacement en sports collectifs. Nous mettrons en évidence que le modèle de lecture choisi déterminera fortement le type et la nature des savoirs retenus.

Le terme de modélisation renvoie selon Le Moigne (1990) à « *l'action d'élaboration intentionnelle par composition de symboles, de modèles susceptibles de rendre intelligible un phénomène perçu complexe, et d'amplifier le raisonnement de l'acteur projetant une intervention délibérée au sein du phénomène, raisonnement visant notamment à anticiper les conséquences de ces projets d'action possibles ».* Rendre intelligible le jeu en sports collectifs nécessite donc la construction de modèles d'analyse, de lecture de ce jeu.

Deux grandes orientations semblent se dégager :

- la première que l'on qualifiera d'associationniste et d'analytique analyse le jeu à partir de l'étude de ses différents éléments. Cette appellation provient de l'imprégnation forte des travaux relevant de cette orientation par les théories associationnistes et analytiques dont nous détaillerons plus avant les fondements théoriques et pratiques ;
- la seconde, centrée sur l'étude du jeu en tant que totalité complexe recouvre un ensemble hétérogène de propositions que nous qualifierons de façon générale de systémiques. Sous cette appellation apparaîtront des travaux trouvant leurs origines

théoriques dans divers courants de pensée dont la convergence a permis le développement du courant systémique, tels que le structuralisme, la cybernétique, la théorie générale des systèmes... Nous tenterons, au-delà de cette orientation principale, de mieux cerner cette diversité de regards sur le jeu.

Une précaution s'impose néanmoins ici : l'objet de ce chapitre n'est pas de faire une étude des pratiques d'enseignement des sports collectifs ni même une analyse des conceptions des enseignants, d'autres chercheurs (Brau-Antony, 1998) s'y sont attelés de façon approfondie. Il vise à mettre en évidence, sur la base de théories et modélisations d'experts, les types dominants de modélisation du jeu en sports collectifs. Ces textes ont de toute évidence l'avantage de la cohérence, en tant que théories d'experts. Ils ne nous permettent pas en revanche d'affirmer que cette cohérence se retrouve au niveau des pratiques d'enseignement des sports collectifs, même se réclamant de tel ou tel courant de pensée. Brau-Antony (2001) nous montre en effet que ces théories d'experts débouchent très largement, chez les enseignants d'EPS du second degré, sur des conceptions composites où finalités, contenus, évaluation et apprentissage s'articulent en une théorie propre à chacun, construite sur la base de nombreux facteurs (formation initiale et continue, vécu de pratiquant, valeurs...) et pouvant se rapprocher de la notion d'habitus. Il nous semble néanmoins que ce travail de typologisation conserve un intérêt essentiel dans le cadre de notre projet. Ces théories d'experts constituent en effet une grille de lecture heuristique des situations d'apprentissage proposées par les neuf enseignants participant au dispositif de formation lors des dix journées de formation ou lors de séances ordinaires d'enseignement.

1.1. Le modèle associationniste / analytique.

1.1.1. Les fondements théoriques

La différence entre ce type de modélisation du jeu et les autres est qu'il n'y a pas de références explicites à un courant de pensée. Nous sommes obligés d'inférer ces fondements théoriques à partir des propositions d'analyse des auteurs. Néanmoins,

l'imprégnation de la pensée des auteurs par l'hyperrationnalisme issu du courant analytique et associationniste est telle que cette inférence se trouve grandement facilitée. La non-explicitation des fondements théoriques peut s'expliquer par une très longue tradition cartésienne, largement intériorisée au point de devenir une sorte d'habitus, la perception et l'analyse des phénomènes échappant difficilement à une vision analytique.

Comme le souligne Bayer (1990), le dualisme a "*engagé l'éducation physique et sportive sur une voie où l'hyper rationalité prédomine et où la technique en tant que modèle mécanique théorisé sécurise l'éducateur*". Ainsi, selon lui, "*la conception du corps machine débouche sur une vision instrumentaliste et technologique du corps (le corps en tant que moyen, en tant qu'objet), corps dominé et maîtrisé part l'âme, conception qui facilite l'accès aux valeurs morales défendues par notre société actuelle*". Cette conception du corps se retrouve plus tard tant dans les courants mécaniques que dans les courants énergétiques d'étude de la motricité. Biomécanique et physiologie de l'effort en sont les courants de recherche les plus représentatifs. L'analyse biomécanique du mouvement (chronophotographie...), l'étude des processus de transformation de l'énergie chimique en énergie mécanique sont les bases de l'étude du corps en mouvement. Il s'agit dès lors d'élaborer un modèle d'efficacité, de rendement que l'on souhaitera transmettre aux pratiquants. Ce modèle (qui reste avant tout une représentation, forcément partielle et partiale de la réalité) ne pourra ainsi que provenir de l'analyse des mouvements et réalisations les plus performants : ceux des champions, censés produire ce qu'il y a de meilleur, ou du moins se rapprochant le plus de l'idéal. Il ne reste plus, à partir de là, qu'à transmettre ce modèle considéré dès lors comme une technique sportive, par un processus de reproduction des caractéristiques formelles du mouvement.

Les bases de la méthode analytique ont été posées par Descartes dans le souci de nous aider à mieux comprendre la complexité du monde en la réduisant en un certain nombre d'éléments distincts simples. L'étude de ces différents éléments, la mise en place d'une expérimentation rigoureuse visant à vérifier (ou infirmer) les hypothèses devraient alors nous permettre d'acquérir les connaissances et de décrire de façon plus rationnelle le

monde qui nous entoure. D'une certaine façon, l'approche analytique cherche à ramener un système à ses éléments constitutifs les plus simples afin de les étudier en détail et de comprendre les types d'interactions qui existent entre eux. Appliquée aux sports collectifs cette méthode consiste à découper le jeu en un certain nombre d'éléments que constituent les actions des différents joueurs : les passes, les dribbles, les tirs, les déplacements...Ces actions se concrétisent par des gestes que l'on va eux-mêmes décomposer pour en faciliter la compréhension. Cette illustration est très représentative de ce souci d'hyper rationalisme défendu par Descartes.

L'associationnisme, enfin, peut se définir par ce que Bayer (1990) appelle un "*faisceau convergent de doctrines*" parmi lesquelles il cite la psychologie analytique, l'empirisme et l'anomisme et débouchant sur le béhaviorisme. Ces différentes doctrines ont en commun leur logique méticuleuse, analytique, s'intéressant plus à la forme, aux comportements en tant que résultat apparent de l'activité qu'aux processus ou mécanismes à l'origine de ces formes ou comportements. Ainsi le jeu est-il vu et perçu comme l'association d'actions élémentaires, elles-mêmes composées de gestes élémentaires.

Sous l'influence de ces différents courants de pensée le jeu en sports collectifs est défini comme la somme d'un ensemble de gestes clés ou fondamentaux, pré-requis à la réalisation de combinaisons tactiques dont le déroulement est fixé à l'avance.

1.1.2. Le jeu et la technique en sport collectif vus à travers le prisme analytique

Nous tenterons d'illustrer ce courant d'analyse par un exemple d'ouvrage didactique en handball. Cet exemple est caractéristique de la période la plus récente de développement de ces propositions. L'ouvrage étudié date en effet de 1973, l'approche analytique des sports collectifs pouvant être plus particulièrement située entre la sortie de la seconde guerre mondiale et le début des années 70. Bien que ne pouvant plus être considéré comme relevant d'un courant de pensée influant aujourd'hui, il nous semble que ces propositions

restent utiles comme grilles de lecture de la réalité des pratiques d'enseignement des sports collectifs d'aujourd'hui. En effet, certaines pratiques actuelles conservent encore des caractéristiques formelles et analytiques.

L'exemple a été sélectionné pour la raison suivante : il nous semble illustrer de façon remarquable la difficulté avec laquelle se battent les auteurs pour expliquer ce qu'intuitivement ils perçoivent relativement bien (la nécessaire adaptabilité dans la gestion d'un rapport d'opposition) avec un outillage théorique qui les mène à une impasse : l'associationnisme et l'approche analytique. Nous aurions pu proposer des exemples plus "caricaturaux" que celui-ci, mais aucun, parmi ceux étudiés, ne pose à ce point le problème de la cohérence interne des propositions. On pourrait même considérer qu'à travers cette difficulté il pose les prémisses d'une évolution prochaine portant en germe l'appel à un cadre théorique lui permettant de dépasser ses contradictions, cadre que lui fournira la révolution des sciences humaines, notamment l'apport des théories monistes.

Nous analyserons ces propositions à travers la place et les rapports que les auteurs établissent entre les notions de technique et de tactique (le terme de stratégie n'apparaissant pas ou très peu).

Cette illustration est extraite de l'ouvrage de Firan H. et Massano N. (1973)

Tout d'abord ils définissent la technique de la manière suivante : "*la technique, qui obéit aux lois de la biomécanique et des activités nerveuses supérieures, doit être comprise comme la forme parfaite d'exécution de certaines actions motrices, il est donc faux de la réduire à de simples mouvements. On différenciera les bases (ou mécanisme fondamental, consistant en des mouvements qui déterminent la structure générale des actions motrices) et les détails (éléments secondaires)*".

On retrouve ainsi un peu plus loin une classification des éléments techniques : la position de base, les déplacements en général, la réception du ballon, la conservation du

ballon, la passe, le dribble, les feintes ou mouvements déroutants, le tir, la technique du défenseur, la technique du gardien. Si nous prenons l'exemple de la passe elle se subdivise en passe de base et passes spéciales. Cette passe de base est elle-même subdivisée en quatre types de passes dont la passe à bras cassé dont voici quelques éléments extraits de sa description :

La passe à bras cassé : "*c'est le procédé le plus employé parce qu'il répond intégralement aux exigences de vitesse, de précision et d'aisance dans n'importe quelle direction.*
La position de base de l'attaquant, avec avancée du pied opposé au bras de tir, est complétée par l'action simultanée des deux bras.
Une fois commencée l'action de lancer la balle la jambe postérieure se tend et transmet peu à peu le poids du corps sur la jambe antérieure. L'impulsion transmise par le pied arrière s'ajoute aux actions unifiées du thorax, des épaules et des bras pour une bonne réalisation de la passe à bras cassé. etc. ".

Cette approche technique que l'on pourrait qualifier de formelle (Marsenach, 1991) est cependant mise en relation avec les aspects tactiques du jeu. Ainsi, Firan et Massano nous disent dans cette même partie que "*le procédé technique de la passe doit être strictement subordonné au principe de tactique et surtout de celui de la conservation de la balle*". Et ils ajoutent plus loin : "*L'utilisation rapide et adaptée d'un procédé, son choix suivant le moment donné, telle est la mesure de la valeur d'un joueur*". Néanmoins, cette relation entre technique et tactique reste avant tout une relation de subordination et de séparation entre la pensée tactique et le corps technique. Celui-ci, telle une machine biomécanique et bioénergétique, doit posséder un répertoire précis de mouvements et de gestes dans lequel la pensée tactique pourra puiser. Il n'est dès lors pas incohérent, dans cette conception dualiste et analytique, de travailler séparément ces deux dimensions. Le corps technique n'a pas ici de pouvoir créateur, constructeur. Il n'est pas producteur de techniques, il est reproducteur et applicateur de techniques.

Concernant la tactique, les auteurs font appel à Theodoresco (1965) et à sa définition : "*la tactique représente la totalité des actions individuelles et collectives des joueurs d'une équipe, organisées et coordonnées rationnellement et d'une façon unitaire, dans les limites du règlement et de la sportivité, pour obtenir la victoire par la valorisation des qualités et particularités des joueurs de l'équipe propre par rapport aux déficiences de l'adversaire*". Cette définition se trouve renforcée et complétée par un certain nombre de remarques de la part de Firan et Massano :

- "*le but final de la préparation tactique est de donner aux joueurs des solutions théoriques et pratiques pour résoudre correctement les situations imposées par l'adversaire et de leur faire acquérir des habiletés logiques, nécessaires aux situations changeantes du jeu*".
- "*L'acquisition de la tactique individuelle et collective sollicite la pensée permettant au joueur de prendre des initiatives personnelles créatrices. La façon de penser est toujours liée à l'existence d'une richesse technique et à son expérience. Pour être efficace la tactique doit tenir compte de deux choses :*
    - *l'accessibilité : c'est à dire qu'elle doit correspondre au niveau technique et aux particularités physiques et psychiques des joueurs, de l'adversaire ainsi qu'aux conditions de déroulement du match.*
    - *l'élasticité : c'est à dire qu'elle doit donner aux joueurs la possibilité d'adaptation aux situations imprévues du match et de résolution positive des problèmes. Il ne faut pas considérer le joueur comme un robot. Il faut lui offrir la possibilité de s'exprimer, ce qui s'oppose à l'idée d'une tactique rigide et stéréotypée*".

Il y a un sentiment paradoxal qui se dégage de la lecture de ces définitions. Nous sommes tentés de nous inscrire en accord avec elles. Néanmoins, une lecture plus approfondie nous ramène à plus de critique. En effet, il est attribué à la pensée tactique un rôle et une fonction plus nobles qu'aux réalisations techniques en ce sens que sont valorisés sur le plan tactique l'intelligence de jeu, l'adaptabilité...alors que le corps technique n'est

qu'une machine à reproduire mécaniquement des gestes qu'on lui aura commandés. Or, la suite de l'ouvrage nous apprend que finalement, il n'y a de salut dans l'adaptabilité tactique qu'à travers un répertoire technique et de solutions tactiques vaste et fourni, ce qui nous semble pouvoir en constituer effectivement une condition nécessaire mais non suffisante. Rien n'est dit sur le développement de cette pensée tactique. Tout se passe comme si elle se développait toute seule, au rythme de l'apprentissage systématique de procédés techniques et de solutions tactiques toutes faites que l'on n'aurait plus qu'à "appliquer" à bon escient (il n'y a qu'à voir le nombre impressionnant de procédés techniques et de solutions tactiques décrites dans l'ouvrage). L'apprentissage du bon escient s'avère cependant étrangement absent. Nous touchons là la principale limite de ces analyses : on souhaite l'adaptabilité dans le jeu et on espère la voir émerger à partir d'un répertoire technique et tactique le plus vaste et le plus conforme possible à un modèle préétabli. Voilà la condition de l'efficacité dans la gestion d'un rapport d'opposition. Nous voilà bien dans une logique très associationniste et très béhavioriste : ce qui provoque la bonne réponse semble découler d'une simple association stimulus - réponse! La pertinence du choix tactique et la réponse technique ne sont pas expliquées ici autrement que par leur possibilité d'être puisées dans un répertoire, en réponse à un stimuli dont on ne nous dit pas grand chose. Les mécanismes aboutissant à la sélection de la réponse restent fondamentalement non expliqués. Il y a de la tactique et de la technique dont on nous dit qu'elles sont liées mais nous restons dans un mode descriptif et formel. On retrouve cette critique chez Parlebas (1968) lorsqu'il dit, à propos des propositions de Teodoresco : *"procédant à coup de définitions péremptoires, il tend à enfermer la motricité d'équipe dans des cadres rationnels et strictement définis, ce qui l'incite à établir une systématique, une méthodique qui n'est pas sans rappeler certaines résurgences d'un cartésianisme désuet*".

On pourrait dire en conclusion que l'analyse des exigences dans la gestion d'un rapport d'opposition est relativement intéressante (notions d'adaptabilité...) mais que les mécanismes conduisant les joueurs à cette adaptabilité restent expliqués de façon analytique et associationniste : l'adaptation passe par l'existence d'un vaste répertoire technique et tactique.

On retrouve cette démarche dans l'organisation des tables des matières des ouvrages relevant de cette conception (voire dans leur titre : technique - tactique - entraînement) : une première partie (le plus souvent la plus important en volume) consacrée à l'analyse biomécanique des différents gestes d'attaque et de défense (les tirs, les passes, les dribbles, les déplacements...), une seconde aux principes tactiques d'attaque et de défense (dans lesquelles on applique les moyens techniques identifiés précédemment), une troisième partie consacrée à l'entraînement (exercices techniques, apprentissage de combinaisons tactiques - à vide - quelques éléments sur la formation physique). L'initiative, lorsqu'elle est autorisée, ne relève que de la dimension tactique et ne consiste qu'en un choix individuel parmi un répertoire de solutions tactiques travaillées à l'entraînement. En aucune façon le corps technique n'est susceptible de faire autre chose que d'utiliser les modèles gestuels qui lui ont été longuement inculqués. Il peut y avoir adaptation tactique (choix d'action et de technique à utiliser) mais pas d'adaptation motrice. Le corps ne crée pas, il n'est qu'une machine possédant des propriétés acquises par un long apprentissage.

L'équipe peut dès lors être considérée comme la somme des compétences techniques individuelles (Bouthier, 1984). Néanmoins, et comme nous l'avons souligné plus haut, cela ne résout pas pour autant les problèmes de coordination des actions des différents joueurs de l'équipe. Bouthier l'analyse de la façon suivante :"*Les problèmes de coordination de l'activité collective sont supposés résolus par la répartition des tâches entre les sujets occupant les différents postes définis au sein de l'équipe.*" Il s'agit donc de développer des compétences individuelles et collectives en termes de gestes et de combinaisons à maîtriser dans leur forme prédéterminée, en référence à un modèle. Il n'est donc pas étonnant que les aspects tactiques soient traités par la description des circulations de la balle et des joueurs, chacun ayant un rôle et un poste bien défini. On trouve ainsi décrites un nombre impressionnant de combinaisons que les joueurs devront apprendre, ces combinaisons pouvant elles-mêmes avoir un nombre tout aussi impressionnant de variantes (que le joueur devra là aussi connaître). Mais la question de l'apprentissage de la reconnaissance des différentes situations et des possibilités de choix tactique en temps contraint n'est pas abordée : on apprend les combinaisons et on applique!

Pour conclure, nous dirions que la critique essentielle adressée à cette approche est qu'elle ne rend pas compte de la dynamique évolutive et adaptative des rapports d'opposition, en figeant la technique, la sortant de son contexte tactique et stratégique d'expression qui lui confère sens et efficacité, et en négligeant les possibilités d'adaptation et de création motrice. Cette séparation, dans, l'analyse, des motifs et des moyens et manières d'agir aboutit à l'impossibilité d'expliquer de façon satisfaisante le caractère adaptatif des conduites des joueurs experts. Détacher les façons de faire des motifs de leur utilisation et donc des effets qu'elles sont censées produire revient à proposer une modélisation statique, formelle du jeu négligeant les liens fonctionnels existant entre ses différents éléments (joueurs partenaires et adversaires, espace de jeu, cadre réglementaire).

La tendance à l'hyper rationalisme où la technique est un véritable modèle mécanique a, selon Bayer, l'avantage de sécuriser l'éducateur mais l'inconvénient de le freiner en l'empêchant de s'engager dans une tentative d'étude, non plus des éléments séparés, mais de la complexité. Or le jeu en sport collectif est l'expression même de la complexité et son étude ne peut faire l'impasse d'une approche plus globale. Ainsi, et sous l'influence des courants monistes (phénoménologie, structuralisme etc.), un certain nombre d'auteurs, dont Parlebas (1976), Bayer (1979) et Mérand (1977) sont les plus représentatifs dans le domaine des sports collectifs en France, rejette vigoureusement cette analyse du jeu pour proposer de nouvelles voies d'étude. Parmi eux, l'approche structurale, dont Parlebas et Bayer se font les représentants, va s'imposer, si ce n'est dans les pratiques, du moins dans les discours dominants des années '70.

1.1.3. Les situations d'apprentissage dans une perspective analytique

Les situations d'apprentissage proposées dans une telle perspective consistent en des exercices pour l'apprentissage préalable de gestes clés et de combinaisons sous forme de reproduction d'un modèle : démonstration– observation – imitation – répétition. Ces automatismes gestuels et ces combinaisons sont ensuite appliqués en situation de jeu total.

Cette situation de réinvestissement est rejetée en fin de séance et n'est pas considérée comme moyen d'apprentissage à part entière mais uniquement comme lieu d'expression des apprentissages. La référence forte au haut-niveau amène à proposer des situations de jeu les plus proches possibles des pratiques sociales de référence, ce qui suppose des aménagements réglementaires, matériels minimes.

Les situations d'apprentissage se déroulent généralement « à vide » (sans adversaires et parfois sans partenaires).

Comme l'a montré Brau-Antony (1998) d'autres formes d'un technicisme plus masqué apparaissent. Elles consistent notamment à induire très fortement les réponses des joueurs par des aménagements réglementaires et/ou matériels très contraignants :

- obligation de jouer en trois touches de balle en volley-ball pour voir apparaître une forme de jeu proche de celle du haut-niveau ;
- interdiction du dribble en handball ou en basket-ball pour contraindre les élèves à se faire des passes et à se démarquer ;
- délimitation de zones restrictives d'intervention pour les attaquants : par exemple obligation d'évoluer dans un couloir défini a priori ;
- …

Le modèle théorique plus ou moins explicite à l'œuvre ici renvoie à l'associationnisme de Thorndike. Celui-ci a notamment étudié l'apprentissage par essais-erreurs chez l'animal. C'est le résultat obtenu qui permet la sélection de la bonne réponse. Ainsi, la valeur positive de l'issue de la conduite est supposée jouer un rôle déterminant dans cette forme d'apprentissage. Thorndike en déduit la *loi de l'effet*, selon laquelle la connexion entre le stimulus et la réponse sera renforcée si la réponse fournie par le sujet produit une satisfaction, et affaiblie si la réponse fournie produit un effet négatif ou un malaise. Selon Thorndike, cette forme d'apprentissage par essais-erreurs s'effectuerait en dehors de toute perception consciente ou pensée, ce que de nombreuses études sur cette forme d'apprentissage chez l'homme ont depuis infirmé.

1.2. Les approches systémiques

A l'inverse des approches étudiées précédemment, les fondements théoriques qui organisent les grilles de lecture du jeu sont ici explicites. Ainsi, les auteurs étudiés se réclament tantôt de l'approche structurale (Parlebas, 1968 ; Bayer, 1979 ; Delaunay, 1976, 1980...) tantôt d'une approche dialectique ou fonctionnelle (Mérand, 1989 ; Deleplace, 1965, 1979).

L'analyse du jeu dans sa totalité complexe et mouvante a donné lieu à de nombreuses propositions d'une diversité et d'une hétérogénéité relativement marquées. Deux principaux critères semblent pouvoir, selon nous, mieux caractériser cette hétérogénéité :

- le premier critère est celui de la position, dans le champ des pratiques physiques et sportives, des auteurs concernés, ainsi que la nature de leurs préoccupations principales. On retrouve ainsi, parmi les auteurs étudiés, des acteurs fortement impliqués dans le monde sportif civil (Bayer), d'autres dans celui de l'éducation physique et sportive (Delaunay, Beunard et Dersoir , Gréhaigne, Parlebas), certains enfin étant actifs dans les deux (Portes, Deleplace, Bouthier, Mariot). Ces positions amènent dans un premier temps à développer des réflexions plutôt transversales des sports collectifs (Parlebas, Bayer, Beunard et Dersoir, Gréhaigne, Delaunay) ou plutôt spécifiques à un sport collectif (on retrouve ici de façon quasi-exclusive les auteurs engagés simultanément et fortement dans le secteur sportif fédéral et dans le secteur de l'éducation physique et sportive scolaire ce qui n'est guère surprenant). Par ailleurs, les préoccupations oscillent d'une réflexion très générale sur la discipline EPS et ses grandes orientations (Parlebas se bat pour la définition d'une éducation physique structurale et pour la création d'une science de l'action motrice) à des réflexions plus didactiques et professionnelles. Les conséquences de ces finalisations diverses se retrouvent dès lors dans les propositions (ou non-propositions concernant Parlebas) de contenus d'enseignement et/ou d'entraînement ;

- le second critère concerne les modèles théoriques retenus par ces différents auteurs. L'approche systémique est née de l'apport de différents courants théoriques tels que le structuralisme, la cybernétique ou la théorie de l'information. Les modélisations du jeu proposées font ainsi référence de façon plus ou moins exclusive et/ou marquée à l'un ou l'autre de ces courants. Il apparaît ainsi une centration plus ou moins importante sur l'analyse de l'activité du joueur comme facteur de compréhension du jeu.

1.2.1. Les approches structurales

1.2.1.1. Les fondements théoriques

L'apport du structuralisme s'avérera essentiel dans l'évolution de la réflexion dans les sciences humaines que ce soit dans le domaine de la linguistique (avec notamment les travaux de de Saussure, 1957 et de Chomsky, 1969), de l'anthropologie (C. Lévi-Strauss, 1955) ou de la psychologie (Piaget, 1970). Cette évolution s'est par ailleurs fortement répercutée dans le domaine de l'enseignement et par voie de conséquence dans le domaine de l'enseignement des jeux sportifs collectifs, notamment avec l'apport, dans les années '60 de P. Parlebas et dans les années '80 de C. Bayer. Néanmoins, et comme le souligne Parlebas, référence n'est pas révérence. Aussi, la structure, au sens structuraliste du terme est préalablement analysée, cette analyse tendant en fin de compte à modérer les possibilités d'application du schéma structuraliste au domaine des conduites motrices.

Parlebas met en évidence deux points de vue sur la notion de structure. Le premier appelé synchronique est le point de vue dominant du structuralisme. Il envisage la structure comme un système de relations qui demeure invariant sous de multiples transformations en assurant sa propre régulation.

La structure, dans cette optique, peut être considérée comme un système statique, autonome, fermé sur lui-même. Cependant il faut se garder de confondre la structure et la réalité. Pour Lévi-Strauss : "*Le principe fondamental est que la notion de structure ne se*

rapporte pas à la réalité empirique mais aux modèles construits d'après celle-ci". Ainsi, en sports collectifs, la structure ne renvoie pas aux positions des joueurs sur le terrain, mais bien au système de relations entre les joueurs, le ballon et le terrain en référence au code de jeu. C'est donc l'étude de ces relations qui permet de mettre à jour des invariants révélateurs d'une structure. La valeur structurale d'un joueur de sport collectif ne s'exprime donc pas à travers ce qu'il fait ou ce qu'il est, mais à travers un système de rapports dans lequel il est inséré. Ce qui explique le jeu en tant que structure, c'est, non pas les possibilités physiques, techniques ou psychologiques des différents joueurs, mais les invariants , la syntaxe d'un système de relations. Nous retrouvons là une référence essentielle aux travaux du linguiste F. de Saussure, véritable père du structuralisme. La base de ses travaux est constituée par la distinction langage/parole. La langue, c'est le système social de conventions, de règles qui rend la communication possible. La parole, quant à elle, est du ressort de l'individu. C'est l'acte individuel consistant au choix des termes à employer pour s'exprimer. Appliqué aux conduites motrices, ce modèle pourrait se définir de la façon suivante : le langage consisterait en un ensemble de principes d'action induits par un système de règles (nous sommes là sur la dimension sociale, codifiée de l'activité, extérieure à l'individu) alors que la parole serait assimilée à la motricité du joueur, expression individuelle de son système de ressources. Or le structuralisme de Saussure et de Levi-Strauss privilégie le point de vue du langage, et donc d'une certaine façon une conception statique de la structure.

Un deuxième point de vue sur la structure est celui que l'on appellera diachronique au sens où la structure a une histoire, où l'accent est mis sur l'évolution de la structure et non plus sur ses invariants ou sur ses états. Il apparaît à Parlebas qu'un tel point de vue est plus adapté à l'analyse des conduites motrices et à leur apprentissage.

Le point de vue structuraliste privilégie, on l'a vu, le point de vue synchronique aux dépens de l'histoire, de la genèse. Cette limite, bien identifiée par Parlebas, mais aussi par Mérand (en référence au matérialisme dialectique qui envisage l'évolution des interactions), amène à se poser la question de cette temporalité et donc de la genèse des structures. Les

travaux de Piaget constitueront à cet égard une référence essentielle. Bayer (1990) résume ainsi ses positions :

"*L'homme en situation, individu et milieu constituant une totalité, éprouve à certains moments des besoins qui ont tendance à rompre l'équilibre organisme/environnement. Aux différentes étapes de son développement, le sujet répond par des conduites intelligentes, c'est à dire des conduites adaptatives pour maintenir l'équilibre ou le rétablir. Cette adaptation, au sens d'une auto régulation, s'effectue sous l'influence conjuguée de deux processus : l'assimilation ou adaptation du réel aux exigences du Moi, et l'accommodation ou adaptation du Moi aux contingences du monde extérieur. Toute structure est alors le résultat d'une genèse qui... constitue le passage d'une structure plus simple à une structure plus complexe*".

1.2.1.2. Le jeu et la technique en sport collectif vus à travers le prisme structural

Si l'on tente de faire une synthèse de ces idées, on pourrait dire que l'idée de structure amène, en sports collectifs, à concevoir le jeu non plus comme une somme de compétences individuelles et collectives mais comme la confrontation d'une logique du jeu avec des paramètres invariants (la balle, l'espace, le but, le règlement, les partenaires, les adversaires - ces paramètres invariants renvoyant à la notion de système de contraintes ou de "cadre organisant" de l'activité des joueurs) et d'une logique du joueur que C. Bayer assimile à la notion de niveau de jeu. « *Le joueur va produire le jeu et en embrasser la totalité, en fonction de son niveau de joueur, c'est à dire :*

- *ses caractéristiques morphologiques*
- *ses possibilités athlétiques*
- *ses capacités motrices plus ou moins affinées*
- *la maturation de son activité perceptive et le degré d'analyse et de compréhension des situations de jeu*

- *sa vie affective et émotionnelle plus ou moins maîtrisée* ».

L'équipe peut dès lors être considérée comme "*un réseau de communications interindividuelles*" (Bouthier). Dans cette optique, P. Parlebas avance l'idée d'une motricité d'interaction (qu'il appelle socio-motricité) qui sollicite la mise en jeu de rôles et de sous-rôles socio-moteurs en référence à un statut, véritable expression de la logique du joueur. En handball, par exemple, on distinguera cinq statuts socio-moteurs renvoyant aux rôles d'attaquant porteur de balle, d'attaquant non porteur de balle, défenseur sur le porteur de balle, défenseur sur le non porteur de balle, gardien de but. Le sous-rôle socio-moteur spécifie quant à lui "*la séquence ludomotrice d'un joueur considérée comme l'unité comportementale de base du fonctionnement stratégique d'un jeu sportif*" (Parlebas).Ces sous-rôles peuvent s'exprimer en termes d'intentions tactiques enchaînées entre elles comme nous le propose Bayer (1983) dans les schémas suivants.

Schéma n°7 : les intentions tactiques en défense (d'après Bayer, p. 143)

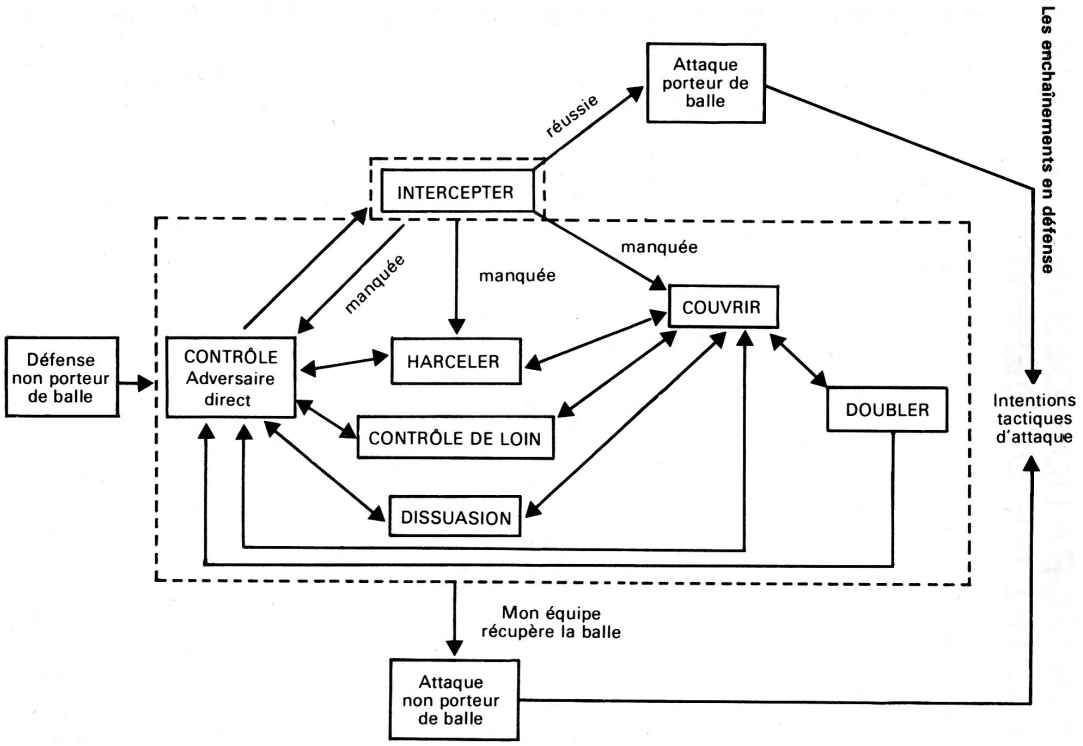
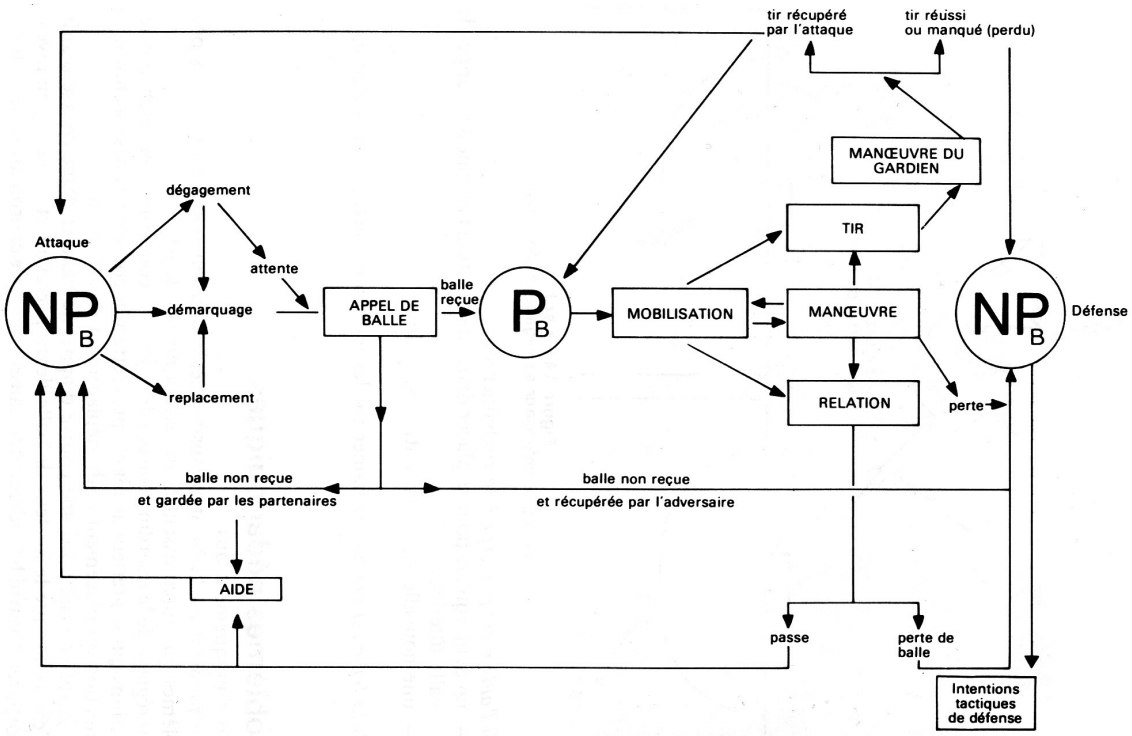


Schéma n° 8 : intentions tactiques en attaque (d'après Bayer, 1983, p. 246)



Ainsi, en analysant le réseau des changements de sous-rôles socio-moteurs il est possible de porter un regard plus fonctionnel et opératoire sur le jeu et les conduites des joueurs.

L'activité collective, produit de ce réseau de communications, est qualifiée de sémiotrice selon un néologisme de Parlebas. Ce terme doit exprimer l'idée que la motricité est étroitement liée au décodage de signes, de messages émanant des partenaires et adversaires. Et c'est le sens de ces communications qui déterminerait les prises de décision d'exécution des actions adéquates.

Ainsi, en référence à la sémiologie (science des systèmes de signes et des codes de communication) Parlebas lit les actions des joueurs de sport collectif à travers les signes qui leur permettent de communiquer avec les autres participants. Le joueur serait ainsi obligé de décoder, par une lecture active, les actions des autres joueurs afin de pouvoir prendre des décisions adaptées.

Conquet et Devaluez, dans cette lignée, mettent en évidence l'importance de la pré action (concept décrit par Parlebas) dans la pertinence des choix tactiques. Cette pré action procède à la fois de l'anticipation et de l'action. Il s'agirait d'une sorte d'anticipation en action, ce qui selon les auteurs consisterait à "*maîtriser ce qui est potentiel...pendant l'action*". Ainsi, maîtriser ce qui est potentiel renvoie aux possibilités de traitement de l'information en situation : percevoir – décider – agir.

Erbani E. et Fourquet J.P. abondent eux aussi dans ce sens en attribuant à la prise d'information une valeur déterminante dans la réponse du joueur de handball : "*les objets et les évênements constitutifs de l'environnement du joueur – et compréhensibles par lui – sont enregistrés essentiellement au moyen de la vision. Décodés, ordonnés et articulés, ils donnent naissance à un projet d'action et à une prise de décision motrice*". Ces auteurs ajoutent que l'histoire du sujet induit des différences essentielles dans la recherche et la sélection des informations dans le jeu. La perception est considérée comme active et fortement dépendante des besoins, motivations momentanés du joueur, des caractéristiques de la tâche actuelle et des apprentissages antérieurs. Par ailleurs ils considèrent que la perception et la décision sont fortement marquées et influencées par le climat affectif dans lequel se déroule l'action (joueur bousculé, score en fin de match...).

Plus récemment, d'autres auteurs (Beunard et Dersoir – Collinet, 1991) font des propositions didactiques à partir du modèle structural d'analyse du jeu. L'approche est ici explicitement transversale, les contenus proposés visant "*un apprentissage privilégiant les permanences, les constantes, les fondamentaux, en d'autres termes les invariants structurels susceptibles de générer des conduites motrices réinvestissables sans pour autant négliger les aspects spécifiques à chaque discipline*". Il serait ainsi possible, à l'instar de Bayer, de dégager des principes opérationnels communs à l'ensemble des sports collectifs. Ce dernier propose ainsi de schématiser de la façon suivante l'articulation des principes, dans une perspective dialectique :

Tableau n° 2 : Articulation des principes généraux de jeu en sports collectifs (d'après Bayer, 1979, p. 45)

ATTAQUE		DEFENSE
Conservation du ballon	⇔	*Récupération du ballon*
⇕		⇕
Progression des joueurs et du ballon dans le but adverse	⇔	*Empêcher la progression des joueurs et du ballon vers mon propre but*
⇕		⇕
Attaque du but adverse c'est à dire réaliser un point	⇔	*Protection de mon but ou de mon camp*

Ces principes opérationnels, intégrés par l'élève et précisés par des règles d'action ou opérationnelles, doivent guider celui-ci dans ses actions. Il doit pour cela prendre des décisions avant d'agir et après avoir analysé la situation. Les auteurs font alors référence à la théorie de l'information pour proposer un modèle explicatif de la conduite des joueurs, insistant sur l'importance de la dimension cognitive de l'action.

L'ensemble de ces travaux se caractérise par une référence explicite aux conceptions structurales. Cette permanence se traduit par une importance accrue accordée aux phénomènes de communication et de contre-communication et à leurs impératifs de codage et décodage des informations issues du jeu. Cette analyse du jeu doit amener l'enseignant et/ou l'éducateur à orienter son travail vers l'intégration de principes et règles opérationnelles susceptibles d'orienter favorablement les choix tactiques des joueurs. Deux remarques nous semblent cependant devoir être faites à propos de l'ensemble de ces développements :

La première concerne, au-delà d'une unité de référence théorique initiale (l'approche structurale), une certaine hétérogénéité des propositions didactiques issues de cette modélisation du jeu. Il y a en effet, tout d'abord un glissement d'une logique très affective (cf. Parlebas) vers une logique plus fonctionnelle du fonctionnement du joueur de sport collectif (cf. Beunard et Dersoir, Erbani et Fourquet...) ce qui semblerait témoigner d'un souci didactique plus prononcé de ces derniers. Cela ne peut surprendre dans la mesure où, comme nous l'avons souligné plus haut, la finalisation didactique est très inégalement répartie chez l'ensemble des auteurs se réclamant d'une approche structurale. Le cadre théorique retenu par les auteurs, au-delà de la permanence de la référence structurale, s'avère lui aussi déterminant dans cette évolution. Bouthier souligne en effet que "*bien qu'il ait perçu le poids de la composante tactique dans l'élaboration des actions sportives collectives, le cadre théorique retenu par Parlebas l'amène à privilégier l'analyse des liens entre relations affectives et réalisations motrices. Il s'intéresse particulièrement à la dynamique de groupe originale qui se développe dans les situations socio-motrices et aux réseaux de communications originaux qui s'y établissent. Les conditions et les moyens d'une coordination des actions individuelles répondant aux exigences d'adaptabilité à la vitesse du jeu restent des questions non posées*". C'est sans doute là la principale critique que l'on pourrait adresser à cet auteur avec toutes les conséquences que cela peut avoir, notamment dans l'étude des rapports entre apprentissage et développement dans le domaine des sports collectifs.

La deuxième remarque concerne la pauvreté de l'analyse des processus mis en jeu dans les choix tactiques des joueurs. La référence explicite mais non critique et développée à la théorie de l'information nous semble insuffisante dans le cadre d'une étude plus fonctionnelle des conduites du joueur en sport collectif et par là-même un obstacle à des développements didactiques plus approfondis.

Le développement des réflexions et des outils d'analyse didactique a sans doute eu pour conséquence de donner à l'étude des processus en jeu dans l'activité du joueur de sport collectif une valeur explicative du jeu plus importante. Cette préoccupation renforce,

d'une certaine façon, une conception de la structure plus dynamique, plus orientée vers sa dimension diachronique. On retrouve cette préoccupation chez les auteurs les plus récents se réclamant de l'approche structurale (notamment chez Conquet ou Erbani qui développent une version plus fonctionnelle - peut être parce que plus ancrée sur le terrain - de l'approche structurale). Néanmoins, et comme le souligne Bouthier , "*si la centration formelle ou exclusive sur les réseaux de communication a parfois conduit à l'abandon des répartitions spatiales et de rôles figés, elle a aussi souvent contribué à enfermer les échanges entre joueurs dans quelques combinaisons ou circulations tactiques apprises hors contexte comme des stéréotypes*". L'analyse de la situation est bien souvent incomplète ou peu pertinente, du fait de la production d'une réponse pré établie. On peut voir ici une sorte de carence dans la sollicitation et l'exploitation des potentialités créatrices et d'adaptabilité des joueurs dans l'action.

1.2.1.3. Les situations d'apprentissage dans une perspective structurale

Pour Brau-Antony (1998), la conception des situations d'apprentissage représentatives d'une tendance structurale s'appuie sur la notion de « situation totalisante » (Conquet, 1989). Il s'agit de placer d'emblée les joueurs dans des situations reproduisant les conditions authentiques d'affrontement et de coopération. Ce qui suppose des aménagements réglementaires non contradictoires avec la logique interne de l'APSA car c'est par la confrontation de la logique de joueur avec la logique de l'activité que s'opèrent les apprentissages des grands principes de jeu. La situation totalisante est ainsi considérée comme un modèle de sens qui comprend cinq principes :

- le principe de nécessité ;
- le principe de simplicité ;
- le principe d'économie ;
- le principe d'efficacité ;
- le principe de pré action.

D'autres auteurs se sont attachés à définir les conditions de construction de situations d'apprentissage authentiques dans le but de conserver l'essence du jeu. Ainsi Fourquet (1989) propose-t-il que chaque situation de sport collectif soit entachée d'un score, soit soumise à une règle de « pression », se joue sur un espace orienté, comporte des signaux clairs sur lesquels les joueurs puissent s'appuyer pour réaliser leurs actions, inciter la réversibilité des rôles, autoriser un choix ou une alternative, respecter le principe de densité. Ces exigences doivent permettre de confronter l'élève à la totalité complexe du jeu. Sans cette confrontation à la réalité vivante du jeu, les apprentissages ne peuvent être que partiels et inadaptés. Il s'agit de mobiliser chez le joueur une activité perceptive à l'origine des prises de décisions tactiques. L'apprentissage s'effectue alors selon un processus auto-adaptatif par paliers. Le joueur doit ainsi découvrir lui-même par tâtonnements les solutions aux problèmes posés par la réalité vivante du jeu dans lequel il est plongé.

1.2.2. Les approches fonctionnelles ou dialectiques

1.2.2.1. Les fondements théoriques

L'approche systémique est née, dans les années 1940, de la nécessité de trouver de nouvelles méthodologies d'organisation des connaissances pour tenter de comprendre la complexité du monde mais aussi d'intervenir plus efficacement sur elle. A ce titre, le structuralisme peut se réclamer d'une telle ambition. L'apport essentiel de l'approche systémique par rapport à l'approche structurale, dans notre travail, se situe sans doute plus dans une logique d'approfondissement dans l'étude des différentes composantes impliquées dans la conduite du joueur de sport collectif ainsi que de leurs interrelations que dans une remise en cause des fondements de cette approche structurale dont elle reprend l'essentiel des éléments fondateurs. La mise en évidence de l'importance de la dimension cognitive de l'activité des joueurs et de sa puissance explicative du jeu, par exemple, nous paraît avoir été trop négligée ou trop peu développée dans les travaux d'inspiration structurale.

"*Alors que la méthode analytique tente de décomposer la complexité en éléments distincts, la méthode systémique recombine le tout à partir de ses éléments en tenant compte de leurs interrelations, de leurs interdépendances et de leur évolution dans le temps*" (De Rosnay). Ainsi, selon E. Morin "*l'intelligence parcellisée, compartimentée, mécanistique, disjonctive, réductionniste brise le complexe du monde en fragments disjoints, fractionne les problèmes, sépare ce qui est relié, unidimensionnalise le multidimensionnel*". Cet effet pervers de la méthode analytique aboutit à l'incapacité d'expliquer l'évolution et la dynamique des systèmes complexes.

Des outils propres à l'approche systémique apparaissent ainsi et se développent à la convergence de disciplines scientifiques telles que la cybernétique, la théorie de l'information et la biologie. J. De Rosnay définit ainsi l'approche systémique comme "*une nouvelle méthodologie, permettant de rassembler et d'organiser les connaissances en vue d'une plus grande efficacité de l'action*". "*Produire des connaissances utiles à la décision pour l'intervention dans la formation et le perfectionnement en APS*" (D. Bouthier) est un objectif didactique qui pourra se nourrir de façon essentielle d'une telle approche.

Etudier des phénomènes aussi complexes que les actions sportives collectives et vouloir intervenir dessus nous amène dans ce cas à tenter d'agir non pas de façon ponctuelle sur un élément que l'on pourrait considérer comme important, comme le préconiserait la méthode analytique, mais sur plusieurs points pour tenter de faire sortir le système de son état initial et de le faire évoluer dans le sens souhaité.

Ces tentatives de définition de l'approche systémique nous permettent d'identifier quatre concepts fondamentaux.

1) Le concept d'interaction. Contrairement à ce qu'enseignait la science classique, la relation entre deux éléments n'est pas généralement une simple action causale d'un élément A sur un élément B; elle comporte une double action de A sur B et de B sur A.

A ⇔ B et non A ⇨ B.

2) Le concept de globalité. Ce concept fait référence au fait que le système est un tout. Il n'est pas une somme d'éléments comme le raisonnement cartésien nous inciterait à le croire. "*Le tout n'est pas réductible à la somme des parties*" nous dit Von Bertalanffy, 1979). Chacune d'elles est en effet nécessaire au système pour qu'il puisse remplir sa fonction. La modification de l'un des éléments a ainsi une influence sur le fonctionnement global du système.

3) Le concept d'organisation. C'est le concept central de la systémique

a. c'est d'abord un agencement de relations entre composants ou individus qui produit une nouvelle unité possédant des qualités que n'ont pas ses composants ;

b. c'est aussi un processus par lequel de la matière, de l'énergie et de l'information sont assemblées et mis en oeuvre.

L'organisation recouvre donc un état (aspect structurel) et un processus (aspect fonctionnel). L'aspect structurel peut être assimilé en quelque sorte à son anatomie, sa morphologie, l'aspect fonctionnel constituant sa logique, sa physiologie. La structure représenterait ainsi l'organisation spatiale (pouvant être décrite par un organigramme au sens de représentation graphique d'une organisation), l'aspect fonctionnel l'organisation temporelle (pouvant être décrite par un programme (au sens de suite d'opérations hiérarchisées et formalisées verbalement).

4) Le concept de complexité. La complexité peut se définir par l'état de ce qui est formé de plusieurs éléments différents si l'on s'en tient à la définition du dictionnaire (Bordas, 1976). La complexité d'un système peut ainsi tenir à au moins trois séries de causes :

a. celles inhérentes à la composition même du système, au nombre et aux caractéristiques de ses éléments et surtout de ses liaisons ;

b. celles provenant de l'incertitude et des aléas propres à son environnement ;

c. celles qui tiennent aux rapports ambigus entre déterminisme et hasard apparent, entre ordre et désordre apparent.

Dans la mesure où notre souci est à la fois de construire l'intelligibilité (compréhension) du système que nous étudions et d'intervenir sur lui, apparaît la nécessité de se doter d'un outil de représentation opérationnel de ce système. C'est pourquoi le concept de modèle nous semble inséparable de celui de système. En effet, tout système réel n'est connu qu'à travers des modèles représentatifs.

Selon Walliser "*dans sa définition la plus large, la notion de modèle recouvre toute représentation d'un système réel, qu'elle soit mentale ou physique, exprimée sous forme verbale, graphique ou mathématique.*" Pour Le Moigne "*la modélisation c'est l'action d'élaboration intentionnelle par composition de symboles, de modèles susceptibles de rendre intelligible un phénomène perçu complexe, et d'amplifier le raisonnement de l'acteur projetant une intervention délibérée au sein du phénomène; raisonnement visant notament à anticiper les conséquences de ces projets d'actions possibles. On peut donc dire que le modèle est un intercesseur entre un champ théorique dont il est une interprétation et un champ empirique dont il est une synthèse. Ainsi, "pour comprendre et donc donner du sens à un système complexe, on doit le modéliser pour construire son intelligibilité*."

Au-delà de la construction de l'intelligibilité du phénomène complexe étudié, se pose donc la question du traitement de ce phénomène et donc d'outils et de modèles susceptibles de favoriser un traitement plus efficace et plus adapté. Il ne s'agit donc plus, et là se situe une des difficultés d'une telle approche, de se servir d'un outil ou d'une méthode connue, maîtrisée mais inadéquate au traitement effectif du problème réellement rencontré. Il est nécessaire de se mettre en quête de méthodes convenant aux problèmes complexes que l'on rencontre effectivement. De ce fait tout modèle ne peut qu'être réducteur ou partiel. En effet, la modélisation privilégie forcément certaines propriétés du système au détriment parfois d'autres propriétés.

1.2.2.2. Le jeu et la technique en sport collectif vu sous l'angle dialectique

Nous allons tenter d'illustrer l'analyse du jeu de sport collectif à travers les quatre concepts que nous venons d'énoncer.

1) L'interaction

En sport collectif, tout acte d'un joueur ou d'une équipe n'a de sens que rapporté à celui des autres joueurs ou de l'autre équipe. Parlebas utilise pour désigner ce phénomène le terme d'interaction motrice. Il y a interaction motrice lorsque "*le comportement moteur d'un participant influence de façon observable le comportement moteur d'un ou plusieurs autres intervenants*". Il parlera dès lors de communication motrice pour l'interaction de coopération et de contre-communication motrice pour l'interaction d'opposition. Cette interaction peut s'analyser à deux niveaux. Tout d'abord, au niveau du règlement ou code de jeu, définissant l'esprit et les conditions dans lesquels doit se dérouler cette double interaction de coopération/opposition. Deux principes prévalent ici. Le premier est le principe de l'égalité des chances. Le rapport de forces doit être équilibré entre les deux groupes d'où la notion d'incertitude propre au jeu. L'absence d'incertitude rompt la valeur et le sens de l'affrontement. Le second principe est le principe d'équilibre entre l'intensité de charge (droits des défenseurs) et les possibilités de progression avec le ballon (droits du porteur de balle). Appliqués au handball par exemple, ces deux principes s'expriment essentiellement à travers les notions de contact et d'utilisation des bras et des mains, et des possibilités d'échange et de manipulation de balle. Un aspect particulièrement important dans la relation joueur-adversaire est la possibilité offerte à tous (attaquants et défenseurs) de mettre leur corps en opposition sur le déplacement d'un adversaire, qu'il soit ou non porteur de balle. Cette notion de corps-obstacle est essentielle mais il faut y ajouter qu'il est interdit de se jeter sur l'adversaire en courant ou en sautant. Le rôle des bras et des mains est spécifié par les interdictions suivantes : il est interdit de barrer le chemin de l'adversaire avec les bras et les mains qui ne devraient servir qu'à se saisir du ballon. De même il est interdit de pousser,

de tirer, ceinturer, d'arracher le ballon des mains du porteur de balle ou de se servir du poing pour le lui enlever. Au plan des possibilités d'échange de balle, la circulation de celle-ci n'est pas limitée ni en espace ni en temps à condition qu'elle fasse la preuve de son objectif d'attaque de la cible adverse (cf. notion de refus de jeu laissé à la libre appréciation de l'arbitre). Quant aux possibilités de progression et de manipulation de la balle, celle-ci peut être tenue et portée dans un temps limité (3 secondes) et sur une distance limitée (3 pas). A ces possibilités s'ajoute celle du dribble (sujette à l'interdiction de sa reprise une fois arrêté) dans la limite du respect des exigences de non-refus de jeu.

Selon Parlebas, ce code de jeu définit les caractéristiques techniques des rapports d'opposition et/ou de coopération entre participants. En effet on peut parler ici de logique de l'activité qui, de par ses contraintes réglementaires surdétermine les décisions et les actions des joueurs. Néanmoins, et bien qu'évoluant dans un cadre organisant, le joueur conserve une certaine autonomie de décision et de créativité technique ce qui nous amène à définir un second niveau d'analyse du concept d'interaction, celui des conduites adaptatives des joueurs dans ce contexte de coopération/opposition. L'interaction renvoie également à la logique du joueur, c'est ainsi que l'on pourrait qualifier cette autonomie et cette créativité technique que le joueur pourra exprimer à travers sa propre grille de lecture cognitive, affective et gestuelle du code de jeu. L'interaction de coopération et d'opposition pourra ainsi s'exprimer technico-tactiquement de façon différenciée en fonction des individus, de leurs possibilités momentanées et de leur histoire. La confrontation de ces deux logiques : logique du jeu et logique du joueur produit ainsi les handball aussi différents que celui des débutants de 6 ou 7 ans, des débutants de 18 ans, de l'équipe de France ou de celle de Corée du sud... Parler de logiques adaptatives des joueurs c'est aussi tenter d'identifier les processus cognitifs, affectifs, sensori-moteurs que mobilise chaque joueur. Tous ces processus sont en jeu dans l'action au sein de laquelle ils assurent, à des degrés divers, des fonctions d'organisation et de régulation. Comprendre le jeu c'est alors aussi, et surtout, comprendre ces processus, leur nature, leurs caractéristiques, mais aussi leur finalisation. Dans le domaine de l'étude des sports collectifs, les travaux de Mérand, Deleplace, relayés par ceux de Stein (1981) et Bouthier (1993) notamment, ont su mettre l'accent sur la

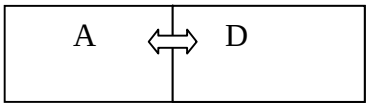
nécessité d'envisager une recherche plus approfondie de cette compréhension. Comprendre le jeu c'est d'abord comprendre l'individu en train de jouer à ce jeu. L'approche structurale a trop souvent privilégié l'étude de la logique interne de l'activité, les processus à l'œuvre dans les choix tactiques (notamment les processus cognitifs) restant trop peu étudiés.

Une autre approche du concept d'interaction, de type psychosocial, a été développée par Rey (1990) Ici l'interaction réfère notamment à "*l'univers des relations inter-personnelles où celles-ci sont envisagées comme le produit d'un processus de socialisation dans un système social où les individus n'existent que dans la mesure où ils sont intégrés*". L'auteur nous renvoie ici à un autre niveau d'analyse que celui de l'action isolée de son contexte social et de ses influences. Ce lien entre les motifs sociaux de l'action et l'action elle-même nous interpelle une fois encore sur la nécessité de se construire un véritable modèle de l'activité du joueur, non pas seulement au niveau de l'action elle-même, mais étendu à son contexte d'évolution (équipe, groupe, classe, école...).

2) La globalité

Le jeu produit lors d'une rencontre de sport collectif ne peut être étudié et compris par l'analyse d'un ou de plusieurs éléments isolés. Seule l'analyse des adaptations réciproques des systèmes d'attaque et de défense, des actions d'attaquants et de défenseurs permettra d'expliquer le jeu produit. Par exemple, un jeu statique avec des espaces d'intervention bien définis pour chaque joueur peut déboucher sur de nombreuses interceptions si la défense joue en homme à homme stricte avec une bonne coordination des rôles de harceleur, de dissuadeur et d'intercepteur. Inversement, face à cette même défense, un jeu à base de nombreux démarquages orientés vers la cible, de coordination et de complémentarité des courses d'appel peut aboutir à de nombreuses mises en situations favorables de tir. Ainsi, l'échec ou de la réussite de l'attaque ne pourra se définir que dans l'analyse du traitement du rapport de forces par les deux équipes, et non par l'analyse isolé du système défensif. Deleplace parle à ce sujet "*d'unité indestructible de l'acte complexe à tout instant (A en opposition à D et D en opposition à A, A désignant l'attaque et D la*

défense). Il symbolise ainsi pour tout sport collectif le dynamisme logique fondamental du jeu dans le schéma ci-après qui visualise l'instant de la situation évolutive » :



A : figure l'antagoniste possédant la balle à l'instant considéré

B : figure l'antagoniste ne possédant pas la balle dans ce même instant

⇔ : la double flèche signifie que dans cet instant l'acte de A n'a de sens que rapporté à celui de D au même instant et vice-versa (cf. concept d'interaction).

L'enveloppe symbolise l'unité indestructible de l'acte complexe à tout instant (A en opposition à D et D en opposition à A).

La ligne verticale coupant la double flèche en deux et séparant en deux l'enveloppe symbolise le caractère à tout instant antagonique de l'acte complexe total unique.

3) L'organisation

En sports collectifs, l'agencement des relations entre les joueurs (en termes de coordinations d'actions) permet d'obtenir des résultats et des performances que la simple addition ou succession d'actions individuelles n'aurait pu obtenir. Ainsi un système de jeu devra-t-il définir une structure (par exemple répartition spatiale des joueurs, rôles et tâches de chacun) et un fonctionnement (conditions et règles de la coordination des actions des différents joueurs dans une optique de gestion d'un rapport de forces sans cesse évolutif).

4) La complexité

La complexité en sport collectif pose notamment le problème de la gestion d'un nombre plus ou moins important d'informations à traiter simultanément (ainsi un jeu en 7c7 peut être considéré comme plus complexe qu'un jeu en 3c3) et de la relative imprévisibilité des conduites des autres joueurs (partenaires ou adversaires). Bien gérer cette complexité en sport collectif ne consiste-t-il pas dès lors à élever au maximum cette imprévisibilité pour les adversaires (ce que certains appellent créer de l'incertitude) et à la diminuer d'autant pour ses partenaires (on parlera alors de références communes explicites)?

De façon quelque peu synthétique nous pourrions dire avec Mérand que les sports collectifs peuvent être analysés comme des systèmes de rapports dialectiques entre l'attaque et la défense. Dans cette logique d'affrontement, les joueurs vont tenter de faire basculer le rapport de forces en leur faveur. L'articulation entre projet individuel et projet collectif devient dès lors fondamentale. Bouthier assimile ainsi l'équipe à "*un système d'initiatives individuelles coordonnées dans l'action collective*". Cette question de l'articulation entre projet individuel et projet collectif est au centre des travaux de Bouthier qui, à la suite de ceux de Deleplace, envisage cette coordination sur la base d'un référentiel commun entre les joueurs. Ce référentiel commun est le moyen privilégié d'assurer la rationalité des choix par le caractère logique des cascades de décisions tactiques et la compatibilité des actions individuelles par sa contribution à la constitution de représentations personnelles pour l'essentiel identiques entre elles.

1.2.2.3. Les situations d'apprentissage dans une perspective dialectique

La pédagogie des modèles de décisions tactiques (PMDT) prônée par Deleplace pour l'enseignement du rugby, reprise et expérimentée par des auteurs comme Bouthier (1985, 1988), Reitschess (1986) ou encore David (1993), constitue l'illustration la plus aboutie d'une démarche de type dialectique. La PMDT repose sur trois principes, une démarche générale en quatre phases et deux principaux moyens didactiques. Les trois principes sur lesquels se fonde cette démarche sont :

- « *l'intervention déterminante de la pensée abstraite dans la maîtrise de l'acte moteur complexe ;*
- *le rôle irremplaçable de l'expert et la nécessité de la participation active du sujet dans le processus de formation ;*
- *la contribution décisive de la réflexion, de l'action motrice et de leurs effets de réciprocité pour la formation d'actions sportives* » (Bouthier, 1988, p. 126).

La démarche générale d'enseignement prônée consiste en la succession de quatre phases.

- une phase motivationnelle. Cette phase doit permettre d'accéder à la signification sociale de la discipline sportive de référence et à permettre au sujet de s'engager dans un projet signifiant ;
- une phase de présentation préalable des informations orientatrices. En présentant au sujet les unités informationnelles essentielles, cette phase vise la construction d'hypothèses et l'élaboration de projets d'action ;
- une phase d'expérimentation de terrain qui doit permettre une mise à l'épreuve des hypothèses d'action, d'intérioriser des opérations et généraliser des procédures ;
- une phase d'évaluation dans une visée de régulation de l'action par objectivation des résultats et des conditions d'action, modulation ou évolution des stratégies et réactualisation du projet d'action.

Enfin, la PMDT s'appuie sur des moyens concrétisés dans les notions de couple exercice et de grappe d'exercices par Deleplace (1979).

- Le couple exercice. Il comprend deux composantes, la structure concrète et la structure abstraite. La structure concrète est le contexte créé, les conditions matérielles de réalisation de la situation didactique ainsi que le protocole d'utilisation du dispositif visant à simuler de la façon la plus authentique possible les actions isolées du jeu que l'enseignant a choisi de travailler. Deleplace définit cinq principes de conception d'exercices :

  - un espace orienté, dynamisé par des cibles et aux dimensions adéquates aux effectifs de joueurs impliqués dans la situation
  - un équilibre numérique des effectifs entre les attaquants et les défenseurs, même si des déséquilibres de position (retards) peuvent être organisés au départ de l'action
  - un lancement de l'action qui reproduise le mouvement relatif réel de la balle et des joueurs dans la situation de référence
  - une alternative de choix entre au moins deux réponses
  - une réversibilité, pendant le déroulement de l'exercice, des rôles d'attaquants et de défenseurs.

A ces cinq principes Bouthier (1988) ajoute celui de la rotation des joueurs à différents rôles dans une perspective de polyvalence et celui du travail bilatéral pour amener le joueur à maîtriser les actions des deux côtés (côté préférentiel et non préférentiel). La structure abstraite concerne la logique d'action permettant de répondre aux problèmes posés par l'unité tactique isolée.

- La grappe d'exercices. Elle correspond à la succession d'exercices organisée de manière à faire jouer dans un développement systématique les liens de réciprocité entre les trois plans de régulation de l'opposition (plan collectif total, plan collectif partiel, plan homme pour homme). Cette articulation entre les trois plans de régulation de l'action se fait en quatre étapes :

- une étape de contextualisation du problème et de construction du sens des apprentissages à réaliser (plan collectif total) ;
- une étape de jeu en plan collectif partiel visant à permettre à chacun d'expérimenter la pertinence et l'efficacité des cascades de décisions voire des principes d'exécution proposés ou dégagés à l'étape précédente. Il y a là une possibilité de confrontation personnelle plus poussée ;
- une étape de jeu en plan homme pour homme visant le développement des capacités individuelles d'intervention en intériorisant et en réduisant certaines opérations ;
- une étape de retour au plan collectif partiel ou plan collectif total. Il s'agit ici de faire un bilan des acquis des étapes précédentes et de généraliser les actions formées dans ces exercices.

Bien que ces propositions s'inscrivent dans des cadres théoriques différents, elles peuvent être rapprochées de la notion de situations-problèmes définies par Brousseau (1986) selon une perspective de constructivisme piagétien. L'hypothèse sous-jacente est que le joueur, dans une situation-problème, doit affronter un obstacle dont le franchissement suppose une activité adaptative et représenter un palier dans le développement cognitif du sujet. L'ajustement de la difficulté de la tâche au potentiel de l'élève est dès lors essentiel. De même, une situation problème doit masquer la solution en vertu du double paradoxe de la dévolution présenté dans le chapitre 2.

Tableau n° 3 : typologie des conceptions des sports collectifs

	Tendance ANALYTIQUE ASSOCIATIONNISTE	Tendance STRUCTURALE	Tendance DIALECTIQUE
Concepts fondamentaux	- dualisme - forme - comportement - pré-requis	- totalité - transformation - auto réglage	- interaction - globalité - organisation - complexité
Définition du jeu et de la technique	Jeu = somme d'un ensemble de gestes clés ou fondamentaux, pré-requis à la réalisation de combinaisons tactiques dont le déroulement est fixé à l'avance Equipe = somme des compétences techniques individuelles.	Le jeu résulte de la confrontation d'une logique du jeu (avec des paramètres invariants, un système de contraintes) et d'une logique du joueur. Equipe = réseau de communications interindividuelles.	Le jeu est l'expression de la gestion par les joueurs des deux équipes d'un rapport de force sans cesse évolutif. Il se concrétise par la mise en œuvre de stratégies, de tactiques, de techniques en vue de faire basculer le rapport d'opposition en sa faveur. Equipe = système d'initiatives individuelles coordonnées dans l'action collective.
Objets d'enseignement privilégiés	Compétences individuelles et collectives en termes de gestes et de combinaisons à maîtriser	Motricité d'interaction mettant en jeu des rôles et sous rôles socio-moteurs :	Référentiel commun d'orientation des actions : logique de choix tactiques et de réalisations techniques adaptées, relatifs aux différentes

	dans leur forme prédéterminée en référence à un modèle.	-invariants opératoires, structures, fondamentaux, principes communs aux sports collectifs -éléments perceptifs de la conduite réflexion tactique.	phases de jeu et plans de régulation de l'acte de jeu.
Types de situations didactiques	Exercices pour l'apprentissage préalable de gestes clés et de combinaisons sous forme de reproduction d'un modèle. Exercices « à vide ». Jeu sur-réglé.	Confrontation du joueur (en tant que système de ressources) à un système de contraintes judicieusement choisi dans le but de provoquer une activité d'adaptation de ses conduites motrices. Mise en situation globale (présence de partenaires et d'adversaires).	Tentative d'exploitation rationnelle à la vitesse de l'action des possibilités cognitives des joueurs pour faciliter la coordination de leurs interventions. Pédagogie des modèles de décisions tactiques (PMDT) : <u>Phase d'initiation</u> : jeu « amorphe » (inorganisé, sans formes) pour permettre aux débutants d'exprimer leur créativité à partir de règles simples, sans les perturber par des indications de gestes à réaliser <u>Phase méthodique d'apprentissage</u> : - exercices confrontant les élèves à des

			Unités Tactiques Isolables (UTI) associées à des cascades de décisions possibles prenant en compte le but poursuivi et les réactions des adversaires et des partenaires. Alternance de situations collectives, à effectif réduit et homme pour homme - alternance de 4 types de situations : o au plan collectif total, situant le problème dans des conditions proches du jeu ; o au plan collectif partiel, permettant le travail technique et tactique sein de sous-groupes de joueurs ; o au plan homme pour homme, permettant le travail technique et tactique individuel; o une réintégration de tous les éléments travaillés dans une situation globale qui peut être le jeu .

2. Résultats de recherche sur l'enseignement des sports collectifs

Nous tenterons de présenter les principaux résultats de recherche dans le champ de l'enseignement des sports collectifs à partir des approches technologiques d'une part, des approches didactiques d'autre part.

2.1. Les approches technologiques

Nous recensons ici les recherches technologiques portant d'une part sur la formalisation des techniques corporelles en sports collectifs, et d'autre part sur la transmission de ces techniques.

2.1.1. Recherches sur la formalisation des techniques corporelles

Une partie des recherches technologiques se sont penchées sur l'analyse de l'activité du joueur de sport collectif, tout particulièrement dans ses dimensions perceptives et décisionnelles. Ces recherches visent une meilleure connaissance des rapports aux savoirs technico-tactiques spécifiques des sports collectifs. Trois grandes approches théoriques peuvent être identifiées dans les principaux travaux recensés.

1) La première approche théorique renvoie à des travaux clairement identifiés comme se référant à des cadres théoriques cognitivistes, étudiant l'activité perceptive et décisionnelle et les représentations des joueurs de sport collectif. Ces différents travaux témoignent d'une certaine diversité de cadres de référence. On y trouve ainsi des travaux d'inspiration piagétienne (Menaut 1984, 1998 ; Delaunay 1976, 1980), des travaux issus du paradigme du système traitement de l'information (STI) (Schmidt, 1993 ; Ripoll, 1996 ; Wiliams, 2002 ; Vom Hofe, 1989 ; Vom Hofe et Garbarino, 1990 ; Lerda, 1993 ; Amans-Passaga, 1997 ; Gréhaigne et Godbout, 1999) d'autres inspirées de la psychologie soviétique et la psychologie du travail (Reitschess, 1986 ; Bouthier, 1988) enfin, certaines recherches s'appuyant sur la pscyhologie cognitive et la psychologie sociale pour l'analyse des

représentations cognitives et sociales des joueurs (Bouthier et David, 1989 ; David, 1993). Ces approches ont en commun de s'appuyer sur une vision très rationaliste des conduites des joueurs confrontés à la complexité des situations de jeu dans les sports collectifs. Ce pilotage rationnel de la conduite du joueur s'appuierait ainsi sur des bases de connaissances (Vom Hofe 1989) ou des représentations (Bouthier, 1988 ; David, 1993) stockées en mémoire et sur des stratégies d'exploration visuelle s'appuyant sur l'expérience et le recours aux connaissances antérieures (Simonet et Stein 1982). Ces approches valorisent ainsi :

- *une cognition préalable à l'action avec des notions de plan et d'anticipation ;*
- *un monde objectif prédéfini, commun, perçu et représenté ;*
- *une prise de décision rationnelle sur la base de connaissances et représentations stockées en mémoire* (Mouchet, 2003, p.54).

2) la seconde approche théorique s'inscrit dans le cadre théorique du cours d'action (Bourbousson, Poizat, Saury et Sève, 2008). Elle vise à analyser la construction de l'activité collective d'une équipe de basket-ball. Il s'agit plus spécifiquement d'étudier le processus de coordination interpersonnelle entre les joueurs, notamment la façon dont ces derniers prennent en compte leurs activités respectives. Ces travaux montrent notamment l'importance des coordinations locales : « *les membres se coordonnent sur la base d'interactions imbriquées entre elles, sans que ceux-ci n'agissent directement sur la base du plan global commun. En appréhendant la dynamique des réseaux de relations, notre étude a souligné que le collectif est constitué d'unités sociales de rang inférieur qui se font et se défont en permanence* » (Bourbousson et al., 2008, p. 35). Cette étude descriptive se voit complétée par des recherches plus compréhensives portant sur des zones d'ombres laissées par cette étude. Il s'agit par exemple de tenter de répondre aux questions relatives aux indices sur lesquels s'appuient les joueurs pour créer ces réseaux. Il s'agit dès lors de tenter d'identifier le contenu et le degré de partage des interprétations faites par les joueurs (Zouinar, 2000 ; Dumazeau et Karsenty, 2004 ; Salembier et Zouinar, 2004 ; Dumazeau, 2005) selon une approche théorique différente des approches cognitivistes, celle du cours d'action. Ces recherches complémentaires traitent également du rôle joué par l'équipe

adverse dans ce processus de coordination entre partenaires étant donné la constatation d'un faible nombre de relations entre partenaires.

3) La troisième approche, originale et complexe, tente d'opérer « *une friction de plusieurs paradigmes scientifiques qui proposent différents modèles explicatifs de la cognition, apportant un éclairage particulier sur les conduites décisionnelles* » (Mouchet et Bouthier 2004 ; Mouchet 2005). Cette approche multiréférencée tente en effet de questionner la complémentarité des éclairages théoriques, leur articulation devant permettre « *de relativiser un excès de rationalité dans l'étude des phénomènes décisionnels en situation complexe et évolutive, et contribuer à éclairer certaines zones d'ombre laissées en jachère par le modèle cognitiviste du STI, prégnant jusqu'ici dans ce type de recherche* » (Mouchet, 2005, p. 17). Ces travaux font ainsi appel aux éclairages croisés de quatre grands paradigmes :

a. le paradigme cognitiviste du STI (Schmidt 1993) et des neurosciences (Ripoll 1996);

b. celui de l'énaction (Varela, Thomson et Rosch 1993 ; Varela 1996);

c. celui de la cognition située (Suchman 1987) et de la cognition distribuée (Hutchins 1995).

d. Celui des approches écologiques et dynamiques du contrôle et de l'apprentissage moteur (Gibson 1966, 1979 ; Bernstein 1967).

L'étude menée par Mouchet (2003) met ainsi en avant plusieurs aspects concernant l'organisation de l'activité décisionnelle : les rapports différenciés et subjectifs entretenus par les joueurs avec les éléments en partie partagés par l'équipe ; une mobilisation singulière et subjective des différentes sources d'influence ; une flexibilité dans la nature des décisions ; une ouverture et réduction attentionnelle, source de créativité. Cet auteur considère que la prise en compte des logiques singulières et subjectives des joueurs est nécessaire pour optimiser l'intervention sur les conduites décisionnelles. Elle contribue notamment à la création d'une identité collective, en facilitant la co-construction d'un référentiel pour partie commun. La valorisation des composantes subjectives et situées des

conduites décisionnelles marque les principales ruptures avec les perspectives hyper-rationalistes des approches cognitivistes. Les conséquences didactiques de tels résultats amènent Bouthier et Mouchet (2004) à considérer que « *L'aide à la verbalisation de ces logiques propres constitue un outil de formation intéressant, qui favorise également l'explicitation des facteurs de réussite ou des sources d'erreur. Ainsi, il semble possible d'organiser un transfert réflexif ancré sur le vécu subjectif des joueurs en match. Ce dispositif de formation a pour vocation de s'inscrire dans une articulation avec l'ensemble des moyens d'optimisation de la performance, et repose sur une collaboration entre les entraîneurs, les joueurs et l'intervenant chercheur* ». Les conséquences didactiques pour l'intervention, analyses de pratiques individuelles selon des méthodologies d'entretien d'explicitation ou de rappel stimulé et organisation de la réflexion collective (Gréhaigne, Godbout et Bouthier 2001) sont susceptibles d'offrir aux entraîneurs et aux joueurs des moyens originaux de travail sur les aspects décisionnels des actions sportives collectives. Nous voudrions néanmoins faire deux remarques. Tout d'abord, si des perspectives intéressantes de compréhension et d'intervention apparaissent ainsi, il est nécessaire de rester vigilant quant à l'éventuelle transposition de ces résultats et outils d'intervention à des publics et dans des contextes différents (par exemple pour de jeunes joueurs dans un contexte scolaire), notamment au regard de la faisabilité des modalités de formation. Ensuite, comme le souligne Bouthier (2000), le référentiel commun de jeu ne se réduit pas aux aspects décisionnels, mais intègre aussi l'expérience des joueurs dans ses aspects conceptuels certes, mais aussi moteurs, sensibles et sociaux. La dimension expérientielle doit ainsi être suffisamment significative et s'appuyer sur un temps effectif de pratique important pour que cette expérience puisse déboucher sur de réelles transformations. Il est donc nécessaire, dans un contexte scolaire par exemple où ce temps est compté, de trouver un équilibre entre la formation des joueurs en dehors de l'action proprement dite et la formation par l'action.

Une seconde série de recherches technologiques a proposé des modélisations du jeu en sports collectifs selon une approche systémique (Gréhaigne, 1989 ; Gréhaigne, Caty, et Marle, 2007). Basées sur la notion d'opposition, ces études tentent de rendre compte de la

dynamique d'évolution des rapports d'affrontement entre deux équipes en sports collectifs. Elles mettent notamment en évidence des états périodiques du système qui se répètent au bout d'un certain temps. Ces états périodiques sont ainsi identifiés comme des configurations prototypiques de jeu. Dans le cadre d'analyses vidéo. du jeu en milieu scolaire, les auteurs ont utilisé un certain nombre de critères d'observation permettant d'identifier ces configurations. Ces critères concernent notamment les espaces de jeu effectif (EJE)[7] en attaque et en défense et la position du ballon par rapport à ces espaces de jeu. En étudiant l'évolution des interactions ou interpénétration des espaces de jeu respectifs des deux équipes ainsi que la circulation du ballon, les auteurs identifient des configurations de jeu qui se reproduisent périodiquement et desquelles il est possible de tirer des conclusions en terme d'effets positifs ou négatifs sur l'état du rapport d'opposition.

2.1.2. Recherches sur la transmission des techniques corporelles

Une première série de recherches étudient les effets de différents modèles didactiques des sports collectifs (Stein 1981 ; Reitchess 1986 ; Bouthier 1988 ; David 1993). Tous ces travaux ont visé l'évaluation des principales stratégies de formation utilisées en sports collectifs. Bouthier (1985) identifie ainsi trois grandes catégories de formes sociales de transmission des savoirs spécifiques des APSA dont il va, de façon expérimentale, comparer les effets sur les apprentissages des actions sportives collectives chez des pratiquants adultes.

- la Pédagogie des Modèles d'Exécution et d'Organisation (PMEO) qui se fixe pour objectif l'apprentissage par les joueurs des solutions les plus efficaces produites par les experts. Cette formation se réalise par un travail systématique de techniques individuelles et collectives (pour régler les problèmes de synchronisation) ;
- la Pédagogie des Modèles Auto-Adaptatifs (PMAA) qui pose que les variations judicieuses d'aménagement matériel des situations d'apprentissage sont les plus performantes pour développer les potentialités d'habileté et de créativité motrices ;

[7] Espace de jeu effectif = surface polygonale que l'on obietnt en reliant entre eux les joueurs situés à la périphérie du jeu à un moment donné.

- la Pédagogie des Modèles de Décision Tactique (PMDT) qui postule que l'intervention des processus cognitifs est décisive dans l'orientation et le contrôle moteur des actions. Elle suppose que la présentation des repères perceptifs significatifs et des principes rationnels de choix tactiques organise de façon majorante les effets de passage à l'acte y compris en termes de qualité de l'exécution.

Les résultats de ces recherches, confortés par ceux de Stein (1981), Diaz (1983), Reitchess (1983, 1986) et David (1993) menés avec de jeunes enfants (5 – 6 ans et 8 – 10 ans) et sur des situations d'opposition différentes montrent la supériorité de la PMDT sur les deux autres modèles étudiés. En effet, cette méthode améliore plus significativement, plus rapidement et de façon plus généralisable à des situations plus globales que celle travaillée (le 2 c 2) les capacités de prises de décisions tactiques rationnelles. Il est intéressant de signaler, en outre, *que focaliser l'attention de sujets débutants sur la pertinence des choix tactiques plutôt que sur l'amélioration des opérations d'exécution paraît d'autant plus légitime que l'on peut remarquer que la PMDT produit des progrès plus important que la PMEO y compris dans le domaine de la maîtrise des opérations d'exécution. Cette meilleure efficience générale technico-tactique) de la PMDT semble tenir notamment à quatre facteurs :*

- *l'amélioration de la pertinence de l'orientation des actions (stratégies et choix tactiques plus judicieux) ;*
- *la diversification de l'éventail de solutions utilisées (spécification et transformation) ;*
- *l'augmentation du temps disponible pour agir (évaluation anticipée du rapport d'opposition en zone cruciale et sélection plus précoce de la réponse) ;*
- *le déclenchement aux moments les plus opportuns des opérations d'exécution (meilleure gestion spatio-temporelle de l'opposition et de la coopération).*

Ces facteurs contribuent à expliquer les effets de germination gestuelle et de gestion des possibilités athlétiques positifs que Deleplace (1979) attribuent à la PMDT.

Par contre, la PMEO semble renforcer chez les débutants les centrations et les modes de fonctionnement qui caractérisent ce niveau en valorisant l'organisation des actions individuelles en fonction du porteur de balle et en privilégiant la sélection à priori des solutions parmi un éventail limité. Elle confine les débutants dans u processus de formations d'habiletés fermées (Poulton 1957) peu efficaces pour répondre aux exigences de prises d'initiatives individuelles cohérentes et adaptées aux évolutions du rapport d'opposition que supposent les actions sportives collectives d'opposition » (Bouthier, 1988, p. 262).

Dans la continuité des recherches descriptives menées sur l'étude de configurations prototypiques de jeu en sports collectifs, Berchebru, Meunier et Gréhaigne (2009) proposent des modalités d'exploitation des savoirs produits par ces recherches avec des élèves en EPS. Il s'agit plus particulièrement de l'utilisation de films vidéos illustrant ces configurations prototypiques du jeu et de débats d'idées dans le cadre de la didactique du football en milieu scolaire. L'hypothèse est que l'enseignement des sports collectifs sous cette forme favorise l'acquisition d'images opératives et leur réutilisation en situation de jeu réel. Si les auteurs mettent en avant des limites méthodologiques et relatives au protocole de recherche, ils identifient cependant de réels progrès des élèves au cours du cycle qui appellent des études plus systématiques sur ces modalités d'enseignement.

D'autres recherches de type technologique s'intéressent à d'autres dimensions de la problématique de transmission des techniques corporelles en sports collectifs. Ainsi, les travaux de Barthès (1998), Barthès et Bouthier (2000) s'intéressent plus particulièrement aux conceptions du jeu d'entraîneurs de rugby à partir d'une approche sémiographique de la représentation graphique que ces derniers utilisent avec leurs joueurs. Ils mettent ainsi en évidence de réels besoins exprimés par les entraîneurs en matière de représentation précise, concises et exploitables d'une part, et une difficulté à rendre compte de façon satisfaisante des aspects décisionnels du jeu dont ils reconnaissent l'importance dans la mise en œuvre de combinaisons tactiques efficaces. Dans une perspective un peu différente, Uhlrich (2005) propose une recherche technologique visant à alimenter la didactique professionnelle en STAPS. A partir de l'identification d'un problème de terrain (l'observation du jeu en rugby à

des fins d'intervention), l'auteur met en œuvre une expérimentation contrôlée concernant l'utilisation d'un artefact matériel (outil informatique de recueil de données sur le jeu) en formation à partir de laquelle il effectue des propositions pour la formation.

2.2. les approches didactiques

Les recherches présentées ici s'inscrivent pour l'essentiel dans une inscription théorique commune ouverte par les travaux princeps de Marsenach et Mérand à l'INRP de 1982 à 1987. Elles sont fondées sur l'idée que « *l'enseignant n'enseigne, au sens didactique du terme, que lorsqu'il régule l'activité des élèves aux prises avec une tâche d'apprentissage* » (Amade-Escot, 2007, p.10). Nous ne prétendons pas ici à l'exhaustivité. Le choix de cibler les travaux issus de ce courant se justifie avant tout par l'inscription du chercheur-formateur (CF) dans ce courant de recherche. En ce sens, les savoirs mobilisés lors des journées de formation relèvent de son domaine de compétence, ce qui apparaît comme une condition essentielle de l'efficacité de ce type de travail coopératif. Bien que ces différents travaux tentent de produire des savoirs dont la portée dépasse le cadre des sports collectifs nous ne nous intéressons ici qu'aux aspects spécifiques à l'enseignement des sports collectifs. Nous présentons ces différents travaux selon leur ordre chronologique de publication, chacun contribuant à sa façon à décrire et comprendre le fonctionnement du système didactique d'enseignement des sports collectifs.

Marsenach (1991), à partir d'une analyse qualitative d'incidents critiques didactiques, montre notamment que ce sont les objets les plus distinctifs des APSA qui sont prioritairement retenus par les enseignants. Pour les sports collectifs, ces objets sont principalement les manipulations de ballon (manchette et service en volley-ball, la passe et le tir au but en handball). Au-delà de ce choix initial, elle note également qu'une seconde opération de sélection est effectuée, celle consistant à ne retenir que certains aspects de ces objets (les placements par rapport aux trajectoires de balle en sports collectifs par exemple). Elle montre enfin que ce qui est réellement enseigné renvoie à la manifestation visible de l'action comme par exemple le placement des membres supérieurs pour la manchette en

volley-ball. Cette forme extérieure recherchée est celle des pratiquants de haut-niveau, la plus diffusée dans les ouvrages techniques.

Amade-Escot (1991) étudie quant à elle la formation didactique initiale des enseignants d'EPS et ses effets sur les compétences professionnelles d'enseignants débutants. Elle identifie notamment, à travers l'analyse de propositions de gestion d'incidents critiques didactiques par ces enseignants débutants en gymnastique, lancer de javelot et volley-ball, des procédures de régulation didactique (PRD) diverses. Ses résultats confirment les analyses de Marsenach évoquées plus haut, dans la mesure où les principales PRD relèvent d'interventions didactiques caractéristiques d'un enseignement formel de modèles gestuels (la manchette, le service en volley-ball).

Le travail d'Amans-Passaga (1997) portant sur la prise en compte de l'adversité en volley-ball en tant qu'objet d'entraînement, permet de mettre en exergue la nécessité du développement d'une compétence fondamentale chez l'intervenant : la reconnaissance en situation d'indices pertinents quant aux savoirs visés et aux acquisitions en cours de construction par les élèves. Cette compétence permet d'aider l'enseignant ou entraîneur dans ses interventions didactiques. Cette articulation entre le projet didactique et les réalisations effectives des élèves nous intéresse particulièrement dans la mesure où il sera au cœur de notre dispositif de formation.

Les travaux de Brau-Antony (1998) tentent d'appréhender le rôle des conceptions des enseignants d'EPS dans leurs choix pédagogiques et didactiques d'enseignement et d'évaluation des sports collectifs. Ils montrent notamment des différences de conceptions entre le volley-ball et le basket-ball, le premier étant « historiquement » marqué par le technicisme alors que le second semble plus empreint d'influences structurales et dialectiques. L'auteur avance l'hypothèse que ces influences pourraient être liées aux propositions expertes précoces (années 50) de Mérand. Brau-Antony met par ailleurs en évidence un décalage entre un discours majoritairement innovant et des pratiques de conception de situations de remédiation fortement empreintes de technicisme. L'analyse

approfondie des situations de remédiation proposées montre notamment que les enseignants oscillent entre des aménagements du milieu extrêmement contraignants et des situations ludiques globales. Dans le premier cas, il s'agit d'obtenir le plus rapidement possible la réponse attendue alors que dans le second cas, les objets d'enseignement restent flous et difficilement repérables. Il montre enfin que le moment clé de ce décalage est celui du choix d'agencement de la situation didactique.

Amade-Escot (2004) propose une étude des aléas de la relation didactique en EPS à travers l'analyse de ruptures de contrat didactique dans l'enseignement du volley-ball. Elle distingue les ruptures de contrat à l'initiative de l'enseignant, visant à faire avancer le savoir, les ruptures visant à maintenir la relation didactique sous la pression des élèves s'appuyant sur deux exemples issus de deux recherches différentes (Amade-Escot et Léziart, 1996 ; Versheure, 2001). Le premier exemple met en évidence une rupture de contrat entraînant un changement de contenu consistant en une réduction de la situation initiale de façon à voir apparaître plus rapidement la réponse recherchée. Cette réduction consiste principalement à évacuer des attentes la question du contexte du rapport de force au profit de réponses canoniques. Le second exemple analyse une double rupture de contrat didactique visant à maintenir la relation didactique face à une remise en cause du contenu du travail de l'enseignant par les élèves. Après avoir joué sur une variable didactique changeant le rapport de force entre le serveur et les réceptionneurs, il propose une situation plus ludique dans le but de relancer la motivation des élèves. Si ces ruptures sous pression témoignent d'une certaine ingéniosité de la part de ce jeune enseignant, elles ont néanmoins pour conséquence de modifier de façon sensible le contenu des tâches. Au-delà de l'aspect générique de l'activité de régulation didactique, cet exemple témoigne de la difficulté en sports collectifs d'aménager le milieu didactique de façon stable. L'hétérogénéité des niveaux de jeu constitue une difficulté majeure du fait de l'incertitude du milieu liée aux interactions entre les joueurs.

Versheure (2005) propose d'étudier la gestion différentielle par l'enseignant des interactions didactiques avec les garçons et les filles dans l'enseignement de l'attaque en

volley-ball. Elle montre notamment une valorisation d'un mode d'engagement masculin dans les interactions didactiques. Elle fait l'hypothèse que cette valorisation spécifique est à l'origine des différences d'engagement et d'implication entre filles et garçons dans les tâches proposées. Elle précise par ailleurs que l'activité didactique de l'enseignant (choix des tâches, praxéologie techniciste, activité régulatrice essentiellement collective) contribue à creuser les écarts par rapport à la performance attendue des élèves.

Conclusion :

Cet ensemble de travaux technologiques et didactiques, a produit des résultats essentiels sur ce qui se joue lorsque des élèves pratiquent un sport collectif, lorsqu'ils tentent d'y progresser, d'y développer des techniques efficaces. Ces travaux montrent également comment des enseignants essaient de mettre en œuvre les conditions pour que les élèves apprennent. Ces recherches constituent un point d'appui essentiel pour les formateurs :

- les approches technologiques ont ainsi proposé des formalisations des techniques corporelles permettant d'en embrasser la complexité et de mettre en évidence l'importance des aspects perceptifs et décisionnels dans la performance en sport collectif ;
- ces approches technologiques ont par ailleurs permis d'étudier expérimentalement l'efficacité de différents modèles de transmission de ces techniques corporelles. La supériorité des pédagogies des modèles de décisions tactiques, basées sur l'exploitation et le développement des dimensions cognitives des actions sportives collectives, mise en en évidence par les résultats de ces recherches, est ainsi susceptible de constituer un autre point d'appui intéressant pour les formateurs désireux de travailler avec les enseignants sur les conditions de transmission des techniques corporelles en sports collectifs ;
- les approches didactiques, en produisant des savoirs sur le fonctionnement du système didactique, ont permis, à l'instar des recherches technologiques sur les

conditions de transmission des techniques corporelles, de mettre au jour les conditions produites par les enseignants pour rendre possibles les acquisitions scolaires des élèves en sports collectifs. Nous retiendrons notamment que le nœud critique de l'enseignement des sports collectifs réside dans l'articulation entre des contenus d'enseignement le plus souvent présentés comme des formes gestuelles à transmettre et des situations didactiques soit très contraignantes (situations fermées) soit très ouvertes (ludiques globales). Les contenus réellement enseignés, qui émergent pour l'essentiel des interactions entre l'enseignant et ses élèves, expriment fortement ces tendances. En cela, ces résultats constituent également des ressources intéressantes pour les formateurs qui pourront organiser leur travail plus particulièrement autour de cette articulation entre les contenus d'enseignement et l'agencement de la SD.

Chapitre 4. Recherche et enseignement : des rapports complexes.

Nous avons jusqu'ici tenté de préciser les enjeux et les objets de notre travail. Après avoir resitué la notion de développement professionnel au sein d'un vaste et complexe mouvement de professionnalisation, caractérisé et spécifié la composante didactique dans l'enseignement des sports collectifs en EPS plus particulièrement visée dans ce développement, il nous faut maintenant s'interroger sur les dispositifs associant des praticiens et des chercheurs susceptibles de favoriser ce développement et agir sur cette composante didactique. Ce chapitre sera donc consacré à une revue de questions critique sur les rapports enseignement-recherche et sur les dispositifs associant chercheurs et praticiens.

Mais, étudier le processus d'incorporation par des enseignants d'EPS de savoirs issus de la recherche nécessite dans un premier temps d'élargir le spectre d'analyse pour envisager les rapports complexes qu'entretient et a toujours entretenu l'EPS avec ses sciences d'appui ou de référence. Ces rapports complexes d'une discipline scolaire avec les disciplines scientifiques génèrent des enjeux à la fois d'ordre institutionnel (légitimité scolaire de la discipline) et d'ordre épistémologique (épistémologie des savoirs scolaires). Ces enjeux ont tout à la fois un caractère général (l'EPS n'est pas la seule discipline scolaire qui connaisse ces deux problématiques) et un caractère spécifique à la discipline EPS. Quoiqu'il en soit, ces enjeux nous semblent au cœur des tensions entre l'EPS et le champ de ses disciplines scientifiques de référence que constituent officiellement les STAPS[8] même si nous avons vu par ailleurs que d'autres champs et d'autres disciplines sont convoqués par les enseignants d'EPS. Les études en STAPS constituent en effet le cursus universitaire à partir duquel sont recrutés les étudiants des IUFM désirant devenir professeurs d'EPS. Il convient sans aucun doute d'interroger ce cursus sur le rapport qu'il construit entre les connaissances scientifiques et les pratiques d'intervention qui caractérisent la plupart des débouchés professionnels de cette voie (animation, entraînement, activités physiques adaptées, enseignement).

[8] STAPS = Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

Le questionnement critique du concept de transposition didactique (Raisky, Caillot, 1996) nous servira alors, au-delà des constats initiaux, à interroger sous un angle plus didactique ces rapports entre l'EPS et les sciences qui entendent l'adosser.

Par-delà les enjeux identitaires et épistémologiques pour la discipline, les rapports entre science(s) et EPS interrogent bien évidemment les pratiques enseignantes dans un contexte d'intenses réflexions et débats sur le mouvement de professionnalisation des professeurs. Nous ne traiterons pas cette dimension des rapports sciences – EPS dans ce chapitre. Elle a déjà fait en effet l'objet de développements importants dans le chapitre sur la professionnalisation des enseignants, notamment à travers la question de la nature et de la mobilisation des savoirs des enseignants.

Enfin, et ce sera le cœur de ce chapitre, nous tenterons de déplacer le débat d'une centration sur les rapports entre l'enseignement et la « science faite » vers une étude des rapports entre l'enseignement et la recherche au sens de « science en train de se faire ». Cette distinction que nous empruntons à Latour (2001) nous permettra d'envisager les dispositifs à vocation explicite de rapprochement entre le monde de la recherche et celui de l'enseignement de façon plus dynamique.

1. EPS et science(s) : des rapports paradoxaux

1.1. Légitimité ou identité ?

Une rapide analyse historique nous permet de faire l'hypothèse que le rapprochement de l'EPS avec la science a permis à cette discipline, à certains moments clés de son évolution, de se légitimer au sein du système scolaire. La caution scientifique a pour fonction de donner à la discipline une image de sérieux, de crédibilité. Néanmoins, cette entreprise de légitimation a aussi eu pour conséquence de mettre en péril l'identité de la discipline scolaire. En cela elle a suscité des réactions de mise à distance de la science à laquelle les professeurs d'EPS ne voulaient pas être soumis, préférant valoriser une dimension pédagogique et/ou didactique. Certes, le rapport de plus ou moins grande proximité de l'EPS à la science ne peut être décrit de façon manichéenne et doit être envisagé, selon les

périodes et selon les champs scientifiques concernés, sur un continuum, où la réalité des rapports est rarement un rejet massif et complet ou une soumission totale selon une logique purement applicationniste. Néanmoins, au cours de certaines périodes, l'EP a subi le poids des prescriptions scientifiques. Ainsi, les années 1940 et 1950 ont vu les sciences médicales (physiologie et anatomie) constituer la référence incontournable pour les contenus d'une EP au service d'une politique de santé publique, de régénération de la race. Saint Martin (2006) parle à ce sujet du modèle du « *médecin gymnaste* ». Cette dépendance se manifeste dans une démarche d'application par le professeur d'EPS des prescriptions médicales. Vigarello (1975, p. 740) l'illustre de la façon suivante : « *L'enseignant d'EP qui suit les prescriptions du médecin sait doser et calculer les efforts. Il connaît les problèmes posés par la résistance cardiaque ou la contraction musculaire. Les analyses mécaniques lui ont appris à sélectionner les mouvements en fonction de leur efficacité. Il établit de méticuleuses progressions d'exercices fondées sur l'échelle des âges* ». Cela est permis par les contenus scientifiques dispensés au cours de sa formation par les médecins/formateurs au sein des IREP (Instituts Régionaux d'Education Physique) et dans d'autres instituts de formation. La « psychologisation » de l'EP au cours de la période suivante (années 1960 et 1970) témoigne également de cette forme de dépendance de la discipline aux sciences dominantes du moment. Ainsi, la psychologie du développement (les travaux de Piaget et Wallon tout particulièrement) semble à cette époque pertinente pour appréhender de façon renouvelée la question des apprentissages dans un mouvement que Arnaud (1983) qualifie de *« pédagogie intellectualiste de la motricité* ». Néanmoins, ces nouveaux référents scientifiques de l'éducation physique ne sont plus imposés de l'extérieur comme cela fut le cas lors de la « période médicale » de l'EP. En effet, ce sont les enseignants eux-mêmes qui recherchent les apports et contributions des sciences humaines pour asseoir la légitimité mais aussi l'autonomie de leur discipline. Or, deux critiques principales sont adressées à ce mouvement d'intellectualisation de l'EP. La première est d'ordre identitaire. La recherche effrénée d'orthodoxie scolaire pousserait l'EP à rajouter plus que de raison dans le sérieux et l'intellectuel, au risque d'y perdre ce qui faisait sa richesse et sa spécificité : apprendre dans la joie et le plaisir (Arnaud, 1998 ; Andrieu, 1992). La deuxième critique est d'ordre épistémologique. Dès 1975, Vigarello appelle de façon appuyée à faire preuve de vigilance

épistémologique dans les mises en relation des sciences à l'éducation physique. L'article de Delignières (1991) sur les rapports entre la verbalisation dont les enseignants d'EPS font un usage massif et les apprentissages moteurs est illustratif de ce souci de vigilance à l'égard des importations scientifiques dans cette discipline. Au-delà de cette nécessaire vigilance, il apparaît également à la fois dangereux de s'inféoder à une seule discipline scientifique, incapable d'appréhender la complexité des pratiques physiques, et vain de chercher à constituer une science de l'action motrice (Parlebas, 1971) ou une science du mouvement humain (Le Boulch, 1971).

Nous touchons là du doigt ce qui constitue le cœur du débat au sein des STAPS depuis leur création : quel est son objet ? Il semble bien que les STAPS aient tendance à prendre une certaine distance avec l'EPS dont la dimension « pratique » pourrait constituer un obstacle à une reconnaissance académique. En effet, le fait que les pratiques quotidiennes restent un objet d'étude encore relativement déprécié à l'université ne facilite pas le rapprochement des STAPS avec les disciplines d'intervention. Ainsi, selon Bouthier (2008, p. 49) : « *Pour les enseignants-chercheurs en STAPS, souvent en recherche de rupture avec le monde professionnel, les pratiques (d'enseignement et d'entraînement) sont perçues comme péjoratives. L'objet des STAPS est mal délimité, sans paradigme spécifique affirmé. Il est donc plus rapide et confortable de s'installer dans des cadres conceptuels et méthodologiques de sciences d'appui déjà rodés*. » Martinez (2000), quant à elle établit un bilan pour le moins négatif de 25 années d'universitarisation de la filière STAPS. Selon cette auteure, trois logiques principales ont orienté les STAPS : la logique d'obtention rapide des postes d'enseignants-chercheurs, en collant à l'orthodoxie des modèles dominants (modèle dit de la science appliquée ou de la rationalité technique (Schön, 1994) selon le paradigme de recherche des sciences pures) ; l'évolution des recherches pour satisfaire aux besoins de carrières de ces enseignants (par les productions) ; celle de la gestion des flux trop importants d'étudiants au détriment des travaux dirigés (TD) et des pratiques physiques. Cette tendance liée au souci d'intégration, avec son corollaire : le respect de l'orthodoxie universitaire, a pour conséquence d'éloigner les étudiants de l'objet de formation « intervention en APS » que revendiquent de nombreux chercheurs en didactique de l'EPS et

les oriente sur un modèle des rapports théorie-pratique de type science appliquée. Les analyses produites par Gallien (1991) il y a une vingtaine d'années sont, de ce point de vue, particulièrement sévères et négatives sur l'état des STAPS en France à cette époque : « *En dix années de recherche, les équipes en STAPS ont-elles su fonder un paradigme susceptible de les réunir, de les motiver, de donner une direction aux travaux à venir ? Sur ce point encore on doit donner une réponse négative, et c'est le plus désolant. En dix ans d'existence, la discipline STAPS n'a pas su trouver les repères de sa propre identité. Les différentes équipes STAPS, au lieu de s'enrichir mutuellement de leur diversité et d'établir des liens solides avec l'ensemble de la communauté scientifique, n'ont su que juxtaposer leurs solitudes dans un ensemble flou générateur de spéculations hasardeuses et de frustrations. Ainsi, ce qui est parfois revendiqué comme une stratégie pluridisciplinaire apparaît bien souvent, vu de l'extérieur comme une juxtaposition d'approches extrêmement sommaires au sein de chacune des disciplines concernées… Et la responsabilité est celle du ou des chercheurs STAPS à qui il reviendrait la responsabilité de définir une thématique précise et de fédérer l'ensemble des travaux dans une perspective clairement définie* ». (Gallien, 1991, p. 9). Bouthier et Durey (1994), reprenant cette analyse, considèrent dès lors que les possibilités d'articulation et de coopération entre sciences constituées et STAPS, et/ou entre « fondamentalistes » et « interventionnistes » des STAPS supposent la réunion d'un certain nombre de conditions dont la compétence scientifique des différents partenaires sur leur champ et leurs possibilités de prendre en compte des points de vue éloignés ou contradictoires, la capacité des chercheurs à intégrer des connaissances empiriques du domaine comme cela est classique en psychologie du travail pour n'en citer que les principales.

Qu'en est-il aujourd'hui ? Peut-on considérer que les sévères analyses de Gallien restent pertinentes pour aborder la position actuelle des STAPS vis-à-vis des problématiques de l'intervention en APSA ? La création en 1999 de l'ARIS (Association pour la Recherche sur l'Intervention en Sport) constitue une tentative de promotion des activités de recherche et d'échanges autour de l'intervention dans le domaine des activités physiques et de la motricité humaine (éducation physique, entraînement sportif, animation des loisirs actifs,

réadaptation par les activités physiques…). Ce projet semble bien constituer une réponse aux propositions de Bouthier et Durey dans la mesure où les conditions qu'évoquent ces auteurs pour l'articulation et la coopération entre sciences constituées et STAPS sont ici réunies. Néanmoins, cette initiative, dont le développement est manifeste, ne recouvre qu'une partie minoritaire des travaux de recherche en STAPS et ne peut être considérée comme suffisamment représentative d'un mouvement de fond au sein des STAPS.

Ces différents éléments d'analyse nous invitent à considérer que le rapport entre la discipline EPS et la science est doublement problématique. Tout d'abord, pris au sens large, l'EPS a des rapports complexes avec les sciences en tant que disciplines constituées auxquelles elle redoute d'être inféodée mais dont elle a besoin pour exister au sein du système scolaire. Ce dilemme (dépendance/autonomie ; intégration/identité) s'exprime dans un recours « intéressé » à la science dominante du moment pour asseoir une légitimité d'un côté, et d'un rejet de sa domination par peur de perdre son identité fondée sur la pratique pédagogique créative, inventive. Dans un sens plus restreint, l'EPS a également des rapports complexes avec les disciplines scientifiques dominantes en STAPS, en raison de l'éloignement de leurs objets d'étude avec ses préoccupations professionnelles (liées à l'intervention en APSA) tout d'abord. En raison également des modalités privilégiées de gestion des rapports théorie-pratique : les sciences dominantes en STAPS (sciences biologiques et anatomiques notamment) s'inscrivent encore très largement dans un rapport de type science appliquée avec l'EPS même si un certain nombre de travaux en psychologie des apprentissages (Darnis, 2004; Lafont, 2003) ou en physiologie (Gerbeaux et coll., 1998) par exemple témoignent d'une réelle volonté de produire des connaissances à partir des pratiques et pour les pratiques.

Le rapport de la discipline EPS à la science envisagé ainsi selon une double perspective, d'intégration, de reconnaissance d'une part et de préservation d'une identité fondée sur la pratique pédagogique d'autre part, pose de fait la question de la référence disciplinaire que les STAPS ont, depuis leur création, des difficultés à définir. La multiréférentialité que Vigarello (1985) appelait de ses vœux est certes aujourd'hui plus

qu'un simple vœu mais les techniques corporelles et les techniques d'intervention (cf. le « T » de STAPS) semblent néanmoins relativement peu investiguées au sein des STAPS. Or, ces techniques (corporelles et d'intervention) constituent les principaux objets d'enseignement et de formation de l'EPS. En ce sens, le concept de transposition didactique (Verret, 1975 ; Chevallard, 1985) construit pour étudier la distance entre l'objet scolaire et l'objet théorique peut s'avérer heuristique pour l'étude des rapports science-EPS.

1.2. Le concept de transposition didactique : un outil heuristique d'analyse des rapports EPS-Science ? L'enjeu épistémologique

Chevallard (1985, p. 39) définit la transposition didactique de la façon suivante : « *Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre sa place parmi les objets d'enseignement. Le travail qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique* ». Ce concept, emprunté par Chevallard au sociologue Michel Verret (1975), a été à l'origine de nombreux travaux de recherche en didactique des mathématiques dans un premier temps, puis dans d'autres didactiques disciplinaires. Le souci de rendre compte des transformations adaptatives du savoir à enseigner nécessite dans un premier temps de définir ce savoir de référence. Pour Chevallard, ce qui légitime un contenu d'enseignement est un savoir savant élaboré par la communauté scientifique. Si cette référence paraît évidente en mathématiques et dans une discipline comme la physique pour qui l'intelligibilité du monde physique et de l'univers est primordiale, elle l'est nettement moins pour des disciplines scolaires qui n'ont pas ce rapport à une discipline scientifique – mère et dont les savoirs relèvent plus de pratiques. Or précisément, l'EPS peut être définie comme une pratique d'intervention, un *« ensemble de tactiques pédagogiques appliquées aux pratiques corporelles*» (Vigarello, 1985, p. 21). Léziart (1997) considère à ce sujet que le caractère éminemment praxique des contenus de l'EPS fait appel à des référents divers aux statuts épistémologiques variés pour lesquels un minimum de vigilance quant à leur transposition dans le champ disciplinaire scolaire n'est pas toujours de mise. De fait, il semblerait que cela puisse être à l'origine d'un éloignement de l'EPS des

référents savants et expliquerait une tendance « internaliste » de définition des savoirs scolaires (Sarremejane, 2002). Cette tendance d'indépendance et d'autonomie ne conserverait des liens minimaux qu'avec les pratiques sportives comme élément d'une culture corporelle extrascolaire. Il est intéressant par ailleurs de noter, par rapport à la dimension minimaliste des liens entre pratiques scolaires et pratiques sociales évoquées par Sarremejane, que « *d'emblée, dans les instructions officielles, une distinction est recherchée entre les pratiques sociales et les pratiques scolaires* » (Marsenach, 1991, p. 36). Selon cette auteure, *« l'explication plausible de la permanence et de la force de ce démarquage est à rechercher […] dans le poids des modèles sociaux corporels sur les acteurs et partenaires du système éducatif (chercheurs, enseignants, parents, etc.) et sur les risques de dilution de l'EPS dans ces derniers menaçant y compris son existence ; si les pratiques enseignantes de l'EPS apparaissent comme profondément « marquées du sceau de l'orthodoxie scolaire » c'est fondamentalement pour assurer leur survie* ». Par ailleurs, dans le cas de pratiques on s'éloigne du savoir savant dans la mesure où ce que doivent acquérir les élèves c'est avant tout des savoirs expérientiels, des connaissances en action souvent difficiles à formaliser, des savoirs « incorporés » (Develay, 1997).

Pour autant, Joshua (1996, p. 64) considère que « *les mécanismes principaux de la transposition didactique – désyncrétisation des objets de savoirs, séquentialisation de l'enseignement, double recontextualisation dans un corpus disciplinaire d'un côté, dans l'histoire de la classe de l'autre – s'appliquent en réalité quelle que soit la référence choisie, qu'elle soit savante ou autre* ». Néanmoins ce sont des savoirs qu'on transpose et qu'on enseigne, pas des pratiques. A ce titre les objets de savoirs de l'EPS relèvent de techniques corporelles que doit s'approprier le pratiquant pour résoudre les problèmes spécifiques de l'activité à laquelle il est confronté. Or, si ces techniques peuvent être modélisées et si ces modélisations peuvent être considérées comme des savoirs technologiques utiles à l'enseignant, ce ne sont pas des modèles ou des concepts que l'on enseigne aux élèves, chaque technique supposant une part irréductible d'appropriation personnelle révélant un style propre et s'évaluant à l'aune de sa capacité à résoudre des problèmes moteurs complexes. Cela questionne donc à nouveau les savoirs produits dans le champ des STAPS,

cursus universitaire obligé des professeurs d'EPS. Les STAPS ne produisent pas les savoirs qui, une fois transposés, seront directement enseignés aux élèves en EPS, puisque l'essentiel des savoirs à enseigner est de nature expérientielle. Néanmoins, ils pourraient avoir vocation à produire des savoirs utiles pour l'intervention et en ce sens l'approche « anthropo-techno-didactique » prônée par Bouthier (2008) semble être une voie que les STAPS pourraient investir pour ne pas s'éloigner plus encore des disciplines d'intervention en APSA dont l'EPS fait partie. Ce projet se caractérise par le fait que « *les techniques sont alors recontextualisées (origines, environnement, finalités), conçues comme évolutives sous les influences de leurs migrations géographiques et d'usages liées aux interactions humaines, et étudiées comme un contenu culturel orienté vers la transmission* ». (Bouthier, 2008, p. 6). Les connaissances produites renvoient dès lors à la fois à des dimensions sociales (significations, finalités), axiologiques, réglementaires (conventions de jeu), mais également aux logiques comportementales des acteurs (stratégies et tactiques, motrices, émotionnelles, relationnelles) ou aux aspects praxéologiques (interventions didactiques, instrumentation de l'intervention…).

Ces propositions peuvent être mises en rapport avec les analyses menées par Raisky (1993, 1994) dans le cadre de la didactique des savoirs professionnels. Il nous semble en effet que la distinction entre une formation professionnelle et une formation strictement disciplinaire (au sens de discipline académique) pourrait s'avérer également pertinente pour étudier les phénomènes transpositifs entre des disciplines fondées sur des savoirs savants et des disciplines fondées sur des pratiques. Selon Raisky (1996, p. 51) « e*n formation professionnelle, les finalités et les apprentissages visés ne concernent pas des corpus de savoirs organisés en disciplines académiques. Une discipline se construit sur et à travers une double homogénéité : celle de la nature des objets sur lesquels s'exerce l'activité, celle de la nature des concepts (en science) ou des process (en technologie) produits et mis en œuvre. Au contraire, les savoirs professionnels sont des réalités complexes qui ne relèvent pas d'une modélisation analytique* ». L'analyse des savoirs du pratiquant dans une APSA nécessaires à la résolution des problèmes spécifiques posés aux élèves et dont les travaux initiés par Bouthier et Durey (1994) permettent de rendre compte ne nous semblent pas non

plus pouvoir relever d'une modélisation analytique. A l'instar des savoirs professionnels, il nous semble que les savoirs des pratiquants engagés dans une APSA :

- *« réalisent toujours une intégration de savoirs de natures diverses* (savoirs moteurs, savoirs déclaratifs sur les APSA, savoirs sociaux…) ;
- *sont inscrits dans une logique d'action, orientée par des finalités et des valeurs ;*
- *sont soumis à des facteurs aléatoires ;*
- *s'inscrivent dans une temporalité ;*
- *ont une dimension sociale* » (Raisky, 1996, p. 52).

Ainsi Bouthier (1993, p. 79) considère-t-il que le pratiquant d'une APSA s'engage dans une pratique avec ses propres motifs, la signification sociale et personnelle qu'il lui attribue ainsi que l'ensemble de ses ressources qu'il confronte aux contraintes spécifiques de l'APSA. Cette approche invite à proposer un travail de modélisation des pratiques de référence intégrant à la fois l'identification des situations-problèmes types rencontrées et celle des savoirs mobilisés dans ces situations par des pratiquants de différents niveaux.

D'une certaine façon nous pouvons considérer que le concept de transposition didactique, dont nous n'avons bien évidemment pas épuisé l'analyse, permet de poser de façon originale le problème des rapports pour le moins complexes qu'entretient l'EPS avec ce qui semble constituer ses sciences de référence : les STAPS. Cet éloignement entre la discipline scolaire et ses référents universitaires « naturels » que l'on constate de façon récurrente depuis la création des STAPS en 1975 et qui ne semble pas s'estomper n'est pas sans poser de délicates questions identitaires et épistémologiques à la fois à l'EPS et aux STAPS. Identitaires car l'EPS est une discipline de pratiques, revendiquée comme telle par sa communauté et ses enseignants qui ont parfois du mal à se reconnaître dans le découpage analytique disciplinaire qui structure aujourd'hui les STAPS et qui n'y trouvent pas toujours les réponses à leurs questions. L'EPS véhicule une culture professionnelle spécifique (Durand, 2000 ; Amade Escot, 2003 ; Roux-Perez, 2004 ; Bluteau, 1999), marquée par le poids de la formation initiale dont la dimension praxique est très forte, par une prise de distance encore importante avec les programmes scolaires, par une sensibilité forte vis à vis

de l'évaluation, par une valorisation de la coopération et du travail en équipe etc. autant d'éléments que les contenus des STAPS ont aujourd'hui du mal à intégrer dans leurs problématiques. Identitaires également pour les STAPS qui peinent à dépasser le stade de mosaïque de disciplines juxtaposées et à s'accorder sur des objets communs qui pourraient leur donner sens et identité propres. Epistémologiques dans le sens où la constitution d'un corpus de savoirs à enseigner et pour enseigner l'EPS n'est qu'une des préoccupations au sein des STAPS au moment même où un mouvement fort d'universitarisation de la formation des maîtres est en cours. Où, avec qui et selon quel type de démarche va se constituer ce corpus de savoirs que l'on ne peut déduire d'un savoir savant clairement identifié ? Les voies ouvertes par les approches anthropo-techno-didactique (Bouthier, 1993 ; 2008 ; Bouthier et Durey, 1994) et les recherches sur l'intervention en EPS (Musard, Robin, Poggi, 2010 ; Musard, Loquet, Carlier, 2010) nous paraissent de ce point de vue particulièrement prometteuses bien que minoritaires dans ce champ disciplinaire aujourd'hui. Par ailleurs, on constate que si cette référence aux STAPS apparaît en première analyse plutôt naturelle, l'EPS puise également ses références au sein des sciences de l'éducation qui produisent des connaissances sur l'intervention en EPS et de la didactique professionnelle (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006) qui commence à développer des travaux sur les enseignants. La discipline EPS a donc à penser son rapport à la science et aux disciplines scientifiques de façon renouvelée pour à la fois exister (enjeu identitaire) et progresser (enjeu épistémologique).

2. Organiser la rencontre entre chercheurs et enseignants : finalités, moyens, dispositifs

2.1. Les évolutions de la formation d'adultes

Le fait que l'on se pose la question de l'incorporation par les enseignants de savoirs issus de la recherche ne peut être dissocié d'une interrogation sur un mouvement de fond plus général relatif à la formation des adultes : Barbier (2001) voit dans ce mouvement une « *recomposition* » à la fois de la fonction de la formation mais aussi de ses modalités et dispositifs, tout cela sur fond de « *crise du monde de la formation* » dont il donne quelques

indicateurs : baisse sensible des moyens privés et publics affectés à la formation d'adultes, nouveaux dispositifs intégrant travail, communication et développement de compétences (avant on distinguait clairement travail et formation), changement de notions et concepts (d'une culture de la formation à une culture de la professionnalisation), modification en nombre, statut et activité du groupe professionnel des formateurs. Ces évolutions, dont nous tenterons de tracer les grandes lignes, ont probablement pour origine, selon Barbier (2006, p. 71) « *les mutations économiques et sociales tendant à privilégier le pilotage de la production par la demande et la recherche de la productivité à partir du facteur humain* ». Il identifie ainsi un certain nombre d'évolutions de la fonction formation.

- Tout d'abord une finalisation plus forte de la formation par rapport aux situations suscitant son recours : il s'agit là d'une volonté marquée de passer d'une logique de l'offre générale à une logique de la demande locale. On a vu ainsi se développer en formation continue des enseignants des dispositifs visant très explicitement à rapprocher les formations de l'environnement d'action des formés : stages d'équipes pédagogiques, stages d'établissements, stages de bassin de formation etc. Pour exemple, le PAF (Plan Académique de Formation) de l'Académie de Reims a opéré, à la fin des années 1990 et au début des années 2000 une véritable bascule, transférant l'essentiel des moyens affectés à la FC d'actions académiques basées sur une logique de « catalogue d'offres » de stages nombreux et variés vers des actions locales, collectives selon une logique de la demande ;
- A cette évolution de l'articulation de la finalisation des actions de formation aux demandes locales et situées s'articule une autre évolution marquante : celle de nouvelles logiques d'articulation entre formation, recherche et action. Barbier y voit notamment l'apparition d'un refus de situations de formation aux caractéristiques d'espace protégé et autonome. Ce refus tendrait ainsi à promouvoir de nouvelles modalités de formation, plus collaboratives, plus situées, prenant plus fortement en compte les pratiques réelles dans leur singularité, leur contingence, leurs enjeux, leurs charges de signification. Autant d'éléments à prendre en compte qui exigent de la part des formateurs des compétences nouvelles (notamment dans la forte dimension clinique de ces approches) qui sont le plus souvent l'apanage de chercheurs en analyse du travail, en anthropologie cognitive, en didactique

professionnelle etc. Cette tendance peut être vécue de façon douloureuse et difficile par « *les professionnels de la formation qui peuvent y voir un risque de réduction de leur espace spécifique dans la mesure où elle conduit à une diffusion du travail éducatif dans l'ensemble de l'organisation. Le phénomène est particulièrement visible chez les personnels de formation de la fonction publique. On peut alors parler paradoxalement, mais il est vrai dans un autre sens, de vécu de déprofessionnalisation pour les intéressés* ». (Barbier, 2006, p. 71).

- Néanmoins, ces volontés nouvelles de pilotage de la formation par la demande, d'articulation plus étroite entre travail et formation, de redéfinition des rôles, missions et statuts des intervenants en formation peuvent, à certains moments, heurter la culture dominante des responsables chargés de la conception et de la gestion de ces dispositifs : cette culture dominante à l'éducation nationale, dans les rectorats et les inspections académiques reste celle de l'enseignement ce qui aboutit parfois à des difficultés à faire accepter aux responsables académiques de formation notamment la mise en place d'actions s'inscrivant clairement dans un espace de professionnalisation voire même de formation. En ce sens, la mise en place de GFR (Groupes de Formation par la Recherche) dans le cadre de la formation continue des enseignants dans différentes académies (dont celle de Reims, lieu de notre étude) pourrait sembler constituer un contre-exemple à propos de cette résistance. Or, une analyse plus fine de l'organisation de ces dispositifs montre que si le principe de leur mise en place est admis, les fondements à l'origine de ces dispositifs et les conditions de leur efficacité ne font pas forcément l'objet d'une vision partagée entre les intervenants sollicités (des enseignants-chercheurs de l'IUFM dans le cas de l'Académie de Reims) et les personnes chargées du pilotage des dispositifs (forte présence des corps d'inspection et de chefs d'établissements). Cette présence institutionnelle forte conduit le plus souvent à dévoyer le sens de l'action engagée en bridant ou inhibant la parole des enseignants participant au GFR et en tentant de l'inscrire dans une conformité institutionnelle forte. Le plus souvent, et parfois de façon tout à fait explicite, les responsables rectoraux de la formation y voient une modalité de recrutement des futurs cadres de l'éducation nationale (chefs d'établissements, IA-IPR, chargés de mission etc.) dont on aura pu apprécier les compétences et l'inscription dans les orientations de l'institution. Le dispositif que nous

avons mis en place et qui sert de support à notre recherche est un GFR. Mais, conscients de ce risque de dérive, nous avons ardemment souhaité qu'il ne mette en présence que des enseignants et un chercheur à l'exclusion de tout autre intervenant ou membre représentant d'une institution de tutelle (chef d'établissement, IA-IPR notamment).

- Enfin, Barbier voit dans ces évolutions de la formation d'adultes une pression à l'autonomisation des acteurs et des parcours :
    - Au niveau individuel : gestion personnalisée des projets (histoire de vie, bilans…), gestion individualisée des parcours (VAE, VAP, contrats d'objectifs…), gestion personnalisée des modes d'acquisition eux-mêmes (auto formation…).
    - Au niveau collectif : dispositifs ayant pour objectif de rendre les collectifs de travail acteurs de la transformation de leur identité collective (cf. notion de genre professionnel proposée par Y. Clot et D. Faïta, 2000).
    - Enjeu de flexibilité identitaire : disposition à s'adapter aux changements et transformer ces changements en occasions de changement de soi.

Ces évolutions mises en évidence par Barbier nous renvoient à quatre questions qui nous semblent fondamentales pour notre travail et qui vont organiser la suite de ce chapitre :

- la première concerne les finalités de la rencontre entre enseignants-chercheurs et enseignants dans ces nouveaux espaces et dispositifs de formation. Nous considérerons que ces finalités se situent, de façon variable selon le type de dispositif de rencontre envisagé, sur un axe allant d'une visée pragmatique, de transformation d'une réalité à une visée de production de connaissances. ;
- la seconde question concerne les arrières plans théoriques et les méthodologies privilégiées du point de vue de la recherche dans ces dispositifs. Nous constatons que ces nouvelles formes de formation plus cliniques, plus situées, plus accompagnatrices que prescriptives renvoient à des cadres théoriques renouvelés, s'inspirant notamment des apports de la clinique de l'activité, de l'anthropologie et de l'ergonomie cognitive ou encore de la psychologie du développement. Ce qui a pour conséquence principale de questionner le point de vue mobilisé dans ces dispositifs : le point de vue extrinsèque du chercheur

et/ou le point de vue intrinsèque de l'enseignant (part conscientisable de son activité). De toute évidence, il semble que l'on s'oriente vers des modalités intégrant fortement le point de vue intrinsèque ou subjectif de l'acteur ;

- de nombreux travaux s'inspirant des démarches collaboratives mettent en évidence une situation « en tension » pour l'enseignant-chercheur engagé dans des dispositifs de ce type : nous nous posons dès lors la question de savoir quelles peuvent être la posture et l'activité de cet enseignant-chercheur : chercheur ? Formateur ? Co-constructeur ? Nous interrogerons également la possibilité pour cet enseignant-chercheur d'assumer simultanément ces différents rôles au sein d'un dispositif dont il est un des principaux acteurs ;
- enfin, et de façon équivalente à la question précédente, nous nous questionnerons sur la posture et l'activité des enseignants dans ces dispositifs : formés ? Sujets ? Co-constructeur ? Et la possibilité d'assumer simultanément ces différents rôles.

Nous avons pris l'option de présenter les différentes modalités de rencontre entre enseignants-chercheurs et enseignants identifiées, à travers le prisme des quatre questions posées ci-dessus. Nous avons ainsi identifié huit modalités dont certaines peuvent être considérées comme extrêmement proches du point de vue de leurs caractéristiques et de leur mise en œuvre mais que nous avons néanmoins souhaité distinguer pour des raisons tantôt théoriques, tantôt méthodologiques. Ces modalités concernent des recherches sur, avec ou pour les enseignants, certaines combinant deux ou trois de ces orientations. Nous proposerons ensuite une synthèse visant à mettre en évidence les convergences et les divergences entre ces différentes modalités de rencontre au regard des quatre questions qui orientent notre travail. Ces modalités sont les suivantes :

- les recherches descriptives et compréhensives sur les pratiques enseignantes et plus largement sur le système didactique (intégrant les recherches en didactique clinique) ;
- les recherches – action ;
- les recherches – formation ;
- les dispositifs d'ingénierie didactique ;

- les recherches menées dans le cadre du paradigme de l'anthropologie et de l'ergonomie cognitive. Nous nous intéresserons tout particulièrement ici à l'articulation entre des programmes de recherche empirique et des programmes technologiques de conception de situations de développement/apprentissage (Durand, 2008) ;
- les recherches menées au sein du paradigme de la clinique de l'activité ;
- les travaux en didactique professionnelle ;
- les recherches collaboratives et /ou coopératives.

2.2. Les recherches descriptives et compréhensives en didactique sur les pratiques enseignantes

Nous avons choisi d'intégrer à notre revue de questions sur les dispositifs de rencontre chercheurs/enseignants ce type de recherches dans la mesure où les changements de paradigmes au cours des dix dernières années ont amené les chercheurs à se rapprocher des enseignants et de leurs réalités selon des points de vue non exclusivement extrinsèques.

2.2.1. Les finalités de la rencontre

Les finalités de ce rapprochement sont de produire des connaissances plus fines sur ce qui se joue dans les pratiques didactiques des enseignants. Pour cela le point de vue subjectif de l'acteur constitue une donnée essentielle permettant de dépasser le cadre strictement descriptif pour développer une véritable compréhension des processus en jeu. Ainsi, la didactique clinique, impulsée par Terrisse (1994) en EPS (Education Physique et Sportive) se donne pour ambition d'améliorer la compréhension du processus de transmission en s'attachant à décrire et interpréter les phénomènes didactiques en les articulant avec le fonctionnement singulier du sujet enseignant, « c*ar celui-ci rentre dans la classe avec un passé qui le lie aux savoirs, et détermine alors un système de contraintes intrinsèques au sujet enseignant (Blanchard-Laville, 2001) qui peut s'inscrire comme cause de certains phénomènes didactiques. Ce passé pourra être pris en compte comme un « déjà-là » (Terrisse, 1997), une éthique (Margnes, 2002), un « filtre » (Loizon, 2003), ou comme un*

rapport aux savoirs, indice d'une expérience personnelle (et corporelle) avec les savoirs d'une activité » (Buznic, Terrise, Margnes, 2007, p. 20-21). De même le courant comparatiste de didactique de l'EPS emmené par Amade Escot qui inscrit ses travaux au sein des sciences anthropologiques prône une approche située : « *considérant que l'étude et la direction d'étude résultent de processus adaptatifs conjoints, l'approche didactique ici développée relève du grand courant épistémologique contemporain des sciences sociales/humaines étudiant l'action en contexte en référence à des pratiques socio-historiquement cristallisées* » (Amade Escot, 2007, p.10). La démarche descriptive et compréhensive s'arme ainsi de méthodologies visant tout à la fois à observer les pratiques avec un regard armé par les concepts didactiques et à tenter, par le biais d'entretiens divers (auto-confrontation, entretiens semi-directifs ante et/ou post-séance…) d'accéder au sens que les acteurs mettent dans leurs actes professionnels. Le point de vue subjectif de l'acteur s'avère donc ici également incontournable.

Il nous semble que l'on peut véritablement parler dans le cadre de ce type de recherches d'un rapprochement entre le monde de la recherche et celui de l'enseignement. Tout d'abord parce que le chercheur, en allant voir l'enseignant sur son lieu de travail, en accédant au sens de ses actes se construit une compréhension plus fine d'une réalité dont l'enseignant fait partie mais qu'il contribue également à construire par son action. Ensuite parce que l'enseignant, au-delà de la difficulté qu'il peut éprouver à rendre ses pratiques aussi « visibles », y compris dans des aspects relevant jusqu'ici d'une jurisprudence privée, perçoit que la recherche en éducation fait l'effort de se confronter à la complexité du réel, ce que les praticiens perçoivent positivement.

2.2.2. Fondements théoriques et méthodologiques

Le passage du paradigme théorie-pratique prégnant dans les années 1990 a laissé place à des approches centrées sur l'activité des enseignants en situation, dans le contexte écologique de la classe, tentant d'accéder par de nouvelles méthodologies au sens attribué par ces derniers à leurs actes professionnels. L'exemple de la didactique clinique que nous

avons présenté plus haut est révélateur de cette tendance d'une recherche qui se veut plus compréhensive, plus située, plus clinique, plus en prise avec les pratiques ordinaires.

Les méthodologies utilisées dans ce type de recherche combinent un point de vue extrinsèque**,** sur la base d'analyses didactiques qualitatives et de critères empruntant, selon les recherches, aux différents courants tels celui de l'anthropologie du didactique de Chevallard ou à celui de la théorie des situations didactiques de Brousseau par exemple, et un point de vue intrinsèque à partir de méthodologies diverses (entretiens d'auto confrontation, entretiens d'explicitation…) empruntant à divers courants de pensée (psychanalyse, interactionnisme, pragmatique du langage, clinique de l'activité...)

2.2.3. La posture et l'activité de l'enseignant-chercheur

Le chercheur doit être capable dans ce type de recherches d'articuler ces deux points de vue à partir de méthodologies différentes : celles relatives à l'observation (point de vue extrinsèque) et celles relatives à l'accès aux significations des enseignants (notamment par le biais des entretiens et de leur analyse). Le chercheur reste donc bien dans une posture de chercheur mais avec des exigences de compétences théoriques et méthodologiques élargies.

2.2.4. La posture et l'activité des enseignants

Les enseignants, dans ce type de recherches, sont avant tout sujets et objets d'étude. Néanmoins, leur participation ne peut se faire que sur la base du volontariat, en raison notamment de ce que l'on pourrait presque nommer une nécessaire mise à nu. En ce sens, les raisons profondes de l'engagement dans des études de ce type ne sont sans doute pas éloignées d'une volonté d'évolution de sa pratique professionnelle. Ainsi, à l'instar d'autres formes de recherches aux méthodologies proches (notamment le courant de l'anthropologie cognitive dont nous aborderons les caractéristiques plus loin) les recherches descriptives et compréhensives, situées, cliniques produisent certainement une activité réflexive susceptible d'induire des transformations. Ainsi, même si l'engagement résulte initialement le plus

souvent d'une réponse à une sollicitation, les raisons de l'acceptation se situent très certainement a minima du côté d'une curiosité intellectuelle, et sans doute de façon plus marquée du côté d'un souci d'en savoir plus sur soi-même dans une perspective d'évolution et de développement professionnels, opportunité offerte par les méthodologies utilisées.

2.3. La recherche – action

2.3.1. Les finalités de la rencontre

La finalité de la recherche – action, telle que présentée par ses promoteurs, est double : elle vise dans le même temps la production de connaissances et la transformation de la réalité par l'action. Ce type de démarche aurait le pouvoir de dialectiser les deux concepts " recherche " et " action ", n'en privilégiant aucun et menant les deux simultanément. L'approche en recherche-action repose principalement sur l'idée que pour connaître une réalité sociale, il faut participer à sa transformation. La recherche-action, historiquement, appartient à une famille d'intervention partageant la démarche d'utiliser les sciences de l'homme, selon certaines valeurs (l'esprit de coopération et de responsabilité sociale, de démocratie participative, de reconnaissance des droits individuels et culturels) pour répondre à des problèmes sociaux, étudier la dynamique sociale sans crainte de sa complexité et l'expérimentation dans la vie réelle. La naissance de la recherche – action peut ainsi être située dans la convergence des travaux de Lewin aux Etats-Unis, du Tavistock Institute of Human Research en Grande Bretagne et de Tosquelles en France dans le cadre de l'hôpital psychiatrique de St Alban. Démocratisation culturelle, éducation populaire, mouvement de conscience et approche scientifique sont ainsi historiquement liés par le principe de recherche- action. Si l'approche historique de la notion recherche – action ne permet pas d'en dégager un champ unifié certaines constantes néanmoins traversent cette histoire : la réponse à des besoins portés par les participants dans leur milieu, l'implication des acteurs, le processus de changement des pratiques et l'action concrète sur le terrain…

Or, deux principales critiques sont adressées à la recherche – action (V. De Landsheere, (1992, p. 626 – 627) :

- *« le manque de rigueur de beaucoup d'entreprises dans lesquelles l'étiquette « recherche – action » sert à dédouaner des improvisations, du flou conceptuel. Certains protagonistes enthousiastes semblent penser qu'il suffit de se réunir et « d'échanger » pour trouver les bonnes voies à suivre.*

- *le deuxième aspect procède d'une naïveté similaire : croire que toute la science de l'éducation peut naître de la recherche – action. Il n'en est rien car certaines investigations exigent un niveau élevé de spécialisation et de sophistication des méthodes et des techniques, et un engagement total du chercheur, ce qui est impossible au praticien* ».

Il est intéressant de noter à cet égard que, si l'approche historique de la notion recherche-action ne permet pas d'en dégager un champ unifié, certaines constantes néanmoins traversent cette histoire : la réponse à des besoins portés par les participants dans leur milieu, l'implication des acteurs, le processus de changement des pratiques et l'action concrète sur le terrain… Il semble bien in fine que ce qui fonde la spécificité de cette démarche c'est bien sa dimension pragmatique dans la mesure où la recherche est utilisée pour résoudre un problème particulier qui concerne l'action des praticiens, recherche dans laquelle ces praticiens sont fortement impliqués. En ce sens, et contrairement aux ambitions affichées, l'essentiel des recherches – actions semble plutôt validées par leur pouvoir de transformation d'une réalité que par la production de connaissances qui a tendance à rester le parent pauvre de ces démarches. C'est sans doute une des raisons qui justifie son succès en tant qu'outil d'action et/ou de formation mais aussi les critiques en matière de recherche.

2.3.2. Fondements théoriques et méthodologiques

La recherche – action trouve ses fondements épistémologiques dans une tentative d'élaboration de connaissances scientifiques en sciences sociales alternative aux modèles calqués sur l'approche plus classique des sciences de la nature. Elle repose notamment sur l'idée que la réalité sociale est constituée d'interactions, ce qui a pour conséquence, concernant les modalités de l'action sociale, l'élément suivant : changer un système social passe nécessairement par l'implication des personnes directement concernées ; implication spontanée ou obtenue de manière plus directive. La rupture avec les méthodes de la

sociologie traditionnelle s'exprime essentiellement à travers ce renversement des postures et des collaborations classiques entre le chercheur et les acteurs, rupture que l'on retrouve notamment dans le courant de l'ethnométhodologie (Coulon, 2002). Visant un objectif de transformation de l'action elle tente de s'appuyer sur une double référence : une référence externe apportée par le regard du chercheur et une référence interne de part l'implication des acteurs et la valorisation de leurs points de vue.

2.3.3. La posture et l'activité de l'enseignant-chercheur

La sociologie de l'intervention dont relève la recherche – action indique que le chercheur ou l'intervenant n'est pas un observateur détaché et distancié, il adopte une posture particulière, il est « impliqué ». La recherche-action va encore plus loin, puisque le chercheur intervient délibérément sur la réalité pour la changer. Cette posture, revendiquée par les promoteurs de la recherche-action, est une posture qui s'oppose très fortement à la posture classique du chercheur, faite de distanciation, de non-implication et de non-engagement au sens large (notamment quant aux finalités et valeurs en jeu).

Or, selon Marcel (1999), la démarche de recherche – action se voit menacée par trois dérives :

- la première concerne le risque de taylorisation des tâches du chercheur et des acteurs : les chercheurs cherchent et les acteurs agissent, chacun ignorant l'autre ;
- la seconde et la troisième concernent la tentation d'utiliser la recherche – action pour changer de sphère : les praticiens pourraient tenter de devenir des « pseudo-chercheurs », délaissant leur objectif de départ qui consistait à transformer leurs pratiques ; les chercheurs s'impliquant pleinement dans l'action au point de délaisser leur posture de chercheur. Pour Marcel cette dérive est très problématique dans la mesure où « […] *auréolés de leur capital symbolique, les chercheurs ont tendance à se poser en expert de l'action alors qu'ils n'ont aucune compétence particulière dans le domaine. Ils ont tendance à oublier que pour le chercheur, le domaine d'expertise se limite à la recherche.* » (J.F. Marcel, 1999, p. 91). Cet auteur s'interroge notamment sur la possibilité même d'un cumul entre deux postures

épistémologiques quasiment antagonistes que constituent les postures de chercheur et de formateur. Le formateur se situe du côté de l'action du point de vue de sa démarche. Or, les oppositions entre la sphère de la recherche et la sphère de l'action (savoir/faire, extérieur/intérieur, distancié/impliqué, temporalité réversible/temporalité irréversible…) nous interrogent fortement sur la capacité pour le chercheur à résister à ces différentes tensions.

2.3.4. La posture et l'activité des enseignants

L'implication forte des enseignants dans une recherche – action nous semble très bien décrite par Goirand et coll. (1986) à propos d'une recherche – action menée en EPS dans l'Académie de Lyon à la fin des années 1980. Pour ces auteurs, la recherche-action est avant tout un travail collectif basé sur un principe d'alternance entre l'individuel et le collectif, entre la situation d'enseignement et la situation de regroupement hors de l'établissement, entre l'enseignement et la réflexion sur les pratiques d'enseignement, entre la confrontation d'expériences et les apports de savoirs formalisés. Les tâches réalisées par les enseignants vont ainsi de l'animation de séances d'enseignement à une activité de production de séances, de documents didactiques intégrant des éléments de théorisation et des éléments pratiques.

Cette longue description nous semble très caractéristique du niveau d'implication exigé par ces dispositifs dont nous percevons bien qu'ils sont susceptibles de produire des effets de formation sur les acteurs qui y participent. En ce sens, la posture de l'enseignant semble se situer principalement du côté du formé et du co-constructeur (logique de l'action) plus que du côté du sujet (dont la pratique serait objet de recherche). L'intérêt porté à ce type de dispositif semble ainsi plus marqué du côté de la formation qui utilise de façon assez importante la recherche – action comme outil de formation que du côté de la recherche (production de connaissances) qui y voit des difficultés épistémologiques et méthodologiques importantes.

2.4. La recherche – formation

2.4.1. Les finalités de la rencontre

Fort des critiques adressées à la recherche – action Marcel (1999) propose une autre voie dans laquelle la recherche et la formation interagiraient en s'enrichissant, mais sans toutefois abandonner leur spécificité. Il parle dès lors de dispositif de recherche – formation qui pour lui ne peut et ne doit constituer un dispositif d'action au sens que lui donnait la recherche – action. La demande sociale qui est exprimée vis-à-vis de la recherche en éducation ne doit pas déboucher sur des actions de formation en contradiction avec les orientations de recherche développées sur les pratiques enseignantes (tant du point de vue des référents théoriques que des résultats empiriques). Or ces orientations sont avant tout descriptives et compréhensives et rejettent toute idée de prescription aux enseignants. L'auteur insiste sur le fait qu'en menant en collaboration une recherche, les partenaires ne poursuivent que des objectifs de formation. En ce sens, il ne s'agit de tenter à tout prix de tenir les deux bouts : produire des connaissances selon les critères de scientificité établis d'un côté ; favoriser l'apprentissage/développement des participants à la recherche – formation de l'autre. La finalité est exprimée de la façon suivante : « *L'objectif est à la fois précis et circonscrit, il ne s'agira pas de prétendre fournir une méthode prête à appliquer ni une solution clé en main, mais simplement de mettre au service des formés nos compétences de chercheur pour leur permettre de construire leur solution* » (J.F. Marcel, 1999, p. 92). Cette démarche se caractérise donc très explicitement par une visée pragmatique de formation des praticiens engagés dans le dispositif. Cela, sans nier le fait que d'autres effets puissent être produits, notamment pour le chercheur : réorientation des problématiques suite aux interactions avec les enseignants, transparence obligée des méthodologies, réflexions quant aux conditions de diffusion et de communication des résultats de recherche. Mais ces effets, pour importants qu'ils soient, ne constituent pas l'objectif premier de tels dispositifs.

2.4.2. Fondements théoriques et méthodologiques

Les propositions de Marcel (1999) justifient la pertinence d'un tel dispositif autour de deux fondements théoriques principaux. Le premier renvoie au cadre général des recherches en sciences de l'éducation menées dans le cadre du CREFI, laboratoire d'appartenance de l'auteur. Ce cadre est influencé par la théorie systémique. Cette « *approche systémique invite à considérer l'objet étudié comme un système, c'est-à-dire une totalité dynamique et organisée repérable au sein d'un environnement grâce à ses fonctions* » (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer & Sonntag, 2002, p. 145). De façon générale, il ressort que les processus d'interactions en contexte constituent des organisateurs essentiels des pratiques enseignantes. A ce titre, cette dimension située, signifiante pour l'acteur en interaction avec ses contextes d'action aboutit à un postulat fondamental : l'action appartient exclusivement à l'acteur et ne peut en aucune façon, dans une perspective de formation, faire l'objet d'une prescription. Le second concerne les théories du sujet/formé. L'auteur fait appel ici aux travaux de l'ethnométhodologie (Coulon, 1993) ou de la sociologie phénoménologique (Schütz, 1987) qui ont, selon lui, réhabilité les théorisations des praticiens sur lesquelles s'appuie la démarche de recherche – formation.

Néanmoins, le cadre méthodologique défini préconise un double point de vue (extrinsèque : celui du chercheur, et intrinsèque : celui des praticiens), rompant d'une certaine façon avec une certaine radicalité constructiviste que nous retrouvons dans d'autres types de dispositifs (recherche collaborative par exemple) où la sacralisation du point de vue de l'acteur semble poser un certain nombre de problèmes épistémologiques.

2.4.3 La posture et l'activité de l'enseignant-chercheur

Une des originalités du dispositif conçu par Marcel réside dans la présence de deux chercheurs aux fonctions distinctes : la première concerne la conduite du groupe et la direction de la recherche par les formés. La seconde se situe en extériorité par rapport à la recherche. Le second chercheur, par sa posture distanciée, aura un rôle de régulation du

fonctionnement du groupe et tout particulièrement de l'attitude du premier chercheur qui devra impérativement conserver sa posture d'expert en méthodologie scientifique qui lui permet de diriger l'activité de recherche des formés. Le risque est grand en effet que ce dernier soit tenté de se positionner en expert en éducation. Cette tentation peut s'avérer d'autant plus grande qu'il aura été lui-même enseignant avant de devenir chercheur, ce qui est souvent le cas dans le champ didactique. Le chercheur doit ainsi apporter son expertise de chercheur tandis que l'expertise enseignante se situe du côté des enseignants. Il est important également d'insister ici sur le fait que l'expertise en méthodologie de la recherche est mise au service des formés dans le but de construire avec eux une nouvelle théorisation des pratiques et non au service d'une production de connaissances scientifiques ou savantes de haut rang. En ce sens, le chercheur a avant tout un rôle de formateur sur la base de son expertise scientifique.

2.4.4. La posture et l'activité des enseignants

La référence constructiviste forte dans ces propositions repose sur l'idée suivante : *« En mettant en œuvre une recherche sur ses pratiques, le formé acquiert d'une part une connaissance différente de ses pratiques (à partir des résultats de la recherche) mais surtout il accède, grâce aux méthodologies de la recherche, à un regard distancié sur ses pratiques. Cette mise à distance qu'il pourra reproduire en dehors de la démarche, lui fournira un site pour analyser ces pratiques* » (Marcel, 1999, p. 97). L'enseignant ne se situe pas du côté de l'action dans cette modalité de rencontre chercheur/enseignants (le dispositif n'est pas conçu pour construire une solution à un problème particulier). Il n'est pas non plus sujet ou objet de recherche. Il est en revanche très clairement identifié comme formé. Il n'a pas vocation à devenir chercheur (même si ce genre de dispositif peut donner envie à certains de s'y engager résolument) mais à se former par une pratique encadrée et guidée de recherche.

2.5. Les dispositifs d'ingénierie didactique

On peut situer l'émergence de la notion d'ingénierie didactique en didactique des mathématiques au début des années 1980. Cette démarche consiste à réaliser un travail proche de celui d'un ingénieur qui, « *pour réaliser un projet précis, s'appuie sur les connaissances scientifiques de son domaine, accepte de se soumettre à un contrôle de type scientifique mais, dans le même temps, se trouve obligé de travailler sur des objets beaucoup plus complexes que les objets épurés de la science et donc de s'attaquer pratiquement, avec tous les moyens dont il dispose, à des problèmes que la science ne veut ou ne peut pas encore prendre en charge* » (Artigues, 1988, p. 283). Chronologiquement, la démarche d'ingénierie didactique est découpée en quatre phases :

- les analyses préalables (analyse épistémologique des contenus, analyse de l'enseignement usuel, analyse du champ de contraintes dans lequel va se situer le projet d'enseignement) ;
- la conception a priori du projet d'enseignement ;
- l'expérimentation ou la réalisation en situation du projet ;
- la validation et l'analyse a posteriori.

Cette démarche d'ingénierie didactique, cantonnée durant les années 1980 dans le champ de la didactique des mathématiques a ensuite été reprise dans le cadre d'un programme de recherche en didactique de l'EPS par l'équipe de l'INRP dirigée par J. Marsenach puis utilisée par des chercheurs appartenant au courant de la didactique clinique de l'EPS (Terrisse & Carnus, 2009). Nous verrons par le filtre des quatre questions posées à ces dispositifs que cette reprise se caractérisera par des adaptations sensibles liées notamment aux questions de « reproductibilité didactique » et à l'importance de la phase interactive dans l'émergence des contenus d'enseignement en EPS (Marsenach, 1991).

Si ces dispositifs ont permis de recueillir des données et de produire des résultats sur le fonctionnement du système didactique et sur ses transformations sous l'effet du

prototype introduit (ce qui constituait son objectif) ils ne s'en sont pas moins avérés incapables d'expliquer les causes de dysfonctionnements relevés. D'où la mise en oeuvre d'une recherche visant l'étude du processus de diffusion de ces ingénieries didactiques. Cette recherche (Amade Escot et Léziart, 1996) a consisté en une analyse de cas des interventions de 4 enseignants ayant volontairement tenté de mettre en œuvre ces propositions d'ingénierie didactique. Si nous ne sommes plus ici dans un dispositif d'ingénierie proprement dit, cette recherche s'est avérée heuristique dans le questionnement des conditions de transférabilité de productions didactiques expertes.

2.5.1. Les finalités de la rencontre

Amade Escot et Léziart (1996, p. 156) considèrent que *« sans aucun doute, l'introduction du terme d'ingénierie dans l'éducation n'échappe pas à une volonté (une illusion ?) de rationalisation technique fortement connotée de positivisme* ». Pour autant ils nuancent cette vision critique, estimant que l'on peut distinguer deux types d'ingénierie didactique selon leur visée de recherche :

- ceux relevant d'une perspective de transformation du système que l'on étudie : il s'agit « d'a*ffirmer la possibilité d'une action rationnelle sur le système basée sur des connaissances préétablies* » (ibid., p. 285). Cette visée pragmatique, que Brousseau (1986) définit comme la proposition d'éléments de phénoménotechnique utiles à l'enseignement, nous semble bien relever d'une démarche de rationalité technique ;
- ceux relevant d'une perspective « fondamentale » pour qui l'ingénierie constitue un prétexte pour étudier le système didactique. Les méthodologies utilisées permettent, en plongeant le chercheur dans la complexité du système qu'il se donne pour objectif d'étudier, de mettre en évidence un certain nombre de phénomènes didactiques que des méthodologies externes (questionnaires, entretiens, tests…) ne permettaient pas de repérer et d'analyser. Pour Artigues (ibid., p. 285) « *Il s'agit de marquer l'importance de la « réalisation didactique en classe comme pratique de recherche, à la fois pour des raisons*

liées à l'état de jeunesse de la recherche didactique et pour répondre à des besoins permanents, eux, de mise à l'épreuve des constructions théoriques élaborées ».

2.5.2. Fondements théoriques et méthodologiques

Il est intéressant de noter que les premiers travaux d'ingénierie didactique développés en mathématiques ont pour fondements théoriques exclusifs la théorie des situations didactiques de Brousseau. Ce cadre, pour pertinent qu'il soit, se heurte, lors des recherches d'ingénierie didactique, à une difficulté importante : celle de la prise en compte de la dimension singulière, originale des individus et de ce qu'ils expriment dans leurs pratiques. Artigues, dès le début des années 1990 a d'ailleurs bien compris la nécessité d'une évolution prenant en compte les particularités des enseignants et des contenus qu'ils transmettent. Elle considère à ce sujet que les recherches sur les enseignants constituent des passages obligés de l'avancée des travaux en didactique, ce que les années 1990 et 2000 ont depuis confirmé. Elle met en évidence que ce sont les difficultés rencontrées dans le processus de transmission didactique qui ont alerté les chercheurs sur l'importance des représentations des enseignants (représentations qu'ils se font des mathématiques, de leur apprentissage, de leur enseignement) dans les décisions qu'ils prennent. Le cadre théorique didactique initial s'est ainsi d'abord enrichi d'apports relatifs aux représentations sociales et cognitives puis d'apports plus récents sur l'étude du travail au quotidien. Dans ces derniers on trouve notamment les apports de la recherche en psychologie du travail, dont rendent compte les travaux sur la diffusion de propositions d'ingénierie didactique auprès de praticiens menés par Amade Escot et Léziart en EPS au milieu des années 1990. Néanmoins, et nous l'avons signalé en introduction de cette partie consacrée à l'ingénierie didactique, les tendances lourdes dans l'évolution des recherches en didactique ne font plus appel à la mise en œuvre expérimentale de prototypes didactiques, préférant étudier l'enseignement en situation « ordinaire » et écologique d'une part, en accordant une importance accrue à une approche intrinsèque des phénomènes d'enseignement/apprentissage d'autre part. Cette évolution est essentielle car elle marque d'une certaine façon la réintroduction de l'enseignant dans la modélisation didactique qui, dans le dispositif d'ingénierie didactique,

n'apparaissait que dans ses rapports à la dévolution et à l'institutionnalisation. Artigues souligne d'ailleurs que « *alors que les situations d'action, de formulation et de validation sont présentes dès les premiers embryons de la théorie des situations, les situations d'institutionnalisation n'ont été introduites que beaucoup plus tard [...] Dans l'analyse a priori, il n'y a pas traditionnellement de place pour le jeu du maître* » (ibid. p. 296). Elle considère que cela s'explique historiquement par le fait que la didactique des mathématiques en France s'est construite en se fondant sur les théories constructivistes de la connaissance (tout particulièrement les travaux de psychologie génétique de Piaget). En ce sens, l'urgence était de redonner à l'élève une place centrale dans la construction de la connaissance. Cette relative absence de l'enseignant dans la modélisation et la théorisation de l'ingénierie didactique en mathématiques ainsi que la méthodologie rigoureuse de validation interne privilégiée ne font pas de place à une approche de type intrinsèque. Il nous paraît cependant intéressant ici de reprendre à notre compte les nuances que Marsenach (1994) puis Amade Escot et Léziart (1996), Carnus (2001, 2008), Sauvegrain (2001) et Touboul, Carnus et Terrisse (2008) introduisent à ce sujet dans les travaux d'ingénierie didactique en EPS. En effet, en associant les acteurs impliqués dans le dispositif d'ingénierie à la conception des contenus, ces derniers tentent de rompre avec ce modèle de la rationalité technique. Cela se justifie d'autant plus que de nombreux travaux ont montré que, d'une part, les contenus proposés de façon externe font l'objet d'un double processus d'altération et de ré appropriation personnalisée par les enseignants et que, d'autre part, les nécessaires improvisations et ajustements des enseignants face à la complexité de l'action didactique rendent la transmission de scénarii de leçons, de séquences, de situations didactiques extrêmement délicates. Nous pouvons ainsi considérer que la construction du prototype en EPS a intégré le point de vue subjectif des acteurs et en cela il a introduit une part non négligeable d'analyse intrinsèque à l'étude. Comme le souligne Dugal (2003, p. 104) : « *Le choix d'une orientation descriptive et compréhensive amène à intégrer d'emblée l'activité adaptative des enseignants dès le début de la démarche d'ingénierie. Il s'agit, au fond, considérant l'irréductible autonomie des pratiques de formation vis-à-vis des prescriptions rationnelles de la science appliquée, de déboucher sur « un compromis acceptable de rigueur et de pertinence » (Amade Escot & Léziart, 1996, 158) vis-à-vis des*

actions professionnelles de formation ». D'une certaine façon nous pouvons considérer que cette « version » adaptée du dispositif d'ingénierie didactique est très proche des recherches technologiques prônées par Bouthier et Durey, 1994). Une approche méthodologique combinant une dimension extrinsèque (observation et analyse didactique) et une dimension intrinsèque (intégration de la signification accordée par l'acteur à ses actes) nous paraît dès lors féconde, se différenciant ainsi de l'approche utilisée en didactique des mathématiques.

2.5.3. La posture et l'activité de l'enseignant-chercheur

La double visée d'étude et de transformation du système didactique met le chercheur dans une situation qui lui demande à la fois une posture distanciée classique de chercheur dans une démarche expérimentale, lui permettant de porter un regard armé sur les phénomènes à l'œuvre dans le dispositif qu'il étudie, et une posture active de construction de contenus et de situations d'apprentissage. Ces deux postures ne nous semblent pas contradictoires ou incompatibles dans la mesure où la première consiste à mettre en œuvre une démarche tout à fait classique d'expérimentation, sur la base d'hypothèses préalables, avec un processus de validation interne. La seconde consiste en fait à construire le dispositif expérimental censé transformer la réalité dans le sens souhaité, dispositif au sein duquel seront recueillies les données utiles à la recherche. Néanmoins, l'adaptation du dispositif réalisée en EPS par Marsenach (1994) rend cette posture plus délicate du fait de l'obligation de prise de distance du chercheur qui se marie parfois difficilement avec le souci de prise en compte des points de vue et choix des acteurs. Cela peut être vécu comme une démission par les enseignants.

2.5.4. La posture et l'activité des enseignants

Dans les premières « versions mathématiques » de l'ingénierie didactique, l'enseignant ne constitue en fait qu'un des éléments de la situation expérimentale. Il n'est pas sujet ou objet de la recherche ; il n'est pas constructeur ou co-constructeur de la réalité et il n'est pas non plus considéré comme un formé. Il le deviendra lorsqu'on lui aura livré un

produit validé qu'il n'aurait plus dès lors qu'à mettre en œuvre. Sa singularité, son rapport à la discipline mathématique, à son apprentissage et à son enseignement ne constituent pas à ce stade des variables de la situation. Cette forme de « transparence » a néanmoins et assez rapidement posé problème lorsque la reproductibilité didactique s'est trouvée mise à mal par cette variable finalement importante du prototype que l'on a cru pouvoir « dépersonnaliser ». Ce qui a amené à réintroduire l'enseignant et ses conceptions comme variable du dispositif (Robert, 1989 ; Robert & Robinet, 1989). En ce sens il est passé alors d'un statut d'élément stable pour ne pas dire standard de la situation à un statut de variable à part entière.

Dans la « version EPS » de l'ingénierie didactique l'importance de l'enseignant dans les processus interactifs de mise en œuvre des contenus d'enseignement a immédiatement été intégrée. Cette intégration résulte des résultats produits par les recherches descriptives préalables à la construction du prototype. Ces résultats faisaient notamment état du fait que les contenus réellement enseignés émergent, en EPS, des interactions entre l'enseignant et ses élèves autour d'un objet de savoir. Ils faisaient état par ailleurs du fait que le milieu didactique en EPS ne pouvait être considéré comme un milieu standardisé. La spécificité des apprentissages instrumentaux en EPS mais également l'impossibilité de standardiser le milieu didactique dans de nombreuses situations et APSA (notamment dans les activités d'opposition où l'élève est un élément essentiel du milieu qu'il contribue à construire) rend très délicate toute prédiction de ce qui va se passer.

La question délicate nous semble maintenant devoir être celle des conditions de la « livraison du produit » de l'ingénierie. Que la recherche ait plus ou moins impliqué les acteurs dans la construction du prototype, comme nous venons de le voir en mathématiques et en EPS, ne change pas fondamentalement la problématique qui reste la suivante : à quelles conditions et sous quelle(s) forme(s) peut se produire un processus d'appropriation par des enseignants de ressources externes telles que celles issues d'une recherche d'ingénierie didactique ? La diffusion, fusse-t-elle expliquée et accompagnée, d'un

prototype didactique constitue-t-elle d'ailleurs la modalité la plus appropriée pour transformer les pratiques des enseignants ?

2.6. Les recherches menées sous le paradigme de l'anthropologie et de l'ergonomie cognitive

Cette approche scientifique en formation d'adultes combine, dans ses différentes dimensions, deux types de programmes associant chercheurs et professionnels dont Durand considère qu'ils sont liés par un lien organique (Durand, 2008) : un programme de recherches empiriques portant sur l'analyse de l'activité de professionnels dans différents secteurs de pratiques (concernant l'enseignement de l'EPS on peut citer de façon non exhaustive : Durand, 2000 ; Gal-Petitfaux et Durand, 2001 ; Gal-Petitfaux et Saury, 2002 ; Ria, 2007 ; Ria, Sève, Durand et Bertone, 2004 etc.) et son extension que constitue un programme technologique de conception de situations de développement/apprentissage (Durand, 2008).

2.6.1. Les finalités de la rencontre

Ce paradigme de recherche se propose d'articuler, nous l'avons vu, deux types de programmes associant des chercheurs et des professionnels :

- le programme de recherches empiriques vise très explicitement la production de connaissances. Ces connaissances portent sur l'activité professionnelle dans différents secteurs dont celui de l'enseignement, et plus particulièrement l'enseignement de l'EPS ;
- le programme technologique de son côté se situe dans une perspective explicite et organisée de transformation de l'activité.

Si la visée épistémologique de ce programme s'exprime de façon évidente dans la recherche empirique sur l'activité professionnelle, la visée pragmatique, transformative s'exprime en deux temps au sein de ce programme. Le premier temps renvoie aux effets de la confrontation des acteurs, dans la recherche compréhensive, au matériau empirique les

concernant : enregistrements audio-vidéos., verbatim des entretiens… et aux descriptions, analyses et interprétations produites sur leur activité par le chercheur. Cette confrontation permettrait tout d'abord d'induire une activité et un enrichissement réflexif des enseignants impliqués dans la recherche. Selon Durand (2008, p. 101), «*la suspension du jugement qui est la condition d'une expression de leur conscience pré réflexive précise et contrôlée, implique l'inhibition d'une activité évaluative spontanée et syncrétique et une focalisation sur l'activité réelle en dehors de tout jugement normatif »*. En ce sens, la participation en tant que sujet à la recherche empirique faciliterait un travail du professionnel sur lui-même. Selon Durand (2008, p. 101) « *Les séances d'auto confrontation impliquent une forme d'ascèse dans l'accès et l'expression contrôlée de la conscience pré réflexive, ayant potentiellement un effet d'entraînement à cet exercice, et susceptible d'être reproduit en dehors de la recherche* ». Durand ajoute (ibid., p. 101) plus loin *« il serait fallacieux de séparer radicalement l'analyse de l'activité d'un acteur de sa transformation liée à la procédure de recherche. C'est d'ailleurs pourquoi une approche scientifique qui porte sur l'activité humaine ne peut adopter sans discussion les distinctions issues des sciences exactes entre, par exemple, éthique et épistémologie, science et technique etc.* » Les prises de conscience associées aux descriptions, analyses et interprétations des chercheurs peuvent permettre d'entrevoir de nouveaux possibles pour les professionnels concernés sur la base d'activités cognitives de généralisation ou de réorganisations conceptuelles à l'instar de ce qu'évoquent les travaux en didactique professionnelle lorsqu'ils traitent de développement professionnel.

Le second temps concerne la partie technologique du programme de recherche, au cours de laquelle, selon Durand (2008, p. 101), *« l'activité des acteurs fait a priori et fondamentalement l'objet d'une « mise au travail », qui suppose la réalisation d'un « laboratoire ». Le principe de cette mise au travail est de transformer la structuration et la signification de l'activité pour les acteurs/formés dans une orientation consensuellement définie par le formateur et les formés. A cette fin, des environnements d'apprentissage/développement sont conçus et mis à disposition des individus et des collectifs en formation* ».

La double finalisation de ce programme nous semble assez caractéristique d'une tendance générale visant à questionner l'utilité sociale de la recherche pour les professionnels impliqués. Ces recherches font, nous semble-t-il, émerger un problème de fond qui touche à leur légitimité même : comment peuvent-elles contribuer à la transformation du système qu'elles décrivent ? C'est leur utilité sociale qui est ici interrogée. Pour Durand (2008, p. 98) « c*e programme se concrétise par des pratiques de conception ayant pour objet l'activité des individus et des collectifs, et relevant de problématiques de formation spécifiques que nous considérons comme aussi cruciales au plan épistémologique et aussi utiles au plan social – et donc d'égale dignité – que les pratiques de recherche scientifique* ». L'extension technologique du programme de recherche auquel il est articulé de façon organique constitue ainsi un élément essentiel de réponse à ce problème de fond.

2.6.2. Fondements théoriques et méthodologiques

Ce programme repose sur un certain nombre de postulats théoriques et de principes méthodologiques que nous allons tenter rapidement de préciser. Ce programme trouve son ancrage théorique au sein de l'anthropologie et de l'ergonomie cognitive, tout particulièrement en référence au cadre théorique « sémiologique » développé par Theureau (2004, 2006). L'activité humaine est prise ici comme objet d'étude et de conception et renvoie à deux postulats théoriques principaux. Le premier est le postulat d'énaction (Varela, 1989) qui traduit l'idée que chaque individu est un acteur structurellement couplé avec son environnement. Ainsi, l'action est toujours une réalisation contextualisée, située, et porte l'empreinte du contexte physique et social dans lequel elle s'inscrit. On peut dès lors parler de co-détermination de l'action et de la situation. En ce sens, « *en tant qu'expérience vécue, une situation n'est pas un « donné » : elle est construite par l'acteur et n'a pas d'existence indépendante de son action. L'action et la situation se définissent l'une l'autre dans un processus circulaire* » (Gal-Petitfaux & Durand, 2001, p. 79). Le second postulat théorique est celui de conscience pré réflexive. Tout acteur est toujours engagé dans une activité de construction d'une signification personnelle de la situation. On peut considérer qu'il existe un couplage fort entre un processus d'attribution de sens et l'accomplissement même de

l'action dont il émerge : « m*ême si des cadres culturels permettant des interprétations des contextes sont disponibles, la signification de ces contextes et de l'action n'est pas donnée a priori mais construite par l'acteur in situ* » (ibid. p. 83). Il est donc essentiel, dans une perspective compréhensive, de pouvoir accéder à cette signification dont seul l'acteur peut rendre compte. Ainsi, selon Durand (2008, p. 100), « *la conscience pré réflexive est considérée comme une composante de l'activité qui est exprimable (dans des conditions favorables), continue (l'acteur y accède potentiellement à chaque instant), concomitante (elle n'interrompt pas le flux d'activité) et partielle (toute l'activité ne fait pas expérience). Moyennant certaines conditions favorables l'expression par l'acteur de cette expérience permet à l'observateur ou au formateur d'avoir accès à la dynamique interne et à la signification pour lui de son couplage structurel. Il s'agit d'un accès partiel puisqu'il ouvre seulement sur la part de l'activité qui est montrable, mimable, racontable et commentable par lui à un observateur engagé avec lui dans une enquête sur son activité* ».

La conséquence, au regard de notre questionnement, est ainsi évidente et essentielle : ce programme de recherche installe de fait le primat du point de vue de l'acteur, privilégiant une perspective intrinsèque et reléguant le point de vue extrinsèque du chercheur au second plan.

2.6.3. La posture et l'activité de l'enseignant-chercheur

La posture du chercheur dans un tel programme n'est jamais explicitement discutée par les auteurs. Sans doute la réponse se trouve-t-elle inscrite au cœur des options théoriques retenues et à celles relatives à la relation organique évoquée entre programme scientifique et programme technologique. Nous voyons bien que la fonction de formateur, au sens de pratique organisée visant l'apprentissage/développement des acteurs, peut, à certains moments de la recherche se trouver enchâssée dans celle de chercheur. L'activité de ce dernier (lors d'entretiens d'auto confrontation, de la présentation d'analyses et d'interprétation aux acteurs…) peut produire des effets de formation comme cela a été évoqué plus haut et donc, à ce titre, relever d'une activité de formation, d'autant plus que

ces effets sont explicitement visés comme cela est revendiqué par les auteurs de ces travaux. Nous dirons dans ce cas que la posture de chercheur, dans ces situations, est formative pour l'acteur et revendiquée comme telle. Mais qu'en est-il de la partie technologique ? De façon assez traditionnelle, notamment dans les démarches d'ingénierie de formation, les dispositifs de formation bien que pouvant prendre en compte des données de recherches antérieures sont conçus de façon très autonome par rapport à ces dernières dont elles ne font que se servir pour alimenter leurs analyses préalables. Or, le lien organique entre programme de recherche et programme technologique défendu par les auteurs de ces programmes rend l'activité du formateur engagé dans la partie technologique particulièrement exigeante. Durand (2008, p. 98) en effet décrit ce lien de la manière suivante : « c*ette relation organique signifie aussi que le programme technologique, outre la résolution de problèmes pratiques, a une fonction de validation et d'invalidation des énoncés issus des programmes scientifiques, de contribution à la génération d'hypothèses, et contribue de façon plus large à fécondation. Pour résumer nous dirons que cette articulation spécifie un rapport de co-définition ou de détermination réciproque entre programmes scientifique et technologique, qui sont en lien de cohérence logique et fonctionnelle, et se fécondent mutuellement tout en étant dotés d'une autonomie relative* ». Nous voyons que la co-définition de ces programmes suppose une double compétence : celle relative à la maîtrise des aspects scientifiques (concepts, méthodes) et celle relative à la maîtrise des aspects technologiques (ingénierie, animation des actions de formation). Cette nécessaire double compétence n'est pas sans questionner la fonction même d'enseignant-chercheur en éducation, notamment la partie « enseignant » de ce statut. En effet la compétence d'intervention en formation exigée par une telle approche redessine les contours de cette professionnalité d'enseignant-chercheur qui ne se contente plus d'être un simple transmetteur à des étudiants de connaissances issues de son champ de recherche (champ pris au sens large) mais est capable également de mettre au cœur de son activité professionnelle cette articulation voire cette co-fécondation entre recherche et formation.

2.6.4. La posture et l'activité des enseignants

Le primat donné au point de vue de l'acteur dans ces recherches empiriques mais également la « mise au travail » dans les dispositifs technologiques de formation évoquée par Durand supposent une implication et un engagement extrêmement importants de la part de cet acteur. Nous dirions que cet engagement est double. Il renvoie tout d'abord à la nécessaire coopération de l'acteur avec le chercheur chargé de l'analyse de son activité : il doit mimer, montrer, commenter et raconter les traces de son activité lors des entretiens d'auto confrontation par exemple. Cela constitue une nouvelle activité, exigeante et parfois difficile. La distinction souvent opérée entre recherche sur des praticiens et recherche avec des praticiens se trouve dès lors diluée, la recherche sur les praticiens impliquant de facto dans ce paradigme la recherche avec les praticiens. Cet engagement renvoie en second lieu à la collaboration nécessaire entre l'analyste/formateur et les acteurs dans le programme technologique. L'idée de « laboratoire » proposée par Durand montre bien que la visée transformative suppose une implication, une collaboration forte et contractuelle des acteurs/formés. Cette implication est faite à la fois d'engagement initial lucide dans un tel dispositif, de consentement à l'observation de leurs actions, d'expression sincère de leur expérience, de propositions et d'évaluation des environnements formatifs proposés.

2.7. La clinique que l'activité

Ce courant de recherche développé au sein de l'équipe de clinique de l'activité du CNAM, sous l'impulsion de Clot, s'inscrit dans une tradition de recherche en analyse du travail qui se caractérise par une double inscription dans la communauté scientifique et dans le monde professionnel. En cela, il constitue une modalité de rencontre entre chercheurs et professionnels dont nous allons tenter de dégager les éléments essentiels. Ces travaux nous paraissent d'autant plus intéressants que se développent depuis quelques années des investigations sur le travail enseignant (Roger, 2007 ; Amigues, Faïta, & Saujat, 2004; Amigues, Kherroubi, & Faïta, 2003 ; Durand, 2000 ; Espinassy & Saujat, 2004 ; Goigoux, 2002 ; Saujat, 2002).

2.7.1. Les finalités de la rencontre

Dans le champ de la tradition francophone de l'analyse de l'activité, les méthodes utilisées en clinique de l'activité servent simultanément deux objectifs. Un premier objectif de production de connaissance : la recherche en clinique de l'activité peut être considérée comme une recherche fondamentale de terrain portant sur les invariants du développement du pouvoir d'agir au travail. Alors que les méthodes classiques en analyse du travail confrontent un grand nombre de sujets à une situation, l'approche en clinique de l'activité choisit de confronter un sujet à plusieurs situations enchaînées. L'objet de la recherche est le développement de l'activité et pas seulement son fonctionnement. De ce point de vue, il ne faut pas seulement comprendre pour transformer mais aussi transformer pour comprendre. Ce qui renvoie au second objectif, l'objectif d'action. Le second objectif est un objectif d'action : les recherches menées se font en réponse à des demandes de professionnels qui souhaitent qu'on les aide à élargir leur rayon d'action, leur pouvoir d'agir sur leur milieu et sur eux-mêmes (Clot, 1999; Clot & Faïta, 2000). Ces interventions en clinique de l'activité ne constituent jamais qu'un simple projet de connaissance ou de recherche. L'investigation scientifique est conçue ici comme un instrument (Rabardel, 1995) dont les professionnels peuvent disposer. Ainsi, selon Clot et Faïta (2000, p. 33), « n*otre objet est d'ailleurs moins l'activité en tant que telle que le développement de cette activité et ses empêchements. Les empêchements de l'action sont souvent au principe des demandes qui nous sont adressées, qu'il s'agisse de dysfonctionnements organisationnels et des contrecoups psychologiques associés, ou encore du malaise vécu par un collectif professionnel dont la vie de travail est bousculée par une transformation technique ou sociale. Nous travaillons, avec nos propres ressources, à seconder les collectifs dans leurs efforts pour reprendre un développement contrarié, « mis en souffrance ». Nous travaillons donc à faire de cette souffrance un moyen d'agir, retrouvant alors, d'une manière spécifique, la tradition de la psychopathologie du travail (Clot, 1999 ; Billiard, 1998 ; Dejours, 1993 ; Le Guillant, 1984) »*.

2.7.2. Fondements théoriques et méthodologiques

Les théories de l'action et de l'activité sont au centre du travail en clinique de l'activité dans la tradition issue des travaux de Vygotsky. Clot et son équipe proposent ainsi un renouvellement théorique du concept d'activité en réintégrant les questions du sens à l'intérieur de l'activité elle-même. Ce renouvellement consiste à définir les différences entre « activité réalisée » et « réel de l'activité ». En effet, l'activité, comme le montrent les résultats d'enquêtes disponibles, loin de pouvoir être regardée seulement comme le résultat de l'intention présente de l'opérateur, protégée contre les autres intentions compétitives, est le plus souvent une lutte entre plusieurs actions possibles ou impossibles mais de toutes façons rivales, un conflit réel que l'activité réalisée ne résout jamais complètement. *« Le réel de l'activité c'est aussi ce qui ne se fait pas, ce qu'on cherche à faire sans y parvenir – le drame des échecs – ce qu'on aurait voulu ou pu faire, ce qu'on pense pouvoir faire ailleurs. Il faut y ajouter – paradoxe fréquent – ce qu'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire* » (Clot et al., 2001, p. 18).

La volonté de répondre aux demandes des professionnels qui souhaitent élargir leur rayon d'action passe le plus souvent par deux étapes, l'analyse du travail et l'expertise de l'intervenant (première étape) servant à préparer des préconisations pour les décideurs (deuxième étape). Or, les effets, en termes de transformations effectives de cette approche apparaissent extrêmement faibles et limitées. C'est pourquoi la méthode préconisée en clinique de l'activité, inspirée des expériences menées par Oddone dans les années 1970 en Italie, part de l'hypothèse suivante : c'est dans la reconnaissance de ressources insoupçonnées par eux-mêmes que ceux qui travaillent peuvent puiser de quoi maintenir d'abord puis élargir leur rayon d'action sur le travail. Il s'agit ainsi d'inventer ou de réinventer les instruments de l'action. Pour cela, l'objectif en clinique de l'activité est de mettre en œuvre « *un dispositif méthodologique destiné à devenir un instrument pour l'action des collectifs de travail eux-mêmes* » (Clot & Faïta, 2000, p. 8). Ce dispositif méthodologique fait appel aux techniques dites « d'instruction au sosie » (IS) et « d'auto

confrontation croisée » (ACC) qui cherchent à dénaturaliser les points de vue sur l'activité en transformant l'activité d'autrui en ressource pour l'activité de chacun.

Nous sommes donc en présence d'une démarche qui allie point de vue extrinsèque et point de vue intrinsèque.

2.7.3. La posture et l'activité du chercheur

La posture d'observateur du travail et du développement en cours constitue la posture évidente du chercheur dans une première analyse. Néanmoins, toute observation du travail d'autrui est aussi une action sur autrui. Non seulement elle produit de la connaissance pour le chercheur mais elle produit aussi de l'activité chez l'observé. Généralement les chercheurs cherchent à se neutraliser cet effet dans un souci d'objectivité. Mais, la clinique de l'activité, plutôt que d'en faire un point aveugle et problématique de l'intervention, a choisi d'en faire un point de départ de l'action. Il s'agit d'organiser un cadre dialogique (avec le chercheur, avec les pairs) d'auto confrontation. Ce cadre doit permettre de provoquer une nouvelle activité dans le but d'ouvrir de nouveaux champs des possibles. Ainsi, loin de vouloir neutraliser l'effet de l'observation sur les formés, le chercheur cherche à en faire un levier de développement à travers ces auto-confrontations qui, par le biais des échanges verbaux, constituent de véritables lieux et espaces de développement.

2.7.4. La posture et l'activité des enseignants

Les enseignants, dans ce dispositif, ont une double fonction : sujet d'étude pour le chercheur qui tente d'élucider le processus de développement et acteur de sa propre transformation par le biais des nouvelles activités provoquées par le dispositif méthodologique mis en œuvre. Cette double fonction constitue très certainement, comme cela est le cas pour d'autres modalités que nous avons présentées jusqu'ici, un atout quant à la perception par les professionnels de l'apport de la recherche à leurs pratiques.

2.8. Les recherches collaboratives et/ou coopératives

Les recherches dites collaboratives et/ou coopératives (cette dernière constitue une variante de la recherche collaborative moins radicale dans son option socio-constructiviste) s'inscrivent plus largement dans le courant des recherches participatives (cf. dossier réalisé par la revue Education et Francophonie, 2007). « *Expression consacrée lors d'un symposium international tenu en Colombie en 1977 (Anadon et Savoie-Zajc, 2007, p. 21) la recherche participative part de la conviction que le savoir n'est jamais un objet séparé de la personne, qu'il s'inscrit au contraire à même sa relation avec la personne et son expérience immédiate des circonstances dans lesquelles cette relation se produit. En recherche participative, le savoir est rarement l'œuvre d'un seul sujet surtout lorsque cette réflexion concerne le lien éducatif et les processus selon lesquels ce lien se forme* » (Bourassa, Bélair, Chevalier, 2007, p. 1 – 2). Le terme de recherche participative recouvre un ensemble d'approches dont la terminologie parfois imprécise ne permet pas toujours de saisir les significations portées par les concepts utilisés. Ainsi, Desgagné (1998, p. 43) souligne-t-il que ces termes «*recouvrent une certaine zone de croyance autour de l'idée, pour les chercheurs universitaires, de s'associer à des praticiens. Au-delà de cette zone de croyance, il devient difficile de distinguer* ». De façon générale nous pouvons dire que le défi commun que se donnent ces différentes recherches participatives est la médiation entre recherche et pratique qui part d'un constat d'éloignement entre les préoccupations des chercheurs et celles des praticiens. Néanmoins, par-delà ce désir assez général de rapprochement, on peut constater une certaine diversité d'objectifs et de mise en œuvre de cette médiation.

La recherche collaborative proprement dite est apparue vers la fin des années 1970 et tout particulièrement développée au Québec et dans le monde Nord américain depuis le début des années 1990. Contrairement à la recherche – action, qui relève, elle aussi, d'une perspective participative de recherche, elle n'a pas pour double objectif la production de connaissances et l'action. Elle s'est développée autour de trois principales idées : celle de co-construction d'un savoir, celle de double dimension de recherche et de formation et enfin celle de médiation des points de vue et des cultures scientifique et praticienne.

2.8.1. Les finalités de la rencontre

Les finalités, telles qu'elles apparaissent dans les idées qui fondent la démarche de recherche collaborative sont de deux ordres. En premier lieu la production de savoir. Cette finalité, somme toute évidente pour une démarche qui revendique sa dimension scientifique, a la particularité de se fonder sur l'idée que faire de la recherche « avec les praticiens » apportera des connaissances plus fines et pertinentes sur les pratiques que faire de la recherche « sur les praticiens ». Ce postulat repose sur la reconnaissance, notamment à l'appui des travaux de Schön (1994, 1996) sur l'épistémologie de l'agir professionnel, du savoir d'expérience de l'enseignant. Cette reconnaissance justifie dès lors la validité de la contribution de son point de vue d'acteur compétent à la production de connaissances sur les pratiques professionnelles. Cette position en cela est fortement imprégnée de socio-contructivisme dans la mesure où le savoir produit relève d'une co-construction entre le chercheur et le (ou les) praticien(s) tout en affirmant le primat aux savoirs d'expérience des acteurs et à leur position d'acteur social compétent. Certaines critiques très fortes adressées aux courants interactionnistes, tout particulièrement à l'ethnométhodologie à laquelle font fortement référence les promoteurs des recherches collaboratives, considèrent qu'un des dangers d'une posture constructiviste radicale est que le chercheur, restant si proche du discours des acteurs et adhérant totalement à leurs présupposés et à leur vision du monde, se borne à retranscrire, de façon seulement plus claire et plus élaborée, et en le reprenant à son compte, ce que les acteurs disent eux-mêmes. Or, les acteurs ne font pas toujours ce qu'ils disent, et ne disent pas toujours ce qu'ils font, soit parce qu'ils méconnaissent les déterminants sociaux de leurs actions, soit parce qu'ils les considèrent comme inavouables, sans que ce constat puisse être assimilé à un procès d'intention. En second lieu, la formation. Cette finalité repose sur l'idée que des projets de recherche dans la communauté de pratique, impliquant les acteurs du milieu eux-mêmes, aidés par des chercheurs, constitue une modalité favorable au développement professionnel de ses membres. *« La recherche collaborative s'inscrit, en ce sens, dans les orientations données à la formation continue au Québec, depuis le milieu des années quatre-vingt : une formation qui, entre autres, s'inscrit dans les préoccupations collectives de l'équipe-école, prend appui sur les*

acquis d'expérience des enseignants et leur offre une occasion de réfléchir sur la pratique (Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec, 1986; Ministère de l'Éducation du Québec, 1999) » (Desgagné et coll., 2001, p. 36). Or, en adressant une critique à ce qu'il dit relever d'une radicalité socio-constructiviste, Dugal (2004, p. 113) propose une perspective légèrement différente qu'il nomme recherche coopérative, à propos d'une recherche portant le conseil pédagogique en EPS : « *A la différence de la recherche collaborative, notre démarche de recherche coopérative, conformément aux négociations de départ dans l'équipe de recherche, s'appuie à la fois sur des entrées par la pratique et des entrées par la théorie* ». Il s'agit ici de se différencier de la posture des recherches collaboratives qui selon lui privilégie le seul point de vue de l'acteur.

2.8.2. Les fondements théoriques et méthodologiques

Le cœur de la démarche de recherche collaborative concerne l'activité réflexive. Le recours à cette notion se fait notamment en référence aux positions de Schön, qui, pour favoriser les liens entre théorie et pratique, préconise le passage d'une épistémologie positiviste de la pratique à une épistémologie de l'agir professionnel : *« l'activité est aménagée de telle sorte qu'elle favorise et fait en sorte que soit entretenue une sorte de « conversation », pour emprunter à Schön, entre la pratique (des enseignants) et le retour réflexif sur cette pratique (entre praticiens et chercheurs)* » (Desgagné et coll., 2001, p. 37). Ces auteurs soulignent un peu plus loin : « *La réflexivité permet de capter une pratique en train de se faire et de se dire, un « savoir » en train de se construire. C'est pourquoi elle peut être une approche de formation tout en se prêtant du même coup à être un objet de recherche* ». Le modèle de recherche collaborative développé ici a nécessité de la part de ses auteurs une clarification quant à leurs conceptions de la recherche et de la formation. Ils s'appuient ainsi sur la distinction entre « être en recherche » et « faire de la recherche ». La première renvoie au fait que, lorsque l'on met des enseignants en situation de réfléchir sur leur pratique on les inscrit d'une certaine façon dans une démarche de recherche. Ce travail réflexif guidé ou accompagné est à distinguer d'une démarche organisée, structurée, outillée sur le plan méthodologique d'investigation systématisée et destinée à produire des

connaissances généralisables et communicables. Or, la recherche collaborative revendique de travailler simultanément sur ces deux dimensions. En installant les objets et outils de réflexion sur leur pratique elle permet aux praticiens d'être en recherche. Mais en faisant de l'activité réflexive des praticiens un objet d'étude, en visant notamment à élucider par cette analyse les savoirs en jeu dans la pratique, elle permet aux chercheurs de « faire de la recherche ».

2.8.3. La posture et l'activité du chercheur

« *Dans la mesure où les chercheurs du projet se retrouvent du même coup à accompagner et à guider le « questionnement pratique » des enseignants, on dit qu'ils jumellent à leur rôle de chercheurs, pris au sens formel du terme, un rôle de formateurs qui encadrent, au fond, la démarche de recherche des enseignants, prise au sens informel du terme* » (Desgagné et coll., 2001, p. 39). Cette double fonction simultanée n'est pas sans questionner la possibilité pour le chercheur d'échapper à une sorte de schizophrénie. Les auteurs, conscients de cette difficulté insistent sur la nécessité et l'importance d'une clarification. Celle-ci porte sur l'identification de la part d'investigation, au sens scientifique du terme et sur la définition de la nature et du niveau de participation des praticiens. La distinction entre l'approche collaborative telle que définie ici et sa variante coopérative proposée par Dugal repose sur l'importance que ce dernier accorde aux apports externes (en l'occurrence ceux issus de la recherche en didactique). Les savoirs d'expérience des enseignants sont dès lors mis en confrontation avec des savoirs scientifiques, exigeant ainsi de la part du chercheur/formateur d'apporter son expertise et ses savoirs dans le débat. Sa posture nous semble dès lors plus critique voire plus conflictuelle (au sens de conflit socio-cognitif) que celle en jeu dans les approches collaboratives classiques, qui semblent plus relever d'un accompagnement réflexif du praticien que d'une logique de confrontation de savoirs.

2.8.4. La posture et l'activité de l'enseignant

Comme le chercheur, l'enseignant a une double fonction dans ces dispositifs. Il est à la fois formé, de par son implication réflexive dans le dispositif, et sujet d'étude pour le chercheur qui va tenter, à travers l'analyse de cette pratique réflexive, de mieux connaître sa pratique. Il nous semble nécessaire de revenir ici sur la distinction évoquée précédemment entre « être en recherche » et « faire de la recherche ». Si l'idée que l'enseignant engagé dans une recherche collaborative est bien « en recherche » semble assez facilement et largement admise, il s'avère nécessaire de lever une éventuelle ambiguïté quant à la possibilité pour lui d'y « faire de la recherche ». Desgagné et coll. (2001) considèrent à ce sujet qu'il importe peu que les enseignants participent aux tâches formelles de recherche (définition de l'objet, choix des méthodologies et des outils de recueil des données, analyse des résultats, interprétations, communication) dans la mesure où ce n'est pas la logique de la recherche formelle qui les a fait s'engager et adhéré au projet collaboratif. Ce qui de plus risquerait de dénaturer l'un des principes d'un tel dispositif : l'importance pour chacun de pouvoir s'y engager avec ses motifs propres autour d'un projet commun.

2.9. La didactique professionnelle

« *Née en France dans les années 1990 au confluent d'un champ de pratiques, la formation des adultes, et de trois courants théoriques, la psychologie du développement, l'ergonomie cognitive et la didactique, elle s'appuie sur la théorie de la conceptualisation dans l'action d'inspiration piagétienne* » (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006, p. 145). Cette présentation de la didactique professionnelle par trois de ses principaux promoteurs, dans une note de synthèse, nous semble intéressante à citer pour traiter la question de la rencontre entre la recherche et l'enseignement. En effet, le fait que la didactique professionnelle soit née du rapprochement entre un champ aux visées éminemment pragmatiques (la formation) et un champ aux visées théoriques (la recherche sur l'activité humaine dans le travail) nous semble très représentatif de cette tendance de fond visant

l'articulation entre le monde de la recherche et celui de la pratique et que nous essayons d'analyser dans cette partie.

S'il l'on tente de définir plus précisément le projet que se donne la didactique professionnelle il apparaît que la perspective compréhensive est essentielle : il s'agit de comprendre comment les compétences s'acquièrent. Autrement dit, la didactique professionnelle cherche à rendre compte des processus qui sont en jeu dans la formation des compétences dans deux types de situations : des situations organisées de formation et des situations de travail. En ce sens elle s'inscrit parfaitement dans cette logique d'articulation entre formation – recherche et action que décrivait Barbier (2001) à propos de l'apparition de nouvelles modalités de formation, plus collaboratives, plus situées, prenant plus fortement en compte les pratiques réelles dans leur singularité, leur contingence, leurs enjeux, leurs charges de signification.

2.9.1. Les finalités de la rencontre

Pour Mayen (2008), les formes de rencontre entre chercheurs et praticiens constituent des transactions et en tant que telles relèvent d'un certain nombre de règles de collaboration entre les protagonistes qu'il convient de définir. En rapport avec la question des finalités de la rencontre nous retiendrons plus particulièrement de ces règles, l'idée suivante : la collaboration suppose d'agir ensemble sur un objet commun principal. En didactique professionnelle, cet objet est constitué par l'activité des professionnels. La finalité consiste donc ici à « *agir avec et pour les praticiens à propos de leur activité* » (Mayen, 2008, p. 56). La finalité de la rencontre est donc double. D'une part, elle est compréhensive et orientée vers la production de connaissances, dans la mesure où agir avec les praticiens, au cœur de leurs situations de travail et/ou de formation, doit permettre d'approcher au plus près les processus de construction de compétences dont nous rappelons qu'ils constituent l'objet principal d'étude de la didactique professionnelle. D'autre part elle est pragmatique, orientée vers l'aide aux praticiens. Cette visée pragmatique est apparue en deux temps et selon deux perspectives au sein de la didactique professionnelle. Tout d'abord, par le

dialogue instauré entre les chercheurs et les professionnels, ces derniers ont accès aux propositions des chercheurs. Ces propositions ne sont pas à envisager comme des prescriptions mais comme une sorte de mise à disposition « *de cadres théoriques, de points de vue, de postures, de modes de questionnement, de modes d'interprétation des événements et de manière de penser et d'agir avec eux* » (ibid. p. 57). Ces propositions ne constituent donc pas un produit fini pour l'intervention mais renvoient notamment à des grilles de lecture interprétative, à des modes de questionnement, d'investigation des pratiques dont on a pu constater qu'ils constituaient ce dont les professionnels s'emparaient en priorité. Ce travail d'aide peut se faire notamment dans le cadre de dispositifs de simulation dont nous parlerons plus précisément dans la partie consacrée aux aspects méthodologiques de la didactique professionnelle. Une étape plus récente de son développement a vu la didactique professionnelle élargir son intervention en s'orientant vers une « ingénierie des compétences », s'appuyant sur la notion de « situations potentielles de développement » (Mayen, 1999). Il s'agit ici de partir de l'idée que certaines situations de travail (réelles ou simulées) sont porteuses des conditions du développement et qu'une ingénierie des compétences doit se donner pour objectif de concevoir ou s'appuyer sur des situations de ce type à partir d'une prise en compte des évolutions du travail et de la question du développement dans le travail.

2.9.2. Fondements théoriques et méthodologiques

Nous l'avons vu précédemment, les référents théoriques de la didactique professionnelle sont l'ergonomie cognitive, la psychologie du développement et la didactique. Sans entrer dans les détails nous allons présenter ce qui nous semble constituer les principaux apports de ces trois courants à la didactique professionnelle.

- La didactique, cherche à comprendre et agir sur les processus qui relèvent de la transmission et de l'acquisition des savoirs en vue de les améliorer, ainsi que nous l'avons montré dans un chapitre précédent. En ce sens, un certain nombre de concepts forgés par la didactique des mathématiques ont trouvé une pertinence et une utilité pour les recherches

en didactique professionnelle : situations didactiques (à la fois dans une perspective compréhensive et dans une perspective d'ingénierie de formation), transposition didactique (en ce qu'elle permet d'interroger les rapports entre situation de travail – la référence – et situation de formation), contrat didactique (cf. la question des décalages entre les attentes entre enseignant/élèves ou formateur/formé dans le processus d'enseignement et/ou de formation), schème et champ conceptuel (cf. l'organisation de l'activité).

- l'approche présentée par la didactique professionnelle adopte une posture somme toute assez classique en ergonomie cognitive et qui consiste à analyser le travail pour concevoir des dispositifs d'aide au travail. En effet, l'ergonomie vise avant tout à comprendre et agir sur les situations et conditions de travail en vue de les améliorer. Si l'on envisage dès lors les liens entre ergonomie et formation on peut distinguer deux modalités principales (Samurçay et Pastré, 1995) : l'analyse du travail qui peut avoir un statut de médiateur (dans une perspective instrumentale) pour modifier ou développer des compétences sur l'objet de travail, de même, cette analyse de travail peut intervenir comme un des moyens dont dispose le chercheur pour l'étude des compétences en jeu, de leur développement et pour la conception et l'analyse de situations de formation en vue de leur transformation.

La procédure itérative d'aide proposée par l'ergonomie cognitive consiste à analyser le travail réel aux postes qu'occupent les professionnels pour ensuite modifier ces postes de façon à les améliorer. Or, selon Durand (2008a) cette démarche fait l'impasse sur le fait que les enseignants sont à la fois concepteurs et réalisateurs de leur travail, ce qui implique selon lui, que l'aide doit se situer au cœur même de l'action de recherche, de façon simultanée.

- La psychologie du développement : les références aux travaux de Piaget et de Vygotsky renvoient à deux principaux axes de réflexion. Le premier est celui relatif à une théorie de la conceptualisation dans l'action. Nous retiendrons ici plus particulièrement deux questions principales. Celle de la coexistence et de l'articulation d'un registre prédicatif et d'un registre opératoire de la connaissance et celle de la distinction opérée entre une activité productive (le sujet en agissant transforme le réel) et une activité constructive (quand le sujet

intervient sur le réel, il se transforme aussi lui-même). Cette distinction a pour intérêt notamment de mettre en exergue l'importance de l'activité réflexive comme outil et indicateur de développement. Le second axe de réflexion est relatif au développement chez les adultes. Nous retiendrons ici la proposition de trois indices attestant un processus de développement en cours : l'expression d'une activité réflexive, l'appropriation de nouvelles ressources lui permettant de faire face à une situation nouvelle (on parlera ici de réorganisations conceptuelles), l'expression d'une activité cognitive de généralisation (capacité du sujet à dé singulariser une situation).

D'un point de vue méthodologique, la didactique professionnelle privilégie deux modalités principales d'intervention :

- une modalité d'observation extérieure de l'activité des professionnels sur la base de critères prenant en compte les particularités des situations de travail. Pour réaliser cette observation la didactique fait appel à la pragmatique en linguistique qui lui fournit le cadre théorique et les méthodes lui permettant d'analyser cette activité.
- L'utilisation de situations de travail (réelles ou simulées) pour :
    - dans un premier temps, et dans un cadre d'analyse du travail**,** recueillir des données sur l'activité des professionnels. Il est à noter que l'utilisation des simulations s'est faite dans le but d'obtenir des données plus fiables que celles que l'on aurait pu obtenir dans des contextes ou situations de travail dont l'imprévisibilité rend l'observation directe souvent difficile ;
    - dans un second temps, servir de support à des apprentissages. Les situations de travail simulé semblent, de ce point vue, posséder quelques avantages par rapport aux situations de travail réel. Selon Pastré, Mayen et Vergnaud (2006), ces avantages relèvent d'une part de la possibilité d'extraire des simulations des traces d'activité de façon plus systématique et lisible que cela n'est souvent le cas lors d'analyse de situations réelles de travail et d'autre part de la plus grande facilité à mener des analyses après-coup avec le sujet. L'aide apportée par autrui dans la conduite de cette analyse s'avère ici essentielle.

Ces différents développements sur les fondements théoriques et méthodologiques de la didactique professionnelle mettent en évidence un souci d'approcher l'activité et les processus de développement de cette activité par l'utilisation d'un double point de vue :

- un point de vue objectif, extrinsèque**,** par observation, portant notamment sur les pratiques sociales de travail, les connaissances de référence socialement construites, l'organisation du travail ;
- un point de vue subjectif, intrinsèque, portant sur les connaissances opérationnelles déjà acquises, les compétences développées antérieurement, les modèles opératifs qui guident l'activité du sujet.

Goigoux (2000), un des premiers chercheurs à engager un travail sur l'analyse du travail enseignant à partir du cadre de la didactique professionnelle, considère que l'observation ne peut suffire à comprendre ce qui se joue dans les classes et qu'il est nécessaire, bien qu'extrêmement difficile, d'articuler l'observation, les entretiens, l'explicitation, l'auto confrontation et la mesure des résultats des élèves, donc de mettre en rapport les deux types de points de vue : extrinsèque et intrinsèque.

2.9.3. La posture et l'activité du chercheur

La volonté d'aider les professionnels ou de faciliter leur processus de développement n'oblige pas forcément le chercheur en didactique professionnelle à se départir de sa posture de chercheur pour endosser celle de formateur. Il nous semble que l'analyse que nous faisions à propos du programme de recherche empirique et technologique proposé dans le cadre de l'anthropologie cognitive s'applique tout à fait à la posture du chercheur en didactique professionnelle. Nous disions en effet que la fonction de formateur, au sens de pratique organisée visant l'apprentissage/développement des acteurs, peut, dans la plupart des situations de la recherche se trouver enchâssée dans celle de chercheur. L'activité de ce dernier (lors d'entretiens d'auto confrontation, de la présentation d'analyses et d'interprétation aux acteurs…) peut produire des effets de formation chez le professionnel.

En ce sens le chercheur, par certains éléments du dispositif de recherche qu'il met en place (entretiens d'auto confrontation, d'explicitation, mise à disposition de grilles interprétatives…) peut aider le professionnel. Cette posture somme toute classique aujourd'hui se trouve néanmoins complexifiée, lorsqu'il s'agit de s'engager dans un travail d'ingénierie au cours duquel, aux habituelles tâches d'analyse de l'activité au sein des situations de travail et d'organisation et d'animation de séances de débriefing (Pastré, 1999) vont s'ajouter et s'articuler des tâches de conception de situations devant posséder un fort potentiel de développement. Les compétences de chercheur doivent ainsi s'enrichir de compétences d'ingénierie.

2.9.4. La posture et l'activité des enseignants

La posture des enseignants engagés dans un dispositif de didactique professionnelle est triple :

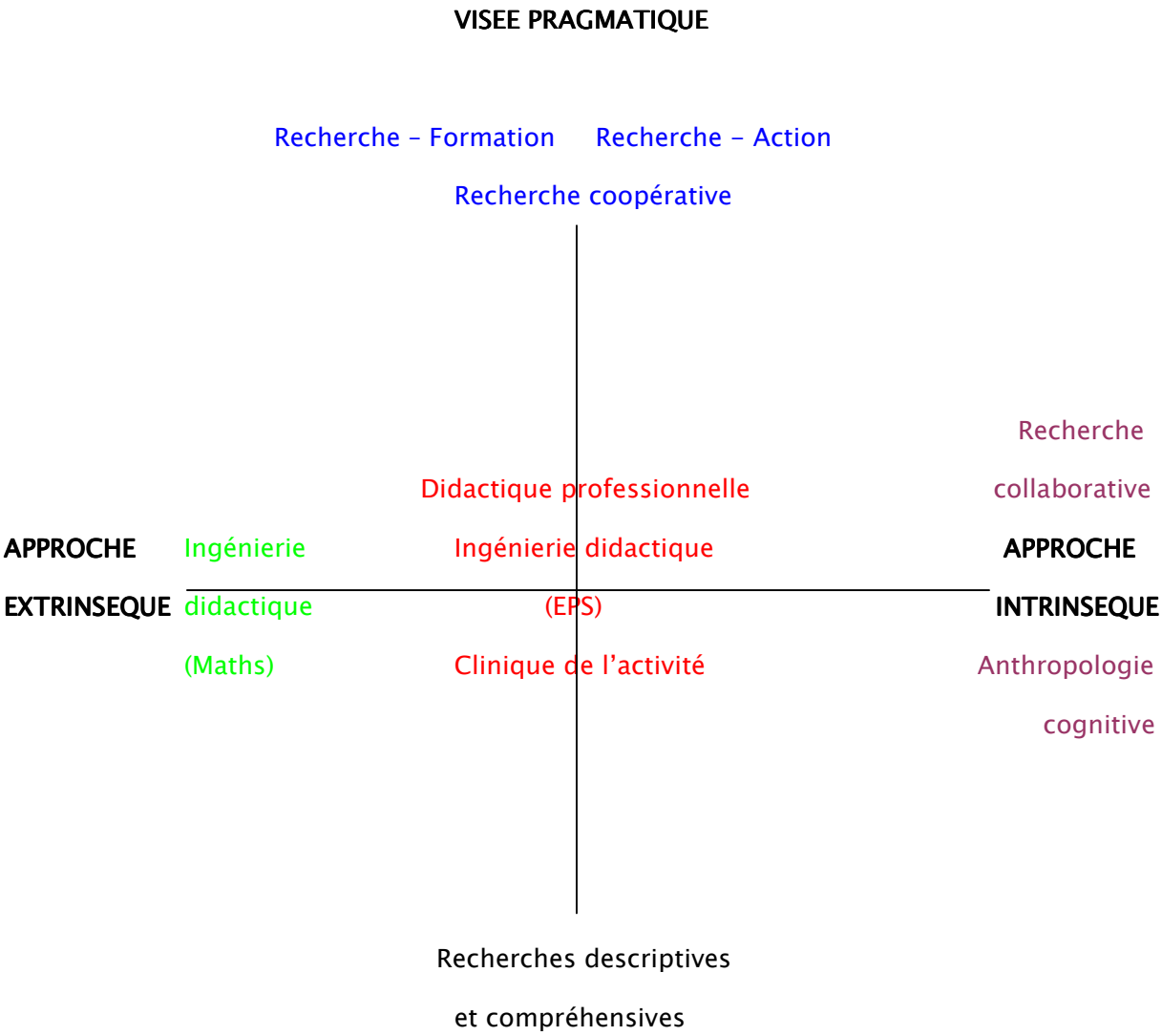
- ils sont sujets de par l'objet de recherche privilégié que constitue leur activité professionnelle et le processus de développement qu'ils mettent en œuvre au sein des situations dans lesquelles cette activité est étudiée ;
- ils sont formés**,** tantôt de façon incidente de par leur confrontation au dispositif de recherche (activité constructive en jeu au sein des situations de travail, auto-confrontations, situations de débriefing…) tantôt de façon organisée à travers la confrontation à des situations conçues à intention de formation (dans le cadre d'une ingénierie de formation) ;
- ils sont enfin acteurs dans la mesure où la didactique professionnelle s'intéresse tout particulièrement aux situations réelles de travail au sein duquel leur activité productive est ce qui donne sens à leur action.

2.10. Synthèse

Nous proposons dans un premier temps de synthétiser les analyses des différentes modalités de rencontres chercheurs/enseignants que nous avons menées dans le schéma suivant. Ce schéma situe les différentes modalités selon deux axes :

- un axe (vertical) relatif aux finalités du dispositif associant chercheurs et enseignants : cet axe va d'une visée exclusive de production de connaissances à une visée exclusive de transformation d'une réalité (visée pragmatique). Les dispositifs se trouvant au centre de l'axe articulent de façon équilibrée ces deux visées ;
- un axe (horizontal) relatif au point de vue privilégié au sein de ces dispositifs : cet axe va d'un point de vue extrinsèque (observation extérieure) à l'utilisation privilégiée ou exclusive d'un point de vue intrinsèque (primat du point de vue de l'acteur). Les dispositifs se trouvant au centre de l'axe articulent de façon équilibrée les deux points de vue.

Schéma n° 9 : les modalités de rencontre enseignants – chercheurs



Ce schéma fait clairement apparaître 5 catégories de dispositifs associant des chercheurs et des enseignants :

- une première catégorie (en vert sur le schéma) concerne des dispositifs articulant finalités de production de connaissances et visées pragmatiques, en privilégiant (de façon

exclusive) un point de vue extrinsèque. Cette catégorie concerne un seul dispositif : celui d'ingénierie didactique de première génération en mathématiques ;

- une seconde catégorie (en noir sur le schéma) concerne des dispositifs à visée exclusive de production de connaissances en utilisant de façon équilibrée un double point de vue extrinsèque et intrinsèque. Ces dispositifs concernent les recherches descriptives et compréhensives récentes qui, pour appréhender au plus près les pratiques enseignantes, ont mis en place des dispositifs nécessitant la collaboration des enseignants, notamment pour pouvoir accéder à leurs lieux de pratique (études in situ) et à la signification de leurs actes (entretiens) ;
- une troisième catégorie (en bleu sur le schéma) regroupe des dispositifs à visée pragmatique privilégiée (bien que non totalement assumée par les promoteurs de la recherche-action) et articulant des points de vue extrinsèque et intrinsèque. Il s'agit de la recherche-action, d'une évolution de ce dispositif, la recherche-formation ainsi que d'une approche inspirée des recherches collaboratives mais s'en distinguant in fine par le souci de contrebalancer le point de vue l'acteur par des apports d'observation externe et par une orientation privilégiée vers des visées de formation (pragmatiques) : la recherche coopérative. Finalement, la recherche coopérative proposée par Dugal est plus proche de la recherche – formation que de la recherche collaborative dont elle s'est initialement inspirée ;
- une quatrième catégorie (en mauve sur le schéma) regroupe des dispositifs ayant une double visée pragmatique et de production de connaissances, donnant le primat au point de vue de l'acteur (intrinsèque). Nous retrouvons ici les recherches collaboratives et le programme de recherche selon une perspective d'anthropologie cognitive ;
- enfin, une cinquième catégorie (en rouge sur le schéma) regroupe des dispositifs ayant une double visée pragmatique et de production de connaissances et s'appuyant à la fois sur un point de vue extrinsèque et sur un point de vue intrinsèque. Nous retrouvons ici le dispositif d'ingénierie didactique proposé en EPS (qui se différencie de celui proposé en mathématiques par une prise en compte du point de vue de l'acteur), les travaux en clinique de l'activité et en didactique professionnelle.

Au-delà des différences que nous avons pu mettre en évidence, un certain nombre de tendances lourdes peuvent être dégagées de l'analyse de ces dispositifs. La première concerne l'importance donnée au point de vue de l'acteur. A l'exception du dispositif d'ingénierie didactique en mathématiques (dont il faut signaler par ailleurs qu'il concerne des travaux plus anciens et dont les dernières évolutions semblent aller dans le même sens que celui que nous allons évoquer) tous les dispositifs associant chercheurs et enseignants accordent une grande importance au point de vue des acteurs. Cette tendance se justifie pour une raison principale : l'observation extérieure ne permet pas d'accéder aux significations construites par les acteurs en contexte. En effet, il est aujourd'hui postulé que toute action humaine, à fortiori une action de travail, est une activité cognitive de production de significations. Or, ces significations, sont relativement transparentes pour l'acteur et donc exprimables (de façon partielle) sous certaines conditions que des méthodologies telles que l'auto confrontation par exemple (méthodologie très utilisée dans les différents dispositifs) permettent d'installer. La seconde remarque concerne le fait qu'il est admis, par l'ensemble des promoteurs des différents dispositifs proposés, que, du simple fait de l'implication personnelle des enseignants aux protocoles de recherche sur leur activité de travail (notamment les divers entretiens), des effets de formation et de développement sont identifiables. Pour certains ces effets sont explicitement visés par ces protocoles, pour d'autres ils ne constituent pas l'intention prioritaire mais renvoient bien à une réalité. Ces effets reposent sur la sollicitation d'une activité réflexive induite par les entretiens, les échanges avec les chercheurs ou la mise à disposition de cadres interprétatifs, de modes de questionnement par les chercheurs. Cette tendance confirme l'analyse de Barbier relativement aux articulations de plus en plus fortes entre recherche, formation et action. En se rapprochant de l'action, la recherche semble offrir de nouvelles occasions de formation. Ce constat amène une troisième remarque : si, dans la plupart des cas, les effets induits par la plus forte implication des acteurs au processus de recherche ne faisaient pas partie des intentions prioritaires des chercheurs, nombreux sont ceux qui aujourd'hui revendiquent cette visée dans leurs dispositifs. Certes, la demande d'aide qui est adressée à la recherche par les enseignants (et les professionnels en général) n'est pas nouvelle mais elle permet d'être éclairée, à la lumière de ces constats, d'un jour nouveau. Ainsi, la didactique

professionnelle, les programmes de recherche empiriques et technologiques du courant d'ergonomie et d'anthropologie cognitive, les recherches collaboratives, les dispositifs d'ingénierie didactique, les recherches en clinique de l'activité mettent tous en avant les perspectives transformatives ouvertes par leurs travaux au sein desquels les méthodologies utilisées jouent un rôle essentiel. Ce rôle des méthodologies utilisées constitue un élément remarquable que l'on peut tirer de l'analyse de ces dispositifs. Les méthodologies qualitatives utilisées par les chercheurs, qui font notamment largement appel à des entretiens (explicitation, auto-confrontation, rappel stimulé, entretiens d'après-coup, débriefing etc.) ont au départ une fonction d'outil de recueil de données. Or, l'identification de leur pouvoir de sollicitation d'une activité réflexive a incité de nombreux formateurs à utiliser ces méthodologies en contexte de formation. Ce qui n'est pas sans poser un certain nombre de questions quant aux conditions de transposition d'outils conçus pour la recherche dans un autre contexte.

Ces différents éléments d'analyse amènent à penser qu'il est extrêmement difficile, dans le champ de la formation, d'imaginer et de concevoir des pratiques scientifiques et des pratiques formatives totalement autonomes (Lesne, 2001). Ils posent par conséquent la délicate question des relations entre les acteurs de ces dispositifs (chercheurs et praticiens) où la perspective formative est de plus en plus souvent incorporée explicitement au projet de recherche. Si les effets induits par la participation des enseignants à des recherches empiriques (cf. rôle des entretiens sur la pratique réflexive…) n'appellent pas de mise en question particulière de la posture de chercheur, les intentions explicites d'aide que ce dernier peut manifester nécessitent quelques développements. Selon Schwartz (1997), dans le cas où la recherche veut servir une démarche de conseil, ces relations sont fondées sur un contrat qui énonce un double questionnement : des énoncés du chercheur par les enseignants, des actions d'enseignement par les chercheurs. D'où la nécessité de l'installation d'un rapport symétrique, horizontal entre les acteurs, le chercheur ne pouvant pas occuper une position de surplomb par rapport aux enseignants.

Il s'agit par ailleurs de coordonner les objectifs de recherche avec les objectifs de formation, ce qui appelle une définition claire, précise, explicite, contractualisée des rôles de chacun des acteurs dans la coopération engagée. Or, il se peut que ces objectifs entrent en conflit et il est toujours délicat de vouloir tenir à tout prix un objectif de recherche que les praticiens considéreraient comme incompatible avec leurs visées d'apprentissage et de développement professionnel. Le chercheur, dans ce cas, est généralement amené à abandonner son objectif de recherche au profit de celui des formés s'il ne veut rendre obsolète l'activité de coopération. Lesne (2001) prend sur ce sujet une position tranchée. Pour lui, un même acteur ne peut simultanément réaliser deux rôles s'excluant l'un l'autre (chercheur / formateur), les systèmes d'activités spécifiques du chercheur et du formateur sont trop antagonistes pour pouvoir être cumulés dans un même espace-temps. Mais il considère cependant qu'il peut alternativement (selon ses compétences) remplir ces deux rôles. Nous pensons en effet que cette dissociation dans le temps et selon les situations est indispensable pour ne pas mettre le chercheur dans une posture de tension telle qu'il sera amené à devoir trancher, comme nous l'avons signalé plus haut, entre une activité d'investigation et une activité de formation et/ou de co-construction avec les enseignants. Cela d'autant plus que l'activité sacrifiée ne pouvant être dans l'immense majorité des cas que celle de chercheur pour des raisons aisément compréhensibles : l'abandon par les enseignants de leurs visées pragmatiques se solderait immanquablement par la mort de la coopération. Blanchard Laville et coll. (2007, p. 60) semblent aller dans le même sens dans une analyse de dispositifs de recherche collaborative à propos desquelles ils disent la chose suivante : « c*e qui nous semble être une double finalité de la recherche collaborative – à savoir produire des savoirs de recherche et des savoirs de terrain – nous interroge. Produisons-nous dans le cadre de notre approche co-disciplinaire des savoirs de terrain ? Nous dirions plutôt que nous produisons du développement pour le praticien. Pour nous la question est alors celle de la transposition des savoirs de recherche en savoirs pour la formation et en savoirs de terrain »*. Néanmoins, leurs propositions relatives à la prise en charge de ces transpositions nous questionnent fortement : « *Qui prend en charge ces différentes transpositions qui ne peuvent pas rester dans l'implicite ? Il nous semble que la résolution d'une telle question passe vraisemblablement par un travail sur le lien entre*

chercheurs et formateurs d'enseignants. Les formateurs sont sans doute les acteurs les mieux placés du système éducatif pour relayer les savoirs de recherche, étant des sortes d'acteurs interfaces entre la communauté professionnelle et la communauté scientifique » (ibid., p. 60). Il nous semble qu'introduire une médiation supplémentaire entre savoirs de recherche et savoirs de terrain, entre communauté scientifique et communauté professionnelle ne peut que rendre encore plus délicate et aléatoire la démarche de transposition. De façon encore plus radicale, nous pensons même que la transposition des savoirs de recherche en savoirs pour la formation puis en savoirs de terrain ne constitue pas la réponse la plus appropriée pour faciliter l'appropriation par les enseignants des savoirs issus de la recherche. Il nous semble que c'est par la confrontation directe de ces deux types de savoirs, dont les dépositaires sont les chercheurs d'un côté, les professionnels de l'autre, par les débats que celle-ci engendre, par les conflits socio-cognitifs qu'elle suscite que se produira de façon plus pertinente ce processus de reconstruction de savoirs utiles pour l'action. Le développement d'une plus grande réflexivité, de réorganisations conceptuelles finalisées par l'action, d'activités cognitives de généralisation chez les enseignants (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006) nous paraissent avoir plus de chances d'émerger de cette confrontation directe que par le biais de médiations qui risquent d'introduire une étape d'interprétation intermédiaire qui pourrait faire perdre du sens à la confrontation. Nous voyons deux conséquences principales à ce point de vue :

- la première est que c'est à l'enseignant-chercheur de prendre en charge ce travail de mise en confrontation avec les professionnels. Ce qui suppose une clarification de la mission d'enseignement de l'enseignant-chercheur dans ce contexte. Il ne s'agit plus de transmettre, par le biais de cours les principaux produits de la recherche dans son champ mais d'accepter de confronter les travaux et leurs résultats qui lui semblent les plus pertinents pour apporter un point de vue de chercheur sur les phénomènes étudiés conjointement avec les professionnels. Cela peut bien entendu consister à apporter dans les débats des résultats de recherche produits par d'autres chercheurs, mais aussi et surtout, ses propres travaux. Cet apport de ses propres recherches nous semble constituer la voie la plus prometteuse et la

plus directement en rapport avec ce qui semble devoir être la définition d'un enseignant chercheur aujourd'hui dans une formation universitaire professionnalisante ;

- la seconde conséquence renvoie au statut et rôle des formateurs. La remarque précédente pourrait laisser croire que le formateur n'aurait plus grande utilité dans ce type de formation. Nous ne le pensons pas. Mais cela nécessite cependant une réflexion sur ce qui fonde l'utilité et la crédibilité des formateurs non chercheurs. Si la réponse semble plus évidente (bien qu'elle nécessite d'être argumentée) concernant les formateurs dits « de terrain » (maîtres de stage, conseillers pédagogiques…) elle devient plus délicate pour des formateurs non chercheurs et n'enseignant plus dans le premier ou le second degré, au sein d'une formation professionnalisante qui revendique haut et fort sa dimension universitaire. Penser que la confrontation entre savoirs issus de la recherche et savoirs d'expérience est essentielle ne signifie pas que d'autres types de savoirs et d'autres types d'intervention ne sont pas utiles. Mais, fonder la légitimité et la spécificité des formateurs sur l'interface qu'ils auraient à jouer entre les savoirs issus de la recherche et les savoirs de terrain ne nous semble plus tenable au regard de ce que nous disions plus haut. Des travaux de recherche nous sembleraient pouvoir être engagés sur cette question.

Nous considérons ainsi, sur la base de ces éléments, que l'étude scientifique du processus d'incorporation par des enseignants d'EPS de savoirs issus de la recherche au sein d'un dispositif associant un chercheur et des enseignants nécessitera la présence de deux chercheurs :

- un chercheur dont la fonction sera d'assurer et d'animer la situation de confrontation entre les savoirs issus de la recherche (dont il sera le dépositaire) et les savoirs d'expérience des enseignants. En ce sens, son activité sera de nature formative (il devra pour cela mobiliser des compétences de conception et d'animation de situations de formation d'adultes), sans ambition de production de connaissances. Son expertise de chercheur sera convoquée à deux niveaux :

. au niveau de sa connaissance des savoirs produits par la recherche ;

. au niveau de sa connaissance et de sa maîtrise de méthodologies de recherche qu'il transposera à des fins de formation dans le dispositif coopératif ;

- un chercheur situé en extériorité par rapport au groupe et étudiant, sur la base de méthodologies faisant appel à des points de vue extrinsèque et intrinsèque (entretiens), le processus de développement des enseignants au sein de ce dispositif.

Tableau n° 4 : dispositifs de rencontre enseignants-chercheurs

	Visées de la rencontre Enseignant-Chercheur/Enseignant.	Point de vue privilégié	Posture et activité de l'Enseignant-Chercheur	Posture et activité de l'Enseignant.
Recherches descriptives et compréhensives	Production de connaissances scientifiques	Articulation extrinsèque / intrinsèque	Chercheur	Sujet et objet d'étude
Recherche – action	Transformation de l'action	Articulation extrinsèque / intrinsèque	- Chercheur - Formateur	Formé Acteur(co-constructeur)
Recherche – formation	Formation	Articulation extrinsèque / intrinsèque	Formateur : - un chercheur formateur - un chercheur régulateur de l'action formateur	Formé
Ingénierie didactique (maths)	- production de savoirs sur le système didactique - transformation du système didactique	- Point de vue extrinsèque (observation didactique) - proposition de prototypes didactiques = modèle de rationalité technique)	Chercheur : approche explicative et expérimentale	D'un statut d'élément stable de la situation expérimentale à un statut de variable (mais ni objet d'étude ni formé ni constructeur)
Ingénierie didactique (EPS)	- production de savoirs sur le système didactique - transformation du système didactique	Articulation extrinsèque / intrinsèque	Chercheur : approche explicative, compréhensive et expérimentale	- Parfois objet d'étude - Toujours co-constructeur.
Programme empirique et technologique de l'anthropologie cognitive	- production de savoirs sur l'activité professionnelle - transformation de l'activité	Primat du point de vue intrinsèque	- Chercheur - Formateur (activité enchâssée dans celle de chercheur et concepteur de dispositifs de formation)	- Sujet d'étude - Collaborateur (co-constructeur)
Clinique de l'activité	- production de savoirs sur l'activité professionnelle - transformation de l'activité	Articulation extrinsèque / intrinsèque	Chercheur	- Sujet d'étude - Acteur de sa propre transformation
Didactique professionnelle	- production de savoirs sur l'activité professionnelle - transformation de l'activité	Articulation extrinsèque / intrinsèque	- Chercheur - Formateur (activité enchâssée dans celle de chercheur et concepteur de dispositifs de formation)	- Sujet d'étude - Formé - Acteur
Recherche collaborative	- production de savoirs scientifiques - formation	Primat du point de vue de l'acteur : approche intrinsèque	- Chercheur - Formateur	- Sujet d'étude - Formé
Recherche coopérative	Formation	Articulation extrinsèque / intrinsèque	Formateur	- Sujet d'étude - Formé

Conclusion du cadre conceptuel

Le cadre conceptuel que nous venons de présenter illustre le cheminement théorique dans la construction de notre objet de recherche. Nous avons tout d'abord resitué notre interrogation initiale sur les rapports entre théorie et pratique, entre savoirs reconnus, validés, et la pratique professionnelle, dans un contexte plus large de professionnalisation de l'enseignement et des enseignants. Cette contextualisation a permis ainsi de centrer notre travail sur un des objets de professionnalisation (Bourdoncle, 2000) que constitue le processus de développement professionnel entendu comme la construction de compétences professionnelles. La dynamique de développement suppose dès lors de distinguer les compétences d'action, définies comme « *les propriétés que l'on peut conférer à un sujet à partir du constat de ses activités situées, finalisées et contingentes* » et les compétences de gestion de l'action « *qui sont, elles, les caractéristiques identitaires associées aux activités de mise en représentation et de formalisation des actions* » (Barbier & Galatanu, 2004, p. 70).

Nous avons ensuite opté pour une focale didactique dans l'analyse du processus de développement professionnel. Le chapitre 2 du cadre conceptuel a permis ainsi de mieux cerner la composante didactique de la professionnalité des enseignants d'EPS. Cette composante didactique a été ensuite précisée dans sa dimension disciplinaire puis dans le cadre encore plus spécifique de l'enseignement des sports collectifs sur lequel porte notre étude. Le souci d'identifier le rôle joué par les savoirs issus de la recherche en didactique et des théories d'experts dans la construction des compétences professionnelles nous a amené à réaliser une revue de questions sur les savoirs produits dans ces cadres.

Nous nous sommes enfin interrogé sur les liens existant entre l'offre de professionnalisation (Wittorski, 2007) et la dynamique de développement des compétences professionnelles d'action et de réflexion sur l'action. Le chapitre 4 sur les liens entre enseignement et recherche nous a permis d'identifier les différentes modalités de

rapprochement entre ces deux mondes dans une perspective de professionnalisation des individus.

A l'issue de ce cheminement théorique, nous pouvons formaliser plus précisément notre orientation de recherche.

L'objet de ce travail de thèse consiste d'une part à décrire et comprendre le processus de développement de compétences d'action et de réflexion sur l'action au sein d'un dispositif de formation associant un chercheur-formateur (CF) et des enseignants volontaires et d'en évaluer les effets.

Cette orientation générale de notre travail débouche sur trois questions de recherche :

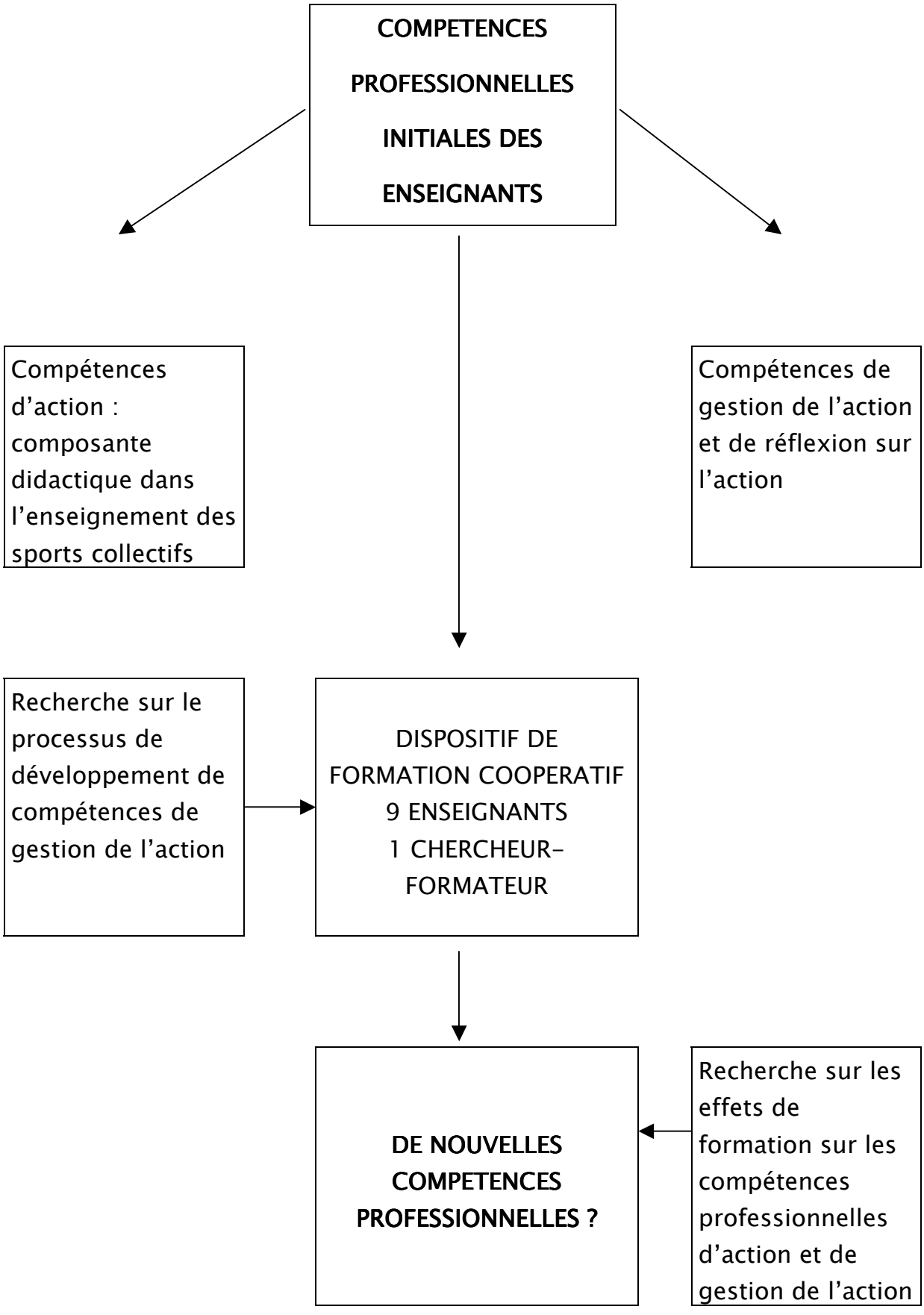
Question 1. Que transforme-t-on dans le processus de développement professionnel initié dans l'action de formation?

Question 2. Quels indicateurs permettent de rendre compte de ce développement ?

Question 3. Un dispositif de formation associant un chercheur-formateur (CF) et des enseignants peut-il constituer un lieu pertinent de développement de compétences professionnelles d'action et de réflexion sur l'action ? Quels sont les obstacles et les éléments facilitateurs du processus de développement ?

De façon à mettre en évidence la cohérence d'ensemble de la recherche, nous proposons ici une modélisation de ses principaux éléments et de leurs interrelations.

Schéma n°10 : modélisation de l'ensemble de la recherche



SECONDE PARTIE

ETUDES EMPIRIQUES

Chapitre 1. Des choix épistémologiques

1. Une recherche qualitative de signification

1.1. Caractérisation du type de recherche :

Si l'on tente de caractériser les différents types de recherches en éducation, deux critères nous semblent s'imposer d'emblée : les objectifs visés et les objets de recherche privilégiés. Ainsi, s'appuyant sur ces critères, Astolfi (1993) propose une typologie distinguant :

- des recherches de faisabilité (ou pragmatiques) dont l'objectif est la constitution d'un corpus sur la base d'innovations contrôlées, et l'établissement de typologies. A partir des résultats de ces recherches descriptives (typologies, grilles d'analyse…) des recherches décisionnelles peuvent se développer, visant la production d'instruments ouverts auxquels les enseignants peuvent référer leurs pratiques et qui augmentent ou régulent leurs prises de décisions. Nous retrouvons ici notamment des dispositifs présentés dans la partie théorique tels que la recherche-action, la recherche - formation ou la recherche coopérative (Dugal, 2003). Les visées de transformation et de développement sont ici centrales. Il s'agit de déterminer le « possible », de valider des produits dans un projet de transformation… L'utilité sociale de la recherche et sa capacité à transformer le réel est à l'origine de ces projets dans lesquels la participation de l'enseignant est constitutive du déroulement de la recherche ;
- Des recherches de signification (recherches herméneutiques) visant l'analyse de situations didactiques dans la singularité complexe de chacune, et dans la variété de leurs niveaux d'interprétation. Il s'agit par exemple, dans une perspective interprétative, de comprendre la dynamique du phénomène étudié grâce à l'accès privilégié du chercheur à l'expérience de l'autre (Karsenti et Savoie Zajc, 2000). Ces recherches interprétatives ont le souci d'examiner différentes facettes de cette complexité à l'aide de cadres théoriques variés. Cette variété de cadres théoriques amène ainsi le plus souvent à parler de cadre

conceptuel de la recherche. Comme le souligne Van der Maren (1995), l'appellation cadre théorique semble réservée à des recherches dont la visée principale est de vérifier des hypothèses élaborées à partir d'énoncés théoriques préexistants. Dans des recherches de signification, il s'agit d'explorer les diverses connaissances sur le problème étudié, et ce, même si elles sont issues de cadres théoriques différents. Cette diversité ne pourra néanmoins prétendre à l'exhaustivité et sera nécessairement confrontée à la question de l'articulation de ces différents cadres théoriques ;

- Des recherches de régularités (recherches nomothétiques) visant la caractérisation d'éléments, de relations, de processus isolables, éventuellement reproductibles. Cette perspective positiviste se caractérise notamment par la volonté de prédire l'occurrence d'un phénomène par des relations de causes à effets dans certaines conditions. Cette mise en évidence de lois, de processus reproductibles peut déboucher dans un second temps sur ce que l'on appelle communément des recherches appliquées faisant appel à ces théories ou données de recherche fondamentale déjà connues et en contextualisant les conditions d'applicabilité (Gohier, 2000). Les enjeux sont de nature pragmatique (solution), politique (changement) ou ontogénique (autocentré). Il s'agit là de ce qu'Astolfi appelle une « action didactique fondée », dans la mesure où la recherche fondamentale modélisante, de recherche de régularités fournit les connaissances utiles à la construction d'un prototype que l'on va tenter de valider par l'expérimentation. Sont étudiées ici les modalités d'application aux situations pédagogiques de ce prototype construit à priori. On retrouve ici l'ingénierie didactique dont nous avons longuement parlée dans le chapitre 4 du cadre conceptuel.

De façon complémentaire, nous pouvons faire également référence à la typologie des recherches proposée par Gagné et al. (1989) qui nous semble intéressante en ce qu'elle n'aborde pas les recherches en termes d'opposition exclusive mais sur la base d'un continuum ou de pôle dominant. Nous pouvons alors considérer que notre recherche s'inscrit dans une démarche herméneutique, visant la compréhension et l'accès à la signification d'un phénomène complexe : le développement professionnel d'enseignants d'EPS à travers le processus d'incorporation de données issues de la recherche en didactique

des disciplines dans leurs pratiques professionnelles, dans le cadre d'un travail coopératif au sein d'un groupe de recherche/formation. Il s'agit ainsi de « *saisir les caractéristiques propres à un événement, un comportement, un fait… et non à dégager des lois générales. La compréhension porte sur des phénomènes complexes qui sont analysés dans leur globalité, en tenant compte de leur évolution et en cherchant à saisir leurs finalités* » (Gagné, 1989, p.29).

1.2. Questions de méthode

De fait, l'inscription de notre travail dans une approche dite « qualitative » ne relève pas d'un choix méthodologique a priori, indépendamment de l'objet de recherche (l'étude d'une réalité sociale complexe). En effet, à l'instar de Van der Maren (2006) nous considérons que l'opposition qualitatif – quantitatif est avant tout épistémologique et idéologique avant d'être méthodologique. Epistémologique car *« ce qui unit les différentes approches dites qualitatives c'est d'abord leur opposition au naturalisme, ensuite leur intérêt pour la signification* » (Crahay, 2006, p. 35). Cet auteur ajoute que *« par opposition au naturalisme, il faut entendre ici l'opposition au présupposé selon lequel il est possible d'appréhender le social avec les mêmes méthodes que le naturel* ». Il semble donc, que de ce point de vue, toute tentation positiviste d'expliquer une réalité sociale selon un point de vue objectif et neutre serait illusoire voire même constituerait une erreur épistémologique. La recherche de signification est donc absolument essentielle pour rendre intelligible l'objet social étudié que Herman (1983) considère comme un « *construit subjectivement vécu* ». Il ne s'agit donc pas d'étudier les comportements des acteurs mais leurs actions, incluant à la fois les comportements et les significations que les acteurs et ceux qui sont en interaction avec eux y attribuent. De fait les méthodologies d'accès aux significations des acteurs sont nécessairement différentes de celles visant à décrire une réalité extérieure objective.

Van der Maren (2006) considère que l'appellation « recherche qualitative » désigne les recherches :

- *portant sur des matériaux qualitatifs (mots, récits, images…)*
- *exprimant des échanges symboliques, des représentations ou des actions (avec la description du contexte)*
- *en recourant à des méthodes d'analyses*
    - *qui respectent leur caractère non numérique*
    - *qui visent la construction ou la vérification d'une compréhension (interprétation) ou d'une planification d'actions par les significations attribuées et par les rationalités invoquées par les acteurs*
    - *en s'appuyant sur des discours (ambitieusement qualifiés de théories) interprétatifs (historiques, herméneutiques), structuraux (communication, organisation), symboliques (échanges sociaux, culturels), ou sur un modèle descriptif de la situation.*

1.3. Rigueur et/ou pertinence ?

Comme le souligne encore Van der Maren, *« ce sont les problèmes à résoudre et les contextes de la recherche qui commandent aux chercheurs les méthodes qu'ils utilisent »*. Toute méthode est au service d'un projet de construction d'intelligibilité et non l'inverse. Si la rigueur scientifique commande le contrôle des variables, le danger, dans le cas de l'étude des situations sociales complexes, serait, dans ce souci de maîtrise des variables, d'ajuster les situations expérimentales aux méthodes et techniques disponibles, et par-là même de faire perdre toute pertinence sociale à la recherche. A l'inverse, privilégier la pertinence de la recherche peut conduire à prendre un peu trop de liberté avec les nécessaires objectivation et prise de distance avec la situation étudiée. Ainsi, avec Paquay et al. (2006) nous pouvons nous poser la question du dilemme entre rigueur et pertinence, entre objectivation et compréhension mais aussi entre production de connaissances et transformation du réel. Mais la recherche en éducation peut-elle encore aujourd'hui accepter que l'on oppose les recherches compréhensives aux recherches à visée transformatrice ? Est-ce que cela a encore un sens comme se le demande Latour (2001) d'opposer recherche fondamentale et recherche finalisée ? Marsenach et Mérand (2003), dans un article visant à faire le point sur

les avancées et les perspectives des travaux en didactique de l'EPS, évoquent le problème de fond relatif à la légitimité des recherches visant l'élucidation d'un aspect du fonctionnement du système didactique : comment peuvent-elles contribuer à la transformation du système qu'elles décrivent ? Ces auteurs soutiennent que « *les recherches en didactique de l'EPS se doivent de poursuivre deux finalités complémentaires et en étroite interaction : produire des connaissances fiables, et améliorer le système éducatif* ». Car, comme le souligne Joshua (1999) : *« la demande sociale adressée à la didactique est proche de celle que l'on adresse à la médecine. On ne pourrait imaginer l'existence d'une médecine qui ne serait que descriptive. Il faut bien à un moment donné que la médecine soigne* ». Nous touchons donc ici un obstacle qui nous semble majeur au rapprochement de la recherche passée et actuelle en didactique de l'EPS et de la pratique d'enseignement : la demande de prescriptions des praticiens se marie fort mal avec une recherche quasi-exclusivement critique et prospective (Martinand, 1993). Ce refus de prescrire est même l'un des éléments majeurs de distinction entre les orientations de la recherche en didactique et la didactique normative. Ce refus de la prescription a également du mal à s'accommoder d'une didactique praticienne fortement dépendante du contexte d'enseignement ordinaire et du sujet la mettant en oeuvre. Nous adopterons pour notre part un point de vue qui consiste à considérer que si la pertinence sociale ne peut être considérée comme une condition absolument nécessaire par la communauté scientifique il n'en demeure pas moins que la recherche en éducation peut difficilement se passer de l'implication des praticiens ainsi que le montre la revue de questions sur les rapports entre enseignement et recherche (cf. chapitre 4 du cadre conceptuel). Or cette implication est fortement conditionnée par la perception que ces derniers ont de l'utilité sociale du travail de recherche. On peut ainsi considérer que la pertinence sociale est une condition nécessaire à la constitution d'une pertinence scientifique dans la recherche en éducation.

Mais au-delà de ces réflexions sur le rapport de pertinence de la recherche en éducation au monde de la pratique se pose la question de l'impact possible de la recherche sur le processus de professionnalisation des enseignants que nous avons discuté dans le

chapitre traitant des rapports entre enseignement et recherche et sur lequel nous reviendrons plus loin.

La réflexion épistémologique et méthodologique entamée plus haut nous a amené à opter pour une recherche qualitative de signification pour laquelle nous mettrons en œuvre un certain nombre de moyens destinés à satisfaire aux critères de rigueur méthodologique :

- La construction d'un cadre conceptuel complet et pertinent par rapport à l'objet d'étude doit permettre de satisfaire au critère de pertinence théorique. On parlera ici de triangulation théorique en tant que *« stratégie par laquelle le chercheur recourt à plusieurs perspectives théoriques pour donner sens à un phénomène »* Karsenti et Savoie Zajc (2000) ;
- Les méthodes d'investigation qualitative, déterminées par leur pertinence au regard de l'objet de recherche, doivent permettre de satisfaire au critère de pertinence méthodologique ;
- L'engagement prolongé du chercheur, la triangulation, la description riche et détaillée du contexte de l'étude seront les garants de la validité des conclusions ;
- Enfin, la triangulation du chercheur (« *stratégie par laquelle le chercheur prend une distance par rapport à sa démarche en discutant, par exemple, de sa recherche avec quelqu'un qui n'est pas impliqué dans la recherche* » (Karsenti et Savoie Zajc, 2000)).

2. Investiguer l'activité des professionnels *in situ*

Comme le souligne Amade Escot (2007), la recherche didactique en EPS s'est très tôt intéressée aux pratiques ordinaires d'enseignement. Elle explique notamment cet intérêt précoce par l'absence (jusqu'en 1996) de réels programmes et du caractère relativement allusif des savoirs à enseigner dans les textes officiels qui ont poussé à aller investiguer directement dans les classes d'EPS ce que les enseignants enseignaient effectivement. Si l'on ajoute à cela l'absence de manuels scolaires en EPS et une évolution des contenus de programmes disciplinaires qui restent encore aujourd'hui assez peu détaillés sur ce que les

élèves doivent apprendre concrètement, on comprend aisément l'intérêt d'aller observer ce que font les enseignants. Néanmoins, on constate à ce niveau deux tendances principales d'investigation des pratiques enseignantes dans les recherches didactiques en EPS : une tendance privilégiant l'étude des représentations et conceptions des enseignants (voir notamment Brau-Antony, 1998) s'appuyant essentiellement sur des discours et des écrits d'enseignants (entretiens semi-directifs, traces écrites des préparations de séances et de situations d'apprentissage…) hors du cadre d'interaction avec les élèves, et une tendance privilégiant les études *in situ* des pratiques d'enseignement, plus centrée sur les dynamiques interactives enseignant/élèves (travaux sur l'analyse ascendante de la transposition didactique notamment). Cette seconde tendance, déjà présente dans les premiers travaux de Marsenach et Mérand (1987) semble aujourd'hui largement dominante, amenant avec elle d'importants renouvellements épistémologiques et méthodologiques et s'inscrivant dans une perspective anthropologique des sciences humaines et sociales. Pour Grison (2004) avec les approches situées nous passons d'un objectivisme strict à la construction culturelle de significations, d'une approche explicative à une approche compréhensive des processus étudiés. Les apports des théories de l'action située (Suchman, 1987 ; Lave, 1988 ; Conein et Jacopin, 1993) de l'énaction (Varela, Thompson et Rosch, 1993 ; Varela, 1996) et de la cognition distribuée (Hutchins, 1995) permettent notamment de préciser cette tendance. Ces différentes recherches issues de ces paradigmes situés défendent l'idée d'une pragmatique de l'action et de la cognition sous forme de couplage structurel. Toute activité cognitive mobilisée dans et par une action a une spécificité contextuelle qui doit nous amener à l'étudier *in situ* bien que l'on ne puisse réduire les méthodes d'investigation à de l'observation *in vivo* : l'utilisation de techniques d'entretien, de simulations voire de quasi-expérimentations permettent de contribuer à la compréhension à condition de se référer à des pratiques authentiques et vécues. Les décisions prises par les sujets ne peuvent être considérées comme des applications stricto sensu de plans pré établis mais, bien que référencées à des connaissances et des savoirs en arrière-plan, elles sont circonstancielles, spécifiques, singulières. Néanmoins, cette tendance d'inscription des recherches dans le cadre d'une théorie située nécessite de ne pas occulter la distinction entre une approche située de type « relativiste » souvent qualifiée de radicale (Lave, 1988 ; Suchman, 1987) et

une approche située de type « historico-culturelle ». Cette dernière considère la culture comme « *l'ensemble des œuvres au fondement de la transmission des valeurs et des savoirs en tant que legs des générations passées dans leur dimension universelle et anthropologique* » (Amade Escot, 2007, p.30) et se refuse à ignorer le rôle des influences préalables (notamment l'univers culturel et historique de l'institution, les collectifs de travail, la biographie du sujet etc.).

Cette opposition entre deux théories situées renvoie à une question essentielle des sciences humaines et sociales aujourd'hui : le refus d'un objectivisme strict et d'un réalisme naïf doit-il déboucher sur l'adoption de postures épistémologiques relativistes qui consisteraient, en fait, à renoncer à expliquer en cherchant à comprendre ? Nous ne le pensons pas et le recours récurrent aux travaux de Vygotsky dans ces approches est là pour nous le rappeler. Pour Clot par exemple, dont les travaux sont fortement imprégnés de références à Vygotsky, le métier de chercheur en clinique de l'activité ne consiste pas à expliquer ce que font les professionnels : *« il consiste peut être à leur permettre de s'expliquer avec ce qu'ils font pour qu'ils puissent éventuellement faire autrement, s'ils pensent devoir ou pouvoir le faire. Mais cela ne nous dispense pas, tout au contraire, d'expliquer comment ils s'y prennent pour développer leur activité ou comment ils s'empêchent de le faire* » (Clot, 2008 (2), p. 74). La perspective compréhensive et la perspective explicative ne s'excluent donc pas mais supposent des temps différents : citant Ricoeur, Clot considère que pour mieux comprendre il faut expliquer plus : le vécu doit être abordé de façon très « compréhensive » mais ne peut être le lieu et le moment de l'explication. La recherche, qui s'intéresse ici avant tout au développement et à ses conditions, ne peut ainsi que se faire sur le terrain mais doit dans le même temps s'affranchir de ce terrain pour pouvoir transformer l'action de terrain engagée en moyen de recherche. Dans cette perspective historico-développementale, sur laquelle nous reviendrons plus loin, s'il faut provoquer le développement pour pouvoir l'étudier il n'est cependant pas possible d'y accéder par des méthodes directes d'observation et il est donc nécessaire d'employer des méthodes indirectes : c'est la fonction du dispositif collaboratif de formation mis en œuvre dans notre travail et des situations d'analyse et de débats

provoquées. Etudier *in situ* l'incorporation par des enseignants d'EPS des savoirs issus de la recherche ne peut donc se réduire à de l'observation « externe » des pratiques d'enseignement et suppose l'utilisation de méthodes indirectes consistant à organiser le redoublement de l'expérience vécue. Le dispositif que nous avons créé doit permettre aux enseignants de transformer leur expérience vécue d'un objet (l'enseignement d'un sport collectif en EPS ayant fait l'objet d'une analyse compréhensive) en objet d'une nouvelle expérience vécue.

De façon synthétique, nous caractériserons nos « investigations situées » des pratiques d'enseignement et en formation des enseignants d'EPS sur la base des points suivants :

- L'activité de l'enseignant d'EPS relève à la fois :

. d'influences préalables diverses « *compactées dans l'action* » (Mouchet, 2003, p.89) ;

. de la contingence et singularité de la situation que l'enseignant contribue à construire par son action.

- L'étude *in situ* à visée compréhensive des pratiques d'enseignement des sports collectifs en EPS nous amènera à combiner une analyse extrinsèque (observation didactique armée) et une analyse intrinsèque (entretiens d'auto confrontation simple des enseignants).

- L'étude *in situ* à visée explicative du processus d'incorporation par les enseignants d'EPS de savoirs issus de la recherche au sein du dispositif collaboratif de formation suppose un détour par des méthodes indirectes et une approche longitudinale. Cette étude sera fondée sur l'analyse de discours des échanges entre les enseignants et chercheur-formateur (CF) tout au long du dispositif (deux années), analyse permettant de restituer la dynamique évolutive de ces processus.

3. Prendre en compte la subjectivité des acteurs

Un mouvement général visant la réhabilitation de la prise en compte de la subjectivité du sujet est nettement perceptible dans les recherches sur l'intervention comme nous l'avons montré dans le chapitre relatif aux rapports entre enseignement et recherche. A l'instar de Mouchet (2003) nous y voyons la volonté de reconnaître le poids essentiel de la subjectivité des acteurs dans la production d'actions (dont les discours et énoncés verbaux considérés comme actes en tant que tels selon Searle, 1972). Ce mouvement, pour général qu'il soit, renvoie à des propositions théoriques variées parmi lesquels nous citerons les travaux de la psycho-phénoménologie (Merleau-Ponty, 1945, 1964 ; Husserl, 1950, 1991 ; Vermersch, 1996, 2000), le programme de recherche du cours d'action (Theureau, 1992 ; Durand, 2002), la clinique de l'activité (Clot, 2008) ou encore la didactique clinique de l'EPS (Terrisse, 2000 ; Terrisse et Carnus, 2009). Nous ne détaillerons pas les propositions de ces différents courants de recherche en la matière (certaines ont déjà fait l'objet de développements relativement importants dans le cadre conceptuel de notre recherche) mais nous tenterons d'en dégager les principaux points de convergence qui constitueront autant de points d'appuis pour notre travail.

- La distinction entre facette visible et facette cachée de l'activité traverse ces différents courants théoriques (distinction réalisé/réel chez Clot ; différents niveaux de conscience chez Vermersch ou Theureau ; le sujet divisé entre conscient et inconscient chez Terrisse mobilisant Lacan). Comme le montre Clot, le réel de l'activité dépasse largement ce qui est réalisé, observable et comporte aussi les activités empêchées ou contrariées. Pour Vygotsky, le comportement est un système de réactions qui a vaincu : ce que le sujet a vécu l'a été après une lutte , un conflit entre des activités concurrentes.
- Ces activités empêchées ou non réalisées ne sont pas accessibles directement par l'observation. Il est néanmoins possible d'y accéder par la réflexion sur l'action. De ce point de vue, les différents courants de recherche cités convergent autour du postulat d'un acteur capable de porter un regard réflexif sur sa propre activité à condition de lui offrir un cadre permettant cette nouvelle activité. Car seul le sujet peut accéder à l'organisation et à la

signification de ses actes et l'accès à son point de vue n'est permis que par ce qu'il en sait ou peut en dire. Cet accès peut être facilité par l'emploi de techniques de questionnement ou de méthodes de redoublement de l'expérience vécue.

4. Une perspective développementale

Tenter d'élucider le processus d'incorporation par les enseignants d'EPS de savoirs issus de la recherche en didactique nous inscrit de fait dans une perspective développementale. Nous nous appuierons sur les cadres théoriques mobilisés par la clinique de l'activité et la didactique professionnelle pour préciser les fondements de cette orientation.

4.1. La clinique de l'activité : transformer pour comprendre

Le point de vue adopté par la recherche en clinique de l'activité et que nous faisons nôtre dans ce travail consiste à investiguer le développement de l'activité et pas seulement son fonctionnement. Il ne s'agit pas seulement de comprendre pour transformer mais aussi transformer pour comprendre. Clot (2008) considère que ce n'est qu'au travers d'une expérience de transformation que l'activité psychologique peut livrer ses secrets : « *C'est en mouvement qu'un corps montre ce qu'il est* » (Vygotsky, 1978, p.71). C'est pourquoi la méthodologie historico-développementale « *cherche à comprendre et à expliquer comment s'organise la transformation de l'action en organisant elle-même une transformation réglée de l'action* » (Clot, 2008, p.171).

Notre travail de thèse ne consiste donc pas à tenter d'identifier le type ou la nature des savoirs mobilisés par les enseignants d'EPS de façon à comprendre le fonctionnement de l'activité mais bien de provoquer, à travers notre dispositif de formation quasi-expérimental, une transformation de cette activité dont nous souhaitons étudier le processus – en nous intéressant plus spécifiquement ici à l'incorporation de savoirs issus de la recherche en didactique.

4.2. La didactique professionnelle : de la théorie de la conceptualisation dans l'action aux critères de développement

Dans une note de synthèse sur la didactique professionnelle, Pastré, Mayen et Vergnaud (2006) considèrent que la question du développement chez les adultes est en partie à l'origine de la naissance de la didactique professionnelle : « *En abordant la problématique de l'apprentissage par et dans le travail, on met l'accent sur la dimension de développement d'un sujet qui, non content de tenir un poste de travail, se construit dans la durée par et dans son travail* » (ibid, p. 157). En s'intéressant de près à cette activité « *constructive* » dont l'empan temporel dépasse largement celui de l'action proprement dite ils sont amenés à élargir la perspective consistant classiquement en psychologie à opposer apprentissage et développement. Ils proposent ainsi de distinguer non plus deux termes mais quatre : développement, apprentissage, maturation et expérience. Le développement est finalement ce qui traverse les trois autres processus : l'apprentissage *« ici défini de façon restreinte pour désigner l'apprentissage intentionnel : il correspond à ce que l'on appelle traditionnellement la formation* » (ibid., p. 157) ; la maturation, processus biologique, « *relayée par l'expérience avec sa dimension historico-culturelle* » (ibid., p. 157).

Dès lors, si le développement est ce qui traverse ces trois processus, comment peut-on identifier à travers ces derniers ce qui relève d'un développement de l'activité ? Cette question nous intéresse au plus haut point car la réponse qu'on lui donnera doit nous permettre de recueillir des données permettant d'envisager une explication des processus d'incorporation de savoirs issus de la recherche par nos enseignants d'EPS. Il s'agit ainsi, dans une perspective de développement, d'incorporer des modes de raisonnements, des formes de conceptualisation sur les situations de travail à partir d'une logique argumentative dans une situation de débat au sein du groupe professionnel.

Les auteurs proposent trois indices attestant d'un développement en cours : la réflexivité, l'activité cognitive de généralisation et l'appropriation de nouvelles ressources (la réorganisation conceptuelle quand le sujet est confronté à une situation nouvelle).

Que recouvrent ces trois indices ? C'est à la réponse à cette question que nous allons nous atteler maintenant.

4.2.1. La réflexivité

La figure du praticien réflexif proposée par Schön (1994) obtient depuis une quinzaine d'années un important succès dans de nombreuses réflexions sur les métiers d'interactions humaines et tout particulièrement ceux de l'enseignement. La complexité des situations de travail que rencontrent aujourd'hui les enseignants questionne les savoirs mobilisés : les savoirs académiques, rationnels, venus de la science permettent-ils, selon une logique de science appliquée, de faire face à cette complexité, à la singularité et la mouvance des situations rencontrées ? De toute évidence la réponse est négative et Schön se donne ainsi pour ambition de construire une véritable épistémologie de l'agir professionnel visant à identifier l'ensemble des savoirs tacites ou cachés qui structurent la réflexion du sujet. Selon Bouissou et Brau-Antony (2005), « l*'appellation « praticien réflexif » renvoie aux travaux piagétiens sur la prise de conscience et l'abstraction réfléchissante. Le sujet prend ainsi sa propre action, ses propres fonctionnements mentaux comme objets d'analyse et essaie de percevoir sa propre façon d'agir. Cette pensée réflexive est critique et créative et nécessite de mobiliser un certain nombre d'habiletés méta cognitives et de compétences argumentatives* » (ibid., p. 114). Les travaux de Schön distinguent cependant la réflexion *dans* l'action que l'on considère comme le mode de fonctionnement d'une compétence de haut-niveau et la réflexion *sur* l'action comme source et moyen de construction de compétences et de développement. Ces deux processus mentaux doivent être distingués même et surtout si l'on entend étudier leurs liens (Perrenoud, 2001). Le premier renvoie ainsi au fait qu'il n'y a pas d'action complexe sans réflexion en cours de processus alors que le second consiste à prendre sa propre action comme objet de réflexion. Il ne s'agit pas

alors, dans ce second cas, de se contenter d'une simple évocation mais de procéder à une réelle analyse critique passant par des mises en relation de l'action avec des principes, des règles, des théories voire d'autres actions possibles ou réalisées dans des situations similaires. L'activité réflexive permettrait ainsi de construire un rapport distancié à l'action, de prendre conscience de ses propres motifs d'agir et surtout d'inscrire ses actions dans une perspective téléologique. De ce point vue, les modalités d'articulation entre les fins et les moyens nous semblent constituer un critère essentiel de réflexion sur l'action. La relation entre la réflexion *dans* l'action et la réflexion *sur* l'action nous semble alors plus à traiter en termes de continuité que de différenciation, la première permettant souvent d'amorcer la seconde, alors que la seconde permettrait d'anticiper et de préparer l'enseignant à réfléchir plus vite et de façon plus outillée et complète dans l'action. Le contexte et l'objet de notre travail nous amènent à nous centrer sur le processus mental de réflexion *sur* l'action comme moyen de développement.

Nous tenterons ainsi de repérer à travers les discours des enseignants sur leurs pratiques des manifestations de cette réflexion *sur* l'action à travers les modalités d'articulation entre les fins et les moyens. Cette articulation nous paraît en effet constituer le critère fondamental d'une analyse critique de l'action.

La perspective développementale, historico-culturelle dans laquelle nous nous sommes inscrits donne à autrui, au sens large, y compris symbolique, (cf. notion de sur-destinataire transpersonnel chez Clot) un statut essentiel dans la construction de soi. Ainsi, Clot (2008, p.224), évoquant la question de l'observation de situations de travail par les professionnels eux-mêmes, dit la chose suivante *« Toute observation revient à interposer l'activité d'autrui entre le sujet et son activité propre. Autrui peut alors devenir l'instrument psychologique d'une observation de soi par soi dont le dialogue intérieur est le moyen essentiel »*. L'observation s'en trouve ainsi potentiellement développée tout d'abord en tant que catégorie inter psychologique puis en tant que catégorie intra psychologique.

Les situations étudiées dans notre recherche, que nous présentons dans le chapitre suivant, fournissent un cadre dialogique support du développement de cette activité réflexive dont nous chercherons à repérer des indices de développement.

Une autre approche que nous qualifierons de sociopsychologique, en référence aux travaux de Lahire (1998) envisage la réflexivité en tant que disposition que le sujet peut mobiliser ou non selon le contexte dans lequel il se situe. Du fait que l'individu a été confronté à de multiples contextes de socialisation, parfois concurrents, se sont développées des dispositions elles-mêmes variées et parfois concurrentes : « *Lorsqu'elles entrent en contradiction, l'inhibition des unes est nécessaire à l'expression et au développement des autres. Une disposition est par définition non générale – potentiellement et seulement potentiellement transférable – car attachée à des domaines et à des objets spécifiques et mise en œuvre dans certains contextes* » (Bouissou & Brau-Antony, 2005, p.119). Il n'est donc pas possible, dans cette optique, d'envisager la réflexivité de façon dichotomique (réflexif / non réflexif) et décontextualisée. La prise en compte du contexte d'expression d'une activité réflexive est nécessaire, ne serait-ce qu'en raison de la dimension sociopolitique de la réflexivité et du fait qu'elle engage un rapport au monde social dont les rapports au pouvoir n'en sont pas la moindre des caractéristiques (Lahire, 1994). Resituer l'activité réflexive par rapport au contexte d'exercice du métier ou d'une situation de formation peut amener à observer des conduites différentes. Ces différences peuvent être d'autant plus marquées que la situation de formation s'exerce à la demande des professionnels ou sur proposition institutionnelle, qu'elle instaure un mode de relation hiérarchique ou est fondée sur un partage d'expertise…

Cette double dimension sociopsychologique et sociopolitique de la réflexivité nous amènera à ne jamais dissocier les manifestations de réflexivité du contexte de leur expression : entretiens auto confrontation, échanges entre collègues, échanges avec un chercheur etc… au sein de ce que Goffman (1987) appelle un cadre participatif qui permet de caractériser la situation de communication et de donner du sens aux interactions que nous allons étudier.

4.2.2. L'activité cognitive de généralisation

Le travail de généralisation, qui permet, à partir d'une analyse de cas singuliers, de s'extraire de la contingence pour envisager des principes plus généraux constitue un deuxième critère de développement. Le travail approfondi d'analyse du singulier, tout en considérant ce dernier comme un cas parmi d'autres, doit permettre d'envisager des réinvestissements dans d'autres situations sur la base de règles ou principes possédant un certain degré de généralité. Comme le souligne Perrenoud (2001, p. 134) : « *Le paradoxe est sans doute que, pour ajuster l'action à ce que la situation a de singulier, il importe de prendre conscience de ce qu'elle a de banal* ». Cela pose clairement la question des rapports entre action et connaissance. On pourrait être tenté de considérer que puisque les situations de travail sont des situations où l'action prime sur tout, celle-ci relèverait de conduites automatisées, un peu comme une connaissance autonome. Or, notre perspective d'analyse ne peut accepter cette vision qui assimilerait la compétence à une habileté et ne permettrait pas de traiter la délicate et fondamentale question de la gestion de situations complexes, mouvantes et partiellement imprévisibles. La théorie de la conceptualisation dans l'action apporte de ce point de vue des éléments intéressants. Selon Samurçay et Pastré (1998, p.5) «*la conceptualisation renforce la construction des invariants de l'action à des niveaux supérieurs en les décontextualisant des situations particulières et grâce à l'extension de ses organisateurs de l'activité le sujet peut construire des classes de situations de plus en plus riches qui lui permettent de traiter la variabilité des situations […] On peut alors dire que le développement des compétences consiste à conceptualiser des situations, à la condition de bien comprendre qu'il ne s'agit pas d'appliquer simplement des connaissances préalables à une situation pratique, mais de transformer certaines connaissances acquises en des organisateurs de l'activité* ». Pour Vygotsky « *Avoir conscience de ses expériences vécues n'est rien d'autre que les avoir à sa disposition à titre d'objet pour d'autres expériences vécues » (2003, p.78) et « en généralisant un processus propre de mon activité, j'acquiers la possibilité d'un autre rapport avec lui […] Ainsi la prise de conscience repose sur une généralisation des processus psychiques* » (1997, p.317). Il ne s'agit donc pas d'en rester à une analyse de surface des composantes des tâches à réaliser mais bien de tenter

d'identifier des invariants de l'action dans un ensemble cohérent de situations. L'option retenue, consistant à s'intéresser au développement de l'activité et pas seulement à son fonctionnement, nous amène dès lors à privilégier la confrontation d'un petit nombre de sujets à plusieurs situations enchaînées plutôt que de confronter un grand nombre de sujets à une même situation (Clot, 2008). Il s'agit ainsi de provoquer un détachement de son expérience personnelle afin qu'elle puisse être l'occasion d'autres expériences.

4.2.3. L'appropriation de nouvelles ressources

Ce critère de développement interroge à la fois la nature des apports externes susceptibles de favoriser la gestion de situations nouvelles et les modalités d'incorporation de ces apports à son activité. Notre travail vise précisément à étudier le processus d'incorporation par des enseignants d'EPS de savoirs issus de la recherche en didactique. La distinction que fait Piaget entre conceptualisation et théorisation nous paraît ici utile à mobiliser. En effet, la conceptualisation étant d'abord tout entière au service de l'action, le praticien cherche avant tout, à travers les connaissances qu'il mobilise, l'efficience de l'action. La cohérence théorique du savoir qu'il utilise ne l'intéresse guère : seul son pouvoir heuristique est important pour lui. L'argument de la rigueur et de la validité scientifique des savoirs proposés est inopérant puisqu'il ne constitue pas le bon critère de pertinence pour le praticien. Durand (2008b) suggère l'existence de quatre types de situations présidant à la conservation/validation de ce qui est pertinent, à l'abandon/invalidation de ce qui ne l'est pas :

- des situations où l'efficacité concrète immédiate est la mesure de l'activité (et de son apprentissage),
- des situations où la pertinence est en rapport avec la cohérence d'un raisonnement en situation ou de savoirs antérieurs,
- des situations où la cohérence est envisagée en fonction de la conformité aux normes, codes, valeurs d'une communauté,
- des situations où la pertinence est en rapport avec le statut des personnes (expertise, hiérarchie…) ou leur charisme.

Ces situations nous permettront ainsi d'interroger les conditions de « l'acceptabilité » par les enseignants des apports externes dans les situations vécues dans notre dispositif.

Il y a aujourd'hui, comme nous l'avons évoqué dans le chapitre 1 du cadre conceptuel à propos des travaux de Collinet (2006) une façon assez consensuelle de caractériser l'appropriation par des professionnels de savoirs scientifiques qui consisterait en un triple mouvement guidé par une finalisation pragmatique : un mouvement de transformation des savoirs eux-mêmes (naturalisation du langage, déformation, épuration et réduction de la forme scientifique), un mouvement de transformation des autres composants de l'organisation de l'action, un mouvement de métissage avec des savoirs d'autres natures issus de l'expérience, des croyances et des idéologies.

Cette dimension de la réorganisation conceptuelle à partir d'apports externes renvoie à la notion de circulation des savoirs telle que proposée par Derouet (2002) et développée en didactique de l'EPS par Dugal et Léziart (2004). Cette notion « *est une terminologie employée actuellement par un certain nombre de chercheurs qui jugent en général le concept de transposition didactique peu opérant pour comprendre la vie des savoirs dans leur complexité. Ils contestent en particulier le caractère mécanique et réducteur de la transposition didactique* » (ibid., p.39). Cette circulation se ferait ainsi de façon plus « horizontale » et moins « verticale ».

Nous tenterons d'identifier ce qu'il reste des concepts abordés au sein de notre dispositif de formation au cours de ce processus complexe d'appropriation. Nous aurons ainsi à prélever des traces dans les discours des enseignants relatifs à ces concepts (en l'occurrence les concepts de contrat et ruptures didactiques, de dévolution, de milieu didactique d'une part, et de notions propres aux théories d'experts abordées d'autre part) au cours des différentes situations analysées : entretiens d'auto confrontation avant et après le dispositif, analyses de situations d'apprentissage.

Chapitre 2 : Etude d'un processus de développement professionnel

1. La production des données

A la notion de « recueil de données » nous avons préféré celle de « production de données ». En effet, il nous semble que les données à partir desquelles nous pourrons développer notre travail de recherche ne préexistent pas à notre étude. Elles sont construites à partir de notre dispositif méthodologique qui leur donne existence et sens. Nous rejoignons ici Reuter (2006) qui redoute la connotation de naturalité associée aux termes de *recueil*, de *collecte* voire de *cueillette*. Le filtre conceptuel et méthodologique à travers lequel le chercheur regarde son objet donne une image particulière de ce dernier. Les données ne constituent donc pas un « déjà-là » qu'il suffirait de dévoiler. En ce sens nos données résulteront de choix méthodologiques permettant d'assurer le lien et la cohérence entre notre cadre théorique, nos questions de recherche d'une part, et nos résultats d'autre part.

Le dispositif d'étude et de développement professionnel que nous avons conçu est un dispositif original combinant les apports de la didactique professionnelle (Pastré, Vergnaud, Mayen, 2006), des recherches coopératives (Dugal, 2004) et de la clinique de l'activité (Clot, 2008), sans en conserver l'ensemble des caractéristiques. Ayant présenté de façon approfondie les fondements et les caractéristiques de ces courants de recherche dans le chapitre 4 du cadre conceptuel, nous nous contenterons d'évoquer succinctement ici les options retenues, renvoyant le lecteur au chapitre en question pour une vision plus précise.

1.1. Provoquer le développement pour l'étudier

Le premier choix consiste dans le parti pris expérimental considérant qu'il faut provoquer le développement pour l'étudier. La conséquence concrète de ce choix méthodologique est donc la construction d'un dispositif dans lequel ce développement

provoqué pourra se donner à voir. Ce dispositif conçu à cette fin s'organise en différentes phases assez largement inspirées des protocoles proposés par Clot (2008) dans le cadre de la clinique de l'activité bien que s'en distinguant sur un certain nombre d'aspects. Ainsi, contrairement aux dispositifs mis en place dans le cadre de la clinique de l'activité, notre dispositif n'a pas été conçu en réponse à une sollicitation d'un collectif de travail sur la base de situations professionnelles dégradées mais sur proposition de notre part.

1.2. la constitution d'un collectif d'enseignants volontaires

1.2.1. Des critères d'équilibre

Bien que volontaires, c'est nous qui avons sollicité ces enseignants sur la base de critères visant un équilibre entre différents paramètres tels que :

- le sexe (quatre femmes ; cinq hommes) ;
- l'ancienneté (de trois ans à 22 ans d'ancienneté) ;
- l'expertise dans la pratique et l'enseignement des sports collectifs (quatre non-spécialistes ; deux ayant pratiqué un sport collectif à bon niveau ; trois ayant pratiqué un sport collectif à bon niveau et exercé des fonctions d'entraîneur) ;
- l'appartenance à des réseaux professionnels et/ou institutionnels et les parcours professionnels (une enseignante est agrégée, les autres sont certifiés ; tous ont exercé à un moment ou à un autre des fonctions de conseiller pédagogiques de Licence 3ème année STAPS, PLC1 ou PLC2 ; trois sont déjà intervenus en formation continue des enseignants d'EPS en cirque, gymnastique sportive et badminton; l'un d'entre eux a écrit un article sur l'enseignement du hockey dans une revue professionnelle) ;
- et surtout en fonction d'un critère de confiance mutuelle entre eux et les chercheurs, éprouvé en diverses occasions (formation initiale, formation continue, autres contextes que professionnels).

Ce dernier critère relationnel nous paraît d'autant plus important que le collectif constitué l'ait été pour cette occasion et n'avait pas d'histoire commune jusqu'ici à

l'exception de quelques sous-groupes d'enseignants qui exercent ou ont exercé au sein du même établissement et que les contraintes temporelles de l'expérimentation n'ont pas permis un travail préalable de mise en confiance des participants ce qui a nécessité de constituer un groupe au sein duquel cette confiance était déjà présente. Le groupe constitué comporte finalement neuf enseignants d'EPS et un chercheur-formateur (CF). Le second chercheur, situé en extériorité par rapport au groupe participe à la conception des situations vécues par le groupe et observe et analyse ce qui se joue en son sein sans y intervenir. Ce groupe ainsi constitué peut être assimilé à ce qu'Odonne (1981) appelle une « *communauté scientifique élargie* » de par la présence d'un chercheur, et à une communauté de pratique (Lave et Wenger, 1991).

1.2.2. Un rapport contractuel entre les deux chercheurs et les enseignants.

Le contrat de collaboration, élaboré avec les enseignants avant leur engagement formel, au cours d'une réunion spécifique, a porté sur les points suivants :

1) Les objectifs du dispositif : les objectifs assignés à la mise en œuvre de ce dispositif original de formation continue se devaient d'être acceptés et partagés par l'ensemble des membres du groupe. Deux types d'objectifs devaient tout d'abord être distingués. Le premier, relatif au travail de recherche consiste à investiguer le processus d'incorporation de savoirs issus de la recherche ; le second, relatif au travail du groupe, consiste en l'évolution de ses pratiques d'enseignement des sports collectifs par un travail de distanciation critique vis-à-vis de la pratique. Ce dernier objectif de développement professionnel se devait d'être suffisamment large pour en permettre une déclinaison négociée avec les participants au fur et à mesure de l'avancée du travail. Un consensus s'est dégagé facilement autour de l'idée d'une focale didactique qui s'est précisée par la suite ;

2) la définition d'un principe de reconnaissance et de réciprocité des expertises entre partenaires selon une relation équilibrée et horizontale : le CF est dépositaire des savoirs issus de la recherche ; les enseignants mettent sur la table leurs savoirs d'action et leurs savoirs d'expérience ;

3) la définition d'une éthique de la relation incluant le souci de chercher à mieux comprendre l'épistémologie des partenaires (compréhension et non-jugement) et des relations honnêtes, franches, respectueuses des individus et des idées ;

4) l'organisation du travail : un travail réparti sur deux années scolaires, comprenant l'observation audio-vidéo d'une séance d'enseignement d'un sport collectif avant et après le dispositif de travail pour chaque enseignant suivie d'un entretien d'auto confrontation et la participation à dix journées complètes de travail collectif avec un travail inter-sessions (lectures, écriture). Les enseignants se sont ainsi engagés à être assidus, ponctuels, à effectuer un compte-rendu de séance chacun, à réaliser le travail inter-sessions prévu, à accepter d'être filmé, interviewé, à réaliser un bilan réflexif écrit en fin de projet et à contribuer au rapport de recherche (lecture critique). Le CF et le chercheur s'engagent de leur côté à être assidus et ponctuels, à lire, corriger, valider les compte-rendus de séances, à mener les observations audio-vidéo dans le respect de la réglementation relative au droit à l'image des élèves et des enseignants, à soumettre leurs interprétations aux acteurs concernés et enfin à rédiger, sous le regard critique des enseignants, le rapport final de recherche ;

5) les formes de travail : les enseignants ont tous accepté le principe d'un travail basé essentiellement sur l'analyse de situations d'enseignement réalisées par les membres du groupe et filmées. Chaque enseignant a en outre accepté que le film de sa séance puisse faire l'objet d'un entretien d'auto confrontation simple, d'un travail d'analyse collectif, d'une auto-confrontation croisée, et enfin puisse être utilisé à des fins de formation et de communication dans des colloques et séminaires de recherche. Cet engagement a fait l'objet d'un document signé par les deux parties. Il a néanmoins également été admis que chaque membre pouvait à tout moment décider de ne plus accepter l'une ou l'autre de ces utilisations s'il l'estimait nécessaire.

Cette première phase inclut l'enregistrement audio-vidéo de séances d'enseignement de sports collectifs (une séance pour chaque membre du groupe) dont l'observation par les chercheurs permettra de sélectionner les séquences supports du travail de groupe et de servir de support à un entretien d'auto confrontation simple destiné, dans une perspective

compréhensive, à accéder au point de vue intrinsèque de l'enseignant sur sa pratique d'enseignement des sports collectifs.

Cette première phase est essentielle pour permettre au dispositif de jouer son rôle d'enclenchement d'un processus de développement que nous souhaitons étudier.

1.3. Des situations de formation au plus près des situations de travail

La didactique professionnelle prône l'utilisation de situations de travail réelles ou simulées comme support de développement professionnel. Notre dispositif de formation propose quatre types de situations dont les analyses de situations d'apprentissage constituent l'essentiel :

Tableau n° 5 : les situations de formation utilisées au cours du GFR

Situations de formation	Durée	Positionnement dans le dispositif	
1) Des situations d'analyse et de débat autour de textes et concepts produits par la recherche en didactique et des leaders d'opinion (théories d'experts).	Deux demi-journées	S2 (18.12.07) S6 (13.10.08)	
2) des analyses collectives de situations d'apprentissage conçues et animées par des membres du groupe lors des journées de travail collectif	6 journées et ½	S3 (03.03.08) S4 (21.04.08) S5 (06.06.08) S7 (04.12.08) S8 (20.02.09)	S9 (04.05.09) S10(02.06.09)
3) des analyses collectives de situations d'apprentissage filmées, issues de séances ordinaires d'enseignement de membres du groupe	1 journée et ½	S1 (25.09.07) S2 (18.12.07)	
4) une auto-confrontation croisée suivie d'un débat avec les autres membres du groupe à partir des controverses identifiées	Une demi-journée	S6 (13.10.08)	

1.4. Au cœur de la démarche de formation : l'activité réflexive

Ces différentes situations sont autant d'occasions de mise en œuvre d'une activité réflexive par la mise à disposition par le CF aux E d'outils et méthodes de la recherche d'une part (analyses qualitatives de SD, EACS et EACC) et de savoirs produits par la recherche en didactique et les théories d'experts d'autre part.

1.5. Le moteur du dialogue et des apports externes

Les situations de formation sont collectives et s'inscrivent explicitement dans une option socio-constructiviste comme nous l'avons précisé en introduction. Elles visent entre autres à permettre au collectif de travail de débattre du métier et de développer leur pouvoir d'agir. Elles sont par ailleurs conçues pour organiser explicitement le dialogue au sens Bakhtinien du terme, c'est à dire au-delà de l'espace circonscrit des actes de langage réalisés, conception que nous développerons plus loin. Ce dialogue a pour fonction d'élargir le pouvoir d'agir de chaque enseignant par le double apport du collectif de travail et des produits de la recherche portés par l'enseignant-chercheur animateur du groupe. L'importance accordée dans notre dispositif aux apports externes rapproche ce dernier de l'option coopérative proposée par Dugal (2003). Il s'agit ici d'instrumenter les E lorsqu'ils visionnent les SD.

Le dispositif que nous proposons constitue ainsi une construction originale fortement influencée par la didactique professionnelle, à laquelle s'ajoutent des apports plus spécifiques de la clinique de l'activité et des recherches coopératives. Au-delà des influences de ces courants de recherche, nous pouvons considérer ce dispositif comme proposant une voie de professionnalisation selon une double logique de réflexion sur l'action et de réflexion pour l'action (Wittorski, 2007). La logique de réflexion sur l'action renvoie à des moments d'analyse rétrospective de l'action, soit dans une perspective évaluative, soit dans une perspective compréhensive. Elle repose sur des dispositifs d'analyse du travail ou d'analyse des pratiques tels que ceux que nous proposons dans ce GFR. La logique de

réflexion pour l'action se caractérise par « *des moments individuels ou collectifs de définition, par anticipation, de nouvelles façons de faire en vue d'être plus efficace* » (ibid. p. 118). L'auteur estime que la logique de développement de l'individu à l'œuvre dans ce type de dispositif relève d'un processus de production de connaissances pour l'action, dont la validité ne peut être que locale. Par contre, si l'on se situe du point de vue du dispositif de professionnalisation, le processus à l'œuvre est alors celui de production de savoirs pour l'action, qui contrairement aux connaissances, sont formalisés, validés, légitimés par le groupe selon un certain nombre de critères de rigueur et de pertinence, et par-là transmissibles et donc mobilisables en formation. Les apports externes amenés par le CF se situent dans cette démarche visant à instrumenter les E dans une logique certes rétrospective dans le cadre des moments d'analyse des SD mais également prospective dans les moments de conception collective de SD à partir de ces apports externes.

Enfin, tous les échanges entre le CF et les E et les E entre eux dans ces différentes situations sont enregistrés grâce à des micros intégrés au plafond de la salle multimédia dans laquelle se déroule la formation. Ce dispositif permet une qualité audio importante rendant la transcription verbatim intégrale des échanges plus aisée. Cette dernière a par ailleurs nécessité un travail de reconnaissance des voix des dix protagonistes des échanges (le CF et les neuf E) de façon à pouvoir attribuer les propos à tel ou à tel participant.

2. Le traitement des données

2.1. le matériau d'échanges verbaux ou la nécessité de se doter d'une théorie du langage

Le second choix méthodologique concerne la place du langage dans notre recherche. Il nous est assez rapidement apparu que la question du langage constituerait une question méthodologique fondamentale pour deux raisons essentielles. La première est relative à notre choix épistémologique de nous inscrire dans une perspective historico-développementale. « […] *il n'est pas possible de rendre compte du développement et des*

processus qui l'engendrent et le soutiennent, sans prendre en compte les rapports étroits qui unissent le langage et la pensée, et, plus encore les rapports qui unissent apprentissage et développement » (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006, p.173). Nous faisons nôtre le point de vue de Clot qui estime que l'échange verbal est le lieu et l'espace du développement. La seconde est relative au fait que toutes les situations proposées dans le cadre de notre dispositif sont des situations mettant en jeu des interactions verbales entre les différents protagonistes pour lesquels ils jouent bien plus qu'un rôle de communication. Nous rejoignons ici Durand et Fillietaz (2009) qui considèrent que les transformations du travail ont renforcé significativement la part langagière et nécessitent des méthodologies renouvelées et adaptées pour étudier le fonctionnement conversationnel et discursif.

Ces deux raisons nous ont obligé à nous doter d'une théorie du langage et de méthodes nous permettant d'analyser cet important matériau d'échanges verbaux qui constitue l'essentiel de nos données. Nos options théoriques sont alimentées d'une part par la pragmatique du troisième type dite également pragmatique interactionniste (Kerbrat-Orecchioni, 2008) et d'autre part par le dialogisme issu des travaux du « cercle de Bakhtine » (Bakhtine, 1978). Ces options théoriques nous amènent à n'accorder à l'analyse de contenu (Bardin, 1991) qu'une fonction complémentaire à des analyses de discours selon une logique pragmatique (la parole considérée comme acte) et dialogique (Bakhtine, 1978). Il est notamment reproché à l'analyse de contenu d'être relativement tautologique dans la mesure où elle suppose l'élaboration d'une grille d'analyse a priori alors que cette grille devrait être le résultat de l'analyse. Il lui est également reproché de reposer sur l'idée que le texte analysé a un « contenu manifeste » et que l'on peut accéder par la seule analyse de son contenu à sa signification, Cette conception très saussurienne dans laquelle le signifié dépend de la grille d'analyse qui produit les catégories d'analyse est rejetée – depuis les travaux de Foucault notamment – au profit d'approches pragmatiques analysant les formations discursives.

2.1.1. La pragmatique interactionniste ou l'étude du langage en acte

Définir la pragmatique de cette façon renvoie à trois caractéristiques principales :

1) le langage est étudié en situation en ce qu'il est actualisé dans un acte d'énonciation particulier, singulier, situé ;
2) Le langage est étudié en tant qu'acte , moyen d'agir sur le contexte d'interlocution dans lequel il s'insère. Il s'agit ici tout simplement de réaliser un acte au moyen du langage ;
3) Enfin, le langage est étudié en tant que moyen d'interaction entre des individus au sein duquel se jouent des jeux d'influence et de pouvoir.

Interaction et cadre participatif

Ces trois caractéristiques de la pragmatique interactionniste peuvent ainsi se décliner à partir des notions d'interaction et de cadre participatif (Goffman, 1973, 1987) dans le cadre de notre recherche :

Les situations étudiées dans cette recherche relèvent avant toute chose de situations d'interactions (Goffman (1973) entre les différents protagonistes : le CF et les E. Ces situations peuvent dès lors être caractérisées :

- par des processus d'influences mutuelles qu'exercent ou tentent d'exercer les uns sur les autres les différents participants à l'interaction ;
- par le lieu où se joue cette interaction.

On parlera ainsi de « lieu de rencontre » dans le sens où l'interaction suppose de prendre en compte l'ensemble des événements qui composent cette interaction.

La notion de cadre participatif (Goffman, 1987) permet de caractériser la situation de communication et de donner du sens aux interactions que nous allons étudier. Le cadre participatif définit ainsi des éléments de contexte qui sont à la fois préétablis et co-élaborés

au fur et à mesure du déroulement de l'interaction. Ce contexte peut être abordé de façon micro, méso et macroscopique :

- Le contexte macro concerne le contexte institutionnel et social général de la situation d'interaction ;
- le contexte méso concerne le cadre spatio-temporel et la situation sociale locale dans lesquels s'inscrit l'interaction entre le CF et les E, le nombre de protagonistes de la situation d'échange, leurs statuts et rôles, la nature des relations entre eux, les règles qui régissent les interactions et l'activité en jeu (dimension contractuelle, enregistrement et transcription des échanges…) ;
- Le contexte micro concerne le micro-système individu avec ses caractéristiques propres. Nous avons affaire ici à des individus en activité qui lorsqu'ils s'engagent dans la situation d'interaction, le font avec leurs motifs et en mobilisant leurs ressources cognitives, attentionnelles et émotionnelles

Nous sommes ainsi conduits à définir ce contexte à partir de ses différents éléments constitutifs (aux niveaux micro, méso et macro). Néanmoins, la dimension dynamique et évolutive de ce contexte dans ses dimensions méso et micro (cf. l'engagement effectif des participants aux différentes séquences d'échanges ainsi que la co-élaboration constante des rôles interactionnels au fur et à mesure de l'avancée des échanges) nous oblige à ne pas le définir *a priori* et de façon définitive mais à tenter d'en repérer les évolutions et modifications *in situ*. L'analyse des interactions à ces différents niveaux nécessitera donc au préalable de découper notre corpus en unités permettant de rendre compte de la complexité et de la dimension hiérarchique de l'enchaînement des énoncés (niveau du déroulement de l'ensemble de l'interaction, succession et enchaînement des interventions des différents interlocuteurs). Nous procéderons ainsi en un découpage en rangs d'unités d'interactions :

1) l'épisode : nous le définirons comme une totalité délimitée par une ouverture et une fermeture du dialogue bien identifiée au sein du dispositif de formation. Notre corpus sera

constitué de trois types d'épisodes ou trois classes de situations identifiées par une unité thématique à visée fonctionnelle (Vinatier, 2009) :

- des épisodes d'analyses collectives de situations didactiques
- des épisodes d'analyse collective de textes issus de la recherche et de théories d'experts
- des épisodes relatifs à une auto-confrontation croisée :
  - l'auto confrontation croisée proprement dite
  - le débat initié par cette auto-confrontation croisée

2) la séquence : cette unité de rang intermédiaire se caractérise par une forte unité et une forte cohérence thématique et/ou pragmatique. Les types d'épisodes que nous allons analyser se caractérisent par une durée le plus souvent longue (de 30 minutes à 1heure 40) et sont ponctués de changements de thèmes et/ou de stratégies des interlocuteurs (cf. les positions énonciatives des interlocuteurs) donnant à chaque séquence une unité insérée dans une autre unité plus globale, celle de l'épisode.

3) L'échange : généralement l'échange est considéré comme la plus petite unité dialogale, produit par deux locuteurs responsables chacun d'un acte au moins. En ce sens un échange doit logiquement comporter deux actes : un acte initiatif et un acte réactif. Néanmoins, l'échange ne s'arrête pas toujours avec l'acte réactif, surtout dans les situations que nous allons analyser où la dimension argumentative sera fortement sollicitée et développée tout en étant sous la dépendance du même acte initiatif. Nous parlerons ainsi d'échange étendu comme le plus caractéristique des échanges que nous aurons à étudier.

4) L'intervention : avec Vinatier (2009) nous définirons l'intervention comme « *la contribution d'un locuteur particulier à un échange particulier* » (p. 131). En ce sens nous la différencierons du tour de parole qui peut contenir plusieurs interventions. Au sein d'un même tour de parole, le locuteur peut par exemple conclure la discussion sur un thème et enclencher une nouvelle orientation aux échanges.

5) L'acte de langage : il s'agit de ne plus considérer le discours comme une simple transmission d'informations mais comme une forme d'action (« *Quand dire c'est faire* », Austin, 1970) : « *Parler, c'est sans doute échanger des informations ; mais c'est aussi E3fectuer un acte régi par des règles précises, qui prétend transformer la situation de*

récepteur, et modifier son système de croyances et/ou son attitude comportementale ; corrélativement comprendre un énoncé, c'est identifier, outre son contenu informationnel, sa visée pragmatique, c'est-à-dire sa valeur et sa force illocutoire » (Kerbrat Orrechioni, 1980, p. 185). Cette citation de Kerbrat-Orrechioni nous précise ainsi que si le discours s'incarne dans des actes de langage, on ne peut se contenter d'en faire l'inventaire, et qu'il convient aussi de distinguer l'acte par lequel on produit un énoncé, l'énoncé lui-même (« matériel » puisqu'on peut l'enregistrer), l'acte par lequel on le comprend, mais aussi l'énonciateur qui le produit, le ou les destinataires qui le comprennent. L'organisation séquentielle du discours nous paraît dès lors essentielle dans une perspective interactionniste : « *considérer les énoncés comme des actes c'est admettre qu'ils sont faits pour agir sur autrui, mais aussi l'amener à réagir : quand dire c'est faire, mais aussi faire faire ; c'est à dire que la production d'un acte donné crée sur la suite un certain nombre de contraintes, et un système d'attentes* » (Kerbrat-Orrechionni, 2008, p.58). Dans cette perspective on distingue ainsi les actes de langage suivants :

a. Les actes locutoires : ceux sans lesquels il n'y aurait aucune mise en œuvre du langage : par exemple concevoir des phrases, choisir des mots, les ordonner en phrases, leur attribuer du sens, les prononcer ou les écrire, les entendre ou les lire, les comprendre, etc. Ces actes correspondent au fait de *dire,* dans le sens de produire de la parole (en articulant et en combinant des sons et des mots selon les règles de la grammaire) ;

b. les actes illocutoires, c'est-à-dire des actes contenus dans le langage. Un acte illocutoire est un acte que l'on accomplit en disant quelque chose : j'accomplis un acte de promesse en disant *je promets,* de questionnement en employant une interrogation, d'ordre en employant un impératif, etc. La notion d'acte illocutoire est proche de celle de sens mais seulement à condition que cette dernière ne soit pas étroitement conçue. Le sens doit englober non seulement ce que l'on appelle le contenu mais aussi l'acte que dans une énonciation il sert à accomplir ;

c. les actes perlocutoires : correspondent à l'effet produit sur l'interlocuteur par l'acte illocutoire. En posant une question, je peux m'attendre, au niveau perlocutoire, à toute une série de réactions possibles : je peux, par exemple, obtenir la réponse

demandée, mais aussi une non-réponse, une contestation de la part de l'interlocuteur sur mon droit de lui poser des questions, etc.

Ces différents éléments de caractérisation de l'approche pragmatique interactionniste permettent d'affirmer que nous en pouvons nous contenter de la description des actes de langage mais d'y adjoindre des règles et principes qui sous-tendent leur organisation séquentielle :

1) valeur illocutoire vs valeur interactive : Roulet (1981) propose ainsi de distinguer pour chaque énoncé la valeur illocutoire qu'il possède en vertu de ses propriétés linguistiques hors contexte, de sa valeur interactive en contexte, en relation avec les actes précédents et à suivre ;

2) l'organisation hiérarchique entre une intervention (un acte de langage), un échange (unité fondamentale en analyse des conversations), une séquence et un épisode ;

3) pluralité illocutoire et enchaînement : le fait qu'un énoncé puisse posséder plusieurs valeurs superposées et généralement hiérarchisées et que cette hiérarchie soit la résultante à la fois du contexte et de la structure même de l'énoncé ouvre un nombre plus ou moins important d'enchaînements possibles (Kerbrat-Orecchioni, 2008). Le choix du type d'enchaînement dépend de multiples facteurs et a pour conséquence (et/ou cause ?) l'installation d'un type de relation particulier entre les interlocuteurs (relation hiérarchique, conflictuelle…). Ces contextes relationnels de rapports de force, d'influences réciproques… amènent de fait les interlocuteurs à adopter des stratégies que nous appellerons « positionnements énonciatifs ».

Nous nous orientons d'un point de vue méthodologique vers une approche résolument empirique, valorisant les données authentiques et de terrain, en l'occurrence l'enregistrement de l'ensemble des échanges verbaux en situation réelle de formation.

Dans cet esprit et à la suite des travaux de Alin (1996) nous avons élaboré une typologie des actes de langage repérés dans les situations d'échanges étudiées pour lesquels nous donnons quelques exemples et des positionnements énonciatifs.

Tableau n° 6 : Typologie des actes de langage

ACTES DE LANGAGE (AL)	DEFINITIONS	EXEMPLES (extraits d'énoncés relevés lors d'échanges entre CF et E)
AL1. **RATIONALISER, EXPLIQUER, INTERPRETER** : . AL11 pour comprendre . AL12 pour justifier ou se justifier	L'acte de langage à l'œuvre ici a pour but premier de donner une **dimension rationnelle, explicative** au propos du locuteur. Ce dernier engage ainsi sa responsabilité sur sa vision, son explication des situations, des phénomènes. Ce but de rationalisation peut cependant se suE1iviser en deux sous-buts : . contribuer à la compréhension des situations, phénomènes étudiés . justifier ses actes ou ceux de quelqu'un d'autre	« Nous on était resté là-dessus à dire que c'était du dialectique, en y mettant un rapport de force sur du deux contre deux, parce qu'il voulait aussi qu'il y ait une continuité de l'action puisque après on voit que les défenseurs s'ils récupèrent le ballon ils enchaînent le jeu. Donc on n'est pas sur du technique ou quelque chose de séparé, on est quand même sur du global à E3fectif réduit ». AL11 « Mais dès le deuxième passage il induit la réponse et dit « allez entre les deux ; fixez entre les deux ; passez entre les deux ». Il donne la solution ». AL11 « Moi je le mettrai dans l'idée de se dire que c'est la neuvième séance, le fait d'avancer et de dire : « je le fais, je déborde », c'est quelque chose qui a déjà été vu et qu'il n'a pas besoin de le mettre en valeur et de renforcer. » AL12
AL2. **EVALUER**	Cet acte de langage consiste à **porter un jugement de valeur** sur les actes étudiés ou les discours prononcés.	« Moi je dis qu'il le supprime (le choix) à un moment donné en disant que l'attaquant n'a pas le droit de changer de couloir. Là, le choix devient **trop prévisible**… » « Là l'attaque peut avoir la possibilité d'aller au but à chaque fois quelque part. Il est **mal exploité** parce qu'il est constamment induit par la consigne » « On prend un exemple à un moment où il est en un contre un, il passe, il prend le dessus sur son défenseur, il va marquer l'essai et là il intervient en disant : « mais non, tu aurais été excellent si tu avais fait la passe » **alors qu'on sait pertinemment** que la passe n'était pas la bonne réponse, c'était un risque en plus. » « Le **problème**, c'est que lui il insiste sur euh… il veut voir une réponse donnée ».
AL3. **EDICTER DES NORMES, DES LOIS, DES PRINCIPES**	Cet acte de langage de type « représentatif ou assertif » (Searle, 1972) consiste pour le locuteur à **énoncer des normes, lois ou principes** auxquels il est attaché et auxquels il croit fortement.	« C'est au moment où les deux réponses sont acceptées que tu en valorises une. Ca ne me pose pas de problème ». « Parce que dans une véritable approche dialectique, si on veut véritablement transformer les élèves, il faut penser à la question du rapport de force ». « Il n'y en a pas, parce que à partir du moment où tu veux te rapprocher du jeu, il faut que tu aies des un contre un ; c'est un paramètre important ».

AL4. **PROMETTRE, S'ENGAGER, DESIRER**	Cet acte de langage a pour but de faire part à ses interlocuteurs d'un **engagement, d'un souhait ou d'un désir à réaliser un acte futur.**	« […] ce qui serait intéressant c'est d'aller sur moins de contraintes, parce que la contrainte fait qu'il y a des comportements inadaptés. »
AL5. **QUESTIONNER, INTERROGER** : . AL51 pour s'informer . AL52 pour provoquer une réaction, un débat, une réflexion…	Cet acte de langage a pour but, en interrogeant le ou les interlocuteur(s) : . soit **d'obtenir des informations** supplémentaires pour mieux comprendre leur discours . soit de **provoquer une réaction** de leur part (argumentation, débat, réflexion…). Cet aspect nous paraît plus particulièrement concerner le rôle de formateur ou d'animateur.	« […] comment vous répondez à cette première question suite à l'analyse que vous avez faite du deux contre deux ? » « Ca c'est l'intention tactique. Elle apparaît quand l'intention tactique ? » « Donc on va revenir sur le temps de verbalisation pour voir ce qui est visé dans la situation et ce sur quoi porte l'action…parce que là, il y a débat entre Juliette et puis Tristan » « Toutes les régulations à caractère didactique possibles, c'est-à-dire qui renvoient à son intention didactique, elles portent sur quoi ? »
AL6. **DECRIRE UNE SITUATION, UNE ACTION** (de soi-même ou de quelqu'un d'autre)	Cet acte de langage a pour but de **décrire** (plus ou moins précisément) des situations, des actions en tant que **préalable à un travail d'argumentation** (cf. différenciation analyse – interprétation) ou **d'illustration d'arguments**.	« Il parle de choix à un élève. Il dit : « là tu as donné, mais le défenseur était là, tu as eu une décision », enfin, « tu as fait un choix mais attention, il faut que tu prennes de l'information sur ton partenaire et voir si tu peux mettre en œuvre ta décision, est-ce que c'était la bonne décision ? ». « Vous avez vu quand même que il y a deux temps : il y a une situation avec un couloir, une situation où on donne une consigne, c'est-à-dire que l'attaquant a le droit d'intervenir dans l'autre couloir à condition que son partenaire soit au sol. Et à la fin, enfin au milieu, on supprime les deux couloirs. » « La solution, la première, il ne la montre pas mais pourtant il dit : « mais qu'est-ce qu'on aurait fait pour faire jouer l'autre ? » Il montre exactement la solution qu'il voulait voir et il finit par dire : « je voulais qu'on revoie le principe : à chaque fois qu'on a la balle, on va dans l'intervalle ! »
AL7. **EXPRIMER UNE ATTENTE, UN BESOIN PROFESSIONNEL**	Cet acte de langage consiste à exprimer très explicitement une **attente** ou un **besoin** relatifs à son activité professionnelle et **mis en évidence par l'analyse en cours**.	« Et donc on voit bien qu'ils n'ont pas cette lecture. Et cette lecture, ça serait bien qu'on y arrive… » « Le problème qui se pose quand tu mets en place ce genre de situation c'est comment toi tu vas faire pour sensibiliser les élèves à l'aspect précis que tu veux aborder ».
AL8. **ACQUIESCER ou EXPRIMER UN DESACCORD**	Cet acte de langage a pour but de **signifier à son ou ses interlocuteur(s) son accord ou son désaccord** de façon **explicite mais non justifiée** dans l'énoncé.	« Oui, c'est ce qu'on a dit aussi » « Non, il n'a pas dit ça ! »… »Si si si ! » « On est bien d'accord » « Mais on n'est pas d'accord ! »
AL9. **EXPRIMER UN ETAT PSYCHOLOGIQUE**	Cet acte de langage a pour but d'**exprimer son état psychologique** et de **le faire savoir** à son ou ses interlocuteur(s).	

Tableau n° 7 : Typologie des positions énonciatives

POSITIONNEMENTS ENONCIATIFS	DEFINITIONS	EXEMPLES (extraits d'énoncés relevés lors d'échanges entre chercheur et enseignants)	
		Enoncé(s) initial	Enoncé en réaction
L'AFFRONTEMENT	« *c'est une prise de position qui ne cherche pas à éviter une situation d'échange et de communication et qui fait front dans le « hic et nunc » de l'instant présent* ». Nous sommes ici dans une attitude de contestation, de conflit (au sens positif du terme) où l'enjeu peut être un enjeu de concurrence et de valorisation des savoirs de l'enseignant ou du chercheur. Elle est bien entendu intimement liée aux énoncés qui précèdent et l'énoncé peut être considéré comme relevant d'une position d'affrontement s'il va dans un sens opposé à l'énoncé auquel il réagit. La stratégie privilégiée de ce positionnement est de l'ordre de **l'opposition argumentée**. Selon Schiffrin (1987) « *l'argumentation est un discours par lequel les locuteurs défendent des positions discutables* ».	« oui, parce qu' il est quand même accroché. » → « Justement, comment gêner le débordement, comment rendre…parce qu' il déborde en un contre un, il va tenter…il va fixer un débordement etc. D' accord ? C' est ça… » →	« Mais non, il est devant son défenseur, et il est sûr de marquer. Faire la passe serait prendre un risque inutile. Donc on est bien dans la logique qu' on évoquait : la fixation ». « Mais il y a une contradiction dans ce que tu dis : tu ne peux pas à la fois laisser le choix aux élèves d' y aller et… »
LA CONFIRMATION	« *c'est une attitude positive vis-à-vis de la situation d'échange ou la manifestation d'un accord ou d'un assentiment sur le contenu propositionnel des énoncés* ». Nous sommes ici sur l'expression d'une adhésion au contenu des énoncés qui peut être considérée soit comme un ralliement soit comme une validation de ses idées et/ou de ses pratiques. Elle est bien entendu intimement liée aux énoncés qui précèdent et l'énoncé peut être considéré comme relevant d'une position de confirmation s'il va dans le même sens que l'énoncé auquel il réagit. La stratégie privilégiée est la **validation positive**.	« On a déjà identifié un contenu, dans les conceptions qui était : rapprocher les défenseurs, fixer et libérer dans l' espace libre, qui pour nous était le contenu de jeu dominant » « **Ca c' est l' intention didactique ?** [1]» → « […] mais les autres, la plupart du temps ils passent	« Pour nous oui. Et c' est vraiment le grand thème de la situation…enfin le contenu qui va amener à la situation derrière quoi. » « Oui, c' est ce qu' on a dit aussi ».

[1] En gras : les énoncés du CF.

		tout droit » → « […] Et on est même arrivé à se dire que ce serait carrément mieux de faire une situation problème. Vraiment quoi… » →	« Autrement dit, la plupart du temps quand on croit faire une situation-problème on induit la réponse. Très vite. »
L'ECOUTE	« C*'est une attitude positive et volontaire qui joue à la fois sur le souci de témoigner d'une forte implication associée à une volonté de ne pas prendre position* ». Elle peut être initiatrice d'une phase de questionnement ou de réorientation de ce questionnement ou du débat ; elle peut également simplement faciliter l'expression des différents interlocuteurs. En ce sens, ces deux attitudes ne constituent pas forcément une réponse au contenu d'un énoncé précédent mais souvent le point de départ de l'échange ou d'une nouvelle phase de l'échange. Elles s'incarnent le plus souvent dans un **questionnement** ou une **sollicitation à exprimer un point de vue**. Elle peut enfin vouloir signifier aux interlocuteurs qu'en dépit de l'absence de prises de positions explicites le locuteur est attentif, intéressé par ce qui se passe dans les échanges. Ce positionnement s'incarne souvent dans une **reformulation positive**. Si les deux premières attitudes sont le plus souvent le fait du chercheur / formateur, la troisième relève plutôt des autres participants.	/ « On a déjà identifié un contenu, dans les conceptions qui était : rapprocher les défenseurs, fixer et libérer dans l'espace libre, qui pour nous était le contenu de jeu dominant » → / « […] Si vraiment ils le connaissent, ils peuvent très bien déborder et y aller tout seul ou alors il y a un deuxième choix tactique : « le rapport de force n'est pas en votre faveur, vous prenez l'intervalle et vous passez ». Et ce n'est pas ce qu'on voit à la fin, et ce n'est pas ce qui est dit non plus. » →	**« D'accord, alors, comment vous répondez à cette première question suite à l'analyse que vous avez faite du deux contre deux ? »** **« Ca c'est l'intention tactique. Elle apparaît quand l'intention tactique ? »** **« Donc on va revenir sur le temps de verbalisation pour voir ce qui est visé dans la situation et ce sur quoi porte l'action, parce que là il y a débat entre Juliette et Tristan »** « Très bien. Donc quand on a un

		« C' est pour ça, enfin, nous c' est ce qu' on mettait. C' est pour ça qu' il enlève, qu' il y a un problème de soutien du non porteur, il se retrouve trop loin. » « Il l' enlève quand il y a jeu au sol. » « Mais la situation idéale tu ne la trouves jamais. Tu as toujours une faille dans ta situation » → « […] Et de par cette adaptation ou ce fait, la situation devient moins intéressante, presque inadaptée quand le joueur va prendre le côté fermé, le log de la ligne de touche parce que le joueur est trop loin » →	choix, on apprend à choisir ? » **« Posons-lui la question : pourquoi est-ce que tu enlèves les couloirs ? »** « Est-ce que cette situation tu la fais en travaillant uniquement en deux contre deux ? »
L'EVITEMENT	*« c'est la recherche (systématique* ou ponctuelle*) d'une mise à distance du problème posé par la situation de communication et/ou la mise en place d'une énonciation de retrait*. » Elle consiste le plus souvent en une relativisation du problème ou en un déplacement du débat sur un champ non abordé jusqu'ici dans une stratégie de **fuite**.	« C' est pour ça, enfin, nous c' est ce qu' on mettait. C' est pour ça qu' il enlève, qu' il y a un problème de soutien du non porteur, il se retrouve trop loin. » « Il l' enlève quand il y a jeu au sol. » → « Mais est-ce que ça n' empêche pas de prendre un couloir	« Mais la situation idéale tu ne la trouves jamais. Tu as toujours une faille dans ta situation ».

		derrière ? » →	« Une situation a toujours un côté négatif et un côté positif. Il ne faut pas voir que le négatif et peut être que s'il n'avait pas fait les couloirs, peut être que les gamins auraient donné des réponses qui n'étaient pas adaptées par rapport à ce qu'il voulait faire aussi. » « En fait, pourquoi attendre un comportement spécial ? Il y a peut-être plusieurs comportements. » → « Surtout qu'on parle toujours des situations, mais c'est aussi en fonction des gamins. Il y a ses qualités physiques, son affect**, plein de trucs qui entrent en jeu…** »
LA NEUTRALITE	« *c'est une attitude positive et volontaire qui vise à démontrer à la fois un intérêt aux discussions en cours associée à une volonté de ne pas intervenir dans ces échanges.* » Nous sommes ici dans des stratégies d'**attente** et de **non-interventionn.**		

2.1.2. Le dialogisme

Un des principaux apports du dialogisme à notre travail, apport qui constitue en même temps, nous le verrons, une difficulté particulière, consiste dans le fait que l'on ne peut circonscrire l'analyse des interactions verbales aux seuls actes verbaux réalisés dans l'interaction, quant bien même nous tentons d'en décrire la dynamique évolutive située. En effet, le concept de dialogisme *« réfère aux relations que tout énoncé entretient avec les énoncés produits antérieurement ainsi qu'avec les énoncés à venir que pourraient produire ses destinataires* » (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p.175). La question de l'identification et de la définition des destinataires est en ce sens absolument essentielle et fort éclairante de ce que le dialogisme peut, nous semble-t-il, apporter de complémentaire à l'approche pragmatique interactionniste. Bakhtine distingue ainsi le destinataire actuel ou proche, le sub destinataire et le sur destinataire :

1) le destinataire, actuel ou proche, est celui auquel s'adresse formellement, directement et explicitement le locuteur. Si le dialogue est généralement défini comme l'entretien entre deux ou plusieurs personnes, son sens est parfois étendu à des situations où il n'y a pas d'échanges à proprement parler (exemple : le destinataire peut dans une certaine mesure être inscrit dans certains textes écrits, l'auteur « dialoguant » avec le lecteur). Le dialogue peut dans ce cas se faire à distance. Néanmoins, nous restons ici dans le cadre du dialogue réalisé auquel s'intéresse la pragmatique interactionniste.

2) Le sub-destinataire réfère au dialogue qu'un individu entretient avec lui-même. Dans le cas de notre recherche par exemple, la réflexion sur son action qui est fortement sollicitée dans de nombreuses situations vécues par les participants, ne peut être directe. Elle est médiée par l'intervention d'autrui (le chercheur et/ou les pairs) qui permet ce dialogue avec soi-même. Cette perspective ouverte par Vygotsky, selon laquelle « *la conscience est un contact social avec soi-même* » (2003, p.91) et les dimensions inter-psyghologiques premières, signifie que le dialogue intérieur n'est possible que par le dialogue avec autrui (au sens large). Le dialogue entre les enseignants s'inscrit donc dans un présupposé fort

relatif aux rapports individuel / collectif : *« c'est l'état de la conflictualité sociale qui aménage le niveau de conflictualité interne à l'individu : son fonctionnement psychique se rétrécit et peut même s'éteindre lorsque la société ne lui offre plus de conflictualité externe, lorsqu'elle devient univoque, atone et, pour tout dire monologique* » (Clot, 2008, p.204).

3) Le sur-destinataire signifie que *« tout dialogue se déroule en présence d'un troisième participant invisible qui se situe au-dessus de tous les participants du dialogue »* (Bakhtine, 1984, p.337). Ce troisième, qu'il ne faut pas prendre au sens littéral du terme, représente un destinataire hors de l'espace-temps circonscrit de l'interaction verbale réalisée : il représente les voix du passé, une histoire ou une mémoire collective, peut prendre des identités diverses plus ou moins concrètes (une personnalité emblématique, la science, le métier…) et peut être qualifié de « *transpersonnel* » (Clot, 2006). Néanmoins, comme le précise Clot : *« Il n'est pas externe à l'entité dialogique située, il existe à l'intérieur des échanges singuliers de cette entité, même s'il demeure irréductible à eux* » (Clot, 2008, p.208). En ce sens il doit être pris en compte dans l'analyse du dialogue.

Cette vision élargie du dialogue en dialogisme, pour reprendre la terminologie de Bakhtine, apporte, nous semble-t-il, des éléments théoriques d'analyse essentiels pour notre travail. En inscrivant les dialogues provoqués dans notre dispositif dans une perspective historico-développementale, ils nous donnent des clés de compréhension de ce qui se joue au sein d'un collectif de travail confronté, au sein d'une situation de formation, au débat entre pairs et avec ce que la recherche peut proposer comme grilles interprétatives des pratiques professionnelles.

Néanmoins se posent ici de redoutables questions de méthode : l'échange verbal offre au rapport dialogique toute une gamme de procédés rhétoriques allant de l'utilisation de la métaphore, de la litote, à l'accentuation par répétition, énumération en passant par l'utilisation du jeu dramatique, de l'humour etc. Sans compter le rôle non négligeable joué par des procédés non verbaux comme les mimiques, les gestes dans l'enchaînement du dialogue. Comment, à travers cet ensemble de procédés linguistiques et/ou para-

linguistiques et les outils que nous fournit la pragmatique interactionniste analyser la complexité de ces dialogues ?

Nous avons conscience par exemple de l'importance des composantes non verbales des interactions étudiées sans avoir pour autant les moyens d'en tirer toutes les conséquences. Il ne s'agit nullement de « botter en touche » mais de mettre le doigt sur une zone d'ombre de notre analyse dont nous avons conscience mais pour laquelle nous ne disposons pas, aujourd'hui, des éléments permettant d'y répondre de façon satisfaisante. En ce sens, cette zone d'ombre appelle des développements futurs. Nous y voyons en effet plus l'ouverture de perspectives nouvelles qu'une impasse.

L'analyse des dialogues (au sens de Bakhtine) recèle également la délicate question de la distinction entre un objet de discours, par exemple l'intervention de l'enseignant auprès de ses élèves lors des situations d'apprentissage, et un objet de débat, par exemple l'apprentissage des élèves (Clot, 2008). Cette distinction nous paraît essentielle non pas d'un point de vue formel mais d'un point de vue fonctionnel : comment un objet de discours tel que celui évoqué plus haut, extrait de l'auto confrontation croisée menée avec des enseignants de notre groupe et sur lequel nous reviendrons dans la présentation des analyses, peut-il se trouver reconverti en objet de débat? Comment et à quelles conditions l'objet de discours peut-il constituer une ressource pour l'objet de débat ? Comment en retour cet objet de débat peut-il devenir ressource pour l'objet de discours ? Quel rôle peuvent jouer dans cette articulation fonctionnelle les apports externes tels que les savoirs issus de la recherche ? Ces différentes questions interpellent fortement les situations proposées dans notre dispositif : elles nous amènent à nous interroger à la fois sur le choix des objets de travail du groupe (quels objets ? Qui choisit les objets ? Sous quelle forme sont-ils présentés ? Etc.) et sur le rôle de l'animateur/CF (faut-il intervenir au risque de rompre le processus dialogique enclenché ? Faut-il l'alimenter ?).

2.2. Analyse qualitative des données d'enregistrement audio des échanges

Les dimensions pragmatique et dialogique des échanges ne peuvent cependant être dissociées du contenu de ces échanges. Les rapports d'influence, les destinataires des échanges existent autour d'un contenu qui porte ici sur l'enseignement des sports collectifs en EPS, et plus spécifiquement sur l'analyse de SD.

Nous procédons ainsi, complémentairement aux approches pragmatique et dialogique, à une analyse de type qualitatif (Hüberman et Miles, 1991) des échanges portant sur les SD. Nous cherchons en effet à mieux appréhender le sens et le contenu des interventions des enseignants. Ces interventions concernent à la fois la conception des SD, leurs aménagements en cours de séance et les interactions avec les élèves. La focale y est clairement didactique ainsi que nous l'avons précisé dans notre cadre conceptuel.

Nous nous inspirons très largement pour cette analyse qualitative des propositions de Loquet, Garnier & Amade-Escot (2002) et Brau-Antony (2003), qui, selon le cadre fixé par Hüberman et Miles (1991) d'une part, et les travaux de l'INRP (Amade Escot, Marsenach, 1995) d'autre part, ont élaboré des questions-guides permettant l'analyse qualitative des SD. Ces questions-guides doivent opérationnaliser le cadre conceptuel constitué des théories d'experts d'une part, des concepts didactiques d'autre part. Néanmoins, notre démarche se différencie de celle des auteurs cités dans la mesure où notre objet de recherche est différent. Notre objectif consiste à repérer dans les discours des E, ce sur quoi porte l'analyse réflexive des SD (premier critère de développement), mais également des indices de l'appropriation des théories d'experts issues d'une approche dialectique (Deleplace, 1979) et des savoirs produits par la recherche en didactique (second critère de développement) et enfin le contenu des activités cognitives de généralisation (troisième critère de développement). Les situations d'analyse de SD utilisées dans le dispositif de formation mobilisent ainsi des méthodologies et des référents théoriques qui sont aussi utilisés dans le domaine de la recherche, moyennant quelques aménagements et simplifications.

La construction d'une grille de lecture des SD mobilisée lors de la formation :

L'élaboration de la grille d'analyse (questions-guides) est réalisée par « *une démarche circulaire qui va des référents utilisés, à une première mouture des questions, immédiatement appliquée à l'analyse des premières données recueillies. Ces questions-guides doivent être issues de la problématique de recherche, mais en même temps elles alimentent la réflexion théorique en la complétant* » (Amade Escot et Marsenach, 1995, p. 36).

La première mouture de questions-guides prend appui sur les travaux antérieurs cités plus haut (Brau-Antony, 1998, Brau-Antony et al., 2005). Cette première mouture fait ainsi émerger 4 thèmes relatifs :

- aux visées des SD
- à l'agencement des SD
- à la transformation des SD par l'enseignant
- à la régulation de l'activité des élèves

Question-guide n°1 : quelles sont les visées des SD ?

Nous avons préféré le terme de visée, à ce stade de l'analyse, à celui d'objectif, dans la mesure où ce dernier, en didactique, fait référence au résultat attendu d'un apprentissage alors que nous pouvons trouver dans les SD proposées par les enseignants des formulations parfois bien éloignées de la notion de résultat attendu. Nous englobons ainsi sous le mot « visée », les objectifs, les thèmes d'études, les objets d'enseignement, les comportements visés, les contenus à s'approprier, les savoirs à acquérir, les ressources à transformer… La nature des visées ainsi caractérisée permet dans un premier temps de classer celles-ci en deux grandes catégories : les visées définissant le champ ou les objets étudiés et enseignés (thèmes d'étude, objets d'enseignement), et les visées définissant ce qui est attendu des élèves (comportements visés, savoirs à acquérir, ressources à transformer, contenus à s'approprier).

Ces visées sont repérables dans les présentations que les enseignants font aux élèves des SD mais également dans les interactions enseignants-élèves. De nombreuses recherches ont en effet montré que les objectifs prévus par l'enseignant dans sa phase de conception et de planification résistent parfois mal à l'épreuve du terrain, qu'il existe des écarts souvent très conséquents entre le curriculum formel et le curriculum réel (Perrenoud, 1993). Des travaux en didactique de l'EPS ont ainsi montré que les contenus d'enseignement se donnent à voir dans les phases interactives (transposition didactique interne selon Chevallard) dont l'étude renseigne sans doute plus sur eux que ne le font les études se situant en amont, celles relatives à la transposition externe (Amade Escot, 2001). « *L'action du maître n'est pas la mise en œuvre d'un schéma codifié, d'une représentation consciente de ce qu'il convient de faire* » (Marsenach et Amade Escot, 1993, p. 35). Les analyses produites par les E sur les visées des SD sont ainsi susceptibles de fournir des éléments intéressants dans notre recherche d'indices de développement.

Question-guide n°2 : comment les SD sont-elles agencées ?

La notion d'agencement de la SD renvoie à un certain nombre d'éléments relatifs à la façon dont l'enseignant aménage le milieu dans lequel l'élève évolue. Ces éléments portent généralement sur le but de la tâche, l'aménagement matériel, les aménagements spatiaux, les contraintes réglementaires, les critères de réussite, les consignes données aux élèves, les lieux et procédures de lancement des actions des élèves, les protocoles de comptage des points (score), les rôles attribués aux élèves ainsi que leur réversibilité dans l'action et/ou l'exercice. La confrontation de l'élève aux contraintes et ressources de ce milieu ainsi aménagé doit ainsi favoriser l'apparition d'une réponse optimale, grâce à un processus d'adaptation. Les concepts articulés de contrat didactique, de dévolution et de milieu didactique présentés dans le chapitre 2 du cadre conceptuel ont largement contribué, au sein des recherches en didactique de l'EPS et à la suite des travaux princeps de Brousseau, à répondre aux interrogations sur la façon d'organiser, de choisir et d'agencer ces différents éléments pour que la SD puisse produire les effets escomptés. Là encore, les analyses

produites par les E sur les agencements des SD peuvent contribuer à notre recherche d'indices de développement.

Question-guide n°3 : y-a-t il transformation de l'agencement des SD par la manipulation de variables didactiques ?

Les variables didactiques, en tant que variables d'ajustement ou de commande de la situation didactique, dans le but de produire des transformations chez celui qui réalise la tâche, renvoient aux différents éléments d'agencement évoqués plus haut. L'enseignant peut être amené à manipuler certaines de ces variables pour rendre le milieu plus efficace du point de vue des effets qu'il est censé produire chez les élèves. Il peut ainsi modifier les contraintes de la situation pour augmenter ou diminuer sa difficulté et/ou sa complexité.

Question-guide n°4 : y-a-t il régulation de l'activité des élèves ? Quels est le contenu de ces régulations et à quels moments se font-elles ?

Selon Mercier et al. (2002), l'action didactique du professeur comporte plusieurs dimensions essentielles : « définir, réguler, structurer, instituer ». La question-guide n° 4 s'intéresse plus particulièrement à la dimension régulatrice de l'action didactique de l'enseignant. Mis en exergue par les recherches en sciences de l'éducation sur l'évaluation formative (Allal, 1979), le terme régulation est employé pour caractériser les modalités d'intervention utilisées par l'enseignant pour corriger les erreurs. Les messages adressés par l'enseignant aux élèves et notamment les feed-back que celui-ci leur fournit servent, d'une part, à signaler aux élèves les écarts entre la réponse attendue et leur réponse effective, et, d'autre part, à délivrer des indications pour orienter leur activité vers le comportement souhaité. L'enseignant est ainsi assimilé à un professionnel de la régulation interactive (Perrenoud, 1998).

Les recherches en didactique de l'EPS mettent en avant la diversité des formes de régulation produites par le professeur et s'intéressent plus particulièrement au contenu des

interactions enseignant-élèves et aux moments où ces interactions apparaissent dans la séance (Marsenach et Mérand, 1987). Amade-Escot (1991) introduit même la notion de régulation didactique ; elle la définit « *comme l'ensemble des activités qui consistent à modifier et réguler les sources scolaires d'information de façon à maintenir les conditions de l'interaction élève(s)-savoir enseigné aux fins d'apprentissage des élèves* ». Ainsi la plupart des régulations introduites par l'enseignant d'EPS sont fondées sur la nécessité de maintenir la relation didactique (Amade-Escot, 2003) et n'obéissent pas uniquement à des ajustements de type cybernétique (au sens d'ajustement à un écart identifié).

Ces quatre questions-guides formulées à l'aide d'un référent didactique et des apports des théories d'experts nous ont permis d'élaborer une grille de lecture et d'analyse des SD. Nous les présentons dans le tableau suivant assorties des référents théoriques mobilisés dans leur élaboration. Nous avons fait le choix de regrouper les questions 2 et 3 en une seule question-guide. En effet, l'analyse qualitative porte sur les mêmes éléments relatifs à l'agencement de la SD. Ce qui différencie les deux questions c'est le moment (avant la mise en œuvre de la SD ou pendant sa réalisation) et les raisons du choix relatif à l'un ou l'autre de ces éléments (analyse a priori ou réaction aux conduites des élèves).

Tableau n° 8 : Questions-guides : conception d'une situation didactique dans le cadre d'une approche dialectique

Questions-Guides	Sous-questions	Concepts didactiques et théories d'experts mobilisés
1. Quelles sont les intentions didactiques visées par la situation et comment sont-elles formulées ?	1.1. Thème d'étude 1.2. Forme gestuelle ou organisation spatiale collective 1.3. Principes d'action ou fondamentaux communs à l'ensemble des sports collectifs (faire progresser la balle vers la cible adverse, jouer en mouvement…) 1.4. Logiques de choix tactiques (gestion d'alternatives tactiques) ?	Contrat didactique : porte sur le contenu enseigné, le savoir à s'approprier. Approche dialectique : ce qu'il faut apprendre concerne l'intelligence des choix tactiques qui sont en relation étroite avec les capacités athlétiques et techniques.
2. Comment la situation est-elle agencée et quelles sont les variables didactiques utilisées ?	2.1. Nombre de joueurs impliqués dans la tâche 2.2. Egalité numérique / surnombre 2.3. Espace surface Aménagement spécifique Droits des joueurs par rapport à l'utilisation de l'espace Orientation de l'espace 2.4. Matériel utilisé et fonction attribuée au matériel Nombre de ballons Chasubles (oui/non, couleurs) Plots : balises spatiales et/ou repères perceptifs 2.5. Réversibilité des rôles Dans l'exercice Dans l'action	Structuration du milieu didactique : ouverture/fermeture de la situation : éviter l'effet Topaze et les situations ludiques très globales. Unités tactiques isolables (classe de situations d'opposition), par exemple le 2 contre 1. Dévolution : recherche d'une solution pour résoudre le problème posé par la tâche (relève de la responsabilité de l'élève). Nécessité de masquer la solution. Apprentissages par adaptations : activité de résolution de problème (mobilisation

	2.6. But de la tâche 2.7. Règles du jeu utilisées Restrictions Transformations 2.8. Score : modalités de comptage des points 2.9. Lancement de l'action Oui/non Quel signal ? Lieu 2.10. Formes de groupement	par l'élève de la solution pour atteindre le but de la tâche).
3. Y a-t-il régulation de l'activité des élèves, quel est le contenu de ces régulations et à quels moments se font-elles ?	3.1. Contenu du guidage (cf. question 1) Critères de réussite (présence / absence ; quantitatif / qualitatif) critères de réalisation 3.2. Moments et formes des interventions orales . pendant : « arrêt sur image » . pendant l'action (sans arrêt de celle-ci) . juste après l'action . différée	Procédures de régulation didactique : le guidage de l'enseignant porte sur le contenu enseigné. Institutionnalisation : on précise de manière officielle ce qui a été appris (fin de séance), on valide les solutions pertinentes.

2.3. Méthode

Au-delà des options méthodologiques choisies (analyse qualitative, analyse du discours selon une perspective pragmatique interactionniste) se pose maintenant la question de la méthode en tant que démarche concrète de mise en œuvre de ces choix.

1) L'identification de séquences significatives

L'objectif de notre travail est de mettre au jour des significations à travers une lecture armée des discours et inter-discours. Comme nous l'avons signalé plus haut, notre investigation va au-delà des mots pour analyser ce qui se joue dans la dynamique des échanges. C'est la raison pour laquelle nous avons tout d'abord réalisé une analyse séquentielle[2] de chaque épisode de débats autour de textes produits par la recherche et les théories d'experts et d'analyse de SD. Cette analyse séquentielle est organisée autour de trois modalités spécifiques de traitement : une analyse des objets de discours et de débat présents dans ces épisodes, une analyse des actes de langage mobilisés par les inter actants et enfin une analyse des positions énonciatives prises par les participants. Ce premier travail de traitement joue, d'une certaine façon, le rôle habituellement dévolu à la lecture flottante des textes. Il possède cependant l'avantage d'être plus précis qu'une lecture flottante et de constituer un pré-traitement des données à partir duquel nous pourrons plus facilement sélectionner les séquences significatives du point de vue de nos indicateurs de réflexivité, de réorganisations conceptuelles et d'activités cognitives de généralisation.

2) Les matrices d'organisation de condensation des données

Cette étape de l'analyse qualitative a pour fonction de réaliser une présentation synthétique et condensée des données produites. Elle vise ainsi à en faciliter la lecture et l'analyse. Elle joue, dans le cadre de notre étude, une fonction essentielle : celle destinée à faciliter le repérage des séquences significatives du point de vue de nos indicateurs.

[2] L'intégralité de ces analyses séquentielles initiales sont présentées en annexe.

Un exemple de tableau de condensation de données est proposé ci-dessous. Il concerne un épisode d'analyse collective d'une SD. Cet épisode s'est déroulé lors de la seconde journée de formation.

Tableau n° 9 : condensation des données de l'épisode d'analyse de SD (18.12.07).

Séquences	Objets de discours Objets de débat	Actes de langage privilégiés	Postures énonciatives privilégiées
S 1	**Présentation de la SD**	- E : actes de description - CF: exclusivement des actes de questionnement pour provoquer un débat, une réflexion.	- E : postures de confirmation - CF : exclusivement posture d'écoute
S 2	Séquence de débat autour de la **cohérence de la SD par rapport à une approche dialectique** des sports collectifs et sur le **poids du processus d'ostension verbale** mis en œuvre par l'enseignant sur l'activité des élèves	- E : . actes d'évaluation . actes de rationalisation dans un but de justification - CF : une seule intervention essentiellement d'évaluation	- E : Positionnement d'affrontement avec certains E et de confirmation avec d'autres - CF : Positionnement de confirmation avec les énoncés d'une partie des E
S 3	Le CF développe le débat sur **les interventions de l'enseignant et les productions effectives des élèves**. Débat sur les **interprétations** et la **pertinence des intentions de l'enseignant** d'une part et sur la **pertinence de l'agencement du milieu didactique** au regard de l'objectif visé.	- E : alternance entre . actes de description . actes d'évaluation . actes de justification - CF : une seule intervention : questionnement pour lancer le débat	- E : Positionnement d'affrontement avec certains E et de confirmation avec d'autres - CF : Position d'écoute
S 4	Débat sur le **lien entre les contraintes, l'agencement de la SD et les objectifs d'apprentissages décisionnels** (choix tactiques).	- E : . actes de description puis essentiellement . actes de justification - CF : . actes de description comme préalable à la compréhension . actes de rationalisation dans un but de compréhension	- E : D'abord confirmation avec CF (sur phase descriptive) puis affrontement avec CF et entre E (3 avec CF) - CF : . posture d'écoute alternée avec . postures d'affrontement ou de confirmation selon les énoncés des E
S 5	Débat sur la question de **l'évolution de l'agencement de la SD dans son lien avec l'objectif d'apprentissages décisionnels** : tentative d'objectivation.	- E : . actes de justification . actes d'édiction de principes - CF : . actes de théorisation dans un but de compréhension	- E : Positionnement d'affrontement avec certains E et CF, et de confirmation avec d'autres E et CF - CF : . Position d'écoute alternée avec . postures d'affrontement ou de confirmation selon les énoncés des E

3) Phase de sélection des séquences significatives.

Il s'agit ici de sélectionner les séquences d'échanges et de débat les plus significatives au regard des indicateurs de développement[3]. Il faut préciser qu'un retour à la lecture des données brutes (transcription) s'avère ici nécessaire pour confirmer et préciser l'analyse, mettant ainsi en lumière ce que Hüberman et Miles (1991) avaient bien identifié : le caractère continu et itératif caractéristique des recherches qualitatives. Cette lecture orientée par les indicateurs de développement nous amènera parfois à mobiliser des mêmes séquences pour traiter d'indicateurs différents, le processus d'appropriation de nouvelles ressources pouvant par exemple se donner à voir dans une séquence mobilisant une activité réflexive particulière.

Tableau n° 10 : Synthèse des choix méthodologiques

Situations de formation	Traitement des données	Indicateurs de développement professionnel
1) Des situations d'analyse et de débat autour de textes et concepts produits par la recherche en didactique et des leaders d'opinion (théories d'experts).	Analyse de discours (Pragmatique interactionniste)	Réorganisations conceptuelles
2) des analyses collectives de situations d'apprentissage conçues et animées par des membres du groupe lors des journées de travail collectif	Analyse qualitative Analyse de discours (Pragmatique interactionniste)	Réflexivité Réorganisations conceptuelles Activité cognitive de généralisation
3) des analyses collectives de situations d'apprentissage filmées, issues de séances ordinaires d'enseignement de membres du groupe	Analyse qualitative Analyse de discours (Pragmatique interactionniste)	Réflexivité Réorganisations conceptuelles Activité cognitive de généralisation
4) une auto-confrontation croisée suivie d'un débat avec les autres membres du groupe à partir des controverses identifiées	Non traitée	/

[3] Nous renvoyons le lecteur au chapitre 1 de la partie empirique, paragraphes 4.2.1., 4.2.2. et 4.2.3 pour la caractérisation des indicateurs.

3. Résultats

3.1. l'indicateur de réflexivité

Les modalités d'expression d'une activité réflexive identifiées à travers cet indicateur de développement doivent ici être mises en rapport avec l'objet principal de travail et de discussion au cours du dispositif, en l'occurrence ce que les recherches en didactique de l'EPS ont identifié comme étant le nœud critique de l'enseignement : l'articulation entre les contenus d'enseignement et les situations d'apprentissage (Brau-Antony, 1998 ; Amade Escot, 2007). La définition des objets à enseigner et l'agencement des situations didactiques visant leur construction par les élèves constituent les éléments sur lesquels porte l'activité réflexive des enseignants analysée. Ils en constituent ainsi le contenu à propos duquel ils mettront en œuvre cette réflexion sur l'action dans le cadre de notre dispositif de formation. Il va de soi que le contenu spécifique de cette analyse réflexive dépend, dans notre cas, de la nature des situations analysées et du type de questionnement installé par le CF.

« La pensée réflexive est critique et créative et nécessite de mobiliser un certain nombre d'habiletés métacognitives et de compétences argumentatives » (Bouissou et Brau-Antony, 2005, p. 114). Cette vision de la pensée réflexive que nous avions évoquée dans un chapitre précédent situe clairement cette dernière du côté de l'analyse de sa propre activité. En ce sens, nous serons amené à opérer deux distinctions pour notre étude :

- la distinction entre l'action et l'activité : en effet, si l'analyse de l'action (ce qui est réellement fait) apporte des éléments de connaissance intéressants, elle n'épuise pas le réel de l'activité (Clot, 2002) qui permet d'interroger la causalité des actes réalisés, leur dynamique et leur développement (Roger et Ruelland, 2009). Les analyses que nous voulons observer chez nos enseignants relèvent ainsi d'une analyse de l'activité et non simplement de l'action. Lorsque l'enseignant réalise une action, celle-ci n'est qu'une action parmi d'autres possibles, la solution qu'il a pu fournir au regard des conflits qu'il a été amené à gérer dans son activité. Ces conflits ont lieu entre et à l'intérieur de différents pôles auquel celui qui agit adresse son activité (Clot, 2002) : l'objet de son activité (faire apprendre aux

élèves la gestion de l'alternative passe/dribble en sport collectif, organiser la classe pour permettre un engagement moteur important sans sacrifier la qualité des contenus enseignés pour prendre deux exemples d'objets abordés lors de ces analyses) ; l'activité des autres enseignants sur le même objet de travail ; soi-même ;

- la distinction entre réflexivité et analyse : bien que l'analyse de l'activité d'un pair puisse être source de réflexion sur sa propre activité et mobiliser des compétences argumentatives, nous considérons que nous ne pouvons la mettre sur le même plan que l'analyse de sa propre activité notamment en raison de la charge affective que porte ce regard sur sa propre activité, de ses conséquences notamment dans la façon dont est adressée l'analyse de son activité et de la puissance des images de son action dans le processus réflexif : « *On ne découvre que certains des actes principaux ont des causes et s'inscrivent dans des histoires qu'au moment où l'on doit réclamer le temps pour le dire : interrompre le flux du commentaire pour l'autre afin de se justifier ou simplement indiquer que l'activité ne s'inscrit pas dans le schéma temporel sommaire de l'exécution. Le plus important réside sans doute dans ce que le sujet découvre de son activité, surtout lorsqu'il ne peut l'exprimer. Il se trouve alors en situation de se mettre par la force des choses à distance de lui-même, de se considérer comme l'acteur en partie étranger de sa propre action. C'est le moment crucial où les repères immédiats font défaut, et où la justification des actes et de leur enchaînement ne s'impose plus d'elle-même. On sort alors du seul processus de mise en mots – assorti des difficultés, des impossibilités que l'on a vues – pour engager celui de la découverte de soi. Le fait de voir ce que l'on a fait dans son travail sans être en mesure de l'expliquer à l'autre au seul moyen de la verbalisation de ce même travail induit de prime abord une activité foncièrement nouvelle, dont on est soi-même l'objet* » (Clot et Faïta, 2000, p. 26).

3.1.1. Cadre d'analyse des données

3.1.1.1. Réflexivité et cadre participatif (Goffman, 1987)

Nous faisons l'hypothèse que le cadre participatif constitue une variable importante dans le choix des modalités d'articulation entre les fins et les moyens par les enseignants lors des analyses réalisées. Différentes variables de contexte que nous intégrons à notre grille de lecture peuvent ici être identifiées :

1) le degré de guidage des analyses par le CF
2) le degré d'implication du CF dans les débats
    a. arbitre / animateur : la situation consiste ici en une discussion/débat entre enseignants encadrée et animée par le CF dont le seul rôle consiste à créer les conditions favorables à ce débat en répartissant les tours de parole, en recentrant les échanges sur l'objet traité ;
    b. débatteur à part entière : deux niveaux d'implication peuvent ici être identifiés
        i. le CF « met sur la table » les apports des travaux de recherche sans se positionner personnellement par rapport à eux : attitude de neutralité ;
        ii. le CF s'implique personnellement dans le débat, faisant part de ses propres conceptions : attitude engagée ;
3) la position des enseignants par rapport à l'action support de l'analyse : les enseignants se sont tous retrouvés à un moment donné du dispositif dans quatre positions différentes par rapport à l'action support de l'analyse
    a. une position de concepteur et animateur d'une SD extraite d'une séance ordinaire d'enseignement des sports collectifs avec une de leurs classes (= P1 dans tableau de condensation des données) ;
    b. une position de concepteur et animateur d'une SD construite collectivement (groupe de trois) et mise en œuvre avec une classe dans le cadre d'une journée de formation (= P2 dans tableau de condensation des données) ;

c. une position de concepteur d'une SD construite collectivement (groupe de trois) et mise en œuvre avec une classe dans le cadre d'une journée de formation. A la différence de la position précédente, l'enseignant n'a participé qu'à la conception et n'intervient pas dans la mise en œuvre, cette dernière étant confiée à un autre enseignant du groupe (= P3 dans le tableau de condensation des données) ;

d. une position d'extériorité complète par rapport à la SD étudiée (= P4 dans le tableau de condensation des données) ;

4) l'origine des images supports de l'analyse : cette origine renvoie à la plus ou moins grande proximité avec les situations de travail

a. des images extraites de séances ordinaires d'enseignement d'un sport collectif sans modification du programme prévu au sein de l'établissement ou par l'enseignant. Ce cas de figure renvoie à des situations authentiques d'exercice du métier (= O1 dans le tableau de condensation des données) ;

b. des images extraites de situations conçues et animées lors de journées de formation, avec des classes convoquées pour l'occasion. Ces situations peuvent être qualifiées d'expérimentales au sens où elles sont construites pour l'étude, en s'affranchissant volontairement d'un certain nombre de variables comme la mise en place d'une séance complète en tant que totalité cohérente ou la gestion organisationnelle (spatiale, forme de groupements…) d'un groupe classe pour ne se centrer que la dimension didactique des situations (= O2 dans le tableau de condensation des données) ;

5) le contexte d'analyse pour l'enseignant concepteur/animateur : l'idée essentielle de ces analyses consiste à donner la possibilité à l'enseignant qui agit de revenir sur son activité réelle en faisant rejouer dans un contexte différent les conflits qui l'ont structurée. Ce « travail sur le travail » vise à ce que l'enseignant puisse éventuellement se donner les moyens d'un dépassement, d'un développement de son pouvoir d'agir. Or, nous avons utilisé des contextes différents pour faire rejouer ces conflits (par rapport à l'objet de travail, aux autres et à soi). De fait, sachant que la parole est nécessairement « adressée » (Bahktine), les modalités d'analyse réflexive mobilisées seront nécessairement différentes

a. Un contexte d'auto confrontation simple (ACS) en présence d'un chercheur (= C1 dans le tableau de condensation des données);
b. Un contexte d'auto confrontation croisée (ACC) en présence du CF et des autres enseignants (= C2 dans le tableau de condensation des données) ;
c. Un contexte d'analyse collective avec le CF et les autres enseignants (= C3 dans le tableau de condensation des données).

Nous précisons ici que les ACS ne seront pas mobilisées dans cette partie consacrée au dispositif de formation. Elles se sont en effet déroulées dans des espaces-temps différents du GFR, avant le début de la formation et six mois après la fin de cette dernière. Elles seront mobilisées dans l'étude des effets (chapitre 3 de cette partie empirique). L'ACC menée lors du GFR n'a pas fait l'objet d'une analyse approfondie comme les autres épisodes, l'importance du matériau nous ayant obligé à réaliser des choix. Néanmoins, nous pourrons être amené à y faire référence à certains moments tout en sachant que cet épisode n'aura pas fait l'objet d'une analyse aussi rigoureuse que les autres.

3.1.1.2. Réflexivité et différences inter-individuelles

Si l'influence du cadre participatif et de ses différents éléments semble nécessaire à investiguer, des différences interindividuelles peuvent se faire jour notamment quant à la capacité à s'affranchir de la tentation de justification pour s'orienter vers une logique plus compréhensive source de remise en question. Il sera ainsi utile de croiser les variables contextuelles et les variables individuelles pour tenter d'en appréhender les poids respectifs dans la mobilisation et le développement des modalités d'analyse réflexive.

3.1.2. Les modalités d'articulation entre les fins et les moyens

L'étude des discours des enseignants et du CF à propos des situations didactiques analysées lors de l'EAC et surtout des travaux collectifs font apparaître deux grandes

modalités d'expression de l'articulation entre les fins et les moyens que nous illustrerons par des séquences significatives :

- une modalité d'analyse par théorisation des choix. La théorisation est ici entendue comme l'action d'utiliser des concepts, idées, lois, règles organisées systématiquement pour expliquer les choix effectués par les enseignants. Ces analyses prennent deux formes principales :

    - la première est la forme d'un raisonnement logique visant à justifier la cohérence du choix des moyens au regard de ce qui est visé. La caractéristique principale de cette modalité est qu'il n'est jamais fait appel à une tentative d'objectivation des conduites des élèves pour justifier les choix effectués. La justification se fait à partir d'un raisonnement théorique. Nous l'illustrons à travers les interventions de E3 lors de l'épisode 3 E (21.04.08 (4)). Dans aucune des 18 interventions de cet E tout au long de l'épisode il n'est fait référence aux conduites effectives des élèves dans la SD analysée. Chaque intervention consiste en une explication visant à justifier les choix didactiques initiaux.

TP 23 E3 « En même temps ce qu'on voulait c'était ne pas interdire le dribble ».

TP 37 E3 « Au départ c'est réduire, après c'est plus choisir puisque la situation qui l'a fait évoluer prouve que justement avec l'alternative du défenseur qui peut aller soit sur le porteur ou sur le non porteur que tu ais vraiment un choix qui soit moins imposé, moins dicté ».

TP 40 E3 « Le jeu vers l'avant ».

TP 42 E3 « Ben en tous les cas c'est lui montrer qu'il y a autre chose à faire que de rester sur place à regarder l'autre partir en dribble ».

TP 46 E3 « Si son jeu n'est pas organisé par rapport à une distance de passe, de toute façon le jeu est fini, puisque le porteur de balle est bloqué, il a un défenseur qui était là qui tombe sur lui, et comme ils sont qu'à deux, si lui il est pas là pour aider s'il est trop loin ou quoi le jeu est terminé ».

TP 54 E3 « On a le choix entre la passe ou le dribble avec l'idée derrière c'est réduire les dribbles… »

Ces diverses interventions visent à justifier le paradoxe qui consiste à vouloir réduire très fortement les dribbles sans pour autant les interdire formellement. L'analyse de la SD a en effet montré que la contrainte imposée aux joueurs semble suffisamment forte pour inhiber les éventuelles envies de dribbler des élèves bien que ce ne soit pas interdit. La séquence suivante d'échanges entre E3, E4 et le CF permet d'observer le processus de justification en réponse aux questions posées sur la pertinence du choix de contraintes :

TP 53 E3 « On a le choix entre la passe ou le dribble avec l'idée derrière c'est réduire les dribbles… »

TP 54 E4 « Mais là on peut pas l'utiliser le dribble ».

TP 55 E3 « Si ! »

TP 56 CF « Sur la première situation le défenseur monte systématiquement sur le non porteur de balle. Le défenseur monte sur le non porteur ... non sur le porteur... oui oui d'habitude c'est Vincent qui prends le relais en début d'après-midi... Le défenseur qui monte sur le porteur. Donc au niveau des choix, si le défenseur monte sur le porteur, quels sont les choix possibles ? Est-ce qu'il y a une pluralité de choix ? »

TP 57 E3 « Il a toujours la possibilité de partir en un contre un ».

TP 58 CF « Il peut éventuellement choisir de contourner le défenseur en un contre un. Le problème c'est que la situation fait qu'à chaque fois que je fais un dribble je perds un point. Que faire ? ».

TP 59 E3 « Ça dépend aussi de la place du non porteur de balle, parce que si le non porteur de balle ne bouge pas, n'avance pas, ne se met pas en position de recevoir le ballon ... »

Quelques autres interventions viennent compléter ce processus de justification :

TP 68 CF « Sur la deuxième situation, dans ce qui dit Thiébault, c'est à dire que le défenseur, et c'est d'ailleurs un choix tout à fait pertinent, peut décider de monter uniquement sur le non porteur de balle en se disant : le porteur de balle de toute façon, s'il utilise le couloir de jeu direct, s'il n'y a personne entre lui et la cible, s'il est à vingt mètres de la cible, il risque de perdre beaucoup de points ».

TP 69 E3 « Si le défenseur en est à ce niveau là de réflexion, on peut largement procéder à une autre situation ».

TP 87 E3 « Au départ on cherchait un moyen de stopper le dribble sans l'interdire. Clairement. Sur la première situation c' est ce qu' on a cherché à faire ».

TP 107 E3 « Pour moi la progression elle est importante surtout en sixième. La progression sur tout le terrain est importante ».

TP 109 E3 « La progression au départ et l'orientation vers la cible c'est déjà une difficulté au départ. Alors deux contre un, c'est pas travailler du deux contre un, c'est gêner un peu la progression mais pas trop pour qu' elle soit possible quand même ».

TP 111 E3 « Le problème tu le vois au départ, à partir du moment où tu constates que les gamins vont soit en dribble tout seul et que le non porteur de ballon par contre lui il donne la balle et il reste sur place, il n'avance plus ».

...avant de conclure la discussion par un « Là c'est trop induit, on est d' accord ! » qui marque la volonté de clore de débat en déclarant son adhésion à la principale critique adressée à la SD.

- la seconde est la forme d'une affirmation de principes justifiant les choix de tel ou tel agencement de la situation didactique. Cette modalité est illustrée ici par E4 lors de l'épisode 3 E (21.04.08 (4))à travers les différentes interventions suivantes :

TP 24 E4 « Pour moi il est important déjà de résoudre le problème de mobilité pour donner beaucoup plus de sens, à la précision de passe, de timing, c'est ce qui est prioritaire hiérarchiquement... »

TP 30 E4 « Sachant que le plus important au début je pense, est qu'ils apprennent à s'adapter entre guillemets au point de vue cognitif. Qu'ils cherchent eux à s'adapter par rapport à des critères qui sont cognitifs ».

TP 43 E4 « Je crois que l'intelligence tactique se retrouve, quand on est attaquant, dans le fait qu'il y ait une réversibilité, le fait de sentir qu'on va être piégé par quelqu'un qui bouge derrière, renforce pour moi encore cette idée de compréhension, d'intelligence tactique. Si je suis en défense et que si l'adversaire a bougé, qu'il n'est plus derrière moi et qu'il a le ballon, on moment où je passe à l'attaque, l'idée de réversibilité a encore une fois développé l'intelligence ».

TP 87 E4 « Mais ça c'est une évidence entre guillemets. Pour moi les élèves ne bougent pas quand on regarde des trucs, ils ne font pas des ... à se balader à droite et à gauche. Ils prennent toujours en compte ... Pour moi ils sont sur des choix tactiques ».

TP 95 E4 « Quand tu dis bouger, effectivement c'est des termes qui sont employés parce qu'ils leur parlent clairement, s'il leur dit : sois intelligent tactiquement, c'est sûr que ça ne va pas leur parler. Le fait de bouger une fois, deux fois pour moi eux, ils s'organisent forcément par rapport au porteur de ballon ».

TP 104 E4 « Pour moi ce n'est pas la formulation de bouger une fois, deux fois qui va induire une intelligence tactique, c'est bien la situation en tant que telle ».

TP 109 E4 « Ca ne veut pas dire qu'ils ne doivent pas le faire ; c'est pas le moment de relever, de noter ce genre de chose ».

TP 112 E4 « Pour moi il y a un décalage entre ce que tu dis et entre ce qui est attendu dans une première situation. Le choix tactique, je comprends bien. Les choix tactiques pour moi ils sont induits déjà. On n'est pas dans le moment où va les relever, on est dans le moment où on va voir s'ils ont compris ou pas ».

TP 12 E4 « Pour moi, c'est pas le moment de leur glisser des mots comme ça. Effectivement sur un bilan, je leur dis : vous êtes mobiles etc. mais par rapport à quoi ? Est-ce qu'on est mobile par rapport au défenseur, etc. oui en terme de réponse, on leur apporte quelque chose. En terme de consigne, si tu leur parles, ce sont des sixièmes, il y a un décalage ».

TP 139 E4 « Je veux dire en terme d'élèves, pour moi il est hors de question de leur présenter des notions comme ça lors d'une première situation ».

TP 148 E4 « Pour moi ils ont une capacité réceptive qui est limitée ».

TP 156 E4 « Pour moi c'est pas ce qu'on attend tout de suite. Je veux dire, leur donner des indications comme ça, il y a un moment où il faut leur donner, mais là ce n'est pas le moment pour moi. Il y a un moment où tu vas leur donner effectivement au bilan, ça va apporter énormément de sens : voilà comment tu as bougé, j'ai regardé mon pote il était là mais j'ai essayé de me rapprocher de la cible. Parce que leur donner avant, pour moi, ça ne sert à rien. Tu brûles les étapes. »

Il ressort de ces différentes interventions une forme d'assurance et de conviction chez E4. En effet, tous ces énoncés sont sur le registre de l'assertion, de l'édiction de règles, de lois, assénées parfois comme des évidences.

- une modalité d'explication/validation, fondée sur l'utilisation des données empiriques sur l'activité des élèves et de l'enseignant pour analyser les écarts entre le « prévu » et le « réalisé » comme l'illustrent les différents énoncés qui suivent, prononcés par E9 lors de l'épisode 2 E (21.04.08 (2). Dans cette première série d'interventions, E9 passe par une phase d'explicitation des attentes et des choix effectués. Nous ne l'avons pas considéré comme une modalité M1.1. dans la mesure où elle sert de préalable à une activité de validation (ou invalidation) empirique des options didactiques retenues.

TP 4 E9 « A savoir ce que Thiébaut reprécise moralement, ce qui nous intéresse c'est la passe, c'est la situation de la passe et surtout aider le porteur de balle. Il la porte, il l'amène comme ça, il dit d'abord la passe et ensuite c'est surtout le travail du non porteur de balle qui va être ciblé, comment on va pouvoir aider justement le porteur de balle. Par rapport à ça, quels indicateurs on va pouvoir prendre en compte sur l'activité des non porteurs de balle pour dire si effectivement ils aident le porteur de balle ou non ».

TP 6 E9 « L'adaptation là c'est plutôt une appropriation des différents niveaux qui sont expliqués auparavant, savoir ce vers quoi on doit tendre, quelles sont les différentes étapes qui peuvent être identifiées ».

TP 9 E9 « On peut peut-être anticiper, je trouve que dans ce domaine là, la modification de l'agencement de la situation c'est à dire le fait de passer de 3 contre 3 à 2 contre 2, à mon sens, ça les a obligés à s'adapter de façon plus

importante quand même, à rentrer beaucoup plus dans ce processus parce qu'obligatoirement dès qu'il y a un joueur qui peut donner une solution, donc obligatoirement, il devait, il se sentait concerné plus et je trouvais que sur le 2 contre 2, on voyait vraiment beaucoup plus cet aspect, euh, se mettre en mouvement, on voyait qu'il y avait l'intention de le faire, pratiquement systématiquement ».

Très rapidement s'enclenche ainsi une seconde phase faisant référence aux conduites effectives des élèves dans une perspective compréhensive :

TP 11 E9 « Après tout dépend ce qu'on veut observer, si on se focalise que sur le travail des non porteurs de balle, sur l'aspect non porteur de balle, effectivement il y a eu beaucoup de perte de balle du à des mauvais choix du porteur de balle mais il me semble plus intéressant par rapport à la situation et ce que nous, on recherche, c'est vraiment que les non porteurs étaient de plus en plus en activité. Surtout après, c'est vrai que moi je n'en ai pas beaucoup identifié en actif, j'ai l'impression qu'on est plutôt sur un début de prise de conscience, on est en voie d'acquisition on pourrait dire, on voit qu'il y a une prise de conscience mais il n'y a pas beaucoup d'efficacité dans le jeu par rapport à ça. Ceci dit, ça demanderait une autre situation voir s'il y a un processus qui demande plus qu'une situation de 5 min ».

TP 20 E9 « Ce qui n'est pas simple c'est que, j'ai l'impression qu'il y a 80% du groupe qui est juste sur la prise de conscience de bouger, donc effectivement je rejoins un peu ce que tu disais, ils sont loin, pour moi, j'ai pas l'impression qu'ils aient forcément intégré les nuances qu'il peut y avoir entre le 2 et le 3 notamment, par contre, ils ont bien compris qu'il fallait bouger, mais, on va dire qu'il y a 80% voire 90% du groupe qui a besoin de ça. Il y aurait 10% du groupe qui pourrait travailler sur la notion de déplacement un peu différente c'est à dire peut être avec une prise en compte de la cible ou de l'adversaire, mais globalement, l'objectif principal me semblait plutôt adapté par rapport aux caractéristiques du groupe. Après effectivement on aurait peut être pu commencer à apporter autre chose, peut être un niveau 4, notamment pour... parce qu'elle a tout compris du démarquage, elle a compris qu'il fallait justement se déplacer rapidement, après c'est d'autres, peut être une autre possibilité qu'on aurait pu apporter pour certains .... »

…avant d'entamer une nouvelle phase proposant des hypothèses explicatives et/ou prospectives :

> TP 38 E9 « Est-ce que le but c'est de se trouver en situation favorable de marquer déjà ? Derrière ça, est-ce le but du démarquage ? C'est vraiment la priorité, je ne pense pas. Le but c'est de permettre au ballon de se rendre disponible pour trouver une solution justement au porteur de balle. A ce moment là le choix c'est : si je ne peux pas recevoir la balle, je me déplace ; maintenant est-ce que je peux la recevoir ou pas ? Est-ce que la passe est possible ou pas ? Si elle n'est toujours pas possible je me déplace de nouveau ».
>
> TP 39 E7 « A la limite le fait qu'il se retrouve en situation favorable c'est … »
>
> TP 40 E9 « Oui et non parce que moi j'ai essayé de regarder sur les premiers passages. Ce qui m'intéresse c'est de savoir si le non porteur de balle a bougé. Est-ce qu'il s'est démarqué ou pas pour avoir la balle ? Parfois il se démarque mais c'est pas pour ça qu'il a la balle ».
>
> TP 41 E7 « C'est une montante descendante et quand il marque le panier il gagne. Pour lui quand même il faut bien qu'il aille jusqu'au panier pour marquer ».
>
> TP 42 E9 « Oui, mais je trouve que ce n'est pas suffisant. Parce qu'il y a plein de moments où les gamins ont une réponse intéressante par rapport à ce qu'on attend, mais c'est pas efficace. Pour eux à la limite, ils ne voient pas forcément que c'est dans ce qu'on attend ».

Nous faisons l'hypothèse que sans la mobilisation de cette modalité d'analyse la possibilité d'un élargissement de son pouvoir d'agir n'est pas envisageable. En ce sens, nous envisageons ces deux principales modalités selon une logique hiérarchique, la seconde correspondant à ce qui est recherché prioritairement dans une perspective de développement de compétences réflexives. Nous considérons néanmoins que cette position n'exclut pas que des modalités d'analyse par théorisation puisse constituer un préalable à une recherche plus compréhensive comme nous l'avons souvent montré dans l'illustration de la mise en œuvre de la modalité réflexive M2. Mais nous ne la considérerons comme telle qu'à la condition qu'elle joue effectivement ce rôle et ne se suffise pas à elle-même.

3.1.3. Le processus de construction de compétences réflexives au cours du dispositif de formation

3.1.3.1. Des séquences significatives de mobilisation des trois modalités d'articulation entre les fins et les moyens

Nous présentons dans un premier temps un tableau de condensation des données rendant compte de l'évolution sur l'ensemble du dispositif de formation des modalités utilisées par les E. Il porte sur un total de 56 séquences individuelles extraites des échanges et témoignant d'une mobilisation plus ou moins marquée de ces modalités réflexives. Dans certains épisodes longs, nous avons pu repérer des changements de modalités pour un même sujet. Nous n'avons pas encore, à ce stade, différencié les modalités d'analyse portant sur sa propre action des modalités d'analyse portant sur l'action d'un pair. Nous y viendrons par la suite.

Tableau n° 11 : condensation des données relatives à l'indicateur de réflexivité

Episodes	Proximité / Situation de travail	Contexte d'analyse Pour le concepteur animateur	Enseignants mettant en œuvre la modalité d'analyse M1.1.	Enseignants mettant en œuvre la modalité d'analyse M1.2.	Enseignants mettant en œuvre la modalité d'analyse M2
E1 AC1	O1	C1	/	/	/
E2 18.12.07 (5)	O1	C3	**P1 (SM)** **P4 (MPG;** IQ ; EF)	**P4 (VS)**	**P4 (NM; CD; TK, IQ, EF)**
E3 21.04.08 (2)	O2	C3	**P2 (VS, PK)** **P4 (EF,** MPG)	**P2 (TK)** **P4 (EF)**	**P2 (SM)** **P4 (NM, MPG, CD, IQ)**
E4 21.04.08 (4)	O2	C3	**P2 (IQ, EF)** **P4 (TK)**		**P4 (SM, NM)**
E5 21.04.08 (5)	O2	C3	**P4 (IQ, TK)** P2 (CD)	**P4 (EF)**	**P4 (SM)** **P2 (NM, MPG)**
E6 06.06.08 (1)	O2	C3	**P2 (TK, VS)**		**P2 (SM)** **P4 (NM)**
E7 06.06.08 (2)	O2	C3	**P2 (NM ; MPG)**	**P4 (TK)** **P4 (VS)**	P4 (SM) P2 (NM)
E8 06.06.08 (3)	O2	C3	P4 (SM) P2 (EF)		P4 (NM)
E9 02.06.09	O2	C3	P3 (TK, **EF, MPG, CD**, VS)	P3 (TK, IQ)	P3 (**SM, NM**, IQ)
E10 AC2	O1	C1	/	/	/

Légende du tableau (cf. 3.1.1.1.). Lire pour la seconde ligne :

- l'épisode 2 E est le second épisode sélectionné. Il s'est déroulé le 18.12.07 (5ème épisode de la journée) ;
- l'analyse porte sur une SD extraite d'une séance ordinaire d'enseignement d'un sport collectif sans modification du programme prévu au sein de l'établissement ou par l'enseignant ;
- le contexte d'analyse est un contexte d'analyse collective avec le CF et les autres E ;
- E9, E7, E5 et E3 mettent en œuvre, au cours de cet épisode une modalité M1.1. d'articulation entre les fins et les moyens. E9 est en position de concepteur et animateur d'une SD extraite d'une séance ordinaire d'enseignement des sports collectifs avec une de ses classes. E7, E5 et E3 sont dans une position d'extériorité complète par rapport à la SD analysée ;
- E9 et E7 mobilisent de façon très significative cette modalité (en gras) ; E5 et E3 mobilisent cette modalité de façon moins marquée (police normale).

Parmi ces épisodes, 1 E et 10 E correspondent aux EACS menés avant et après le GFR. Ils ne seront donc pas étudiés dans ce chapitre consacré au dispositif en lui-même.

Tableau n° 12 : modalités réflexives mobilisées par chaque enseignant sur l'ensemble du dispositif (en nombre de séquences)

Enseignants	M1.1.	M1.2.	M2
E1	0	0	0
E2	1	0	2
E3	6	2	1
E4	5	3	1
E5	3	1	3
E6	3	3	0
E7	4	0	2
E8	1	0	7
E9	2	0	6
TOTAL	25 (44,64%)	9 (16,07%)	22 (39,29%)
	34 (60,71%)		22 (39,29%)

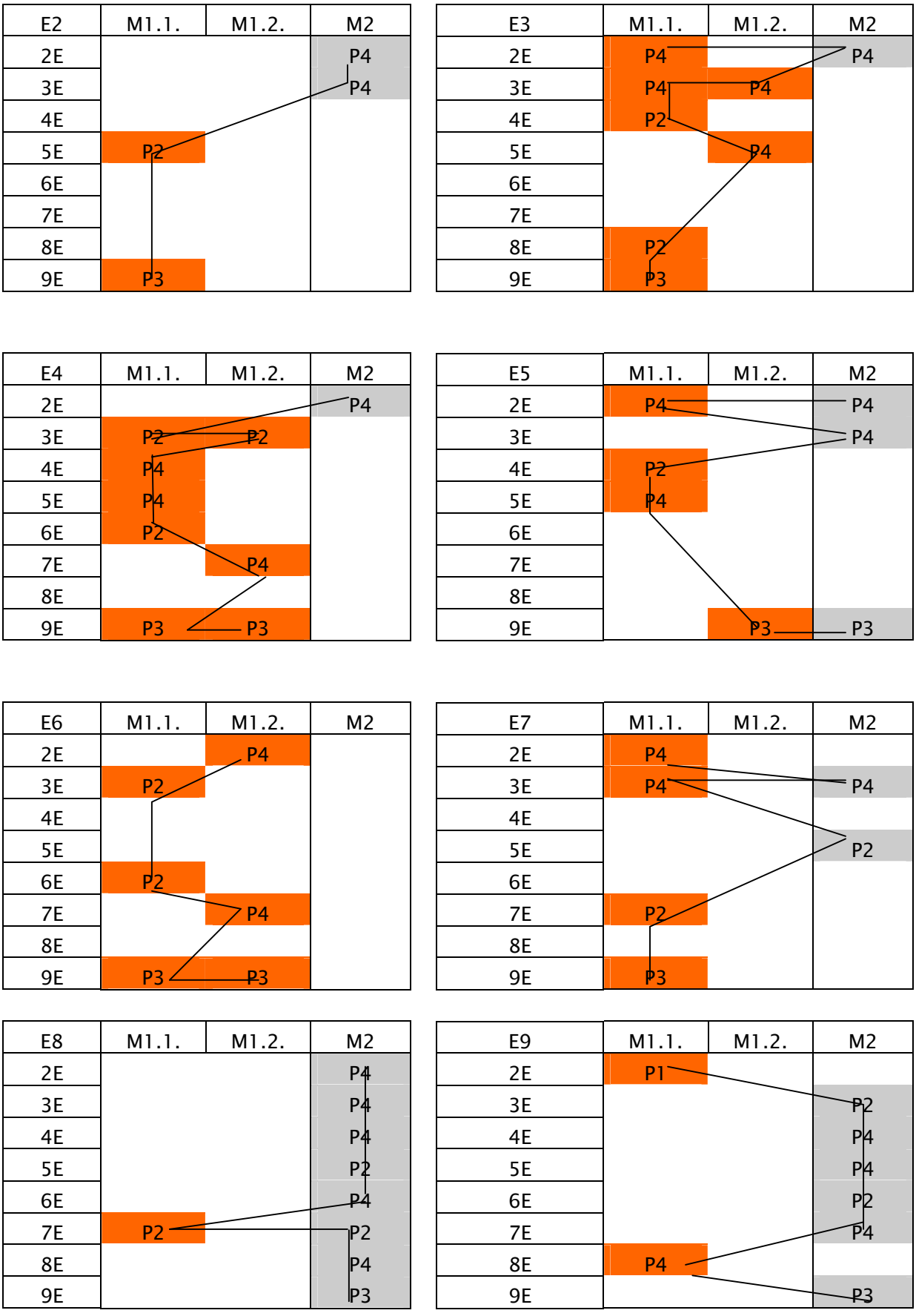
Légende du tableau. Lire : l'enseignant E2 a mobilisé une fois la modalité M1.1., 0 fois la modalité M1.2. et 2 fois la modalité M2 au cours des analyses de SD effectuées durant le GFR.

A la lecture de ces tableaux nous pouvons observer deux éléments principaux :

- le premier élément montre une mobilisation plus marquée des modalités M1 (60,71%), dont les trois quarts pour M1.1. (la forme d'un raisonnement logique visant à justifier la cohérence du choix des moyens au regard de ce qui est visé) ;
- le second élément montre une grande diversité individuelle dans la mobilisation de ces modalités. Trois profils d'E se dégagent :
    - un premier profil mobilisant de façon relativement stable sur l'ensemble du GFR une modalité M1 d'articulation fins-moyens. Ce profil concerne E3, E4 et E6 ;
    - un second profil mobilisant de façon relativement stable sur l'ensemble du GFR une modalité M2 d'articulation fins-moyens. Ce profil concerne E8 et E9 ;
    - un troisième profil mobilisant les deux types de modalités sans que l'un soit privilégié par rapport à l'autre. Ce profil concerne E2 et E7 ;
    - enfin, un enseignant (E1) n'a pu être classé dans aucune catégorie, ses interventions s'avérant trop rares et trop peu volumineuses pour permettre d'identifier une modalité de façon significative.

Il n'est pas possible, par ailleurs, de dégager de ces données la marque d'une évolution significative au cours du dispositif. Le tableau suivant (n° 9) montre des évolutions non linéaires, marquées, soit par une forte stabilité pour six enseignants (E3, E4, E6, E8 et E9), soit par une alternance non régulière entre M1 et M2 pour deux enseignants (E2 et E7).

Tableau n° 13 : évolution des modalités d'analyse mobilisées par chaque enseignant



Lire : l'enseignant E8 mobilise la modalité M2 lors des épisodes 2E à 6E puis la modalité M1.1. lors de l'épisode 7E avant de re-mobiliser M2 lors des épisodes 8E et 9E.

3.1.3.2. La distance de l'enseignant à la situation étudiée : le poids du contexte et des variables individuelles

Pour analyser les poids respectifs du contexte et des variables individuelles nous avons croisé dans les tableaux n° 14, 15, 16 et 17 les modalités réflexives mobilisées avec la distance des E par rapport à la SD étudié (cf. 3.1.1.1. paragraphe 3).

Tableau n° 14 : modalités d'analyse mobilisées par les E en fonction de leur distance à la SD

<table>
<tr><th></th><th>M1.1.</th><th>M1.2.</th><th>M2.</th><th></th></tr>
<tr><td>P1</td><td>1</td><td>0</td><td>0</td><td rowspan="3">16 (28,57%)</td></tr>
<tr><td>P2</td><td>9</td><td>1</td><td>5</td></tr>
<tr><td>Total P1 + P2</td><td colspan="2">11 (68,75%)</td><td>5 (31,25%)</td></tr>
<tr><td>P3</td><td>5</td><td>3</td><td>3</td><td rowspan="3">40 (71,43%)</td></tr>
<tr><td>P4</td><td>10</td><td>5</td><td>14</td></tr>
<tr><td>Total P3 + P4</td><td colspan="2">23 (57,5%)</td><td>17 (42,5%)</td></tr>
<tr><td>Total P1+ P2 +P3 +P4</td><td colspan="2">34 (60,72%)</td><td>22 (39,28%)</td><td></td></tr>
</table>

En regroupant les positions P1 et P2 d'une part, P3 et P4 d'autre part nous avons souhaité différencier les contextes d'analyse de sa propre pratique des contextes d'analyse de la pratique d'un pair. Nous parlerons de réflexivité dans le premier cas et d'analyse dans le second cas (cf. introduction 3.1.). Nous pouvons tenter ainsi de dégager des tendances relatives à la position des E par rapport à la SD étudiée[4]. Il ressort de ces regroupements que

[4] Nous avons néanmoins conscience des limites quant aux conclusions que l'on pourrait tirer d'aussi faibles effectifs.

la modalité M2 est mobilisée à 31,25% quand les E sont en P1 ou P2, et à 42,5% quand les E sont en P3 ou P4 (cases grisées). On pourrait être tenté d'y voir la tendance suivante : plus les E sont impliqués dans la conception et l'animation de la SD analysée, plus ils s'orientent vers des stratégies de justification, bien que la tendance ne soit pas extrêmement marquée. Néanmoins, une lecture plus attentive nous permet de constater que deux E sur neuf (E8 et E9) représentent près de 60% des séquences mobilisant M2 (13 séquences sur 22) et trois E (E3, E4 et E6) représentent environ 65% des séquences mobilisant M1. Nous avons alors réalisé à trois reprises le même croisement de variables en enlevant à chaque fois de l'analyse les E de l'un des trois profils identifiés. Dans le premier cas E8 et E9, dans le deuxième cas E3, E4 et E6, dans le troisième cas E2 et E7 (voir tableaux n°).

Tableau n° 15 : modalités d'analyse mobilisées par les E en fonction de leur distance à la SD (sans E8 et E9)

	M1.1.	M1.2.	M2.	
P1	0	0	0	
P2	8	1	1	10 (25%)
Total P1 + P2	9 (90%)		1 (10%)	
P3	5	3	1	
P4	9	5	7	30 (75%)
Total P3 + P4	22 (73,33%)		8 (26,67%)	

Les résultats sont sensiblement modifiés lorsque les deux E mobilisant fortement la modalité M2 sont extraits de l'analyse. On constate en effet 10% de mobilisation de M2 quand les E sont en P1 ou P2 et 26,67% quand les E sont en P3 ou P4 (cases grisées). Si une différence significative persiste entre les deux, la chute à 26,67% de la mobilisation de M2 montre une forte prédominance de M1, même lorsque les E ne sont pas directement concernés par la conception et l'animation de la SD étudiée.

Tableau n° 16 : modalités d'analyse mobilisées par les E en fonction de leur distance à la SD (sans E3, E4 et E6)

	M1.1.	M1.2.	M2.	
P1	1	0	0	
P2	4	0	5	10 (29,41%)
Total P1 + P2	5 (50%)		5 (50%)	
P3	2	1	3	
P4	5	0	13	24 (70,59%)
Total P3 + P4	8 (33,33%)		16 (66,67%)	

Tout comme dans le cas précédent, les résultats sont sensiblement modifiés lorsqu'on enlève de l'analyse les E mobilisant fortement la modalité M1 (M1.1. et/ou M1.2.). On constate 50% de mobilisation de M2 quand les E sont en P1 ou P2 et 66,66% quand les E sont en P3 ou P4. Si, comme dans le cas précédent, un écart subsiste entre P1-P2 et P3-P4, la tendance s'inverse avec une augmentation sensible de la mobilisation de M2, y compris dans les cas de forte implication dans la SD étudiée.

Tableau n° 17 : modalités d'analyse mobilisées par les E en fonction de leur distance à la SD (sans E2 et E7)

	M1.1.	M1.2.	M2.	
P1	1	0	0	
P2	8	1	4	14 (29,17%)
Total P1 + P2	10 (71,42%)		4 (28,58%)	
P3	3	3	3	
P4	8	5	12	34 (70,833%)
Total P3 + P4	19 (55,9%)		15 (44,1%)	

Les résultats obtenus dans ce troisième cas sont très proches de ceux mis en évidence avec l'ensemble des E. On constate 28,58% de mobilisation de M2 quand les E sont en P1 ou P2, et 44,1% quand les E sont en P3 ou P4.

Si l'on étudie la répartition individuelle selon les deux types de position P1-P2 et P3-P4, on observe qu'en position de forte implication seuls trois E mobilisent une activité d'explication/validation, fondée sur l'utilisation des données empiriques sur l'activité des élèves et de l'enseignant pour analyser les écarts entre le « prévu » et le « réalisé » (cf. tableau n° 14 ci-dessous) alors qu'en position plus distanciée, six E mobilisent au moins une fois cette modalité au cours du dispositif (cf. tableau n° 15 ci-dessous).

Tableau n° 18 : modalités mobilisées par chaque enseignant dans la position P1 ou P2

	M1.1.	M1.2	M2.
E2	1	0	0
E3	2	0	0
E4	2	1	0
E5	1	0	0
E6	2	0	0
E7	1	0	1
E8	1	0	2
E9	1	0	2

Tableau n° 19 : modalités mobilisées par chaque enseignant dans la position P3 ou P4

	M1.1.	M1.2	M2.
E2	1	0	2
E3	4	2	0
E4	3	2	1
E5	2	1	3
E6	1	3	0
E7	3	0	1
E8	0	0	6
E9	1	0	4

Ces différents résultats montrent que si une corrélation entre la distance de l'E à la SD étudiée et le type de modalité réflexive mobilisée apparaît, cette dernière semble néanmoins plus fortement corrélée à une disposition relativement stable chez les sujets.

3.1.3.3. Le rôle du CF : guidage et/ou engagement ?

L'étude des huit épisodes d'analyse de SD montre la permanence des modalités d'intervention du CF. Chaque épisode est animé par ce dernier selon un canevas identique :

1) une première phase d'explicitation des choix d'objectifs et d'agencement de la SD. Cette phase se concrétise tantôt par des re-formulations, des synthèses par le CF des propositions des concepteurs de la SD sous contrôle de ces derniers, tantôt par une explicitation par les E eux-mêmes. Cette phase reste très descriptive. A l'exception de deux épisodes, Les E y interviennent très majoritairement ;

2) une seconde phase d'évaluation de la SD au cours de laquelle le CF guide l'analyse initialement par le biais des questions-guides et au cours des échanges par des relances. L'objectif consiste à conserver le fil rouge de l'analyse au cours duquel le CF tente, d'une part, d'induire une focalisation du regard sur ce que font réellement les élèves, d'autre part, de rattacher l'analyse des écarts entre le prévu et le réalisé aux préconisations de l'approche dialectique. Cette intention récurrente a d'ailleurs été perçue par les E comme une tentative de faire passer coûte que coûte ce modèle d'enseignement des sports collectifs comme l'exprime E5 lors du bilan du GFR : TP 14 « Si je devais faire le positif, négatif, je dirais que l'approche dialectique, moi elle m'a semblé quand même un peu trop forcée c'est-à-dire que, quelque part, je vais en tirer quelque chose, mais sur le moment là ça m'a semblé un peu trop : vous êtes comme ça, il faut absolument aller sur ça. Et ça ça me dérange un petit peu ». Le volume de parole reste, à ce stade des épisodes, plus important chez les E que chez le CF ;

3) une troisième phase au cours de laquelle le CF prend part au débat en citant un certain nombre d'éléments théoriques relatifs aux théories d'experts principalement mais aussi aux concepts didactiques travaillés lors des premières journées. En voici une illustration à travers cette intervention dans l'épisode 9 E, faisant suite à un long débat relatif à l'articulation entre les visées de la SD et son agencement : TP 224 CF « Et rappelez-

vous ce que je disais : c' est tout le problème des situations d' apprentissage en sport co. On parlait de la didactique des maths. Ce que vous avez fait là, c' est presque une démarche de didacticien des mathématiques. Vous avez une situation qui est ciblée sur un objectif précis : les quatre comportements du démarquage, et vous aménagez la situation de telle manière à voir apparaître ces quatre comportements qui apparaissent globalement. C' est dans les bilans…. Ils apparaissent. C' est tout le piège. Or, dans une situation d' apprentissage en sport co. Le milieu didactique est complètement mouvant et on se rend compte que, quand on met en place une situation d' apprentissage trois contre deux, on a des choses qui concernent les non porteurs de balle et automatiquement, on a des choses qui concernent le porteur de balle. Du coup la difficulté, c' est de se dire que, finalement, même si on met des ordres de priorité, dans un trois contre deux, du point de vue de la logique de choix tactiques, on peut avoir des objectifs qui portent sur le porteur de balle et sur le non porteur de balle. Et la difficulté c' est de cibler sur quelque chose d' extrêmement précis mais c' est le milieu sport co. qui est piégeux. La grosse difficulté c' est de se… On pourrait très bien se dire à un moment donné : je mets en place cette situation là, je vise ces transformations, mais finalement c' est d' autres transformations qui apparaissent qui sont aussi intéressantes parce que la situation permet de provoquer ces transformations. Et c' est la très très grosse difficulté donc ».

Ces savoirs apportés au débat par le CF, formalisés, à visée généralisante, sont dépersonnalisés. Néanmoins ce dernier reconnaît la difficulté à ne pas tomber dans une position prescriptive comme il le souligne dans cette intervention dans l'épisode 7 E : TP 85 CF « C'est vrai que la grosse difficulté vous comprenez, c'est de faire une analyse objective des situations sachant que le gros problème des analyses didactiques c'est que, moi en tant que didacticien des sports co, je cherche à tendre vers l'idéal et quelque part, il y a une idée de prescription. L'approche dialectique etc. finalement c'est l'approche la plus prometteuse. J'essaie de tendre vers ça. Il y a toujours de la prescription déguisée parce que le didacticien, quelque qu'il soit, des maths ou de l'escalade etc. a toujours une vision sur la bonne approche pour transformer les élèves et pour les faire progresser. La difficulté est de ne pas basculer d'entrée par la prescription et de faire analyser par les gens le plus objectivement possible ce qui se passe avec, c'est l'objectif du travail de formation ici, l'utilisation de concepts didactiques ou de concepts issus des théories d'experts. Sachant que moi, je le répète, je ne me positionne jamais en tant que praticien. Je n'enseigne pas l'EPS. Je me refuse à me poser en tant que praticien. Je ne suis pas là pour ça, et d'ailleurs, rien ne me le permet. Je ne peux pas me poser en tant qu'enseignant d'EPS praticien contrairement à la

formation FPC classique où le formateur FPC qui enseigne peut lui à un moment donné se positionner en tant que praticien. Et ça peut être un argument d'autorité. Je suis reconnu comme ayant des compétences dans l'enseignement de telle ou telle activité, moi je peux vous dire que ça marche. Moi, je ne suis pas dans cette position là et donc je m'interdis de recourir à mon ancienne expérience de professionnel, d'enseignant d'éducation physique. C'est aussi la question de la crédibilité. Je ne suis plus enseignant d'EPS. Je me positionne bien en tant que chercheur en didactique spécialiste des sports co *».*

4) Une quatrième phase apparaît, qui correspond à la dernière séquence de chaque épisode et qui consiste en une synthèse sous forme d'institutionnalisation du savoir construit à travers les échanges, alimenté de références et d'étayages théoriques comme par exemple une intervention sur la notion de rupture de contrat didactique puis sur la théorie des situations fondamentales et sa délicate transposition en EPS dans l'épisode 4 E, une autre intervention sur les travaux de recherche en didactique relatifs aux interactions professeur-élèves ou encore cette autre intervention lors du même épisode où le CF fait appel au concept de dévolution pour faire la synthèse de l'analyse de la SD.

5) Enfin, un cinquième type d'intervention est apparu à plusieurs reprises mais pas de façon systématique, et sans qu'il s'inscrive dans une chronologie constante. Il prend la forme d'une prise de position personnelle du CF comme en témoigne la séquence suivante au cours de l'épisode 3 E. Le CF veut ici travailler le lien entre l'objectif annoncé et l'agencement défini pour insister sur l'importance de la cohérence de ce lien. L'échange a lieu avec l'E qui a proposé cette hypothèse relative au rapport d'opposition :

> TP 118 CF « Là tu changes l'agencement de la situation. Il faut rester sur la situation ».
>
> TP 119 E4 « N'empêche que c'est important ».
>
> TP 120 CF « Là il me semble que l'agencement de la situation par rapport à l'objectif qui était, si je reprends un des objectifs qui portait sur le porteur de balle, l'alternative passe dribble, l'agencement de la situation ne provoque pas chez l'élève porteur de balle les alternatives attendues. Je ne sais pas si vous avez vu mais, du point de vue du sens, ce qui est quand même terrible à un moment donné, c'est de voir un élève avec le ballon qui est à peu près au milieu du terrain ne pas utiliser le dribble et chercher à passer au partenaire qui a du mal

à se libérer de la pression défensive. On a tendance à dire, j'ai envie de lui donner un coup de pied aux fesses, mais vas-y, qu'est-ce que tu attends ? Vas-y en dribble ! Puisque c'est la réponse pertinente. C'est l'adaptation pertinente à l'état du rapport de force qui est ici particulièrement favorable. Le défenseur monte sur mon partenaire, j'y vais en dribble. C'est pour ça que la situation est quelque part fermée ou en tous cas la consigne capital points capital passe fait que cette adaptation qui est tout à fait pertinente n'est pas utilisée par le porteur de balle ».

L'adjectif « terrible » qualifiant la conduite de l'élève décrite par le CF ainsi que la phrase : «On a tendance à dire, j'ai envie de lui donner un coup de pied aux fesses, mais vas-y, qu'est-ce que tu attends ? Vas-y en dribble ! Puisque c'est la réponse pertinente » exprimée sur un ton exaspéré nous semble également révélatrice du changement de posture du CF qui se démarque de sa posture initiale de neutralité vis à vis du modèle dialectique pour engager plus fortement et explicitement son propre point de vue. La suite de la séquence alterne propositions des E et affrontement entre le CF insistant sur les conduites inadaptées des élèves produites par l'agencement de la SD et un des E concepteurs qui tente de justifier à nouveau ses choix au regard des observations réalisées sur les élèves lors de la première séance du cycle.

De façon générale, on constate des réactions variées des E lors de ces différents types d'interventions. Si la phase d'explicitation des objectifs et de l'agencement des SD se caractérise par des positions énonciatives de confirmation, toutes les autres interventions s'inscrivent dans un cadre d'affrontement. Cet affrontement concerne tantôt les E entre eux, tantôt les (ou des) E et le CF. Dans le premier cas, c'est essentiellement par des actes de rationalisation que les E s'engagent dans la discussion. Par son guidage de l'analyse, le CF incite les E à s'orienter vers une modalité d'analyse réflexive de type M2 qu'il parvient, parfois difficilement, à obtenir. Dans le second cas, l'affrontement glisse le plus souvent vers des positions énonciatives d'évitement, comme si le débat avec le CF ne pouvait se dérouler sur le terrain de la cohérence théorie-pratique mais sur celui de la pertinence pragmatique. Ceci apparaît in fine relativement paradoxal dans la mesure où la revendication de

pertinence pragmatique des E se double d'une difficulté à appréhender la réalité des conduites des élèves. La confrontation des savoirs issus de la recherche et des savoirs issus de l'expérience ne semble pas dans ces cas là s'installer naturellement, les E cherchant à placer le débat sur leur terrain, celui des savoirs issus de l'expérience. Sans doute, l'installation préalable de cette dimension fondamentale d'un tel dispositif, la légitimité de la confrontation, doit-elle être réalisée de la façon la plus explicite possible.

Nous pouvons dire, en conclusion de cette partie consacrée à l'indicateur de réflexivité, que ces différentes études menées jusqu'ici tendent à montrer que les modalités d'analyse et de réflexivité mobilisées par les E relèvent à la fois de dispositions individuelles incorporées relativement diverses et d'effets du contexte social d'analyse des SD dont il est délicat dans le cadre limité de cette recherche d'évaluer précisément les poids respectifs. Pour autant, nos analyses permettent de mettre en évidence cette double influence. Nous retrouvons dans ce résultat la position théorique défendue par Lahire (2008, p.32) selon lequel « *les pratiques et les comportements ne se comprennent qu'au croisement des dispositions incorporées (et qu'on ne peut supposer d'emblée homogènes) et des contraintes contextuelles (qui sollicitent plus ou moins telle ou telle partie d'un patrimoine de dispositions plutôt qu'un système de dispositions)* ».

Sur les huit épisodes desquels ont été extraites les séquences étudiées, un seul portait sur une SD conçue par un enseignant seul dans le cadre d'une séance ordinaire d'enseignement d'un sport collectif avec une de ses classes. Or, lors de cet épisode, E9 mobilise la modalité M1.1. alors qu'il privilégie très largement la modalité M2 dans les autres épisodes où son implication personnelle est moindre. Cet exemple semble illustrer le poids du contexte dans la sollicitation plus ou moins forte d'une disposition réflexive pourtant bien identifiée par ailleurs. Tous les autres épisodes se sont donc appuyés sur des situations conçues collectivement lors des journées de formation et mises en œuvre pour l'essentiel avec la classe d'un pair, ce qui pourrait être considéré comme un contexte en partie sécurisant du fait de la dimension collective dans la conception voire l'animation des SD que les E n'auraient pas à assumer seuls. Cependant on constate là encore une activation

différenciée de ces dispositions selon les individus dans les différents contextes. Nous terminons cette partie par une illustration de ce résultat avec l'exemple de cette enseignante (E7) qui, en situation de conception et d'animation de la SD étudiée, mobilise une activité réflexive de type M2 (épisode 5 E) alors qu'elle entre dans une démarche de justification en position d'extériorité complète (épisode 2 E), comme si elle se positionnait en tant qu'avocate de la défense de ses collègues! La crainte de blesser, de gêner ou d'indisposer ses collègues par des actes de jugements l'amène à prendre de nombreuses précautions oratoires alors qu'elle accepte assez facilement les critiques relatives à la SD qu'elle a conçue et animée. Ces deux comportements contrastés peuvent être rattachés à la perspective relativiste dans laquelle se situe cette enseignante et à partir de laquelle elle rejette toute forme de hiérarchisation des pratiques, les siennes, dont elle conçoit parfaitement qu'elles puissent être différentes voire plus pertinentes, mais également celles des autres qu'elle dit souvent ne pas avoir le droit de juger. Les interventions de cette enseignante, extraites de l'épisode 2 E illustrent cette attitude de défense de son collègue dont les choix d'agencement et de régulation sont fortement contestés par les autres E :

TP 84 E7 : « Il voudrait que chaque gamin ait compris ce que c'est que fixer, ce qu'est un intervalle... On le voit bien ».

TP 101 E7 « Il n'empêche pas les réponses, simplement il en valorise une... »

TP 118 E7 : « Oui, mais ce qui est important aussi de dire, c'est qu'une situation, alors qu'il y a dix séances et qu'il doit y avoir beaucoup de situations où ils ont travaillé d'autres choix... »

TP 130 E7 « ... ouais, mais on peut aussi dire l'inverse. On peut aussi dire que justement comme il pense qu'ils n'ont pas d'expertise, il prend point par point... il se focalise sur un objectif et sa manière à lui de montrer ça c'est de se dire aujourd'hui il faudrait qu'ils aient compris qu'on peut attaquer dans un intervalle... »

TP 175 E7 « Oui, je pense que c'est d'autant bien qu'à un moment les couloirs existent et qu'à un moment ils n'y sont plus ».

TP 190 E7 « Quelque part il y a peut-être une prise de conscience qu'on peut s'espacer les uns des autres... Au basket on les fait travailler comme ça dans des

couloirs et quelque part, le jeu est plus aéré... Je ne sais pas si c'est un transfert ou une prise de conscience ».

TP 220 E7 « Surtout qu'on parle toujours des situations, mais c'est aussi en fonction des gamins. Il y a ses qualités physiques, son affect, plein de trucs qui entrent en jeu qui font que... ».

Les interventions suivantes de cette même enseignante, extraites de l'épisode 5 E, montrent à contrario une attitude réflexive critique sur sa propre situation :

TP 40 E7 : « on pensait qu' il y aurait clairement dans la zone quelqu' un qui allait se retrouver seul en position de tir comme les deux autres qui seraient pris et en fait ça n' est pas aussi clair que ça, parce que souvent, effectivement, ils sont deux… »

TP 45 E7 « … après, c' est difficile de faire intervenir les trois rôles le dissuadeur, harceleur, intercepteur dans la même… Enfin, ça paraissait compliqué, il aurait peut-être fallu dire effectivement qu' il y avait trois rôles, même si on en travaillait surtout un… »

TP 90 E7 : « finalement quant tu as intercepté ça veut dire que soit tu as harcelé, soit tu as dissuadé soit tu as articulé les trois et que t' as intégré plus ou moins les trois rôles. Donc c' est ce qui se voit de la défense réussie ».

TP 99 E3 : « c' est une question de langage : à un moment on utilise le terme d' interception… »

TP 100 E7 : « c' est vrai que c' est vachement parlant par rapport au fait de récupérer la balle… C' est vrai qu' après c' est pas forcément le terme qui est toujours… »

TP 123 E7 : « on pensait que ça allait être plus clair. Que dans la zone de tir ce serait clair ».

TP 126 E7 : « on pensait finalement qu' il y avait un tireur qui allait se retrouver tout seul… »

TP 129 E7 : « non en zone de tir ils savaient qu' il y en avait un qui au dernier moment allait devenir le tireur très très vite en fait donc le contreur allait venir sur lui. Mais dans tout le reste du temps c' est vrai que le choix… »

3.2. Les réorganisations conceptuelles

La revue de questions sur les recherches en didactique de l'EPS que nous avons réalisée dans notre partie théorique, nous a amené à ne retenir qu'un nombre restreint de concepts forgés par la didactique, concepts retenus pour leur pertinence au regard des situations étudiées lors de notre dispositif de formation (analyse de situations d'apprentissage). Ces concepts seront ainsi abordés à travers la lecture et l'analyse critique d'articles rendant compte de travaux de recherche puis à travers leur mobilisation pour reconstruire le guide de questionnement des situations d'apprentissage.

Les modalités de réorganisations conceptuelles sont traitées en deux temps à partir de deux types d'épisodes différents : des épisodes d'étude, d'analyse et de débat autour de textes produits par la recherche en didactique et des théories d'experts d'une part, et des épisodes d'analyse de SD d'autre part. Les premiers ont pour visée de mettre au jour les rapports des E à ces types de savoirs, tandis que les seconds doivent permettre d'identifier les modalités d'appropriation de ces apports, à la fois du point de vue des modalités de résistance et des modalités d'intégration.

3.2.1. Les manifestations d'acceptation ou de rejet des apports de produits de la recherche : analyse de deux épisodes d'étude et de débat à propos de textes produits par des chercheurs en didactique et un leader d'opinion.

Les paragraphes suivants concernent l'analyse de deux épisodes consacrés d'une part à l'étude de textes produits par des chercheurs en didactique et un leader d'opinion reconnu pour l'expertise de ses travaux sur l'enseignement des sports collectifs et d'autre part aux débats émergents de cette étude. Ces deux épisodes se sont déroulés à dix mois d'intervalle, et ont été entrecoupés, au sein du dispositif, par des situations d'analyse approfondie de situations didactiques proposées par les enseignants du groupe.

Tableau n° 20 : épisodes sélectionnés pour l'étude des manifestations d'acceptation ou de rejet des apports externes

Episodes	Contenu
Séance 2 18.12.07 (Episode 5)	Analyse et de débat autour de trois textes : deux textes produits par des chercheurs en didactique de l'EPS et un texte-interview synthétisant une théorie d'expert.
Séance 6 13.10.08 (Episode 4)	Analyse et de débat autour d'un texte, écrit par les deux chercheurs impliqués dans le dispositif, portant sur l'étude d'un dispositif de formation initiale (module de 12 heures) dont l'objectif est la construction par les enseignants stagiaires d'éducation physique et sportive de compétences professionnelles centrées sur l'évaluation formative (dispositif proche de celui que vivent les E dans ce GFR).

L'analyse des épisodes est réalisée selon la double approche pragmatique interactionniste et dialogique exposée dans le chapitre consacré aux choix méthodologiques et appliquée aux transcriptions verbatim intégrales des échanges entre les enseignants et le CF lors de ces études et débats. Les deux épisodes sont d'abord présentés séparément avant qu'une synthèse, destinée à mettre en exergue les principaux enseignements que l'on pouvait tirer de cette double analyse ne soit proposée en fin de partie.

3.2.1.1. Premier épisode : étude de trois textes

. BRAU ANTONY, S. (2003) Caractéristiques des situations didactiques proposées par des enseignants d'EPS en volley-ball. In C. Amade-Escot, *Didactique de l'EPS. Etat des recherches* (pp. 169-192). Paris : Editions Revue EPS.

. AMADE ESCOT, C. (2004). Contenus d'enseignement et aléas de la relation didactique en Education physique et sportive. In G. Carlier, *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique*, (pp. 227-239). Montpellier : AFRAPS.

. DELEPLACE, R. (2002) Pour un sujet artisan de ses propres transformations. *Contre-Pied*, 10, 54-57.

Description de l'épisode

- Nature : étude de textes issus de la recherche et de théories d'experts suivie d'un débat
- séance n°3 ; 18.12.2007
- modalités : L'épisode concerne les échanges entre le CF et les E à partir de trois textes que les participants ont dû lire pour cette journée de formation.

. le premier texte de Amade-Escot (2004) est un article dans un ouvrage s'adressant principalement à des étudiants préparant le CAPEPS. Il a pour but de favoriser l'appropriation par les étudiants de concepts didactiques mobilisés par la recherche. Il porte plus particulièrement sur la nature des savoirs enseignés (effets de contrat), sur le contrat didactique et ses ruptures ;

. le second texte de Brau-Antony (2003) est issu d'un ouvrage qui fait une synthèse des recherches en didactique de l'EPS depuis une dizaine d'années. L'auteur y expose les résultats d'une recherche qui vise à analyser les caractéristiques des situations didactiques proposées par des enseignants en volley-ball. L'article utilise des concepts issus de la théorie des situations fondamentales (Brousseau, 1986) notamment le concept de dévolution et l'effet Topaze ;

. le troisième texte de Deleplace (2002) a un statut de théorie d'expert en matière d'enseignement du rugby. Il porte sur une modélisation du jeu et de l'activité des joueurs. Il traite plus particulièrement des notions d'intelligence tactique, de logiques rationnelles de choix tactiques, d'adaptations individuelles et collectives et présente une démarche d'enseignement du rugby inspirée par ces analyses. Ce texte est paru dans une revue professionnelle sous la forme d'une interview réalisée et retravaillée par Cleuziou dans le but de favoriser l'appropriation par le lecteur des travaux de l'auteur.

L'épisode que nous décrivons fait suite à une première journée de formation au cours de laquelle une situation didactique a été analysée. Il s'agissait de montrer l'utilité de mobiliser certains concepts didactiques afin de mieux appréhender le mode d'intervention de l'enseignant (quel est le savoir qui est en jeu dans la situation didactique ? Comment est-

elle structurée ? Quel est le contenu des régulations opérées par l'enseignant et à quel moment se font-elles ?).

Les trois textes qu'ont eu à lire les enseignants ont pour objectif d'affiner le grain d'analyse des situations didactiques. Un débat a été organisé à partir des questions suivantes :

- quel est le statut de ces textes ? Quelle est leur nature ? Repérer les points communs et les différences entre les trois textes ;
- quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées pour lire ces textes (compréhension notamment au niveau des concepts utilisés par les auteurs) ?;
- en quoi ces textes permettent-ils de « mieux lire et interpréter » les situations didactiques ?

Ce premier épisode nous semble caractéristique de l'attitude des enseignants vis-à-vis de ce que produit et diffuse la recherche. Ce rapport initial aux produits de la recherche n'épuise pas la question du processus d'incorporation étudié mais en constitue un élément important. Une analyse séquentielle de l'épisode (Adam, 1992) nous permet de mettre en évidence six séquences distinctes en grande partie organisées par les questions évoquées plus haut (Grosstephan et Brau-Antony, 2009).

Dans la séquence 1, les E ainsi que le CF adoptent une position énonciative de **confirmation ou d'écoute**[5]. Les actes de langage privilégiés, pour l'ensemble des interlocuteurs, sont **l'explication et la description**. Il s'agit de s'inscrire dans une démarche compréhensive collective. Le contenu propositionnel des textes n'est à aucun moment remis en question ou critiqué sur le fond. La fonction des différents textes est bien identifiée : théorie d'expert en rugby chez Deleplace ; recherche en didactique descriptive et compréhensive (Brau-Antony) ; appropriation de concepts didactiques à partir de résultats de recherche (Amade-Escot). L'objet de discours relatif à la fonction des textes ne débouche pas sur un débat. Cette séquence reste très descriptive dans la mesure où les discussions

[5] les actes de langage ainsi que les positions énonciatives identifiés sont inscrits en gras et soulignés dans le texte (cf. tableau n° p.)

sur la catégorisation des textes ne sont pas exploitées pour alimenter un éventuel objet de débat.

La séquence 2 introduite par la question concernant les difficultés éventuelles rencontrées pour lire les textes, marque un changement important de positionnement. Les échanges se situent dans le registre de l'**affrontement** entre les enseignants et les auteurs des textes. Ces positionnements se concrétisent essentiellement dans des actes de langage **d'évaluation** : « […] il faut ouvrir le dictionnaire[…] c' est un langage de spécialistes pour les spécialistes […] tu te prends le concept en pleine face et t' es obligé de relire trois fois, tu t' endors, tu fais l' effort quand même et tu ne comprends que le principe général […] les phrases sont hyper complexes […] faudrait lire trois fois, en discuter puis les relire […] », « tu ne peux pas comprendre la phrase d'un seul coup. » ; « il n'est pas adressé aux gens... ». L'argument du langage abscons utilisé par les chercheurs pour expliquer le peu d'intérêt des enseignants pour les travaux de recherche est relativement classique mais fait partie, nous semble-t-il, d'un ensemble de fausses raisons (Derouet, 2002) dont nous allons identifier d'autres éléments au cours de l'analyse de cet épisode.

La séquence 3 marque une pause dans l'affrontement suite à une question sur le concept de dévolution abordé dans l'un des textes. Les échanges passent ainsi d'un positionnement **d'affrontement** marqué par une attitude de rejet marquée d'un certain nombre de textes produits par des scientifiques à une position d'**écoute** dans une visée compréhensive. Ce positionnement s'actualise par des actes de **questionnement** visant à recueillir des informations supplémentaires sur le concept de façon à mieux en comprendre le sens : « […] dévolution. C'était un terme que j'avais jamais entendu : la dévolution. Bon on le comprend un petit peu mais j'avais jamais… ». Nous nous situons là dans un positionnement dissymétrique relativement traditionnel entre formateur et formé où le CF apporte des savoirs selon une logique expositive somme toute classique en réponse aux sollicitations des formés : « le terme de dévolution ça renvoie à la didactique des mathématiques ; c'est Brousseau. Brousseau développe sa théorie des situations didactiques, des situations fondamentales. Quand il caractérise ce que sont les

apprentissages par adaptation il parle de dévolution. Je dévolue à l'élève la responsabilité de son propre apprentissage. C'est le sujet artisan de ses propres transformations. Je lui donne la responsabilité de. Ceci dit, il est guidé. Il est guidé par quoi ? Par la structuration de la situation didactique ou de la situation d'apprentissage ». Cette séquence marque une sorte d'intermède dans le débat, où chacun des acteurs reprend une position énonciative plus traditionnelle. L'objet de discours (le concept de dévolution) n'aboutit pas ici à un débat, sans doute dans la mesure où ce concept, fréquemment manipulé par le CF est inconnu pour les enseignants qui n'y voient pas matière à débat ou à discussion, ne le raccrochant pas encore suffisamment à des éléments concrets de leur pratique professionnelle. On a le sentiment que l'extrême nouveauté du concept ne permet pas encore cette prise de recul. La critique forte des textes qui suit dans la séquence suivante ne prend pas appui en effet sur ce terme de dévolution qui vient d'être abordé comme si le problème était d'ordre plus général et non spécifiquement lié à cet élément particulier.

La séquence 4, une fois l'explication sur le concept de dévolution donnée par le CF, se caractérise par une critique forte des textes (notamment un enseignant) à propos de leur forme. Les actes de langage sont de l'ordre de **l'évaluation** (« voilà et finalement c'est inabordable ») et surtout de la **rationalisation** : il s'agit ici de proposer une interprétation des raisons qui poussent les chercheurs à rendre leur langage et leurs textes abscons : « on a l'impression que pour être crédible ils se donnent l'obligation de blinder les textes, de blinder les termes, d'être hyper compliqués » ; « on a l'impression que la complexité des termes n'est là que pour donner de la crédibilité à l'écrit, d'autant plus que les termes eux-mêmes font référence à des notions qui sont variables ». Le CF se place d'abord en position d'**affrontement**, avec des actes de langage d'**explication**, en défendant les exigences et responsabilités du chercheur vis-à-vis de sa communauté (champ conceptuel explicité, partagé, soumission à la critique) : « il est obligé de se référencer aux gens qui ont travaillé dans le même domaine[…]le problème des articles à caractère scientifique quels que soient les domaines, ce sont des articles qui sont destinés à des chercheurs du même domaine. Donc des chercheurs qui ont un cadre conceptuel particulier et qui maîtrisent les éléments du cadre conceptuel » mais tout en reconnaissant que cette façon de s'exprimer n'est pas très accessible pour les praticiens.

Dans la séquence 5, la discussion précédente d'échanges d'arguments sur les textes de diffusion des connaissances produites par la recherche enclenche un nouveau débat sur l'utilité de la recherche pour les praticiens. On retrouve tout d'abord la question des mobiles des chercheurs que les enseignants interprètent comme un souci de « reconnaissance par la communauté scientifique», « de crédibilité », « de visées de carrière » etc.... alors qu'ils disent reconnaître que la recherche peut et doit être utile : « ce qui est dommage, c'est que ces textes là, quand on les lit, ça nous fait nous poser plein de questions sur les pratiques professionnelles et c'est dommage que ce ne soit pas, quelque part, traduit pour un public d'enseignants qui ont oublié leurs écrits du CAPEPS justement pour mieux nous faire réfléchir à notre pratique et nous faire évoluer » ; « moi je suis d'accord que tout ça c'est indispensable, mais quelque part, nous, en tant qu'enseignant, c'est notre boulot, on est enseignant, ni chercheur ni rien, ce dont on a besoin là dedans c'est juste la conclusion à la limite. Ce n'est pas la peine de faire toute une démonstration, de lire quinze pages pour… » ; « quelque part c'est vachement dommage parce que tous les profs ne font pas l'E3fort » ; « il faudrait que ce soient des textes courts, simples et qui expliquent vite fait en gros ce que eux expliquent en plein de pages » ; « il arrive bien un moment où cette recherche doit aider à faire avancer le monde, il y a donc un travail de vulgarisation et de traduction à destination des enseignants à réaliser ». Le CF dans un positionnement **d'affrontement** développe l'argument suivant (acte de langage de **rationalisation**) : le développement professionnel a un coût (dont celui de faire l'effort de s'approprier les travaux de recherche). En ce sens rendre accessibles les produits de la recherche n'est pas de la seule responsabilité du chercheur : « de toutes façons, vous êtes en formation, dans une perspective de développement professionnel, c'est coûteux, tout apprentissage est pénible même si on peut éprouver du plaisir à apprendre ». Le débat sur l'utilité ne se place pas ainsi, comme on aurait pu le penser a priori, sur le terrain des différences de nature entre l'activité de production de savoirs scientifiques et l'activité professionnelle, ni sur le registre de la distinction entre savoir et action mais sur celui d'une remise en cause de l'activité de diffusion par les chercheurs de leurs résultats. Les enseignants ne semblent pas rejeter la possibilité d'une utilité des travaux de recherche pour leur activité professionnelle mais ils attribuent leur non prise en compte par le manque d'effort de vulgarisation des chercheurs.

Enfin la séquence 6 replace la discussion sur le fond, dans des positionnements d'**écoute** et des actes de **théorisation** et de **questionnement**. Il s'agit ici de traiter de la question des composantes planificatrices et interactives des contenus d'enseignement en EPS. Cette séquence est intéressante dans la mesure où l'objet de discours initial (les composantes planificatrices et interactives des contenus d'enseignement en EPS) commence à déboucher sur une discussion relative au poids de la composante planificatrice dans les contenus réellement enseignés. Une amorce de débat sur la pertinence des épreuves orales du CAPEPS s'opère ainsi sans que, néanmoins, de véritables points de vue divergents apparaissent.

3.2.1.2. Deuxième épisode : étude d'un texte

Description de l'épisode

- Nature : étude de textes issus de la recherche et de théories d'experts, suivie d'un débat ;
- séance n°6 ; 13.10.2008.
- modalités : L'épisode étudié, consiste en une analyse et un débat à partir d'un texte que les participants ont dû lire pour cette journée de formation. Le texte, écrit par les deux chercheurs impliqués dans le dispositif (Brau-Antony & Grosstephan, 2006), et publié dans une revue de sciences de l'éducation canadienne (revue Res Academica), porte sur l'étude d'un dispositif de formation initiale (module de 12 heures) dont l'objectif est la construction par les enseignants stagiaires d'éducation physique et sportive de compétences professionnelles centrées sur l'évaluation formative.

Cet épisode est le second de cette nature, une première séance d'étude de textes ayant eu lieu en décembre 2007, lors de la 3ème journée du GFR. Ce premier travail à partir de textes produits par des chercheurs en didactique de l'EPS et un leader d'opinion en sport collectif avait alors pour objectif d'affiner le grain d'analyse des situations didactiques et était organisé à partir de trois questions-guides (cf. analyse épisode précédent).

Cet épisode avait notamment permis de discuter d'un certain nombre de raisons évoquées par les enseignants quant à leur désintérêt pour les textes produits par les chercheurs. Le texte proposé dans l'épisode étudié ici avait pour but d'alimenter le débat largement entamé lors des analyses de situations didactiques en connaissances produites par la recherche à propos de la façon dont les enseignants d'EPS s'y prennent pour réguler les apprentissages des élèves en sports collectifs. Ce texte a été choisi car il traite d'un dispositif de formation proche de celui qu'ont vécu les enseignants comme grilles de lecture des SD durant les dix journées de formation.

A l'instar du premier épisode consacré à une étude de textes, l'analyse s'est effectuée à partir de questions visant à définir des objets de discussion susceptibles de devenir des objets de débat (Clot, 2008). Ces questions sont les suivantes :

- quelle est la nature du texte ?
- Quelles sont les intentions des auteurs ?
- Quels sont les concepts mobilisés par ce texte ?

En quoi ce texte est-il en rapport avec le travail réalisé dans le GFR ?

Une analyse séquentielle du déroulement de l'épisode nous a permis de mettre en évidence 5 séquences distinctes en partie organisées par les questions évoquées ci-dessus.

La <u>première séquence</u> est initiée par la consigne du CF : «Pour la présentation du premier groupe, ce qui serait bien c'est qu'on revienne sur chacune des questions ; y aura un groupe qui va présenter la nature du texte et puis la discussion va s'engager à partir de là et à partir du travail de l'autre groupe. Qui présente dans le groupe de Bruno ?[6] ». L'objet de discours initial de cette séquence concerne la nature du texte étudié. En fait, cet objet de discours, a priori relativement neutre, va rapidement alimenter un objet de débat : l'utilité des travaux de recherches en éducation pour les professionnels. Cet objet de débat, sans être abordé de front par les enseignants comme cela avait été le cas lors du

[6] Les transcriptions verbatim des interventions de l'enseignant-chercheur sont en caractères gras-italiques, celles des enseignants en italique

premier épisode consacré à l'étude de textes issus de la recherche en didactique, se trouve irrigué par deux extensions de l'objet de discours initial : la question de la distinction professionnel/scientifique d'une part, qui s'avère extrêmement proche de celle relative à la distinction concret/théorique que l'on retrouve très souvent dans les discussions avec des enseignants, et le statut et l'activité de l'enseignant chercheur d'autre part. On peut voir dans ce souci de marquer la distinction entre deux registres d'action (l'intervention du professionnel et la recherche) et d'interroger (de façon parfois provocante) l'activité du CF, une façon renouvelée de poser la question de l'utilité de la recherche pour les professionnels de l'enseignement.

Nous pouvons tout d'abord noter que les actes de langage utilisés par les protagonistes de l'échange dans cette séquence sont très majoritairement des actes de **rationalisation**, d'**explication**, s'inscrivant plus largement dans un débat argumenté comme en témoignent les positions énonciatives marquées par l'**affrontement** (seule la première partie de la séquence est sur le registre de la **confirmation** et de l'**écoute**). Sur 43 interventions, 25 sont des actes de langage d'**explication**, 12 des actes de **questionnement** (soit pour relancer le débat soit pour s'informer). Cette posture dominante d'**affrontement** argumenté qui se met rapidement en place dans cette séquence nous semble constituer un bon indicateur d'un processus de transformation d'un objet de discours (la nature des textes) en un objet de débat (l'utilité des recherches pour les professionnels). Ce point nous paraît d'autant plus important que la controverse nous paraît constituer un moteur essentiel du développement de la pensée chez le professionnel.

Un autre point marquant mérite ici d'être soulevé : la très forte implication de le CF dans le débat. Cette très forte implication se caractérise notamment par un temps de parole très largement supérieur à celui de l'ensemble des enseignants et une prise de position précise et explicite sur la nature du texte comme l'illustre cette longue intervention dès le 11ème tour de parole (nous ne restituons qu'une partie de cette intervention) : «Moi il me semble que là, il y a à la fois du professionnel dans le contenu puisque, je ne sais pas si vous avez vu le plan de l' article qui est au bas de la page 92, en fait cet article il vise quoi ? A présenter un dispositif de formation pour des enseignants stagiaires […]

Donc le noyau de l'article porte sur le professionnel [...] Mais c'est scientifique dans la mesure où là, on rend compte aussi de résultats de recherches puisqu'on a analysé dans cet article les caractéristiques des situations didactiques qui sont construites par les stagiaires. Donc il me semble que cet article combine les deux choses : il y a un aspect professionnel puisque ça renvoie à la transformation de compétences professionnelles d'enseignants stagiaires, donc il y a un ancrage sur les pratiques mais il y a aussi l'aspect scientifique puisqu'on rend compte là de résultats de recherches. Et ce qui fonde aussi l'aspect scientifique sans anticiper sur la suite, c'est les méthodologies utilisées, la présentation des résultats, l'interprétation des résultats et la discussion des résultats notamment du point de vue des retombées professionnelles de ce type de dispositif de formation [...] Donc moi je dirai qu'il est scientifique, il est aussi professionnel et puis, tu disais, professionnel universitaire, pourquoi pas. » Les enseignants insistent de leur côté sur la différence qu'ils font entre l'objet (qui peut être professionnel) et la nature du texte qui dépend très fortement de ses destinataires :

« Moi je trouve, il part de la profession mais pour moi il reste essentiellement scientifique du fait que ce soit un compte rendu d'une recherche scientifique et que les lecteurs potentiels sont essentiellement des scientifiques. » ; « C'est quand même un compte rendu d'expérimentation dont l'objet est professionnel. » L'enchaînement suivant d'interventions nous semble bien restituer la tonalité des échanges à ce sujet :

> E4 Intention des auteurs : transmission de compétences professionnelles.
>
> CF Oui tu as raison, son objet est professionnel
>
> E5 Mais il n'est pas professionnel pour autant, c'est son objet qui est professionnel.
>
> E4 Professionnel pour les universitaires !
>
> CF Son objet est professionnel mais il est aussi scientifique dans la mesure où il présente des résultats, puisque des résultats s'appuient sur l'analyse de douze types de situations didactiques conçues et mises en œuvre par les stagiaires.
>
> E5 C'est un article scientifique d'objet professionnel.
>
> CF Tout à fait, on pourrait le définir comme ça.
>
> E4 Professionnel pour les universitaires. Toi tu t'en fous, mais eux, ça les intéresse.

Ces échanges renvoient indirectement à l'utilité de ces travaux pour l'enseignant. La dimension pragmatique est ainsi discutée d'abord à travers la distinction entre un objet d'étude professionnel et ce qui est réellement professionnel. Etudier le métier ou en parler ce n'est pas l'exercer. Cette mise à distance « feutrée » n'en est pas moins clairement exprimée et vise à dire au chercheur que ce qui l'intéresse lui n'intéresse pas forcément le professionnel de l'enseignement qu'il est : « professionnel pour les universitaires. Toi tu t'en fous, mais eux, ça les intéresse ». Le débat prend ensuite un tour un peu plus inattendu suite à une remarque a priori anodine d'un enseignant en réaction à une intervention du CF sur le caractère réduit et limité du lectorat. L'objet de discours va se déplacer de la distinction professionnel/scientifique vers l'activité et le statut d'enseignant chercheur ! Il faut préciser que cet épisode se déroule dans un contexte particulier qui est celui du conflit entre la communauté universitaire et le gouvernement à propos de la réforme du statut d'enseignant-chercheur. Voici la transcription verbatim d'une partie de cet échange :

> CF [...] Sachant que dans les articles de ce type, le lectorat est très réduit ; je ne sais pas, il y a peut-être, c'est une revue canadienne, il y a peut-être eu trente ou quarante personnes, voire cinquante personnes qui ont lu cet article.
> E5 Tu vas pas gagner ta vie avec ça !!
> CF De toute façon, ça n'est pas rémunéré puisque pour un enseignant chercheur ça fait partie de ses missions. Un enseignant chercheur doit avoir une activité de recherche puisqu'il fait deux fois moins d'heures qu'un enseignant de statut de secondaire et ça si tu veux, c'est un moyen de contrôler pour la communauté scientifique, qu'il fait bien une activité de recherche. Simplement un petit détail : à l'heure actuelle les enseignants chercheurs sont de plus en plus évalués, les gens qui ont une activité scientifique, une activité de recherche et qui écrivent seront catégorisés comme publiants et quelqu'un qui n'est pas catégorisé comme publiant, à ce moment là, risque de faire beaucoup plus d'heures de cours voire, on risque d'aligner son service sur celui des enseignants du secondaire au motif qu'il ne remplit pas ses missions.
> E4 C'est normal non ?
> E3 ça ne sert à rien de faire de la recherche si tu tournes en rond tout seul dans ton coin, si tu ne rends pas compte des recherches que tu fais.

Cet échange continue ensuite en abordant la question du statut et des missions des agrégés qu'un des enseignants a du mal à comprendre :

E4 Un agrégé, ce n'est pas ça ?
CF Non, un agrégé c'est quelqu'un qui a un statut d'enseignant du secondaire
E4 Il n'est pas obligé de faire des trucs ?
E5 Non
E4 En fait il a une décharge qui sert à rien. C'est une m… ça !
E5 (la seule agrégée du groupe) Merci !

Cette séquence est ensuite conclue par le CF qui, suite à un échange concernant la lecture d'articles s'interroge sur leur portée (que les articles soient professionnels ou scientifiques) : « Après il y a lire l'article, en prendre connaissance et voir les répercussions que ça peut avoir sur sa pratique professionnelle. Donc vous voyez, du point de vue de la portée des articles à la fois professionnelle et scientifique, ça nous interroge. Mais je te rejoins : c'est un objet professionnel dans cet article, ce qui n'est pas le cas de plein d'articles, y compris les articles portant sur les pratiques enseignantes ».

Cette séquence nous semble révéler une façon originale d'exprimer sinon sa résistance du moins une certaine réticence ou méfiance vis à vis des apports théoriques. Cette attitude s'était exprimée lors du premier épisode d'étude de textes avec un argument portant plus particulièrement sur le caractère abscons du langage utilisé par les chercheurs qui implique un surcoût cognitif que les enseignants ne souhaitent pas consentir. L'utilité possible des travaux de recherche n'était pas remise en question ni même discutée. Une nouvelle dimension de ce débat apparaît ici avec la double question de l'objet du travail de recherche (professionnel/non professionnel) mais surtout de la distinction entre l'objet étudié et la réalité de l'activité déployée en situation de travail qui est d'une autre nature que l'étude de données théoriques, y compris celles concernant la pratique professionnelle. Le débat porte ici sur le décalage et la différence de nature entre le savoir et l'action qui rend les enseignants extrêmement méfiants vis à vis des apports externes.

Ce qui apparaît néanmoins commun entre les deux épisodes étudiés c'est l'attention portée à l'activité et au statut de l'enseignant-chercheur. D'une certaine façon on a le sentiment que, avant de parler des savoirs et de leur utilité, il pourrait être utile de s'interroger sur l'activité des chercheurs, leur crédibilité, quitte à aborder la question de leur statut et de leurs missions. Ce déplacement de l'objet de discours semble constituer pour les enseignants de ce groupe un élément susceptible d'alimenter le débat sur l'utilité des savoirs produits par la recherche. De façon un peu provocante ils pourraient l'exprimer de la sorte : vous souhaitez nous former avec le résultat de vos travaux ? Montrez-nous d'abord que vos motivations sont bonnes, que votre crédibilité professionnelle est justifiée et votre utilité sociale prouvée !

La seconde séquence est initiée par une nouvelle consigne du CF : « **Sur les intentions des auteurs, Marie ».** Cette séquence porte sur le transfert entre des situations de formation et l'exercice du métier. Elle est encore marquée par de longues interventions explicatives de le CF et ne dégage par réellement d'objets de débat, un consensus se dégageant assez naturellement comme en témoignent les extraits suivants, marqués par des positions énonciatives de confirmation successives :

> E7 Donc quelles sont les intentions des auteurs : il s'agit pour les deux auteurs de montrer que l'évaluation formative est un contenu didactique à part entière où il ne s'agit pas simplement d'accueillir des connaissances mais d'être capable de construire les compétences propres à l'évaluation formative afin de les utiliser dans le cadre de son enseignement. En fait, c'est le transfert entre les compétences qu'on peut acquérir en formation initiale ou en formation tout court, et puis le retransférer dans sa pratique professionnelle quotidienne.
>
> E9 [...] montrer que cette compétence professionnelle, régulation didactique est un contenu de formation à part entière, c'est l'idée aussi qu'ils ont émise. Elle ne doit pas rester empirique et s'acquérir avec l'expérience. C'est un peu ce qui est ressorti de la discussion ; c'est un petit peu l'idée qu'on a ressorti dans le texte, c'est-à-dire essayer de mettre en avant, de cibler justement cette compétence comme quelque chose qui doit faire l'objet justement d'un

apprentissage par les enseignants stagiaires, et non comme quelque chose qui doit se construire petit à petit avec l'expérience.

CF C'est quelque chose qui peut se construire à travers la pratique quotidienne, à travers l'expérience professionnelle de l'enseignant mais là, comme c'est un dispositif de formation initiale, les auteurs partent du principe que c'est une compétence qui peut se construire très tôt. Donc on peut imaginer un dispositif de formation particulier permettant à des enseignants stagiaires de construire progressivement cette compétence professionnelle. Et pour reprendre ce que dit Marie, cependant rien n'est moins sûr. C'est-à-dire qu'on peut enclencher dans ce dispositif de formation un processus de construction de compétences professionnelles visant la régulation des apprentissages, et après il y a la capacité à transférer en dehors du dispositif de formation. C'est-à-dire qu'on peut, et c'est ce que montrent les résultats, il y a des indices, il y a des traces attestant que, du point de vue de la construction de ces compétences professionnelles, il y a des évolutions quand on analyse les caractéristiques des situations didactiques, mais c'est des évolutions dans un dispositif bien particulier où les stagiaires ne sont pas mis en présence d'élèves parce qu'ils pratiquent eux-mêmes, ils conçoivent les situations. Après se pose la question du transfert ; on peut voir des transformations dans le dispositif de formation mais on ne sait pas si ces transformations vont s'opérer en dehors du dispositif de formation où là le contexte est complètement différent. Là on est entre stagiaires ; en plus les stagiaires pratiquent ; et puis quand on est face à la classe, c'est pas des stagiaires donc il y a d'autres problèmes qu'il faut régler donc, du point de vue de la capacité à transférer, c'est une hypothèse, c'est des paris que font les formateurs.

L'interrogation quant aux effets des dispositifs de formation sur les pratiques professionnelles amène le CF a opérer de longs développements au sein desquels apparaît pour la première fois un acte **d'édiction de normes, lois ou principes** : « C'est des questions que devrait se poser tout formateur qui s'imagine que, après la fin de la formation, parce que la formation s'est bien passée, les gens vont transformer spontanément leur pratique professionnelle **».** Nous avons déjà pu relever lors de l'analyse d'autres épisodes que le CF se refusait à utiliser le registre de la prescription voire même du conseil. L'absence relative de débat et de divergences exprimées sur ce point est très certainement à l'origine

de la liberté qu'il s'est octroyée pour généraliser un point de vue et l'ériger en principe. Ceci nous semble particulièrement intéressant car dans la perspective qui est la nôtre et qui consiste à vouloir créer du développement à partir de débats, de controverses… l'objet initial de discours doit pouvoir déboucher sur un objet de débat. Or, le choix de cet objet de discours initial nous semble essentiel en ce qu'il doit contenir en germe la possibilité d'un développement conflictuel source de développement cognitif.

La troisième séquence est un peu particulière dans la mesure où elle tourne rapidement à un débat entre le CF et une enseignante duquel les autres enseignants vont rapidement se désengager et se désintéresser. Cet échange nous semble néanmoins extrêmement intéressant car opposant deux registres d'argumentation différents. Un registre argumentatif au sens fort du terme, incluant les différents éléments caractéristiques d'un discours argumentatif (la proposition, la preuve, la confirmation de la preuve, le résumé) et un registre de l'ordre de l'évidence, de l'allant de soi. Le premier est mis en œuvre par le CF qui conteste le point de vue de l'enseignante qui considère l'établissement du lien entre évaluation formative et didactique disciplinaire par les chercheurs et les enseignants comme évident et naturel. En ce sens, la critique d'une évaluation formative qui ne se centrerait pas sur les contenus disciplinaires n'a pas de sens puisqu'il ne peut en être autrement et que personne ne s'aviserait à penser autrement. L'extrait suivant illustre la nature de la discussion.

> « C'est marrant parce que c'est le paragraphe que je ne comprenais pas si tu veux le distinguo : « approcher le conseil d'évaluation formative sous l'angle de la régulation et de la gestion des apprentissages », c'est trop général, c'est ce que tu viens de dire. Mais à partir du moment, pour moi c'est une évidence, où tu parles d'apprentissage, tu es dans la didactique de la discipline, tu ne peux pas être autrement (affirmation basée sur l'évidence)».
>
> CF C'est une interprétation que tu fais. Il y a plein de théories de l'apprentissage qui ne renvoient pas à la spécificité des contenus disciplinaires (proposition).
>
> E5 Si tu veux pour moi, c'est là, dans l'article ça passe un peu dans votre démarche, l'interprétation ; à un moment tu vois les étapes que vous donnez aux

étudiants, il y en a trois, et il me manque une étape, c' est l' interprétation qui passe par, quand, on sait très bien qu' il y a des activités où, la gym si tu veux, au premier coup d' œil je vois, parce que c' est ma discipline, et puis j' avoue que certaines activités, tennis de table, j' ai beaucoup plus de mal à interpréter parce qu' il y a des activités qu' on ne sent pas trop, qu' on n' a pas assez de connaissances. Moi il m' a semblé que dès le début, la théorie sur l' évaluation formative, dès le début, s' est située dans la didactique et pas ailleurs (insistance sur sa perception des rapports initiaux entre évaluation formative et didactique disciplinaire).

CF Les travaux sur l' évaluation qui ont distingué une évaluation qui vise à certifier les résultats de l' apprentissage, ça débouche sur une note ; et l' évaluation qui vise à réguler les apprentissages c'est-à-dire améliorer les conditions d' apprentissage c' est des travaux de chercheurs en sciences de l' éducation qui ne se sont jamais centrés sur les apprentissages disciplinaires (précision de la proposition).

E5 Oui mais parce que c' était le cadre théorique. Mais après l' application de ce cadre théorique ne s' est jamais fait en dehors des disciplines (affirmation non étayée)

CF Eh non ! Parce que, quand ont fait une revue de la littérature qui porte sur l' évaluation, 90 % des textes c' est sur l' évaluation dans le champ des sciences de l' éducation. Il faut qu' il y ait quelqu' un comme, au milieu des années quatre vingt, des gens comme Perrenoud ou quelqu' un qui s' appelle Daniel Bain qui dit la chose suivante : moi en tant que formateur, si je veux former les gens à l' évaluation formative, en anglais, en maths, en EPS, il faut que je sois un spécialiste de la discipline ; il faut que je sois un didacticien et il dit la chose suivante : pour former les gens à l' évaluation formative il faut un ancrage sur les disciplines parce que si vous restez sur le général, c' est ce qui se passe ici dans la formation en sciences humaines et sociales, tu vas faire un très très beau cours sur l' évaluation formative en caractérisant les deux grandes fonctions d' évaluation formative sans rentrer sur les apprentissages disciplinaires. Un prof d' anglais va te dire la chose suivante : oui mais c' est bien beau ça, mais pour corriger les erreurs, moi, en anglais, comment je fais ? Comment je régule ? Comment je remédie ? Et puis tu as un prof d' EPS qui va dire : mais oui mais moi, quand je propose une situation d' apprentissage permettant aux élèves de mieux apprendre etc. ça n' a rien à voir avec une situation d' apprentissage qui peut être proposée en français ou en maths. C' est pour ça que la dimension didactique

est extrêmement forte dès lors qu'on parle d'évaluation des apprentissages y compris sur la certification. Tu mets un prof d'anglais devant un match de volley et tu lui dis, est-ce que tu peux caractériser le niveau des joueurs ? Il… Un certain nombre de choses. Maintenant si tu lui demandes de préciser ses critères, c'est-à-dire ce par rapport à quoi il va évaluer les joueurs, il ne saura pas. Même chose pour le cours en espagnol (preuve).

E5 Oui c'est évident, mais je veux dire, c'est normal qu'au départ, la grande idée c'était de séparer les deux évaluations mais après en EPS, on a tout de suite été sur les disciplines (nouvelle affirmation non étayée).

CF Non, je ne suis pas du tout d'accord avec toi c'est-à-dire que, tu prends on va dire l'ouvrage phare sur l'évaluation en EPS, vous connaissez certainement, c'est l'ouvrage de Maccario un ouvrage qui parait en 82 qui est un excellent ouvrage sur l'évaluation. A aucun moment, ça peut être sur l'évaluation en éducation physique, à aucun moment on ne parle dans cet ouvrage, d'évaluation formative dans le domaine des apprentissages en éducation physique y compris sur l'évaluation certificative. C'est un excellent ouvrage de synthèse qui caractérise ce qu'est l'évaluation. Les seuls aspects disciplinaires qui figurent dans cet ouvrage, c'est l'étude des barèmes et notamment comment Letessier a construit ces barèmes (confirmation de la preuve).

E5 Oui mais parce qu'en 82 c'est les balbutiements de l'évaluation formative. C'était les balbutiements de cette séparation entre les évaluations. C'est normal que c'était un truc généraliste. Après, depuis 82 c'est rentré quand même dans la discipline. 82 c'est quand même le début, c'était très novateur. C'est normal que c'était simplement montrer les deux types d'évaluation, voire les trois types d'évaluation. C'est normal que c'était généraliste, tu ne peux pas te baser sur ça pour dire que depuis vingt cinq ans ça n'a pas évolué (début de ralliement au point de vue de le CF, par reprise de sa proposition à laquelle elle fournit une explication puis retour sur la critique initiale de la position de le CF qui ne se justifierait plus aujourd'hui).

CF Je souscris complètement à ton point de vue en disant que, quand on parle d'évaluation, soit pour certifier, soit pour réguler la dimension didactique est absolument fondamentale. En revanche, ce qu'on a voulu montrer ici c'est que, quand tu étudies, quand tu fais une revue de lecture des publications sur l'évaluation formative, les aspects disciplinaires, la plupart du temps, sont évacués. On en reste sur les aspects généralistes […] (résumé) **».**

Cette séquence, bien que ne concernant que le CF et une enseignante nous paraît néanmoins très intéressante en ce qu'elle permet de mettre en exergue ce que nous considérons constituer un des éléments majeurs de l'opposition entre chercheurs et enseignants : le registre argumentatif. L'administration organisée de la preuve (lorsque cela est possible) d'un côté ; la preuve par l'exemple ou le bon sens de l'autre. Cette différence de registre argumentatif nous semble s'exprimer de façon particulièrement claire au cours de cette séquence. En ce sens elle en est significative. On retrouve d'ailleurs cette opposition dans les résistances qui ne manquent pas d'apparaître au bout d'un certain temps dans les analyses de situations didactiques quant les enseignants ne comprennent plus pourquoi on continue à analyser ce qui paraît suffisamment évident maintenant. Le niveau d'exigence en matière d'administration de la preuve semble ici décalé, ce que l'on retrouve également lors du bilan final où les enseignants, bien que trouvant les analyses très intéressantes, les ont souvent trouvées trop longues. De ce point de vue, la confrontation de ces deux registres argumentatifs nous semble du plus haut intérêt dans une perspective de rapprochement des deux mondes de la recherche et de l'enseignement. Il ne s'agit pas en effet de chercher à imposer à l'enseignant une modalité d'argumentation dont il ne pourra au mieux que s'inspirer étant donné la nature et l'objet de son activité finalisée par l'action et l'urgence, mais de permettre à chacun des acteurs (chercheurs et enseignants) d'accéder à une meilleure compréhension de ce qui organise l'activité de l'autre tout en enrichissant sa propre activité de ces apports.

La quatrième séquence est initiée par une question d'un enseignant relative à la façon dont se déroule le processus d'évaluation formative dans les autres disciplines. Cette question « pour sa culture personnelle » nous semble renvoyer à une préoccupation identitaire de cet enseignant dont a pu remarquer à de nombreuses reprises qu'il avait tendance à chercher valoriser la discipline EPS par rapport aux autres disciplines sur un certain nombre de dimensions dont en particulier celles relatives aux aspects pédagogiques et didactiques. Le jugement laconique qu'il porte à la suite de l'exemple que le CF lui donne à propos de ce que font des professeurs d'espagnol nous semble révélateur de cette forme de sentiment de supériorité disciplinaire dans ce domaine : « C' est vachement pauvre, nous

on a l'avantage de pouvoir aller sur vachement de paramètres ; si c'est uniquement de la correction… ». Cette réaction amène le CF à se lancer dans une longue explication et justification de la richesse de cette activité régulatrice. Il en profite pour réaffirmer ce dont il est profondément convaincu et qui était l'objet du débat lors de la séquence précédente : le lien indissociablement nécessaire entre les didactiques disciplinaires et l'activité régulatrice de l'évaluation formative. Il en tire ici des conclusions sur les caractéristiques des intervenants en formation sur les questions d'évaluation : « Donc, là aussi je te rejoins en disant : finalement, là ça paraît évident que quand on parle de régulation, d'évaluation formative, on articule ça au contenu disciplinaire. Du coup, tu vois, le postulat en terme de formation c'est le suivant : si on forme des stagiaires d'espagnol, mais j'ai fait exactement la même chose en maths et en histoire géo, si on les forme à développer des compétences à évaluer, c'est pas un discours de généraliste qui va les aider ; le discours de généraliste va leur faire identifier qu'il y a deux fonctions dominantes de l'évaluation, mais si on veut développer des compétences, il faut qu'il y ait le disciplinaire et donc ce type de formation ne peut pas se faire sans un prof. d'espagnol, sans un prof. d'histoire géo, sans un prof de maths **».** En ce sens, cette séquence est dans la continuité de la précédente, la réponse au débat de la séquence précédente étant renforcée par le CF au cours de cette séquence. Il se sert de ce nouvel objet de discours pour ré-alimenter le débat précédent. Le fait que le CF soit un des auteurs du texte étudié à l'origine de ces débats et un spécialiste reconnu des questions d'évaluation en EPS l'ont très certainement poussé à s'engager plus fortement et intensément dans le débat comme en témoigne le temps d'intervention beaucoup plus important (quasiment exclusif dans cette séquence) que celui des enseignants et que celui qu'il utilise habituellement dans les autres épisodes étudiés. Et ce, sans doute d'autant plus que les points de vue exprimés par certains enseignants étaient opposés au sien, sans pour autant qu'ils soient étayés. Cette exigence argumentative peut être rapprochée de l'objectif de formation au sein du dispositif collaboratif relatif au développement d'une activité réflexive fondée sur une prise de distance critique et étayée vis à vis des pratiques. Cette exigence se confronte ainsi souvent à des prises de positions relevant plus de croyances, d'évidences perçues que de regards distanciés.

La dernière et cinquième séquence de cet épisode est initiée par une nouvelle consigne du CF à partir de la troisième question utilisée pour étudier le texte : « On peut passer aux concepts ? Alors vous prenez ce document». Cette séquence est dans un premier temps relativement consensuelle, l'objet de discours (les concepts utilisés dans le texte) ne menant pas immédiatement vers un objet de débat. Sans opposition particulière (actes de langage de confirmation) la discussion se déplace rapidement vers la dernière question proposée pour étudier le texte sans que le CF n'en ait pris l'initiative comme cela était le cas pour les questions précédentes. Cette question porte sur le rapport entre ce qui est présenté dans le texte et le travail réalisé dans le cadre de ce GFR. Cet objet de discours ne se transforme en objet de débat qu'à partir du moment où est évoquée par l'un des enseignants la question de la différence dans la mobilisation des théories par des enseignants novices et des enseignants experts. Cette réflexion s'enclenche avec l'apparition de la notion de routines dans le discours sur le lien entre expérience et théorisation chez l'enseignant. Le débat porte d'abord sur les vertus ou les dangers de la notion de routines comme on peut le constater dans l'échange suivant :

> E9 La différence se situe surtout sur l'expérience qu'on peut avoir du fonctionnement de la classe et donc, nous on peut être peut-être un peu plus sur la théorisation on a peut-être tendance à être trop sur l'aspect empirique du terrain, alors que les enseignants stagiaires n'ont pas ce côté expérience donc il faut leur apporter peut-être …
>
> E4 S'ils n'ont pas l'expérience, ils n'ont pas encore les routines. Finalement nous, … expérience, on est tellement tombés dans des routines ; eux au moins, l'avantage …
>
> CF Sachant que, et c'est dit dans l'article, les travaux sur les enseignants novices, on voit bien qu'ils sont focalisés par le contrôle de la classe ce qui est tout à fait normal, on parle de stratégie de survie, c'est un minimum d'ordre, on est beaucoup focalisé sur le contrôle de la classe ; du coup la dimension didactique est un petit peu perdue de vue. A partir du moment où on a plus de facilité à travers la maîtrise de routine à contrôler la classe, à ce moment là il peut y avoir une réhabilitation du didactique sachant quand même que le didactique peut aussi avoir une fonction de contrôle de la classe. Si vous avez une situation d'apprentissage qui permet de mobiliser les élèves et qui leur

permet de se rendre compte qu'ils apprennent quelque chose, à ce moment là les problèmes qui sont liés au contrôle de la classe peuvent être en partie résolus. En partie simplement.

E4 Ce n'est pas ce que je voulais dire. Quand je disais routine, pour nous, c'était dans le sens négatif. C'est-à-dire que les « novices » n'ont peut-être pas beaucoup d'expérience et ont peut-être, pas plus d'envie mais peut-être plus de temps dans leur préparation etc. Mais nous finalement on tombe des fois dans des routines qui ne nous amènent pas à avoir cette réflexion sur nous-mêmes et notre enseignement.

CF Mais, je ne sais pas ce que vous mettez derrière routine, mais les routines sont diablement utiles.

E4 Elles sont utiles mais elles peuvent être dangereuses aussi.

CF Elles vous permettent de fonctionner avec économie.

E4 Mais elles peuvent être dangereuses.

CF Dans le sens où finalement ça peut limiter votre prise de risque ? Tenter des choses nouvelles.

E4 Oui mais nous on est bien là par rapport à la recherche de Vincent sur la réflexion qu'on peut avoir sur la théorie etc. On sait bien que les enseignants qui sont en poste depuis un moment…la théorie ce n'est même plus la routine, c'est les oubliettes.

Cet objet de débat (le rôle positif/négatif des routines et les différences novices/experts dans l'activité de théorisation) permet en retour de ré-alimenter l'objet de discours initial portant sur les concepts et théories mobilisées dans le texte et susceptibles d'être réutilisées par les enseignants dans l'exercice de leur activité professionnelle. Ainsi cet extrait d'une intervention du CF : « après il faut voir ce que vous mettez derrière théorie. Pour moi par exemple, c'est ce qui est mis en avant dans un des documents, par exemple la connaissance approfondie des APSA de manière à bien réguler les apprentissages ou à concevoir des situations didactiques pertinentes, moi ça renvoie à une dimension théorique, la connaissance approfondie des APSA. C'est une ressource qui va, comme le dit Eric, me permettre peut-être de cibler les comportements attendus et de ne pas dire quand on est un enseignant novice : bon, je caricature, moi j'aimerais qu'ils jouent mieux au volley ball. La connaissance approfondie des APSA va te permettre de dire : voilà, j'attends ça, je souhaite que ce type de comportement apparaisse. Par rapport à la connaissance approfondie des APSA, mais aussi la connaissance que tu as de

l'enseignement des APSA pour toi en collège, c'est-à-dire que grosso modo, quand tu fais volley ball, handball, sur une classe de sixième, tu sais grosso modo quels sont les comportements typiques qui vont apparaître et quels sont les comportements que tu souhaites voir apparaître. Mais ça, pour moi, ça renvoie à des dimensions théoriques qu'on pourrait appeler une connaissance technologique des APSA». Cet objet de discours (l'utilité reconnue par tous des connaissances technologiques sur les APSA pour l'enseignement) débouche sur une succession d'actes d'explication de la part du CF et des E visant à renforcer une idée résumée de la façon suivante par le CF : « en fait, la théorie en gros, l'idée c'est que c'est une grille de lecture qui peut être intéressante pour comprendre ce qui se passe et ce qui se joue dans les situations d'enseignement en EPS ». Puis il ajoute un peu plus loin : « Oui, ça interroge le statut de la théorie et le statut de ce type de travaux. Ce n'est pas un très gros cours théorique sur comment construire une situation didactique en sport co qui va automatiquement transformer l'activité professionnelle des enseignants. L'hypothèse avec ce dispositif de formation c'est comment faire de manière détournée, en partant des pratiques professionnelles des collègues, pour leur faire prendre conscience qu'il y a peut-être des connaissances théoriques au sens large qui peuvent être utiles pour, je retiens l'objectif C c'est-à-dire s'exercer à la pratique réflexive, porter un regard peut-être plus éclairé sur ce qu'on fait de manière à imaginer de nouvelles pistes d'intervention ». Cette dernière intervention a cependant pour conséquence de provoquer une résurgence d'un objet de débat relatif à l'utilité pragmatique des théories pour l'enseignement. Deux idées sont évoquées par une enseignante à partir de cette intervention. La première est que si la pratique de l'enseignant peut se trouver transformée par ces apports théoriques, elle ne débouche pas forcément sur une amélioration au profit des élèves. Un enseignant qui transforme sa pratique en s'appuyant sur des données théoriques ne fait pas forcément mieux réussir ses élèves. La deuxième idée, corollaire de la première, est que « l'on a tous en tête des enseignants qui ne sont pas très théoriques et qui sont sur le terrain très efficaces dans la transformation du gamin ». Ces critiques des apports théoriques permettent au CF de revenir sur ce qui constitue à la fois un objectif et une difficulté forte identifiée dans ce dispositif : la centration sur l'activité réelle des élèves « Alors ça veut dire que, vous voyez l'importance de lire l'activité des élèves, c'est-à-dire que si on transforme les situations didactiques il faut toujours voir les E3fets que ça produit sur l'activité des élèves [...] D'où encore une fois l'importance de décentrer le regard de

l' activité de l' enseignant sur l' activité de l' élève mais aussi de mettre en relation les deux puisque c' est vous qui concevez la situation, c' est vous qui la mettez en œuvre et la situation s' adresse aux élèves. Donc, porter le regard sur les deux choses à la fois c' est ce je disais tout à l' heure et je reprends ce que tu dis, en étant suffisamment lucide sur ce qu' on souhaite transformer, sur le type de comportement qui est visé par la situation ». La résistance opposée ici par cette E permet au CF de justifier ce qui constitue un des objectifs de transformation essentiels du dispositif de formation : une meilleure prise en compte par les enseignants de l'activité déployée par les élèves au sein des situations didactiques dans leurs interventions régulatrices. Cette intervention marque la fin de cet échange sur l'utilité des apports théoriques. On peut faire l'hypothèse que le fait que le CF se soit appuyé sur les arguments de l'enseignante pour le retourner contre son opposition et justifier cet objectif, et par là-même l'apport de savoirs externes en technologie des APSA concernant l'activité adaptative des élèves, a mis un terme au débat. Les actes de confirmation qui suivent immédiatement cet échange en témoignent, redonnant une tonalité plus neutre à la discussion. Néanmoins, très rapidement, une nouvelle forme de critique s'exprime dans la bouche d'un autre enseignant. Cette critique déplace l'objet du débat. Il n'est plus question ici de discuter de l'utilité des apports théoriques, comme si cela était maintenant admis. Le débat introduit par cet enseignant porte sur le poids de la pression institutionnelle sur la possibilité d'exercer effectivement une activité réflexive importante pour un enseignant expérimenté.

> E3 « Il y a quand-même quelque chose qu' on peut dire aussi, c' est que tu as aussi une pression de l' institution elle-même qui fait qu' à un moment celui qui est un peu plus expérimenté on le pousse un peu à faire l' économie, donc la théorisation de cette démarche réflexive. C'est-à-dire qu' à partir du moment où vous êtes enseignant, où vous avez une certaine expérience, vous avez le temps de décharger votre temps pour faire d' autres tâches annexes. On parlait tout à l' heure de tâches administratives qui sont dévolues à des chercheurs ou à d' autres fonctions mais je veux dire en ce qui me concerne, c' est un petit peu la même chose c'est-à-dire qu' à partir du moment où tu as de l' expérience, ça veut dire que tu as un peu plus de temps pour t' occuper d' autre chose : professeur principal, être coordinateur, être ceci ou cela ».

CF « A condition que tu veuilles bien prendre ce type de responsabilité ».

E3 « Oui, enfin on compte sur toi, on compte quand même sur toi de façon assez insistante ».

E8 « On te fait des reproches aussi ».

E3 « Ce sont quand même des tâches qui sont nécessaires, indispensables, et que d'une manière ou d'une autre il faut que quelqu'un le fasse. Chez nous, enfin moi je vois ça chez nous, les profs ne se battent pas pour être prof principal parce que c'est une tâche supplémentaire ».

CF « Mais ça vous voyez, ça renvoie… »

E3 « Il y en a d'autres ».

Cette discussion renvoie non plus à la dimension proprement psychologique du processus de mobilisation de savoirs théoriques mais aux conditions socio-professionnelles et institutionnelles de cette mobilisation. En ce sens, le métier prescrit (ce qu'on nous demande de faire) entre en conflit avec ce que cela demande, notamment en termes de renoncements, comme par exemple la possibilité de continuer à se former. L'évocation par le CF de la compétence du cahier des charges de 2006 : se former et innover amène ainsi l'échange suivant :

CF « Alors moi maintenant la question que je pose au législateur, comment vous évaluez la capacité qu'a tout enseignant à se former et innover ? »

E3 « Quelle pression a-t-il à se former et innover ? »

CF « Se former dans des dispositifs existants ? Ou se former personnellement en dehors de son travail ? »

E7 « Il n'y a pas de dispositif existant ».

CF « Mais si, la formation continue ».

E5 « Oui enfin, avec ce qu'ils proposent il ne faut pas exagérer ; il n'y en a pas, il n'y en a plus ».

E3 « Surtout en dehors du cadre très professionnel ; on est otage en fait ».

Cet argument pourrait être interprété comme un alibi visant à justifier l'absence d'effort pour se tenir informé des innovations ou s'approprier des savoirs théoriques utiles à l'exercice du métier. Ce serait très certainement une erreur que de ne pas croire à la

sincérité des enseignants lorsqu'ils expriment ce sentiment que leur métier se diversifie considérablement, que les tâches qu'on leur confie augmentent, laissant moins de temps pour s'occuper de ce que qui concerne directement leur enseignement auprès des élèves. Maroy (2006) le décrit fort bien, parlant d'une professionnalisation comme intensification, diversification et complexification du travail. Mais ce que souligne plus particulièrement Maroy est que cette intensification et cette complexification du métier sont essentiellement à mettre en relation avec la transformation des publics scolaires qui rend la gestion de classe de plus en plus difficile et qui amènent les enseignants à revendiquer plus de temps pour cette dimension du métier et plus de formation pour pouvoir s'adapter à ces évolutions. L'intervention de cet enseignant à propos de la pression institutionnelle nous semble relever de ce sentiment qui signifie que si il veut bien adhérer à cette idée que les apports de la recherche peuvent être utiles, les conditions d'évolution du métier et de la formation continue ne le permettent pas. Les conditions favorables à cet exercice réflexif ne sont plus réunies dès lors que l'on demande aux enseignants ayant une certaine expérience de réaliser différentes tâches hors de la présence d'élèves et donc « de faire l'économie, donc la théorisation de cette démarche réflexive ». On peut considérer ici que le réel destinataire de ce discours est absent. Clot parlerait ici de sur-destinataire, en l'occurrence les managers de l'éducation nationale (chefs d'établissement, IPR mais aussi ministres) qui imposent aux enseignants des contraintes sources de tensions.

Synthèse des analyses des deux épisodes :

1) Le premier élément est relatif au fait que la réflexion sur l'utilité, la force pragmatique de l'apport externe représenté ici par les texte étudiés est importante mais peut prendre des formes diverses parfois indirectes et inattendues. A travers les deux épisodes analysés nous en avons identifié quatre principales :

- la première est frontale et très critique : elle concerne le langage utilisé par les chercheurs dans leurs publications qui est considéré le plus souvent comme abscons. Nous avons déjà discuté cette critique que nous considérons, à l'instar de Derouet (2002), comme

une fausse raison : en effet, les séquences analysées portant sur la restitution du contenu des textes par les enseignants et la discussion sur le fond à leur sujet témoignent d'un excellent niveau de compréhension de ce contenu. C'est bien plus l'effort cognitif que cela nécessite, pour une efficacité que les enseignants considèrent comme aléatoire, qui semble freiner leurs ardeurs de lecteurs ;

- la seconde concerne un certain flou notionnel quant aux termes de professionnel/scientifique, concret/théorique. La difficulté à définir la frontière séparant ce qui est professionnel de ce qui ne l'est pas, ce qui est concret de ce qui est théorique. Cette difficulté a été traitée par les enseignants en distinguant ce qui relève d'un discours ou d'une étude sur un objet professionnel (par exemple l'étude de la conception par les enseignants d'EPS de situations d'apprentissage en sport collectif) et ce qui relève de l'activité professionnelle proprement dite. La différence de nature entre le savoir et l'action est ici mobilisée par les enseignants pour justifier une distance critique vis à vis des savoirs issus de la recherche ;
- la troisième forme de réflexion sur la question de l'utilité des savoirs produits par la recherche passe par une interrogation sur le statut et les missions de l'enseignant-chercheur dans notre système français. On retrouve cette orientation du débat dans les deux épisodes étudiés. Cela laisse supposer que les enseignants y voient un facteur non négligeable de crédibilité des propositions avancées par le monde de la recherche. On peut y voir une sorte de méfiance vis-à-vis des chercheurs qui ont au préalable à prouver que leur activité n'est pas dictée que par des objectifs de carrière (cf. premier épisode), qu'elle ne s'abstient pas de rendre des comptes à la communauté de façon à pouvoir juger de sa pertinence et de son utilité (cf. discussion sur le statut de publiant dans le second épisode). Un bon chercheur serait en quelque sorte un chercheur désintéressé, se soumettant au jugement des pairs mais également du monde social et professionnel quant à l'utilité avérée de ses productions ;
- la quatrième forme de réflexion sur la question de l'utilité des savoirs issus de la recherche renvoie aux conditions de la mobilisation de savoirs théoriques par les enseignants. Deux éléments sont abordés ici : l'expérience professionnelle et la pression institutionnelle quant à la réalisation de nouvelles tâches. Sans trancher le débat, les

enseignants sont d'accord pour estimer que l'appréhension des savoirs issus de la recherche se fait certainement de façon différenciée selon que l'on soit novice ou expérimenté. Mais une critique forte des conditions institutionnelles dans lesquelles le métier demande à être exercé lorsque l'on est considéré comme suffisamment expérimenté. Le fait d'être sollicité, avec une pression forte de chefs d'établissement et des corps d'inspection, pour assumer d'autres tâches que des tâches d'enseignement ont pour conséquence de combler le temps qui aurait été disponible pour effectuer ce travail réflexif. L'institution considèrerait que l'expérience suffit à se passer d'une re-mobilisation théorique. En ce sens les E déplorent fortement les orientations actuelles de la formation continue qu'ils estiment réduite à peau de chagrin sans pour autant s'interroger sur le changement de nature des actions proposées aux enseignants : d'une logique de l'offre globale à une logique de la demande située et contextualisée qui pourtant semble aller dans le sens de cette re-mobilisation théorique critique à propos des pratiques professionnelles.

2) Le second élément marquant concerne le niveau de conflictualité présent dans les différentes séquences analysées au cours des deux épisodes. Il nous semble que l'objet de discours imposé (cf. questions-guides sur les textes proposées par le CF) ou émergeant porte plus ou moins en germe cette possibilité de déboucher sur un véritable objet de débat. Si nous postulons que cette conflictualité est source de développement, elle doit donc être recherchée. Or, tout objet de discours ne semble pas posséder le même potentiel d'expression de divergences. La séquence portant sur les objectifs et intentions des auteurs du texte étudié dans le second épisode ne permet à aucune controverse d'émerger alors que celle traitant de la nature du texte a fourni un terrain favorable à l'expression de positions divergentes voire polémiques. Néanmoins, il nous semble, à la lecture du déroulement des séquences étudiées dans leur aspect dynamique et interactif, que l'imposition d'un objet de discours, même judicieusement choisi, ne constitue pas forcément une condition suffisante à l'émergence d'un réel débat. Par exemple, un même objet de discours – par exemple le statut et la fonction des textes étudiés – utilisé dans les deux épisodes débouche dans un cas sur un discours relativement convenu et consensuel et dans le second cas à un véritable débat sur l'utilité de la recherche pour le professionnel. Les conditions de déroulement du

débat qui comportent à la fois les supports (vidéo par exemple), les méthodes utilisées (entretiens auto confrontation, analyses qualitatives collectives de situations d'apprentissage…), la façon dont le CF gère les discussions mais également le temps consacré à ces échanges (il semble par exemple que certains objets de discours n'aient pas eu le temps de déboucher sur des objets de débat lors du premier épisode alors qu'ils sont plus franchement apparus dans le second) s'avèrent des éléments essentiels quant aux possibilités de voir un objet de discours évoluer, s'étoffer et devenir ressource pour une véritable objet de controverse. Nous pouvons ici faire l'hypothèse que si l'intensité et la profondeur du débat ont été plus marquées dans le second épisode, comme en témoigne la plus forte proportion d'actes de rationalisation et d'explication ainsi que de positionnements d'affrontement, c'est certainement dû en grande partie au temps consacré à ce travail et à la durée du dispositif étalé sur deux années qui permet plus facilement aux réorganisations conceptuelles de s'installer.

3) Le troisième élément qui a émergé de l'étude de nos épisodes concerne la présence conflictuelle de deux principaux registres d'argumentation. Un registre fondé sur l'administration organisée de la preuve (lorsque cela est possible) d'un côté ; la preuve par l'exemple, l'évidence ou le bon sens de l'autre. Cette opposition est tout particulièrement illustrée dans une séquence du deuxième épisode (cf. débat sur les liens entre évaluation formative et didactiques disciplinaires). Cet élément nous semble d'autant plus important qu'il renvoie directement aux fondements mêmes de notre dispositif : la confrontation entre deux mondes, celui de la recherche et celui de l'enseignement. Il n'y a pas selon nous uniquement conflit de savoirs, il y a également conflit de modes de production de savoirs. L'administration organisée de la preuve peut être considérée comme une perte de temps, l'urgence de l'action et les contraintes d'exercice du métier ne permettant pas le plus souvent de s'astreindre à un tel détour. Le chercheur, de son côté, perd toute crédibilité s'il ne fait pas la preuve que sa méthodologie de production de savoirs est rigoureuse et répond aux canons de la démarche argumentative scientifique. Pour autant, au-delà de ces différences le pari de notre dispositif est bien de permettre au chercheur d'accéder à une meilleure compréhension des modes de production de savoirs des enseignants pour faciliter

leur appropriation de savoirs issus de la recherche. Par ailleurs, les enseignants se trouvent dans un dispositif qui crée les conditions favorables à l'ouverture vers d'autres modes de raisonnement, d'autres types d'analyses, sans subir la pression institutionnelle ni l'urgence de l'action.

4) Le quatrième élément renvoie à des questions identitaires des enseignants d'EPS. La question posée par un enseignant quant à la façon dont s'effectue l'évaluation formative dans les autres disciplines nous semble révélatrice d'une préoccupation des enseignants d'EPS de se situer par rapport aux autres disciplines scolaires. La socialisation professionnelle des enseignants d'EPS s'inscrit en effet dans un double processus d'unification et de distinction (Roux-Perez, 2004). Ce processus peut ainsi être considéré comme fondateur de l'identité disciplinaire dans une tension permanente entre la volonté d'intégration de l'EPS en tant que discipline d'enseignement au sein de l'éducation nationale et la revendication d'une spécificité disciplinaire. Ainsi, la question relative à la façon dont s'y prennent les autres disciplines et le jugement sans appel formulé suite aux explications du CF nous semble relever de ce processus d'affirmation identitaire : si l'enseignant d'EPS est un enseignant à part entière, au même titre que les autres, il n'en est pas moins porteur de valeurs et de compétences spécifiques parmi lesquelles la réflexion didactique et la centration sur l'élève sont les plus souvent mises en avant (Roux-Perez, 2004). Certes, cette intervention au cours de l'épisode étudié ne permet pas à elle seule de tirer des conclusions définitives sur les processus identitaires des enseignants d'EPS. Néanmoins, elle semble illustrative de ce qu'un certain nombre de travaux ont pu montrer par ailleurs[7], d'autant plus que lors d'autres épisodes, notamment ceux concernant des analyses didactiques de situations d'apprentissage, des interventions similaires ont pu être repérées. D'une certaine façon, ne doit on pas voir dans ces interventions la manifestation du passage d'une crispation identitaire (les enseignants sont installés dans une posture défensive : ils défendent la « forteresse assiégée ») à une affirmation identitaire (la spécificité disciplinaire est prétexte à mettre en valeur quelque chose qui la dépasse, comme l'intérêt porté aux apprentissages des élèves) ?.

[7] Pour une revue de questions sur l'identité professionnelle des enseignants d'EPS voir T. Roux-Perez (2001, 2004).

3.2.2. Le processus d'appropriation de concepts issus de la recherche en didactique et des théories d'experts

Nous traitons ce processus en deux temps : un premier temps consacré aux notions issues des théories d'experts et un second temps consacré aux concepts didactiques[8].

3.2.2.1. Les théories d'experts

Deux types de conduites contrastées se font jour dans les échanges analysés : des conduites de résistance aux apports externes, constitués en l'occurrence de savoirs produits par les approches dialectiques de l'enseignement des sports collectifs, et des conduites d'appropriation partielle de ces apports selon une logique de compromis.

1) Résistances : des stratégies entre évitement et rejet

L'étude des huit épisodes d'analyse des SD a permis d'identifier huit séquences significatives de résistance aux apports externes. Ces séquences sont condensées dans le tableau n°17 ci-dessous. Elle met en évidence des stratégies de résistance des E aux apports externes caractérisées par de l'évitement ou du rejet.

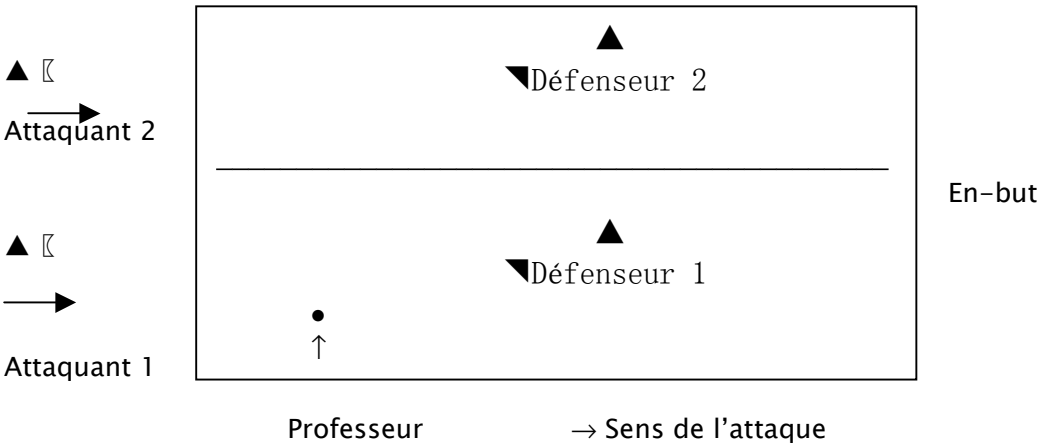
[8] Nous renvoyons le lecteur aux différents paragraphes traitant des concepts et théories d'experts, notamment : la partie 1.5.3. du chapitre 3 du cadre conceptuel ; le tableau n°3 du chapitre 3 du cadre conceptuel ; le tableau n°6 du chapitre 2 de la partie empirique.

Tableau n°21 : Séquences significatives de résistance aux apports externes

Episodes	Séquences	Contenu
Séance 2 18.12.07 (Episode 5)	Séquence 4 (TP 77 à 134)	Affrontement entre E et entre E et CF à propos de la pertinence de proposer aux élèves plusieurs choix possibles dans la SD. Ce débat s'articule autour de deux points. Le premier concerne la cohérence d'une situation d'apprentissage de choix tactiques focalisée sur un seul choix (donc l'absence d'alternative) avec l'approche dialectique des sports collectifs. Le second concerne la pertinence d'une démarche plus analytique pour l'apprentissage des choix tactiques.
Séance 4 21.04.08 (Episode 2)	Séquence 2 (TP 22 0 39) Séquence 5 (TP 154 à 180)	Débat sur la pertinence de l'approche dialectique par rapport au niveau des élèves idem
Séance 4 21.04.08 (Episode 4)	Séquence 3 (TP 50 à 82) Séquence 4 (TP 83 à 113)	Stratégie d'évitement par déplacement de l'objet de débat (du PB vers le NPB) idem
Séance 4 21.04.08. (Episode 5)	Séquence 3 (TP 44 à 84)	Débat sur la pertinence de l'approche dialectique par rapport au niveau des élèves
Séance 10 02.06.09 (Episode 1)	Séquence 5 (TP 71 à 166) Séquence 6 (TP 167 à 235)	Débat sur la pertinence de l'approche dialectique autour de la dialectique maintien/suppression du dribble Débat autour des possibilités de transfert entre SD et situation totale de jeu

Dans la première séquence étudiée lors de l'épisode 18.12.07 (5), un affrontement s'organise entre E et entre E et CF à propos de la pertinence de proposer aux élèves plusieurs choix possibles dans la SD. La situation didactique étudiée est une situation d'attaque/défense à 2 contre 2 en rugby sur un terrain réduit en largeur et en profondeur. Les deux attaquants reçoivent la balle en course du professeur situé sur le côté du terrain et ont obligation de rester chacun dans un couloir délimité dans le sens de la profondeur (cf. schéma ci-dessous). L'objectif porte sur la capacité du porteur de balle à fixer entre les deux défenseurs et à libérer la balle dans de bonnes conditions pour son partenaire non porteur de balle.

Schéma n° 11 : présentation de l'organisation de la SD de 2 contre 2 en rugby



Remarque : les défenseurs ont le droit, contrairement aux attaquants de changer de couloir .

Le débat fait suite à une longue séquence de discussion autour de la question de la présence d'alternatives de choix tactiques au sein de la SD. Il s'articule autour de deux points. Le premier concerne la cohérence d'une situation d'apprentissage de choix tactiques focalisée sur un seul choix (donc l'absence d'alternative) avec l'approche dialectique des sports collectifs. Ce débat constitue d'une certaine façon une tentative de réponse au questionnement récurrent du CF. Le second concerne la pertinence d'une démarche plus analytique pour l'apprentissage des choix tactiques. En ce sens il ne s'agit plus ici de questionner la cohérence entre les propositions didactiques et l'approche dialectique mais de questionner la pertinence de proposer des alternatives tout au long du processus d'apprentissage. Pourquoi ne pas apprendre les solutions séparément et renvoyer à la fin du cycle le travail d' « assemblage » ? L'échange suivant est assez représentatif de ce débat et synthétise relativement bien les deux questions évoquées plus haut :

TP 130 E7 « On peut aussi dire que justement comme il pense qu'ils n'ont pas d'expertise, il prend point par point... il se focalise sur un objectif et sa manière à lui de montrer ça c'est de se dire aujourd'hui il faudrait qu'ils aient compris qu'on peut attaquer dans un intervalle... »

TP 131 E4 : « Il n'y a pas de problème de logique... Le problème c'est est-ce que vraiment on aura une situation problème ? Je ne sais pas... Est-ce qu'on est

vraiment là dedans... Après, moi, je comprends tout à fait sa logique. Pour moi on n'est pas sur une vraie situation problème... »

Nous noterons que cette dernière intervention pourrait laisser penser que, pour cet enseignant, la logique didactique proposée dans cette SD n'est pas « discutable » et qu'au fond il s'agit simplement de répondre à la question posée par le CF : a-t-on bien affaire ici à une situation problème ? Pourtant, l'échange suivant monte que cet E n'est pas sur une ligne relativiste et qu'il considère que ces choix peuvent bien être questionnés du point de vue de leur pertinence par rapport aux apprentissages des élèves :

TP 132 E3 : « C'est au moment où les deux réponses sont acceptées, que tu en valorises une... Ca ne me pose pas de problème. »
TP 133 E4 : « Ben moi ça me pose problème... »

Dans la seconde séquence étudiée (Séquence 2 du 21.04.08. (2)) la SD analysée est une situation d'attaque/défense à 3 contre 3 sur un panier au cours de laquelle les élèves doivent s'auto-évaluer en se positionnant dans l'un des trois niveaux proposés par l'enseignant intitulés *« dormeur », « réveillé », « actif »*. Cette SD a été conçue et mise en œuvre avec une classe de 6ème par trois membres du groupe lors de cette journée de formation. La séquence significative retenue fait suite à l'intervention du CF qui pose un nouvel objet de débat : le décalage entre certaines régulations didactiques réalisées et l'objectif affiché. En posant de la sorte les nouveaux termes de la discussion, le CF initie la possibilité d'une controverse entre les E. La question de la pertinence de l'approche dialectique y est ainsi abordée sous un autre angle. En effet, la séquence se caractérise par une situation marquée par des positions énonciatives d'affrontement entre deux théorisations des choix de l'enseignant : celle du CF à partir des théories d'experts relatives à l'approche dialectique des sports collectifs, et celle de certains E relative à la pertinence de cet objectif de mobilité au regard du niveau des élèves. Le CF, en partant des choix d'agencement opérés par les enseignants et en les questionnant invite donc à débattre de la pertinence de l'objectif formulé par l'enseignant (bouger) au regard d'une approche dialectique des sports collectifs (logique de choix tactiques) : TP 33 «Est-ce que c'est bien

l'objectif ? Et après je répète, vous avez agencé la situation de telle manière qu'elle provoque chez les élèves non porteurs de balle au moins ce type de comportement. Même si on est vraiment sur le temps court de l'apprentissage, on n'est pas sur le temps long, on voit bien que ça dure quelques minutes etc, vous essayez que les élèves tendent vers le réveillé ou l'actif et la situation est structurée de telle manière qu'elle doit provoquer ce type de comportement. Alors je renvoie aux théories d'expert notamment vous vous en souvenez, le texte de Deleplace qui était sur l'approche dialectique. L'idée étant que il faudrait tendre, mais c'est une prise de position par l'auteur, dans l'enseignement des sports co, de façon à ce que les élèves développent une logique de choix tactiques. Développer chez les élèves la pertinence des choix tactiques. Logique de choix tactiques, développer chez les élèves un certain nombre d'alternatives. Donc si je suis sur les théories d'expert, notamment l'approche Deleplace, du point de vue des adaptations et des comportements de démarquage, où se situe ici, la pertinence des choix tactiques, la logique de choix tactiques du côté du non porteur de balle ? Si on reprend les théories d'expert, si on prend l'idée de pertinence des choix tactiques, un choix tactique étant considéré comme pertinent si l'élève s'adapte et trouve la bonne réponse par rapport à la configuration de jeu. Pour aller vite, même si ce n'est pas la situation ici, dans une situation de surnombre, pertinence du choix tactique, bonne adaptation, le couloir de jeu direct est libre, j'utilise le dribble pour exploiter le couloir de jeu direct dans la mesure où il n'y a personne entre la cible et moi étant donné que l'adversaire a pris en charge mon partenaire. Du point de vue de la logique de choix tactique, où se situe-t-elle ici ? »

Pour les E qui prennent l'initiative de répondre à cette question (cinq E) le problème n'est pas la cohérence entre l'objectif et le modèle dialectique préconisé par le CF mais la pertinence de l'objectif au regard de ce que sont susceptibles de réaliser les élèves à ce stade de leur progression : TP 36 E6 « Oui après ça, c'est ce qu'on a choisi de développer en premier. On va le rapprocher après à d'autres unités. C'est un départ » ; TP 38 E9 « Est-ce que le but c'est de se trouver en situation favorable de marquer déjà ? Derrière ça, est-ce le but du démarquage ? C'est vraiment la priorité, je ne pense pas. Le but c'est de permettre au ballon de se rendre disponible pour trouver une solution justement au porteur de balle. A ce moment là le choix c'est : si je ne peux pas recevoir la balle, je me déplace ; maintenant est-ce que je peux la recevoir ou pas ? Est-ce que la passe est possible ou pas ? Si elle n'est toujours pas possible je me déplace de nouveau ». Pour ces

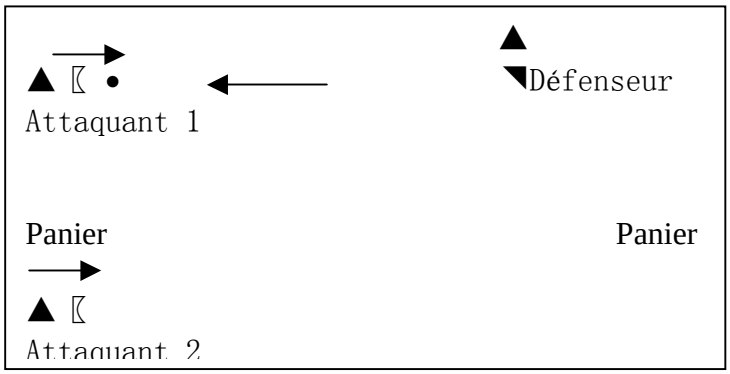
E, ce sont les termes du débat qui posent problème : en répondant à la question qu'on leur pose (cohérence de l'objectif avec l'approche dialectique) ils ne peuvent pas justifier leurs choix. C'est donc une autre question qui doit être posée : celle de l'adaptation au niveau des élèves, hors du cadre contraignant de l'approche dialectique. Il est à noter que seuls quatre E sont intervenus lors de cette séquence, dont les trois concepteurs de la situation ce qui tend naturellement à renforcer la logique justificative à l'œuvre.

La séquence suivante est extraite du même épisode d'analyse de la SD. Cette séquence est représentative du débat initié précédemment sur la pertinence de l'approche dialectique. La question porte à nouveau sur la portée d'une telle approche quelque soit le niveau des élèves. La séquence démarre par une discussion sur la formulation des objectifs. Le CF attend clairement une formulation des attentes plus explicitement référencée à une approche dialectique et devant faciliter des régulations didactiques s'appuyant sur les réponses effectives des élèves : TP 156 « Moi, puisque je suis vraiment sur le modèle idéal, les apprentissages par adaptation, la pertinence des choix tactiques, je dis la chose suivante : on peut formuler ça sous forme de choix qui renvoient à des adaptations, on peut pointer ces choix par rapport aux réponses effectives des élèves et que, une part des régulations que ce soit après, pendant, ça m'est égal, peut être, peut-être là dessus, mais peut être aussi là-dessus ». Il est ainsi centré sur la question de la grille de lecture de l'activité des élèves. Les trois E concepteurs de la situation défendent de leur côté une approche par étapes renvoyant l'approche dialectique à une phase ultérieure : TP 155 E4 « Pour moi c'est pas ce qu'on attend tout de suite. Je veux dire, leur donner des indications comme ça, il y a un moment où il faut leur donner, mais là ce n'est pas le moment pour moi. Il y a un moment où tu vas leur donner effectivement au bilan, ça va apporter énormément de sens : voilà comment tu as bougé, j'ai regardé mon pote il était là mais j'ai essayé de me rapprocher de la cible. Parce que leur donner avant, pour moi, ça ne sert à rien. Tu brûles les étapes. Ils n'ont pas la capacité, même s'ils le font, parce que c'est la situation qui le veut. Dans ce cas, le mec il fait n'importe quoi, il fait des trucs, tu n'es pas obligé de tout relever quand même ». Ils considèrent que cette approche dialectique n'est pas pertinente quel que soit le niveau des élèves : TP 163 E3 « Quelque part pour moi c' est mettre la charrue avant les bœufs », et qu'à trop s'appuyer sur les réalisations des élèves on risque d'aboutir à des incohérences entre les objectifs et

les régulations comme l'exprime cet enseignant : TP 166 E3 « Je prendrais un exemple en badminton si tu permets, ça serait de jouer sur un objectif d'assurer le renvoi sur un déplacement et puis de faire des régulations sur : jeu dans les espaces libres ». L'affrontement se fait plus virulent encore lorsque cet E reproche d'une certain façon au CF d'être sourd à leurs arguments : TP 171 E4 « Mais est-ce que tu entends ce qu'on dit aussi ? Je comprends bien ce que tu veux dire, mais nous on a l'argument de dire : pour nous ce n'est pas le moment. Si on leur donne des notions simples qui ne sont pas justes au niveau tactique, pour moi au moins ils les intègrent quelque part, ils les ont compris. De leur parler peut-être de mouvements, d'un certain axe etc. ils ne vont pas forcément l'entendre. Mais ça ne l'empêche pas de l'avoir ... » Il est intéressant de constater que l'argument principal quant à l'inadéquation de l'approche dialectique pour des élèves de 6ème n'est pas ce qu'ils sont capables de faire, puisque cet aspect continue à être occulté, mais ce qu'ils sont capables de comprendre. Cet enseignant explique ainsi que si les élèves y arrivent c'est en raison de l'agencement de la situation : TP 171 E4 « Ils le font pourquoi ? Tu les mets en trois trois sur un terrain normal est-ce qu'ils le font ? Non. Ils le font parce que la situation , l'agencement a fait ça. » Nous faisons l'hypothèse que pour cet enseignant le transfert entre la situation d'apprentissage et le trois contre trois sur terrain normal se fera grâce à la prise de conscience selon une vision très piagétienne. Nous avons affaire ici à des arguments très cognitivistes.

Les deux séquences significatives suivantes se succèdent dans l'épisode 5 de la séance 4 du 21.04.08. Cet épisode est le second d'une série de trois au cours d'une même journée, portant successivement sur l'analyse des trois situations d'apprentissages proposées par les trois groupes de trois enseignants. Il s'agit d'une situation d'attaque/défense à 2 attaquants contre 1 défenseur. Les deux défenseurs partent sous leur panier, le défenseur sur le côté.

Schéma n° 12 : présentation de l'organisation de la SD de 2 contre 1 en basket-ball



→ Sens de l'attaque

Les attaquants bénéficient d'un capital passes et dribbles de 10 points qui doit leur permettre d'atteindre le panier adverse. Si le panier est marqué, ce dernier vaudra le nombre de points du capital restant. Le défenseur a pour consigne de ne défendre que sur le porteur de balle. Cette séquence marque un retour du CF dans le débat, après une séquence où il n'est pas intervenu du tout. Cette nouvelle séquence part d'une question visant très clairement à recentrer le débat sur l'objectif concernant le porteur de balle, estimant certainement que la discussion avait dérivé vers l'objectif concernant le non porteur de balle alors que l'objet controversé portait sur les possibilités de choix du porteur de balle : TP 50 « L'objectif c'est bien l'alternative passe / dribble ? ». On peut voir dans ce déplacement du débat par les E concepteurs une attitude d'évitement de leur part, ces derniers justifiant leurs choix d'agencement de la SD par autre chose que ce qui était en débat, étant donné que ce choix avait été assez largement remis en question préalablement. Ce qui amène les E concepteurs à revenir sur la double justification paradoxale : on laisse aux élèves l'alternative entre la passe et le dribble mais on cherche tout de même à réduire les dribbles : TP 54 E3 « On a le choix entre la passe ou le dribble avec l'idée derrière c'est réduire les .dribbles ». Cette situation de justification nous semble particulièrement intéressante car obligeant les E , confrontés au dilemme de la comptabilité du souci de coller au modèle considéré comme le plus innovant et de l'envie de voir apparaître rapidement les réponses escomptées chez les élèves « *à s 'expliquer* » avec la connaissance (Roger, 2007),

explication dont le CF espère qu'elle participe à l'ouverture de nouvelles possibilités, de nouvelles perspectives d'action.

La séquence qui succède immédiatement à celle que nous venons de décrire est initiée par un acte de jugement du CF : TP 84 « Moi j'aurais tendance à dire que, dans la première situation, il n'y a pas d'adaptation. Si on reprend votre objectif, alternative passe – dribble ». Cet acte débouche immédiatement sur une réaction de justification d'un des concepteurs qui répond à ce jugement en estimant qu'il y a tout de même eu des adaptations intéressantes du point de vue du non porteur de balle : TP 85 E5 « Par rapport au non porteur de balle, on a vu quand même des non porteurs de ballon qui agissaient et partaient. C'est pas un choix, c'est une attitude. Transformation dans l'idée : je donne mon ballon et je vais vers le but ; je bouge vers le but. Tu vois il y a cette transformation là au niveau du non porteur de ballon ». Ce déplacement de l'objet de débat nous interroge une nouvelle fois sur l'effet de l'apport de connaissances ou modélisations externes pour l'analyse de pratiques professionnelles : selon Roger (2007, p. 71) : « [...] *l'interprétation des situations vécues à partir d'un cadre théorique préalable provoque inévitablement dans les groupes de travail un silence difficile à comprendre si on ne fait pas l'hypothèse, avec Vygotsky, que la « pensée ne prend pas naissance dans une autre pensée » (1934-1997, p. 493)* ». Il semble dans notre cas que, bien que cela ne se traduise pas par du silence mais par de l'évitement, le modèle dialectique d'analyse des sports collectifs, fortement mobilisé par le CF, encombre quelque peu les E concepteurs de la SD dans la mesure où il invalide les choix effectués et incite à un déplacement du débat pour « sauver la face » (Goffman, 1974). On peut supposer que cet apport de modélisation externe n'est pas perçu comme légitime professionnellement parlant car provenant d'une proposition théorique extérieure au groupe et ne résultant pas du débat entre professionnels de ce même groupe. C'est donc la validité même de cet outil externe de lecture des SD qui est discutée et non pas les résultats qu'il permet de mettre en évidence, d'autant plus qu'il invalide les propositions effectuées. Cette difficulté à s'accommoder se retrouve une nouvelle fois dans la recherche de compromis que tentent de faire les E entre la conformité au modèle (ne pas supprimer formellement le dribble) et leur conception qui les pousse à écarter ce dribble qui pose tant de problèmes à leurs yeux :

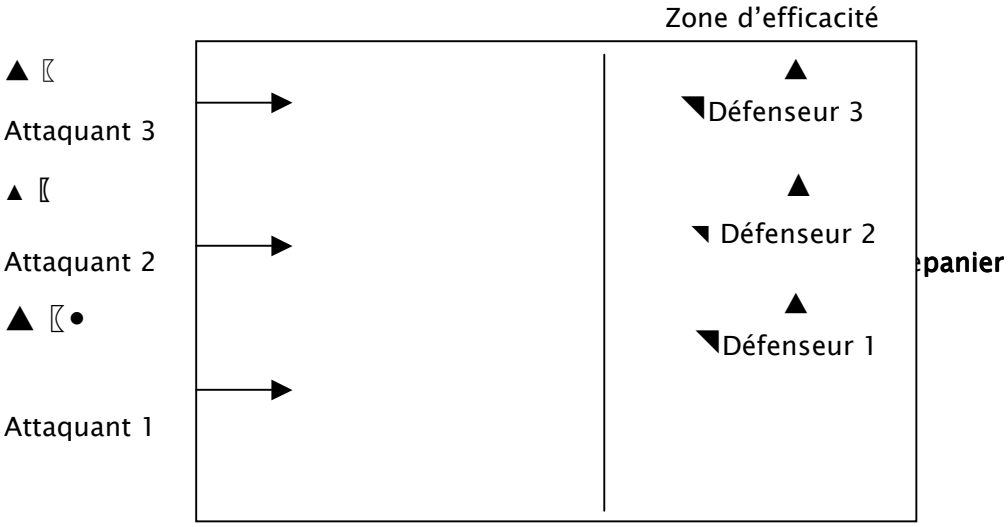
TP 87 E3 « Au départ on cherchait un moyen de stopper le dribble sans l'interdire. Clairement. Sur la première situation c'est ce qu'on a cherché à faire. »

TP 88 E5 « Il faut que les deux soient concernés pour que ça ne soit pas une montée de balle toute seule mais une montée de balle collective ». A cette façon de composer avec le modèle prescrit, le CF réagit en faisant référence à l'un des fondement de son modèle : ne pas dénaturer les problèmes posés par la réalité du jeu. TP 89 « Alors que, j'y reviens, dans une approche dialectique, le dribble peut être pertinent à un moment donné et ne pas l'être à un autre en fonction de l'état du rapport de force, de la configuration de jeu etc. » Cette intervention est suivie d'une phase d'anticipation des E sur ce que pourraient réaliser les élèves pour s'adapter à la contrainte du capital passes/dribbles. Or, les réponses stéréotypées observées ne permettent que des suppositions puisque ces comportements ne sont pas apparus, en raison, selon le jugement du CF, de la trop forte contrainte de la SD induisant des réponses paradoxales : TP 97 « si le défenseur monte sur le non porteur, à ce moment là le dribble est tout à fait pertinent. Si je reprend la situation numéro deux où le défenseur peut monter indifféremment sur le porteur ou sur le non porteur, il y plein de situations où vous avez le défenseur qui fait le choix de monter sur le non porteur. Le couloir de jeu direct est libre. La réponse pertinente c'est quoi ? Dribbler. Or très souvent les élèves ne dribblent pas. Or c'est la réponse pertinente au regard de l'état du rapport de force. Pourquoi ils ne dribblent pas ? Parce que chaque fois qu'ils font un rebond au sol, ils perdent des points ». TP 100 « Encore une fois, parce qu'il y a cette histoire de capital points, capital passe. Là ici, on a l'impression parfois que ça crée des comportements un peu stéréotypés systématiquement le choix de la passe alors que dans une situation comme ça de deux contre un, la possibilité d'utiliser le dribble peut être justifiée au regard de l'état du rapport de force et de la configuration de la situation. Et là, sur l'alternative passe dribble, du point de vue du porteur de balle, on a bien ici des choix qui sont possibles mais qui ne me semblent pas rendus possibles dans les deux situations que vous avez proposées au regard des contraintes que vous avez fixées ». L'intervention qui suit celle du CF présentée ici nous semble une nouvelle fois révélatrice de cette attitude de gêne par rapport à cet apport externe : l'enseignante prend acte de la position du CF en référence à l'approche dialectique : TP 100 E5 « j'ai bien compris que, apparemment, la progressivité d'une situation ne doit pas remettre en cause la notion de choix quelle que soit la volonté de progressivité qu'on y mette dedans. Donc là à la limite on a voulu mettre de la progressivité par rapport à d'abord le non porteur qui va

vers l'avant, distance de passe, après la notion de plus rapide par rapport au défenseur, et après seulement on donne la notion de choix et ça c'est une erreur par rapport à la théorie de Mr Deleplace *»)* avant de justifier ses propositions par leur inscription dans une démarche plus globale qui s'autorise, en fonction des besoins du moment, de s'affranchir de l'orthodoxie du modèle préconisé sans que cela affecte le résultat final : TP 100 E5 « Mais la troisième situation si tu veux, pouvait profiter quand même de ce qu'on avait vu dans les deux premières c'est à dire, puisque en limitant à un dribble de progression mais pas le nombre de rebonds, ça remettait la notion de, à un moment, j'ai le ballon, je peux avoir soit le couloir direct, soit la passe. Donc il faut voir les trois situations dans leur globalité et penser que peut-être dans la troisième, on va se servir de ce qu'on a vu dans les deux premières. Je défends un petit peu le... ». Cette position est immédiatement confirmée par l'E dont la situation analysée le matin même avait fait l'objet de débats de même nature et qui en profite pour tenter de clore cette discussion sur l'adéquation de la SD au modèle dialectique : TP 101 E4 *«* Si on s'intéresse en terme d'acquis des élèves, ils ont acquis le fait de se déplacer, on parlait de mouvement, encore une fois c'est une chose simple, n'empêche qu'ils l'ont acquise .... la première situation. Ils ont acquis quelque chose : ils ont compris qu'il fallait bouger vers l'avant et ça, encore une fois, c'est vachement intéressant. Et c'est un acquis qui peut après de développer comme tu dis en compétition et en allant petit à petit vers plus de choix dialectiques ». et la déplacer vers un nouvel objet : la pertinence de la situation par rapport à la distance à la cible.

Le décalage entre le niveau des élèves et la proposition théorique de l'approche dialectique de l'enseignement des sports collectifs est à nouveau évoqué dans cette séquence extraite du dernier épisode de la quatrième journée de formation. La SD étudiée est une situation d'attaque/défense à trois attaquants contre trois défenseurs. Une zone d'efficacité est définie, à l'intérieur de laquelle un défenseur peut intervenir sur le porteur de balle. Les objectifs portent sur les comportements de harcèlement du porteur de balle, de dissuasion et d'interception sur les non porteurs.

Schéma n° 13 : présentation de l'organisation de la SD de 3 contre 3 en basket



→ Sens de l'attaque

Après quelques échanges visant à préciser les attentes, cette séquence s'engage à partir d'une proposition du CF qui est fortement débattue par le groupe : celle de demander au défenseur de prendre en charge le joueur le plus proche :

TP 58 CF « Mais si on est sur du trois contre trois, sans contreur, sur une action défensive, on peut donner comme consigne « vous défendez sur le joueur le proche de vous ».

TP 59 E5 « Oui, mais ce n' est pas évident, ils peuvent se placer de… le jeu est tellement en mouvance que tu te rends compte de la prise d' information que ça suppose ».

TP 60 E4 « Justement ! »

TP 61 E5 « Ben oui, mais ça me semble complexe pour des sixième.».

TP 62 E4 « Le fait de leur donner une position en homme à homme, pour moi c' est la solution la plus efficace… parce qu' en terme de défense, c' est la chose la plus dure en sports co. Il y a tellement de changement dans le milieu que le moyen de faciliter la défense c' est de dire « voilà, tu as tel joueur, et tu le gardes. » Parce que avec toutes les alternatives en défense, c' est super chaud ».

TP 63 E5 « C' est pour ça que je te dis qu' il faut mieux dire « toi tu as celui là »… enfin, « vous choisissez en fonction de ce… »

TP 64 E4 « Il faut chercher à avoir des alternatives ».

TP 65 E5 « Ca me semble difficile à gérer pour un niveau… C' est plus facile de dire aux gamins en fonction… par contre tu leur donnes le choix « vous redistribuez… quel attaquant vous prenez ? » Et là, ils se distribuent les rôles en fonction… de leur niveau de jeu peut-être, ils se connaissent… Mais de dire, on prend toujours celui qui est le plus proche… »

TP 66 E9 « Mais alors, quel choix tu peux faire ? Si tu veux travailler l' aspect défensif… Si tu veux rester sur une logique de choix, comment veux-tu fonctionner ? »

TP 67 E5 « Ben, s' il est porteur de balle, quelle action je mène, s' il est NPDB quelle action je mène ».

TP 68 E9 « Il n' a pas de choix là ».

TP 69 E5 « Mais est-ce qu' il faut forcement un choix ? Je ne sais pas, mais… »

TP 70 E9 « Non, mais quand tu joues, dans un sport collectif, tu passes perpétuellement du NPDB au PDB, tu as des camarades qui sont dépassés, à un moment tu es obligé de parer au plus pressé… Tu te retrouves à faire de choix, en fonction de ce qui se déroule dans le jeu. Ca ne peut jamais être organisé comme ça, de A à Z… tu comprends ? »

TP 71 E5 « Oui, mais si tu veux, au début en sixième, moi je valorise beaucoup l' attaque… donc à un moment s' il se fait débordé, il se fait déborder… »

On retrouve dans les arguments de l'enseignante qui résiste à cette proposition un certain nombre d'éléments que l'on retrouve tout au long du dispositif de formation, notamment l'idée d'un décalage trop important entre les propositions et le niveau des élèves. On pourrait formuler cette position de la façon suivante : le niveau des élèves de 6ème ,qui ont de grandes difficultés à gérer la complexité des informations présentes dans le jeu, ne justifie-t-il pas que l'on abandonne provisoirement tout objectif d'apprentissage de la gestion d'alternatives décisionnelles ? Cette position s'exprime notamment dans cet énoncé : TP 69 E5 « Mais est-ce qu' il faut forcément un choix ? ». Il semble dès lors que l'approche

dialectique représente pour cette enseignante une sorte d'idéal théorique qui ne serait éventuellement abordable qu'à partir d'un certain niveau de jeu. La rupture avec sa perception du niveau et des potentialités d'apprentissage des élèves que suppose l'assimilation de ce modèle par cette enseignante apparaît ici trop importante pour qu'elle puisse se l'approprier véritablement.

Les deux dernières séquences significatives identifiées sont extraites d'un épisode d'analyse de SD lors de la dixième et dernière journée de formation (02.06.09). La SD étudiée est une situation d'attaque/défense à trois attaquants contre deux défenseurs en basket-ball sur un quart de terrain. Des plots précisent les positions de départ des attaquants et des défenseurs. Le lancement du jeu est effectué par un défenseur qui donne le ballon à un attaquant. La consigne est la suivante : les deux défenseurs, une fois le jeu lancé, doivent monter d'abord sur les deux non porteurs de balle. Une fois qu'une passe a été effectuée par l'attaquant, les défenseurs peuvent défendre librement sur les trois attaquants. Le dribble est interdit. L'objectif porte sur les comportements de démarquage du non porteur de balle. Ces comportements sont hiérarchisés selon une logique cumulative : le désalignement d'abord, l'espacement entre les attaquants ensuite, puis l'orientation du démarquage et enfin l'enchaînement d'actions passe/démarquage. Cette très longue séquence (95 tours de parole) est engagée de façon très directive par le CF qui souhaite voir analysé un aspect particulier de la SD : la structuration de la tâche et tout particulièrement un élément précis, l'interdiction du dribble pour les porteurs de balle : TP 71 CF «Alors maintenant j'aimerais qu'on en vienne à la structuration de la tâche. D'accord ? Comment vous avez structuré la tâche ? Et quelles sont les raisons pour lesquelles vous avez opté pour ce lancement de jeu et quelles sont les raisons pour lesquelles vous avez supprimé le dribble pour le porteur de balle ? » Suite à ce lancement de la séquence, se met en place une succession d'échanges entre E basés sur la justification de ce choix de suppression du dribble (actes de justification et positions énonciatives de confirmation) :

> TP 74 E9 « La première c'était pour identifier un signal de départ et faire en sorte qu'on soit sûrs que tout le monde était prêt pour réaliser l'action, l'attaque. Et puis la deuxième raison, c'était justement pour … »

TP 75 E4 « … *pour lancer le défenseur c'est ça ? Pour l'histoire de la passe, pour lancer le défenseur dans l'action*… »

TP 76 E8 « … *qu'il soit prêt à jouer* »

TP 77 E4 « Du fait que ce soit eux qui commencent, les attaquants ne peuvent pas commencer avant. Il n'y a plus le décalage qu'il y avait et puis au moins, l'intérêt de recevoir la balle et d'enchaîner quelque chose »

TP 78 E9 « Et la deuxième c'était justement de faire en sorte que les défenseurs soient relativement près des attaquants pour qu'ils puissent causer, enfin le problème qu'ils puissent causer aux attaquants ».

TP 79 E4 « Au départ, vous n'avez pas mis carrément sur les attaquants ? »

TP 80 E9 « Non on avait mis sur le côté ».

TP 81 E8 « La question qui se posait après c'était : bon, ils ont fait la passe aux attaquants, sur qui ils vont défendre et est-ce qu'on autorise le dribble ou pas au porteur de balle ? Et donc en fait si nous on voulait en premier voir le comportement du démarqueur, on disait qu'il fallait que les non porteurs soient marqués, et que le porteur de balle sur ce temps là, il n'ait pas d'autre alternative que de faire une passe ».

TP 82 E4 « C'est ça. On avait dit que la fois dernière il n'y avait pas eu de problème en fait ».

Les trois premières interventions de ces échanges, réalisées par trois enseignants différents, ont la forme caractéristique d'une co-énonciation : les débuts d'intervention des uns constituent la suite de la phrase des précédents. Ces énoncés s'adressent au CF qui les interroge sur cette suppression du dribble. Après une parenthèse visant à mettre en évidence l'importance du lancement de l'action dont il avait été question lors de la séance précédente, le CF relance le débat, ne se contentant pas de la justification apportée par les E. Cette nouvelle intervention sous forme de questionnement pour provoquer une réaction, un débat, une réflexion, amène tout d'abord une nouvelle phase de justification :

TP 84 E4 « Et bien, on voulait poser un problème au non porteur ».

TP 85 E2 « On était vraiment sur le démarquage ».

TP 86 E4 « Pour voir du démarquage, il faut qu'il soit marqué. C'est une pratique de base et c'est ce qui n'avait pas été fait la fois dernière. Le seul moyen de démarquer c'est de leur coller un défenseur aux fesses ».

TP 87 E8 « Et puis dans le même temps on avait dit que l'exécution des passes n'était pas toujours bonne, était précipitée, là le fait pour le porteur de balle de se retrouver sans pression défensive puisqu'il n'y avait pas de défenseur sur lui, donc il pouvait se concentrer et essayer de faire des passes ».

TP 88 E7 « Et pourtant les premières fois il continuait de faire des passes super … »

TP 89 E8 « Moi dans l'idée c'était, il n'y avait pas de pression défensive non plus à se dépêcher, il avait le temps ».

TP 90 E4 « *…de s'appliquer* »

TP 91 E8 « *…de s'appliquer pour faire sa passe* ».

Ces échanges relèvent également de la forme caractéristique d'une co-énonciation évoquée plus haut : les enseignants enchaînent leurs interventions comme des parties complémentaires d'un seul et unique discours. Néanmoins, un débat entre E et entre E et le CF à propos de la pertinence de ce choix de suppression s'engage suite à une relance de questionnement du CF. Certains E parmi ceux ayant précédemment justifié la suppression du dribble remettent en cause ce choix dans un affrontement avec leurs collègues :

TP 95 CF « Ce qui veut dire que, vous me dites, mon interprétation n'est peut-être pas bonne, si vous aviez eu un objectif sur le porteur de balle, vous n'auriez pas supprimé le dribble ».

TP 96 E6 « Alors là, moi je ne suis pas d'accord ».

TP 97 E8 « Mais si parce que sinon il n'aurait pas eu d'alternative ».

TP 98 E9 « Non là par contre on aurait demandé à un défenseur d'aller sur le porteur de balle ce qui est différent ».

TP 99 E6 « Non mais regarde on a dit tout à l'heure que quand ils commencent à dribbler, ils partent en dribble et du coup ils ne prenaient plus du tout de décision en fonction des non porteurs de balle. Voilà je pense qu'à partir du

moment où tu peux regarder et prendre ton temps pour prendre des décisions, tu peux travailler sur le porteur de balle ».

TP 100 E8 « Oui mais sur certains groupes, quand il y a eu des dribbles, ils n'ont pas dribblé à tout bout de champ. C'était plus pour contrôler la balle. Donc le fait de l'empêcher de dribbler, c'est lui enlever un choix au porteur de balle ».

Cette suite d'échanges est reprise par le CF qui y voit la possibilité de questionner ces propositions à travers le prisme de l'approche dialectique et tout particulièrement de la notion de logique de choix tactiques : TP 102 CF « Alors je vous provoque un peu. Le porteur de balle n'a pas le droit de dribbler. Du point de vue de sa logique de choix tactiques, qu'est ce qu'il a comme possibilité de choix ? » Les E alimentent alors le débat d'une nouvelle réflexion sur la notion de choix : à la notion de choix tactique comprise comme la possibilité de choisir entre deux types d'actions (passe, dribble ou tir par exemple) les E ajoutent la possibilité de choisir entre plusieurs autres aspects au sein d'une même action (à qui passer la balle, quand passer la balle…) :

TP 107 CF « Lancement de jeu : le défenseur donne sur un attaquant qui est porteur de balle. La consigne pour les défenseurs c'est dans un premier temps de monter sur les non porteurs de balle. Quels sont les choix pour le porteur ? »

TP 108 E9 « Pour le porteur de balle ? »

TP 109 E8 « A quel non porteur il donne la balle ».

TP 110 E4 « Le timing ».

TP 111 E8 « Et à quel moment et dans quelle zone ».

TP 112 E9 « Un choix c'est la passe, si tu parles de choix entre : je dribble, je passe, il n'y a que la passe qui … Par contre il n'y a pas qu'une passe possible ».

TP 113 E7 « C'est quand on le fait, comment on le fait ».

De façon synthétique, l'analyse de ces huit séquences met bien en évidence les modalités diverses par lesquelles les E confrontent l'apport externe du CF à leur propre conception de l'enseignement des sports collectifs. Lorsque cet apport externe vient en contradiction avec elle ou lorsqu'il invalide les propositions effectuées, ils mettent en œuvre deux types de stratégies : des stratégies de déplacement de l'objet du débat (« oui mais le NPB il a fait des choses intéressantes » alors que l'objectif portait sur le PB) ou des stratégies d'attaque du modèle proposé par le CF en en discutant la pertinence au regard notamment du niveau des élèves.

2) une appropriation progressive et partielle selon une logique de compromis

L'étude des huit épisodes d'analyse des SD a permis d'identifier neuf séquences significatives d'un processus d'appropriation des apports externes. Ces séquences sont condensées dans le tableau n°18 ci-dessous.

Tableau n°22 : séquences significatives d'appropriation des notions issues des théories d'experts

Episodes	Séquences	Contenu
Séance 2 18.12.07 (Episode 5)	Séquence 1 (TP 1 à 13)	Utilisation de la typologie des conceptions comme grille de lecture de la SD
Séance 4 21.04.08 (Episode 2)	Séquence 2 (TP 22 à 39)	Prise de distance critique avec les positions initiales en opposition avec l'approche dialectique
Séance 4 21.04.08 (Episode 4)	Séquence 1 (TP 1 à 22) Séquence 2 (TP 23 à 49)	Formulation d'objectifs sous forme de gestion d'alternatives tactiques Stratégie de mise en conformité selon une logique de compromis entre les préconisations de l'approche dialectique et ses conceptions quant à l'impact négatif de l'utilisation du dribble par les élèves
Séance 4 21.04.08.(Episode 5)	Séquence 2 (TP 4 à 48)	Discussion autour d'objectifs formulés en termes de logiques de choix tactiques
Séance 5 06.06.08 (1)	Séquence 1 (TP 1 à 39)	Présentation d'objectifs formulés en termes de logiques de choix tactiques
Séance 5 06.06.08 (3)	Séquence 1 (TP 1à 28)	Stratégie de mise en conformité selon une logique de compromis entre les préconisations de l'approche dialectique et ses conceptions quant à l'impact

		négatif de l'utilisation du dribble par les élèves
Séance 10 02.06.09 (Episode 1)	Séquence 2 (TP 20 à 34)	Discussion autour de l'articulation entre les objectifs, les productions effectives des élèves et les moyens mis en oeuvre par l'enseignant dans le cadre de propositions cohérente avec une approche dialectique

Nous avons retenu les deux premières séquences étudiées, extraites de l'épisode 18.12.07 (5), car elles nous semblent significatives de la capacité des E à manipuler les notions issues des théories d'experts pour analyser les SD. Elles ont en outre la particularité d'être initiées par une question du CF différente de celles initiant les autres épisodes d'analyse de SD. En effet, alors que dans les autres épisodes, la référence normative à l'approche dialectique était évidente, notamment avec l'idée de vérifier si la SD provoque ou non des apprentissages par adaptation, emblématiques d'une vision dialectique de l'apprentissage, dans cet épisode, la question initiale est la suivante : TP 1 « *quelles conceptions se dégagent des contenus et des savoirs à enseigner et sur quelles conceptions s'appuie l'enseignant dans le choix des savoirs à enseigner* ? » Il s'agit donc non seulement de préciser les objectifs visés à travers la SD mais également quelles conceptions des sports collectifs et de leur enseignement ils révèlent.

La première séquence, relativement courte (13 tours de parole), ne mobilise chez le CF que des actes de questionnement dans des positions énonciatives d'écoute. Les E de leur côté tentent de répondre à la question à partir d'interprétations des attentes de l'enseignant. Ces interprétations s'appuient pour l'essentiel sur les déclarations de l'enseignant en question. L'objectif ainsi identifié renvoie à l'intention tactique de fixation du porteur de balle entre deux défenseurs pour libérer l'espace libre pour le non porteur de balle. Si dans un premier temps cette identification des visées de la SD ne semble pas susciter de débat particulier (nous restons au stade d'un objet de discours : l'objectif), la tentative de réponse à la seconde partie de la question initiale (celle des conceptions que révèle l'objectif) va rompre la logique relativement consensuelle à l'œuvre jusqu'ici (les E ne mobilisent que des actes de description dans des posture de confirmation). En identifiant cette SD comme relevant d'une approche dialectique : TP 13 E8 « Nous on était resté là dessus... à dire que

c'était du dialectique, en y mettant un rapport de force sur du deux contre deux, parce qu'il voulait aussi qu'il y ait une continuité de l'action puisqu'après on voit que les défenseurs s'ils récupèrent le ballon ils enchaînent le jeu... Donc on n'est pas sur du technique, ou quelque chose de séparé, on est quand même sur du global à effectif réduit. Et il demande en même temps un peu de tactique, de lecture de jeu dedans puisque plusieurs fois il dit « il faut faire une lecture du jeu pour choisir vos actions, que ce soit l'attaquant pour regarder où sont les défenseurs ou le défenseur pour soutenir son partenaire s'il est débordé ». Cette enseignante enclenche la discussion qui va amener le groupe à questionner, à travers la tentative de repérage de la conception sous-jacente, la pertinence et la cohérence de cet objectif au regard de l'agencement de la SD. L'objet de discours se transforme dès lors en objet de débat. Le débat s'initie véritablement, lors de la seconde séquence, à partir de l'intervention de cet enseignant qui réagit à celle de sa collègue qui voit dans cette SD une conception dialectique des sports collectifs et de leur enseignement à l'œuvre : TP 14 E4 « Est-ce qu'on s'intéresse... là on est par ordre chronologique... dans le déroulement quoi, mais si on prend après la séance dans son entier, on voit que la conception n'est plus la même, elle est différente. C'est à dire que si on parle de rapport de force et de choix tactique, le choix tactique si on regarde l'ensemble de la séance, il est extrêmement dirigé sur cette fixation entre les deux défenseurs et la libération dans l'espace libre. Et après on peut se poser la question en terme de conception... parce que nous on était parti sur le modèle de la pédagogie de la situation - problème en se disant « tiens la situation est faite pour que l'élève s'adapte ». Et après on s'est demandé si ce n'est pas finalement la pédagogie du modèle qui est l'idée de « je fixe, je donne », en partant du principe du rapport de force que si on y va tout seul, la plupart du temps... il est évident que pour moi, on passe ». La remise en question est forte car on passe ici d'une conception dialectique représentée par une situation-problème dans laquelle l'élève doit mettre en œuvre une activité adaptative à une pédagogie du modèle. Cet enseignant s'appuie dans son argumentaire sur l'analyse des réalisations effectives des élèves : TP 14 E4 « C'est à dire qu'on était arrivé à la conclusion - enfin je ne sais pas, vous me dites si je me trompe - c'est qu'il y a une fille, selon nous, qui répond au rapport de force, c'est à dire au contenu qui est « fixer pour libérer », c'est Audrey, qui est dans un rapport de force qui ne pourra pas passer en un contre un, et qui a elle la bonne réponse par rapport à ses moyens, par rapport au rapport de force. Mais les autres la plupart du temps, ils passent tout droit... ». Ce

jugement est aussitôt repris par les autres membres du groupe en l'alimentant avec d'autres éléments tirés de l'analyse du déroulement de la SD comme en témoigne l'enchaînement d'interventions suivant :

TP 15 E8 : « ... oui, c'est ce qu'on a dit aussi... »

TP 16 E3 « ... oui, dans le trois et aussi dans le quatre aussi un petit peu... »

TP 17 E8 *« ... ils ont les moyens de passer tout seul... »*

TP 18 E4 *« ...* donc le rapport de force... tu disais un rapport de force à l'avantage de l'attaque, moi je dirais l'inverse... enfin je ne sais pas... Là, l'attaque peut avoir la possibilité d'aller au but à chaque fois quelque part... Il est mal exploité parce qu'il est constamment induit par la consigne ... *»*

TP 19 E6 *«...* c'est par rapport à la consigne en amont ça ... *»*

TP 20 E4 *«…* Oui, justement, il est tellement induit par la consigne qui est de ... *»*

TP 21 E4 *«* Finalement, en regardant la séance globale, on se dit qu'on n'est plus dans une situation de la découverte mais plus sur une situation modèle quoi *».*

TP 22 E5 *«* Mais dès le deuxième passage, il induit la réponse et dit « allez entre les deux... fixez entre les deux... passez entre les deux ». Il donne la solution *».*

TP 23 E4 *«* On prend un exemple à un moment où il est au un contre un, il passe, il prend le dessus sur son défenseur, il va marquer l'essai et là il intervient en disant « mais non, tu aurais été excellent si tu avais fait la passe » alors qu'on sait pertinemment que la passe n'était pas la bonne réponse, c'était un risque en plus. Tu vois... des choses comme ça... Après, on est partit sur l'idée que c'est une situation problème et puis finalement pas tant que ça... Et on est même arrivé à se dire que ce serait carrément mieux de faire une situation problème... vraiment quoi *».*

TP 24 E7 *«* Autrement dit, la plus part du temps, quand on croit faire une situation problème, on induit la réponse. Très vite... *»*

Il est intéressant de constater que cette phase critique débouche sur la prise de conscience que les mises en œuvre ne reflètent pas toujours les intentions initiales des enseignants. Le décalage maintes fois évoqué par les travaux de recherche entre le dire et le

faire se trouve ici illustré lors de l'analyse de cette SD. La suite des échanges, en centrant les débats sur le rôle des régulations de l'enseignant dans ce décalage, enrichit cette réflexion sur les difficultés à mettre en œuvre une véritable situation-problème sollicitant une activité adaptative des élèves : TP 25 E3 « Mais tu as deux modes de réponses en fait... Tu as ceux qui vont y aller sur le mode un contre un et le mode aussi où ils vont y aller à deux contre deux. Le problème c'est que lui il insiste sur... euh... il veut voir une réponse donnée. Mais les deux sont quand même possibles ». Deux éléments principaux viennent alimenter la critique de la SD comme relevant d'une approche dialectique : les consignes et interventions de l'enseignant d'une part, l'agencement de la situation d'autre part, notamment dans ses aspects réglementaires contraignants (changement de couloir interdit pour les attaquants) et à propos du rapport de force entre attaquants et défenseurs.

La séquence suivante, extraite d'un épisode d'analyse de SD effectuée lors de la quatrième journée de formation (21.04.08.) est significative d'un début de prise de distance de certains enseignants avec les positions défendues initialement tandis que le CF continue à opposer sa théorisation des choix d'objectifs dont la formulation (bouger) laisse perplexe au regard d'une approche dialectique maintes fois évoquée. Ces prises de distances critiques des E sont tout d'abord très légères : TP 41 E7 « C'est une montante descendante et quand il marque le panier il gagne. Pour lui quand même il faut bien qu'il aille jusqu'au panier pour marquer » ; TP 42 E9 « Oui, mais je trouve que ce n'est pas suffisant. Parce qu'il y a plein de moments où les gamins ont une réponse intéressante par rapport à ce qu'on attend, mais c'est pas efficace. Pour eux à la limite, ils ne voient pas forcément que c'est dans ce qu'on attend », puis plus marquées : TP 47 E2 « S'ils ont intégré la cible, c'est peut-être un peu … en leur disant : bougez. Oui mais pour quoi faire ? Le dessin que tu as fait, je ne sais pas si tu l'as fait exprès, il a … et si j'intègre pas la cible dedans, pour quoi faire ? Si c'est pas pour aller vers la cible… » ; TP 51 E2 « Ça ça marche bien dans les terrains qui jouent bien, dans les terrains ils n'ont pas cette notion de la cible ». Cette séquence, au-delà des oppositions encore marquées entre le CF et certains E, a permis de remettre la question de la nature des objectifs visés au centre du débat. Cette suite d'échange marque une intensification du débat avec des réactions de justification plus virulentes de la part des concepteurs de la situation : TP 53 E4 « Ce ne sont pas nos objectifs, c'est ça que je ne comprends pas moi. L'objectif n'est pas d'avoir une

pertinence de choix tactiques, ou d'alternatives, moi l'objectif il est de s'adapter et de comprendre les décisions . Oui il y a un choix tactique mais on n'est pas sur la pertinence du démarquage. Est-ce que je suis par rapport à la cible, est-ce que je suis à un mètre, est-ce que je suis dégagé parce que mon pote il est plus grand, est-ce que, quand il y a une fille elle est moins rapide … ». En exprimant son incompréhension cet E signifie au CF et aux E qui ont repris à leur compte la position du CF, que le repère qu'il se fixe pour déterminer l'objectif n'est pas telle ou telle modélisation (l'approche dialectique en l'occurrence) mais le niveau actuel des élèves, comme il l'exprime à nouveau dans l'échange suivant :

> TP 55 CF « Je dis, rappelez vous, dans les textes sur lesquels on a travaillé et puis par rapport à l'analyse qu'on avait faite de la situation de deux contre deux, on avait dit que si on voulait développer des apprentissages par adaptation chez les élèves, effectivement il fallait agencer la situation, comme elle est agencée ici. Il y une situation avec un affrontement, la possibilité de marquer, la présence de défenseurs, la possibilité qu'il y ait des réversibilités des rôles etc. Je ne discute pas de l'agencement de la situation ; je discute de ce qui est visé à travers la situation. On avait dit apprentissage par adaptation confère les travaux de Deleplace, ça renvoie à développer chez les élèves des alternatives décisionnelles, une logique de choix tactiques, arriver à développer chez les élèves des choix tactiques de manière à ce qu'ils soient pertinents au regard de la situation **».**
>
> TP 56 E4 « Et du niveau ! »

L'alternance et l'usage important au cours de cette séquence des déictiques « je » et « on » ou « nous » semble révéler la dialectique se mettant en place chez ces E entre une identification collective au groupe professionnel et la présentation de son propre point de vue (Vinatier, 2009). La démarcation de l'action collective dans ce cadre dialogique est ici le fait des concepteurs de la situation analysée alors que l'usage des déictiques « on », « nous » et « ils », indicateurs d'une référence plus collective, concerne les E ayant entamé l'analyse critique. Nous assistons ici à un processus de réorganisation conceptuelle, dans la mesure où le nouveau cadre d'analyse proposé par le CF (cadre d'analyse dialectique des situations

d'enseignement des sports collectifs) dans un contexte dialogique et de mise à l'épreuve provoque chez certains E une nouvelle lecture de la situation (cf. TP 47 cité plus haut).

Plusieurs séquences sont significatives de l'appropriation d'éléments de l'approche dialectique. Ces séquences révèlent notamment une évolution des objectifs visés chez les élèves, qui passent de règles d'action à haut degré de généralité, à des objectifs de gestion d'alternatives tactiques.

La séquence 2 de l'épisode 21.04.08 (4) en constitue un premier exemple. Cette séquence s'engage par une analyse fondée sur une véritable évaluation de la situation, par la mise en relation du référent (quel objectif : TP 4 E5 *«* Ben c'était du constat qu'il y avait beaucoup de montées de balles en dribble d'un joueur tout seul qui souvent finissait en tir en urgence et sans possibilité de faire une passe et donc tir en urgence qui était loupé plus souvent. Et donc l'idée c'était de jouer sur l'alternative passe / dribble avec une double exigence des non porteurs de ballons qui devaient aller se placer vers l'avant pour lui donner une solution au cas ou l'un des défenseurs revenait, et pour le porteur de ballon c'était temporiser l'action dribble, c'est à dire voir s'il y a quelqu'un en avant, avant de partir en dribble *».)* avec le référé (quels indicateurs de l'atteinte de l'objectif : TP 6 SM « Donc les choix tactiques qu'il y a à faire ça concerne le porteur de balle mais également le non porteur de balle, c'est ce que Isabelle précisait justement en terme d'objectif et maintenant savoir effectivement est ce que la situation a provoqué des transformations chez les élèves par adaptation par rapport à ces choix là. ? C'est la question qu'on peut se poser *».* La notion d'alternative tactique, très emblématique d'une approche dialectique, est ici clairement présente, tout comme elle l'est dans les propositions des E lors de la séquence 2 de l'épisode suivant à propos d'une SD conçue dans un objectif de défense. cette seconde séquence est initiée par une demande d'un E qui souhaite qu'une réflexion de type technologique s'engage sur les alternatives possibles pour un défenseur : TP 4 E4 *«* Est-ce qu' on ne peut pas, avant de discuter de la situation… enfin j' essaye de réfléchir… réfléchir aux alternatives d' un défenseur… Quelles sont les alternatives qu' il peut avoir ? C' est pas évident quand on y pense… Effectivement, soit il s' engage complètement dans une alternative de blocage, soit il a rôle de « dissuadeur »… c'est-à-dire qu' il laisse un peu d' espace pour intercepter. Je ne sais pas ce que vous cherchez

comme choix chez la défense, c'est ça qui est vachement compliqué, parce que là on est sur du blocage pour l'instant… Qu'est-ce que je dois faire : c'est lever les bras et me mettre devant lui ». Cette demande lui apparaît importante pour mieux saisir les enjeux d'apprentissage pour les défenseurs. La notion d'alternatives, le plus souvent utilisée en attaque, est mobilisée ici pour tenter de comprendre en quoi l'approche dialectique permet de penser ce que doivent réaliser les défenseurs en basket. Cette initiative amène à introduire un débat autour de l'articulation (cohérence) entre l'agencement de la SD (notamment les rôles assignés aux différents défenseurs, la zone de tir) et les effets visés. Un enseignant propose une interprétation de ce que provoque cet agencement pour conclure par un jugement positif sur les interventions didactiques réalisées en cours de situation : TP 18 E9 « J'ai essayé de réfléchir comme toi Thiébaut, en défense, à quels étaient les choix qu'ils pourrait y avoir… Moi, l'approche que j'en aurai, c'est plus par rapport à la situation qui est proposée, il y a deux choix, à savoir on est deux défenseurs et il y a trois attaquants, quels vont être nos choix et par rapport à quoi ? Premier choix : qui va prendre le porteur de balle ? Est-ce que je vais aller sur le porteur ou un non porteur ? Et ensuite, je suis le coéquipier, est-ce que je vais défendre sur le non porteur si mon coéquipier est allé sur le porteur ? Donc moi la notion de choix je la verrai plus par rapport à ça. Est-ce que je vais sur le porteur de balle parce qu'il est libre ou le non porteur ? Et j'ai trouvé que l'intervention qui est arrivé après par rapport à Nathalie entrait bien dans cette notion de choix parce que jusqu'alors ils étaient plus sur la notion du porteur de balle… enfin c'est la sensation que j'ai eu… je ne sais pas ce qu'en pensent les autres… ». Cette analyse s'enrichit d'autres analyses proposées par les E comme en témoigne cette succession d'échanges :

TP 20 E3 « Avec un truc en plus, c'est qu'il faut garder un œil en plus sur le panier ! L'organisation se fait par rapport aux porteurs et aux attaquants, par rapport à ses coéquipiers, mais aussi par rapport à au panier… »

TP 21 E4 « Bien sûr… c'est une zone de tir. Ils ne peuvent pas tirer avant cette zone… »

TP 22 E8 « Non… »

TP 23 E4 « Pour moi un rôle défensif ce serait – enfin moi je vois ça comme ça – de gêner pour forcer l'attaquant à tirer de loin… Tu vois ce que je veux dire ?

Finalement, cette alternative là, elle est annulée par le fait qu'il y a une zone de marque… Moi, je sais qu'il y a énormément de déchets sur les tirs de loin, donc ce que je dis aux gamins c'est de les gêner pour les forcer à prendre un shoot qui soit hors de leurs capacités. C'est aussi une des alternatives possibles… »

TP 24 E7 « Oui, mais après qu'ils soient sur un espace réduit, et qu'il y ait beaucoup de monde dans le même espace, ça gène vachement le tir… et de fait, il y a beaucoup de déchets… »

TP 25 E9 « Moi, ce qui m'a gêné au début, c'est que on a vu le porteur de balle faire une première passe et puis on se rend compte que les deux défenseurs vont charger les deux non porteurs de balle et celui qui a le ballon est délaissé… bon il se trouve qu'il ne va pas au panier parce qu'il n'a pas forcement l'adaptation, la lecture du jeu qu'il faudrait… mais à la limite ça ne correspond pas forcement à la logique de l'activité, qu'on peut avoir dans la façon d'aborder l'aspect défensif… la priorité c'est toujours le ballon, donc le premier objectif, ça serait déjà de prendre en charge le porteur de ballon, se placer entre lui et le panier, de façon à stopper en priorité le plus dangereux… Et au début ça n'apparaît pas parce que les gamins n'en ont pas forcement conscience… et moi c'est ce qui m'a dérangé le plus au début… et après j'ai trouvé, par rapport à la régulation qui avait été faite, qu'il y avait d'autres comportements qui émergeaient… En terme d'adaptation, c'est ce qui m'a gêné au départ… »

Cette dernière intervention nous semble significative d'une prise en compte des débats des épisodes précédents au cours desquels ont été très largement discutées les notions d'adaptation et de logiques de choix tactiques qui supposent des situations cohérentes par rapport à ces logiques. La critique de l'enseignant dans cette intervention porte en effet sur cet aspect là. Elle permet notamment une nouvelle prise de conscience de l'importance des régulations didactiques, la seule confrontation des élèves aux contraintes de la SD étant le plus souvent insuffisante :

TP 29 E8 « Moi, je ne pense pas parce qu'au début, avant la régulation, j'ai noté, sur ce qu'on avait vu, qu'ils avaient des difficultés à rester sur un

joueur et qu'ils papillonnaient à droite, à gauche, en essayant d'aller gêner mais… sans savoir quoi… et même pas après, quand je vois le deuxième bilan, où je leur dis « organisez-vous, organisez-vous ! »… mais comment… débrouillez-vous ! C'est à eux de s'adapter, mais on ne leur dit pas comment ».

TP 31 E8 « C'est l'agencement de la situation qui fait ça, parce qu'au départ, ils commencent à trois contre deux, donc ils ne savent pas qui prendre… ils ne savent pas où aller… ils ne savent pas, on ne leur a rien dit… »

TP 32 E9 « … bah… « le plus proche du ballon prend en charge le porteur de balle », ce sont des indicateurs simples… »

TP 33 E8 « On ne leur a rien dit… on a agencé la situation… on a créé une incertitude pour la défense mais on n'a pas remédié à ça… Et moi dans mon idée quand on le faisait, je me disais « bon, ils vont monter sur le porteur, ils vont en prendre un autre », et le fait qu'à un moment donné il va y avoir une passe à quelqu'un de démarqué dans la surface de tir et là le contreur va intervenir et il va pouvoir gêner parce que celui là sera celui qui est tout seul… Et en fait, ça ne s'est pas passé comme ça… »

L'illusion de la magie de la tâche, largement évoquée dans les travaux de recherche en didactique de l'EPS (Amade Escot, 2007), se trouve ici une nouvelle fois pointée, les élèves réagissant rarement de façon totalement cohérente avec les attentes de l'enseignant. Ces échanges, en traitant à la fois de ce que provoque cet agencement et des interventions didactiques des enseignants donne à ce débat une réelle consistance. Il permet à la fois d'identifier le décalage entre ce que produit l'agencement de la SD et ce qu'il était censé produire, et d'analyser l'action de l'enseignant et ses effets sur l'activité des élèves.

La séquence 2 du dernier épisode (dixième journée de formation) marque cette évolution de la nature des objectifs visés chez les élèves par les enseignants du GFR. L'élément remarquable de cette séquence est que les E s'engagent spontanément et de façon très forte dans une description fine de l'activité des élèves dans la SD : 10 interventions sur les 14 de la séquence font référence aux conduites effectives des élèves. Les extraits suivants de l'analyse de la SD illustrent cette appropriation des notions propres à l'approche dialectique :

TP 21 E8 « [...] deux axes par rapport à l'espace occupé par les non porteurs où au début ils restaient serrés et après faire un premier bilan où il dit : on démarre, au départ vous êtes serrés mais après on peut s'écarter les uns des autres. On leur a dit de s'écarter et après effectivement, ils étaient un peu plus écartés et puis par rapport au, c'est le porteur de balle mais c'est, où il y a beaucoup de passes en cloche. Il leur dit au premier bilan qu'il y a beaucoup de passes en cloche parce qu'ils ne sont pas désalignés, donc il leur demande aussi de se désaligner et après il y a effectivement aussi moins de passes en cloche. Il y a plus d'espace entre les porteurs de balle et les non porteurs et moins de passes en cloche, ils essaient de moins aligner, de moins ... »

TP 28 E8 « Alors en fait c'est ce qu'on disait avec Vincent ensuite, c'est qu'au bout d'un moment, on a même signalé des déplacements des non porteurs en mouvement, le porteur de balle soit prenait des décisions rapides ou pas adaptées et avait quand même beaucoup de déchets alors que les non porteurs eux faisaient quand même une action d'avancer, de revenir en soutien, d'avoir des déplacements, je dirais cohérents par rapport au démarquage mais le porteur de balle, soit allait trop vite dans ses passes ou n'était pas assez rigoureux dans ce qu'il faisait et donc il y avait quand même des pertes de balle alors que le démarquage était plutôt intéressant ».

Enfin, deux séquences sont particulièrement significatives d'une appropriation sur une logique de compromis. Ainsi, la séquence 2 de l'épisode 21.04.08 (4), qui est initiée par une intervention d'un des concepteurs de la situation qui tente, malgré l'apparente unanimité quant au décalage entre les attentes et les contraintes de la SD, de justifier les choix opérés qui relèveraient d'une sorte de compromis entre ce que préconise l'approche dialectique : TP 23 E3 « *en même temps ce qu'on voulait c'était ne pas supprimer le dribble* », et l'envie de minimiser l'impact jugé négatif de l'utilisation du dribble par les élèves comme le montre la succession d'énoncés suivante :

TP 34 E3 « Au départ on voulait quand même partir du constat qui était réduire les dribbles, y avait beaucoup de dribbles inutiles » ;

TP 35 E5 « Les gamins partaient tous seuls vers .... » ;

TP 36 E3 « Au départ c'est réduire, après c'est plus choisir puisque la situation qui l'a fait évoluer prouve que justement avec l'alternative du défenseur qui peut aller soit sur le porteur ou sur le non porteur que tu ais vraiment un choix qui soit moins imposé, moins dicté » ;

TP 38 «On était partis du principe aussi que les non porteurs de balle ils étaient spectateurs, y a un qui partait tous seul avec le ballon et les autres à la limite étaient spectateurs de ce dribble qui partait tout seul sans suivre l'action, sans essayer d'aller vers l'avant parce qu'ils partaient du principe que l'autre aller tirer quoi ».

La seconde séquence significative d'une appropriation par compromis est la séquence 1 de l'épisode 06.06.08 (3). Dès la première intervention on constate chez l'un des enseignants concepteurs le souci de trouver un compromis entre ce qui leur paraît important à eux (privilégier les passes au dribble dans la progression du ballon vers la cible) et les préconisations du modèle externe, l'approche dialectique, qui centre ses visées sur la question des alternatives tactiques : TP 2 E3 «Nous on a repensé la situation. On a essayé de garder le constat et le début d'objectif qu'on avait la fois d'avant : on était partis du constat que les progressions des joueurs avec la balle se faisaient essentiellement par le dribble et **donc on voulait privilégier nous plutôt les montées de balle par des passes en apportant quand même des petites données tactiques c'est à dire aider les élèves à choisir entre la passe ou le dribble » (en gras et souligné par nous).** En expliquant qu'ils avaient décidé « d' apporter quand même » des « petites données tactiques », ils s'adressent au CF pour lui montrer qu'ils ont cherché à se mettre en conformité sans pour autant renier leurs conceptions initiales. Cette recherche de compromis se retrouve également dans les choix d'agencement de la SD. En effet la situation est présentée avec deux temps distincts : un temps d'intervention du premier défenseur où il n'y a pas à proprement parler d'alternative puisque le défenseur doit obligatoirement venir sur le porteur de balle ; un second temps où la liberté d'intervention du deuxième défenseur crée les conditions d'une alternative de choix : TP 2 EF « On est partis sur la situation du trois contre un plus un avec la pression qui est mise dès le départ sur le porteur de balle parce que le premier défenseur a pour consigne très claire de n'intervenir, de ne suivre que le porteur du ballon. On pensait que le choix tactique en ce qui concerne la défense s'établirait plutôt

sur l'intervention du deuxième défenseur qui lui aurait le choix : soit de venir aider le premier défenseur en venant lui aussi sur le porteur de balle, soit d'essayer d'intercepter la balle sur une passe pour gêner la relation entre le porteur et un des non porteur soit de protéger préférentiellement la cible. » Cet exemple nous semble particulièrement révélateur d'une modalité d'appropriation des apports externes qui se fait de façon partielle au sein d'une situation plus ou moins hybride du point de vue des choix d'agencement. Les éléments du modèle externe sont intégrés par petites doses. L'analyse que fait ce même enseignant à partir des réalisations des élèves porte non pas sur ce compromis mais sur le fait que les modalités d'entrée dans l'action du second défenseur (entrée au milieu de terrain après que le ballon ait franchi cette limite) n'ont pas permis de créer les conditions de cette alternative passe/dribble, ce dernier étant en situation de poursuite. Lorsque les autres E et le CF ramènent le débat sur le premier temps de la situation (avant l'entrée en jeu du second défenseur), l'enseignant concepteur propose d'abord une justification de ce choix :

> TP 11 E4 « Finalement tu as trois contre un. Le dribble est quasiment proscrit dans les situations de trois contre un ».
>
> TP 12 E3 « Il devient pratiquement nul. Non pas proscrire mais on a quand même vu des joueurs partir en dribble et rentrer dans le un contre un. Et à la limite tu as un défenseur qui est faible devant toi tu as envie de te faire plaisir ».
>
> TP 13 E4 « Oui tu as envie de te faire plaisir, mais dans une situation de trois contre un, il y a forcément un joueur qui est mieux placé vers l'avant ».

Puis il introduit un nouvel objectif, non explicité jusqu'ici : la gestion de la distance de combat pour le porteur de balle : TP 19 E3 « Du point de vue de l'attaque et du porteur de balle c'est aussi arriver à gérer la distance de combat. Parce qu'il a du champ pour avancer mais jusqu'à quel moment il va aller en dribble ou à quel moment il va décider de déclencher sa passe. Pour nous c'était aussi un petit peu ça : donner du temps aux attaquants de s'organiser, gérer ce crise de temps ou l'espace ». Ce nouvel objet d'enseignement constitue un autre élément du modèle externe introduit par les concepteurs de la SD. Il constitue ainsi une façon de justifier, au regard du modèle « prescrit », ce

premier temps de la SD qui pouvait apparaître en décalage avec l'approche dialectique. On peut considérer ici qu'est mise en place une stratégie de mise en conformité avec les attentes du CF dont le questionnement est très orienté vers la cohérence des propositions didactiques avec ce modèle d'enseignement des sports collectifs.

De façon synthétique nous pouvons dire que l'analyse de ces séquences nous a permis d'identifier un processus d'appropriation des apports externes basée sur une logique de compromis, des éléments du modèle dialectique étant intégrés à ces propositions selon un dosage considéré comme acceptable par l'enseignant entre ces données externes et ses propres conceptions. Ces compromis portent conjointement sur les objectifs visés et sur les agencements des SD visant à les atteindre.

3.2.2.2. Les concepts didactiques

L'étude de l'appropriation des concepts didactiques ne sera pas présentée en termes de résistance vs acceptation car le statut des concepts didactiques n'est pas le même que celui des notions issues de l'approche dialectique. Les premiers ont une fonction exclusive de lecture des SD alors que les seconds cumulent cette fonction avec une fonction plus prescriptive. Le CF tente de faire valoir les résultats expérimentaux de la supériorité de cette approche de l'enseignement des sports collectifs et de s'appuyer sur les notions proposées dans le cadre de cette théorisation experte pour transformer les conceptions et les pratiques des E. De fait, les résistances à l'incorporation d'un modèle extérieur que l'on cherche à faire passer sont plus fortes qu'à l'utilisation de concepts qui n'entrent pas en concurrence avec les pratiques et les conceptions mais peut constituer une ressource pour leur analyse. La situation du CF en est rendu délicate par la tension qui s'installe entre une posture de formateur visant des transformations qu'il tente de justifier par des résultats expérimentaux et une posture plus distanciée visant à utiliser les concepts didactiques pour mieux lire les situations, sans jugement normatif.

L'étude des huit épisodes d'analyse de SD montrent une forte proximité entre les préoccupations exprimées par les E lors de ces épisodes et les concepts de contrat didactique, dévolution et milieu didactique sans pour autant les citer explicitement. Nous rappelons ici qu'un travail préalable sur les concepts a été réalisé avec les E à partir de l'étude de textes produits par des chercheurs sur ces concepts (cf. partie 3.2.2.1. dans ce chapitre). Ce travail visait explicitement à instrumenter les E pour analyser les SD, ce qui a débouché sur la production d'un ensemble de questions-guides articulées avec ces concepts (cf. tableau n° 6, p.). En nous appuyant sur la partie 1.5.3. du chapitre 2 du cadre conceptuel consacré à ces trois concepts, nous inférons des discours des E ce qui relève de leur champ de significations. La première difficulté dans l'identification des discours relevant de ces champs réside en effet dans le fait que le langage est naturalisé et que les E n'utilisent jamais explicitement les termes en question. Pour autant, l'analyse de contenu des discours fait émerger de très nombreuses séquences mobilisant des questions qui relèvent très clairement de ces champs comme nous allons le montrer ici.

Nous avons identifié 11 séquences significatives (souvent longues) d'un processus d'appropriation des concepts au cours des huit épisodes d'analyse des SD. Huit portent plus spécifiquement sur l'articulation entre la gestion du contrat didactique et la dévolution, et trois sur l'organisation du milieu didactique. Dans aucune de ces séquences, les termes contrat didactique, dévolution ou milieu didactique n'apparaissent dans la bouche des E. Lorsqu'ils sont cités, c'est par le CF. Pourtant, l'analyse qualitative des discours des E montre une forte mobilisation de questionnements, réflexions emblématiques de ces trois concepts articulés. En ce sens, il nous semble que la perspective compréhensive développée par la recherche en didactique de l'EPS peut fort bien se marier avec une démarche d'analyse par les E de leurs propres pratiques.

Tableau n°23 : séquences significatives d'appropriation des concepts didactiques

Episodes	Séquences	Contenu
Séance 2 18.12.07 (Episode 5)	Séquence 2, 3 et 4 (TP 14 à 133) Séquence 5 (TP 135 à 237)	La gestion du contrat didactique par l'enseignant au regard des décalages entre le prévu et le réalisé : le processus d'ostension. Le milieu didactique et l'aménagement des conditions de réalisation des SD.
Séance 4 21.04.08 (Episode 2)	Séquence 4 (TP 63 à 153)	La phase d'institutionnalisation dans l'enseignement des sports collectifs.
Séance 4 21.04.08 (Episode 4)	Séquence 4 (TP 83 à 113) Séquence 6 (TP 127 à 146)	Les contraintes matérielles et/ou relatives aux consignes données aux élèves. Les variables didactiques ; le concept de dévolution
Séance 4 21.04.08.(Episode 5)	Séquence 2 (TP 4 à 48) Séquence 5 (TP 119 à 133)	La gestion du contrat didactique à travers la façon dont l'enseignant s'y prend pour favoriser l'avancée du savoir. La rupture du contrat didactique à l'initiative de l'enseignant.
Séance 5 06.06.08 (1)	Séquence 2 (TP 40 à 96)	La rupture de contrat didactique à l'initiative des élèves et les aléas inhérents à toute SD en EPS
Séance 5 06.06.08 (3)	Séquence 2 (TP 29 à 48)	L'aménagement des contraintes des SD.
Séance 10 02.06.09 (Episode 1)	Séquence 2 (TP 20 à 34) Séquence 4 (TP 47 à 70)	Analyse de l'activité déployée par les élèves mise en relation avec celle de l'enseignant, décrivant ainsi la façon dont ce dernier gère le contrat didactique. Gestion du contrat didactique et dévolution.

1) La gestion du contrat didactique et la dévolution au cœur du processus d'analyse

Huit séquences significatives abordent l'analyse des SD sous l'angle de la gestion du contrat didactique et de la dévolution aux élèves de la responsabilité de leurs apprentissages. L'ouverture de cinq séquences sur huit sont à l'initiative des E, et trois à l'initiative du CF ce qui témoigne d'une préoccupation qui n'est pas exclusivement portée ou induite par le CF. Nous pouvons noter par ailleurs que lors de la dernière journée de formation, les trois séquences significatives de mobilisation de questionnements propres à ces concepts sont initiées par les E et témoignent d'une appropriation forte de ces interrogations comme nous le verrons plus en détail dans la suite de cette partie. Nous ne

présentons dans un premier temps que les séquences initiées par le CF avant d'aborder dans un second temps celles initiées par les E.

Trois séquences abordent des questions relatives aux concepts de contrat didactique, et de dévolution à partir d'initiatives du CF.

Lors d'une première séquence, le CF conclut un ensemble d'échanges relatifs à l'introduction d'une variable didactique dans une SD de deux attaquants contre un défenseur en basket-ball en revenant sur le concept de dévolution abordé lors d'études de textes produits par la recherche en didactique (cf 3.2.2.1.). Ce concept est utile selon lui pour interpréter le décalage entre le prévu et le réalisé, considérant que c'est bien l'absence de dévolution qui explique la non adaptation des élèves au problème de l'alternative passe-dribble qui constituait l'objectif principal de la SD : TP 146 CF « Si on revient sur les aspects un peu théoriques, vous vous souveniez de l'histoire de dévolution. Dans la théorie des situations didactiques, quand on parle d'apprentissage par adaptation, on sait que on dévolue à l'élève la possibilité de trouver la solution au problème posé. Mais il est en recherche d'une solution. Et quand il trouve la solution, ça veut dire qu'il s'est adapté, il a trouvé la réponse pertinente au problème posé. Il me semble que là, il n'y a pas véritablement dévolution. Sachant que la meilleure dévolution c'est quand la bonne solution est masquée. Or, dans la première situation, il n'y a qu'une solution possible. Donc vous voyez, les conditions de la dévolution ne sont pas forcément réunies dans cette première situation. Alors c'était pour ici réutiliser les données tirées des textes qu'on vous avait fournis sur les recherches en didactique ». Cette intervention se situe lors de la quatrième journée de formation où l'on peut considérer que l'étayage du formateur est encore relativement fort et au cours duquel ce dernier cherche à clarifier et mobiliser ces concepts pour instrumenter la lecture des SD par les E..

La seconde séquence à l'initiative du CF porte sur la notion de rupture du contrat didactique à l'initiative de l'enseignante qui, en cours de SD, modifie l'objectif visé : TP 119 CF « je sais pas si on peut…moi j'ai toujours du mal avec la notion de rupture de contrat mais l'objectif de départ me semble porter sur le harcèlement du porteur de balle et puis après, au fur et mesure pas seulement de l'intervention de Nathalie mais de

l'intervention en direct sur les réalisations des élèves on s'intéresse aussi aux actions défensives sur le non porteur de balle. Et les régulations vont dans ce sens et notamment… »

Les échanges qui suivent cette interprétation vont pour l'essentiel dans le sens d'une confirmation de cette analyse en apportant quelques éléments de justification :

TP 120 E8 « Peut être que dans l'objectif on l'a pas évoqué mais quand on met les consignes on met clairement le défenseur et l'interception dès le début. Donc c'est peut être l'objectif en haut qui est pas assez précisé ».

TP 121 E9 « En même temps à un moment Marie elle dit « récupérer la balle » quand elle présente l'objectif, « essayez de récupérer la balle pour devenir à votre tour attaquant et essayer d'aller marquer. On va vous apprendre à défendre » ».

TP 122 E2 « Quand on donne aux élèves le but en défense on dit : « le contreur tu as un but et le défenseur tu as un but. » Donc le contreur allait normalement pour nous sur le porteur de balle. Et donc les autres défenseurs étaient sur le non porteur de balle ».

TP 123 E7 « On pensait que ça allait être plus clair. Que dans la zone de tir ce serait clair ».

TP 124 E2 « On avait mis les deux…Dans l'objectif on l'a pas mis, on a dit que c'était gêner le tir, c'est vrai qu'on était plus sur le…Et après quand on a donné les consignes aux élèves il y avait vraiment une consigne pour le contreur qui est sur le porteur de balle, donc ça induisait quelque chose, et une consigne pour les défenseurs qui, nous on pensait, allaient aller plutôt sur les non porteurs de balle et donc induire d'autres choix. Voilà ».

Cet ensemble de justifications ou d'explications sur le décalage entre le prévu et le réalisé, entre les effets attendus de la confrontation des élèves aux contraintes de la SD et la réalité des conduites de ces derniers, amène le CF à conclure cet épisode par un exposé sur la théorie des situations fondamentales en mathématiques et sa délicate transposition en EPS. L'exemple de la SD analysée dans cet épisode met en évidence qu'en EPS, et tout particulièrement dans l'enseignement d'un sport collectif, la complexité du milieu et des

variables y intervenant, rend impossible la construction d'une situation fondamentale au sens de la théorie de Brousseau. De fait, l'enseignant d'EPS doit être capable de mettre en œuvre une véritable activité de régulation à partir des productions effectives des élèves, comme l'ont bien montré les enseignantes ayant conçu et animé cette situation. Ce passage nous paraît important car significatif d'une démarche du CF consistant à utiliser des concepts produits par la recherche non pas comme prescripteurs mais comme outils de lecture de pratiques professionnelles. L'adhésion relativement aisée des E à ce type d'analyse est sans doute facilitée par le statut de ces concepts que nous avons évoqué au début de cette partie.

Dans la troisième séquence, en mettant le doigt sur une rupture de contrat didactique à l'initiative des élèves, le CF évoque les aléas inhérents à toute SD en EPS, et tout particulièrement en sport collectif où le milieu dans lequel évolue l'élève est éminemment changeant : TP 59 CF *« C'est montrer que, dans la situation, même si elle était aménagée pour favoriser le jeu vers l'avant, le jeu en appui, il y a eu des comportements d'écartement, de soutien qui étaient tout à fait favorables pour arriver à marquer, même si on récupérait la balle en dehors de la zone qui était intéressante pour shooter ».* Cette réflexion du CF n'est pas perçue par les enseignants concepteurs comme une critique de la pertinence de la situation mais comme une façon de montrer qu'une SD en sport collectif qui vise des adaptations de la part des élèves provoquera inévitablement une diversité de comportements possibles. De fait, c'est à l'enseignant de pointer ou valoriser les comportements qu'il attend et de ne pas relever ou valoriser ceux qu'il n'attend pas spécialement, quand bien même ils s'avèrent pertinents au regard de la configuration de jeu. C'est ce qu'exprime cet enseignant dans les énoncés suivants : TP 62 E9 « Après je crois qu'il y a aussi les attentes que l'enseignant peut avoir, l'image de ce vers quoi il faut tendre peut-être après sur d'autres étapes et à partir du moment où la situation, c'est à dire tu pointes du doigt le fait de dire c'est une situation qui aurait pu être très stéréotypée parce que c'était bonifié près du panier, nous quand on l'a faite on avait plutôt une vue globale. Le but ce n'est pas juste qu'ils aillent en avant, en espérant justement qu'ils allaient avoir des comportements adaptatifs soit vers le panier, soit qu'ils s'écartent et à partir du moment où tu obtiens sur le terrain ce vers quoi tu veux les faire tendre, à la limite il n'y a pas de raison de changer. Par contre, si j'avais vu

qu'à un moment donné ils allaient tous vers le panier et qu'ils restaient sous le panier plantés, j'aurais sûrement donné d'autres consignes, adapté un petit peu pour faire en sorte qu'il y ait une certaine continuité dans les comportements ». TP 64 E9 « Ce que je veux dire, toi tu sais ce que tu attends, ce vers quoi tu veux aller, bon tu l'obtiens par la situation même si la situation à priori n'était pas forcément la meilleure pour ça ».

Ces trois séquences significatives du traitement des SD sous l'angle de la gestion du contrat didactique à l'initiative du CF nous semblent révéler une démarche d'étayage visant une appropriation progressive de ces concepts en tant qu'outils de lecture des SD. Les positionnements énonciatifs de confirmation des E dans ces trois séquences montrent une absence de conflictualité sur ces concepts et leur utilisation. On peut ainsi considérer que ces moments de synthèse et d'institutionnalisation par le CF à partir des analyses des E contribuent à l'appropriation par ces derniers des questionnements relatifs à ces concepts.

Nous abordons maintenant les séquences significatives à l'initiative des E en ce qu'elles révèlent un processus d'appropriation en cours.

La première séquence est extraite de l'épisode 18.12.07. (5). Le débat s'initie véritablement à partir de l'intervention de E4 qui réagit à celle de sa collègue qui voit dans cette SD une conception dialectique des sports collectifs et de leur enseignement à l'œuvre. L'analyse critique qui s'en suit débouche sur la prise de conscience que les mises en œuvre ne reflètent pas toujours les intentions initiales des enseignants. Le décalage maintes fois évoqué par les travaux de recherche entre le dire et le faire se trouve ici illustré lors de l'analyse de cette SD. La suite des échanges, en centrant les débats sur le rôle des régulations de l'enseignant dans ce décalage, enrichit cette réflexion sur les difficultés à mettre en œuvre une véritable situation-problème sollicitant une activité adaptative des élèves : TP 25 E3 « Mais tu as deux modes de réponses en fait... Tu as ceux qui vont y aller sur le mode un contre un et le mode aussi où ils vont y aller à deux contre deux. Le problème c'est que lui il insiste sur... euh... il veut voir une réponse donnée. Mais les deux sont quand même possibles ». La question de la gestion du contrat didactique est ainsi au centre des discussions. Le débat va alors se déplacer vers les conséquences des

interventions et choix didactiques de l'enseignant sur l'activité des élèves comme en témoignent les échange suivants :

> TP 30 E4 : « ... donc on n'est pas sur une situation problème, on est plus sur un modèle qu'on a du rugby qui est de fixer et donner, alors que le rugby on peut très bien l'avoir dans un autre modèle qui est d'avancer le plus possible et que les gars... »
>
> TP 31 E3 : « Il ne supprime pas le choix... »
>
> TP 32 E4 : « Il ne le supprime pas mais, comme tu dis, il est tellement induit que les élèves ne le font pas ».
>
> TP 33 E6 : « Moi je dis qu'il le supprime à un moment donné en disant que l'attaquant n'a pas le droit de changer de couloir. Là, le choix devient trop prévisible... »
>
> TP 34 E7 : « Comme c'est difficile, c'est impossible, il fait une rupture en disant si l'attaquant est au sol... Là elle vient vite la rupture... »
>
> TP 35 E4 : « C'est ce qu'on disait finalement, il y a peu de rapport de force, il y a peu d'attaquant au sol, parce que si le défenseur a la possibilité de bloquer l'attaquant... il y a très très peu de jeu au sol... La fois où il y a, il y a un autre plaquage où vraiment là, on a une bonne défense. La plupart du temps, le rapport de force est tellement vers l'attaquant que le défenseur n'est pas en moyen, pour moi, d'intercepter l'attaque ».

Ce passage évoque, sans qu'aucun protagoniste ne s'y réfère explicitement (il n'ont certainement pas connaissance de ce concept), le processus d'ostension (Terrisse, 2009) mis en œuvre par l'enseignant dans l'animation de sa situation. Ce processus a été tout particulièrement étudié en EPS dans le cadre des travaux de didactique clinique (voir notamment Buznic, 2009). Cet auteur considère ainsi que *« lorsque les élèves sont en pleine activité adaptative et que leur confrontation au milieu ne parvient pas à faire émerger une forme de savoir, qu'ils ne peuvent assumer l'enjeu principal de la situation ou qu'un problème imprévu contraint leur activité, le professeur se doit d'intervenir.* » (Buznic, 2009, p. 104). La procédure ostensive en débat ici est celle relative aux interventions verbales

(consignes initiales, régulations didactiques individuelles et collectives). La question posée ici par les E est en fait la suivante : est-ce que ce processus d'ostension verbale de la part de l'enseignant est prégnant au point d'influencer plus fortement les conduites des élèves que l'agencement matériel et humain de la SD ? La possibilité de choix laissée aux élèves n'est elle pas factice au regard du poids des interventions de l'enseignant qui ne laissent que peu de place aux alternatives décisionnelles? Les échanges suivants illustrent ce débat :

TP 39 E4 : « Ca veut dire que tu fais un truc que tu répètes comme des gammes, en disant « ben voilà, on va travailler la fixation... je note quelque soit le rapport de force ? »

TP 40 E8 : « Non, parce qu'il laisse la porte ouverte... »

TP 41 EF: « Le choix est toujours possible ».

TP 42 E3 : « Il est tellement induit que pour moi il ne l'est pas ».

TP 43 E7 : « Non... jusqu'au bout il y en a... »

TP 44 E6 : « Il ne donne aucune consigne... »

TP 45 E4 : « Il y en a quatre qui passent en débordement ».

TP 46 E6 : « Eh bien, très bien, ils ont répondu à la situation... »

TP 47 E5 : « A la fin, quand il fait le bilan, quand ils sont tous rassemblés, il dit bien « quelle solution fallait-il trouver ? » quand il y en a un qui dit « il fallait feinter », il dit « non, il fallait aller dans l'intervalle ».

TP 48 E7 : « Non, il n'a pas dit ça... »

TP 49 E5 : « Si si si... »

TP 50 E7 : « Non, il a dit « oui, mais on pouvait faire pour jouer pour l'autre ».

TP 51 E2 : « Non non, il a dit « solution donnée... » et il la donne au tableau. Il fallait aller dans les intervalles entre les deux défenseurs et passer. Sa question au début c'est « qu'est-ce qu'il fallait faire », ils répondent mal parce que... mais « comment il fallait faire pour jouer pour l'autre ? », c'était ça ».

Les réflexions et questionnements engagés dans cette séquence renvoient donc bien à des préoccupations qui sont celles que se chargent d'investiguer les concepts de contrat didactique et de dévolution.

Dans une seconde séquence, les E expriment des préoccupations qui relèvent de la question de l'institutionnalisation dont la visée est de reconnaître explicitement la valeur de telle ou telle réponse et de lui attribuer un statut de moyen ou procédure de référence pour l'ensemble des élèves. En ce sens, les échanges suivants, dont l'ouverture est à l'initiative d'un E, sont très significatifs de cette préoccupation :

TP 112 E4 « Pour moi il y a un décalage entre ce que tu dis et entre ce qui est attendu dans une première situation. Le choix tactique, je comprends bien. Les choix tactiques pour moi ils sont induits déjà. On n'est pas dans le moment où on va les relever, on est dans le moment où on va voir s'ils ont compris ou pas » ; TP 121 E4« Mais ce qui peut être intéressant en terme de sens c'est, lors d'un bilan de séance, de leur amener des choses comme ça. Ces choses là elles sont présentes implicitement dans la situation. Pour moi, c'est pas le moment de leur glisser des mots comme ça. Effectivement sur un bilan, je leur dit : vous êtes mobiles etc. mais par rapport à quoi ? Est-ce qu'on est mobile par rapport au défenseur, etc. oui en terme de réponse, on leur apporte quelque chose. En terme de consigne, si tu leur parles, ce sont des sixièmes, il y a un décalage. On les a fait réfléchir pour arriver à un constat ». Cette position consiste à penser que ce n'est pas dans l'instant qu'il s'agit de relever les comportements tactiques pertinents car ce serait *« griller les étapes »* (TP 144 E4) mais au moment de la phase d'institutionnalisation du savoir.

La troisième séquence, extraite de l'épisode 21.04.08 (5) aborde la question de la gestion du contrat didactique à travers la façon dont l'enseignant s'y prend pour favoriser l'avancée du savoir :

> TP 29 E8 « Moi, je ne pense pas parce qu'au début, avant la régulation, j'ai noté, sur ce qu'on avait vu, qu'ils avaient des difficultés à rester sur un joueur et qu'ils papillonnaient à droite, à gauche, en essayant d'aller gêner mais… sans savoir quoi… et même pas après, quand je vois le deuxième bilan, où je leur dis « organisez-vous, organisez-vous ! »… mais comment… débrouillez-vous ! C'est à eux de s'adapter, mais on ne leur dit pas comment ».

TP 31 E8 « C' est l' agencement de la situation qui fait ça, parce qu' au départ, ils commencent à trois contre deux, donc ils ne savent pas qui prendre… ils ne savent pas où aller… ils ne savent pas, on ne leur a rien dit… »

TP 32 E9 « … bah… « le plus proche du ballon prend en charge le porteur de balle », ce sont des indicateurs simples… »

TP 33 E8 « On ne leur a rien dit… on a agencé la situation… on a créé une incertitude pour la défense mais on n' a pas remédié à ça… Et moi dans mon idée quand on le faisait, je me disais « bon, ils vont monter sur le porteur, ils vont en prendre un autre », et le fait qu' à un moment donné il va y avoir une passe à quelqu' un de démarqué dans la surface de tir et là le contreur va intervenir et il va pouvoir gêner parce que celui là sera celui qui est tout seul… Et en fait, ça ne s' est pas passé comme ça… »

L'illusion de la magie de la tâche, largement évoquée dans les travaux de recherche en didactique de l'EPS (Amade Escot, 2007), se trouve ici une nouvelle fois pointée, les élèves réagissant rarement de façon totalement cohérente avec les attentes de l'enseignant. Ces échanges, en traitant à la fois de ce que provoque cet agencement et des interventions didactiques des enseignants donnent à ce débat une réelle consistance. Il permet à la fois d'identifier le décalage entre ce que produit l'agencement de la SD et ce qu'il était censé produire, et d'analyser l'action de l'enseignant et ses effets sur l'activité des élèves. Nous sommes bien là dans une interrogation relative à la gestion par l'enseignant du contrat didactique.

Les deux dernières séquences significatives identifiées sont extraites d'un seul et même épisode d'analyse de SD. Cet épisode est le dernier réalisé au cours du dispositif de formation (dixième journée). Ces séquences nous semblent particulièrement révélatrices d'un processus d'appropriation des questionnements relatifs aux concepts de contrat didactique et de dévolution dans la mesure où l'implication et l'initiative des E y sont très fortes.

Lors de la première séquence les E réalisent une analyse de l'activité déployée par les élèves en la mettant en relation avec celle de l'enseignant, décrivant ainsi la façon dont ce dernier gère le contrat didactique :

TP 31 E9 « Ce que Marie a dit tout à l'heure, il y a deux aspects à mon avis sur lesquels, deux aspects qui ont bien été intégrés par tous les groupes, les deux premiers : c'est le fait de vouloir désaligner et de s'espacer les uns par rapport aux autres. Me semble-t-il après la différence entre les groupes se situait plus sur la capacité à changer de rythme, sur la vitesse de déplacement et puis sur la capacité à enchaîner les actions qui étaient plutôt inégale. La preuve quelque part de la progression de l'intégration de quelques consignes, ou de quelques critères on va dire de réussite, c'est le nombre de tirs, de situations de tirs qui je trouve étaient en augmentant de façon assez significative entre la mise en place et puis la fin ; On a eu de plus en plus de situations de tirs par exemple. On peut en déduire qu'ils ont réussi à intégrer les différents aspects mais on a la différence … justement là-dessus, sur deux critères qui correspondaient au troisième et quatrième qu'on avait identifiés. C'est pour ça que Bruno les a fait apparaître par la suite. Je trouve que ses interventions étaient justes à ce moment là ». Cette analyse tend à montrer les effets produits par l'intervention de l'enseignant sur les adaptations des élèves et relève donc de la question de la gestion du contrat didactique. La seconde séquence témoigne d'une réelle appropriation du questionnement relatif aux concepts de contrat didactique et de dévolution comme l'illustrent ces échanges :

> TP 50 E7 « Au début, les premières fois où ils le font il y a forcément un changement parce que les deux non porteurs sont marqués les premières fois, du coup effectivement, ils ont un choix à faire etc. Mais après, en effet, si on ne fait pas de régulation, très vite ça stagne à mon avis ».
>
> TP 51 CF « On va dire, il y a des régulations didactiques qui ont été opérées par Bruno et par les autres et puis il y a des régulations qui portent plus un peu sur l'ensemble de la situation, rappeler aux élèves. Il y a à un moment donné de s'engager dans la situation, il faut rappeler les consignes pour savoir comment ça se passe etc. Une fois que ça c'est intégré, après il y a des régulations effectivement à caractère didactique ».

TP 52 E7 « Malgré tout, de par la situation au départ il y a quand même des choses, ça implique forcément des choses qui font que ça fait progresser de toute façon mais effectivement, je pense que, si très vite il n'y a pas de régulation, ça peut s'arrêter là rapidement ».

TP 53 CF « Oui alors vas-y Isabelle ».

TP 54 E5 « Moi je m'étais beaucoup axée sur ce groupe notamment en deuxième phase où on a changé, c'était que des gamines qui étaient d'un niveau on va dire … ce groupe là, j'ai jeté un œil à un moment sur le petit qui était handballeur donc diamétralement opposé en fond de salle et les régulations ne pouvaient pas du tout être les mêmes parce que le niveau de jeu n'était pas le même et forcément quand tu es prof et que tu passes d'un groupe à l'autre, ta régulation n'est pas du tout portée sur la même chose parce que ce n'est pas le même niveau. Le groupe de filles là en deuxième partie en était à rester groupées, sauf à certains moments, il y avait des solutions qui apparaissaient à certains moments. Mais elles en étaient encore à être groupées, elles en étaient encore à être dans l'alignement et le dribble pour elles n'a rien du tout apporté … mais ce qui est différent sur un autre groupe qui avait un autre niveau ».

Cette succession d'échanges nous semble véritablement révélatrice d'une appropriation par les E de ce résultat fondamental. Les formes linguistiques employées : formes assertives *(« la situation ne se suffit pas à elle-même » ; « concrètement si tu veux voir, la situation n'est pas suffisante » ; « les régulations ne pouvaient pas du tout être les mêmes parce que le niveau de jeu n'était pas le même »)* et expression en première personne (« mais après, en effet, si on ne fait pas de régulation, très vite ça stagne à mon avis » ; « je pense que, si très vite il n'y a pas de régulation, ça peut s'arrêter là rapidement » ; « moi je m'étais beaucoup axé sur ce groupe […] j'ai jeté un œil à un moment sur le petit qui était handballeur […] les régulations ne pouvaient pas du tout être les mêmes ») sont des indicateurs de ce processus d'appropriation de savoirs qui avaient été très largement présentés par le CF lors de différents moments du dispositif de formation. Le CF ne s'y trompe pas en appuyant cette position par une longue intervention de re-formulation et de validation qui joue ici un rôle d'institutionnalisation du savoir : TP 55 CF « Alors, il y a deux choses dans ce que viens de dire Isabelle et ce que vient de dire Thiébault. Thiébault, il dit : on peut effectivement confronter des élèves à un milieu

didactique, à une situation d'apprentissage mais ça ne suffit peut-être pas pour que les transformations s'opèrent. Vous savez, c'est un peu la magie de la tâche, je balance la situation, j'estime qu'elle est bien architecturée, qu'elle va provoquer par elle-même des transformations. Ce que dit Thiébault, c'est : certes la situation peut être porteuse de transformations, mais il faut en rajouter à cette situation des régulations de manière à préciser aux élèves quels sont les comportements attendus ou ce qu'il y a à faire pour produire les comportements attendus. Après ce que dit Isabelle sur des régulations de type interactif, c'est que, selon le niveau des élèves, on ne peut pas forcément faire le même type de régulation. C'est que par moments, et c'est la grosse difficulté, on a peut-être besoin de régulations individualisées ; Le gros problème c'est qu'ici il y a quatre ateliers. Le gros avantage des quatre ateliers c'est que le temps d'engagement et le temps passé à la tâche est quand même assez conséquent, et la difficulté c'est : on ne peut pas faire le même type de régulation selon les niveaux des joueurs. Donc par rapport à Bruno, donc Bruno dans son temps de régulation, c'est un temps de régulation qui s'adresse à tout le monde, qui permet de caractériser quelles sont les réponses attendues. Ceci dit, par rapport aux difficultés de certains élèves, peut-être que là ça nécessite des régulations plus individualisées par rapport aux difficultés que rencontrent certains élèves. Alors ce que dit Isabelle par exemple c'est qu'avec les filles c'était surtout un problème d'écartement. Donc par rapport à ces filles il faut peut-être intervenir plus spécifiquement là-dessus parce que c'est la difficulté essentielle à laquelle elles sont confrontées. Avec toutes les difficultés puisque vous êtes d'un atelier à l'autre, les élèves travaillent de façon autonome. Bon là ils sont très très bien rentrés dans le jeu etc. donc ce n'est pas évident ».

2) Le milieu didactique : un exemple de naturalisation du concept

De nombreux échanges et discussions ont eu lieu concernant la question de l'agencement des SD. Dans la plupart des cas, ces discussions ont porté sur les rôles respectifs de l'aménagement matériel et humain de la SD et des interventions didactiques de l'enseignant dans les apprentissages des élèves. Seules trois séquences évoquent les caractéristiques de cet agencement proprement dit. Là encore, le terme de milieu didactique n'apparaît jamais explicitement. Par ailleurs, le questionnement dont nous considérons par inférence qu'il se rapporte à ce concept, aborde essentiellement les aspects matériels de l'agencement des SD, ce qui peut apparaître réducteur au regard de la définition plus

extensive du milieu didactique selon Brousseau (1986) mais qu'Amade-Escot explique par les spécificités de l'EPS (Amade-Escot, 2005). Enfin, la troisième caractéristique de ces séquences est qu'elles sont toutes initiées par le CF.

La première séquence relative au questionnement propre au milieu didactique est extraite de l'épisode 18.12.07.(5). Le CF tente de faire rentrer les E dans une démarche d'objectivation des conduites des élèves suite aux changements opérés par l'enseignant comme le montrent ces différentes interventions :

TP 140 CF : « Mais... qu'est-ce qu'il se passe dans le passage d'après ? C'est-à-dire qu'il y a exactement la même chose, donc la défense récupère le ballon, donc ils deviennent attaquants... qu'est-ce qui se passe pour les anciens attaquants qui deviennent défenseurs ».

TP 148 CF : « Regardez la situation précédente avec les couloirs, et vous me dites là, sur la question des adaptations ».

TP 149 CF : « Bon, là il ne peut plus intervenir... Elle ne peut plus défendre... »

TP 150 CF : « Qu'est-ce qu'il s'est passé ? »

TP 152 CF : « Pourquoi il ne s'engouffre pas dans le couloir ? Il prend un intervalle entre les deux joueurs. Là, le non porteur de balle... Qu'est-ce qu'il fait ? »

TP 154 CF : « Dans quel couloir ? »

TP 156 CF : « Et qu'est-ce qu'il fait ? »

TP 158 CF : « Les intervalles sont entre les repères mobiles ou les repères au sol ? »

Cette dernière intervention introduit un élément essentiel relatif aux contraintes proposées aux joueurs dans la SD : la matérialisation de repères perceptifs. Le CF s'engage dès lors de façon plus forte et personnelle dans le débat, s'autorisant des actes d'évaluation des propositions didactiques de l'enseignant : TP 169 CF « Le problème, c'est que la réponse du non porteur de balle est tout à fait pertinente parce qu'il prend l'intervalle entre les deux joueurs. Donc du point de vue de l'adaptation, c'est un bon choix. Le problème,

c'est qu'il n'a pas la possibilité de faire ce choix, d'ailleurs il arrête sa course. Pourquoi ? Par ce qu'il a empiété dans le couloir d'à côté. Autrement dit, là, on a l'impression qu'on est un peu sur une approche dialectique, la gestion du rapport de force, la présence simultanée de partenaires et d'adversaires, il y a un lancement du jeu par l'enseignant... Ceci dit, les réponses sont extrêmement induites et du coup ça provoque une réponse qui est bizarre de la part des élèves et qui est pertinente. Il s'engage d ans l'intervalle et puis hop, il s'arrête parce qu'il n'a pas le droit d'aller dans le couloir puisque c'est un couloir interdit. Or, la réponse est tout à fait pertinente au regard de la configuration de la situation. Donc qu'est-ce qu'il fait du coup l'élève ? Il va rester dans son couloir, peut-être face à son défenseur et la situation est bloquée. Or il infléchit sa course et prend sa place dans l'intervalle, mais le problème c'est qu'il est dans le couloir de son partenaire et il n'a pas le droit d'y aller. Ce qui veut dire que l'élève est organisé par rapport à des repères fixes au sol « je reste dans mon couloir », alors que la prise d'intervalle suppose d'organiser sa perception par rapport aux mouvements des joueurs. Les repères sont mobiles. Il y a un espace, il y a un intervalle : je m'engouffre. Si l'intervalle se ferme, je ne m'y engouffre pas. Et là, je ne peux même pas m'y engouffre parce que je suis dans le couloir de mon adversaire. Autrement dit on n'est pas réellement ici sur un apprentissage par adaptation parce que la réponse pertinente qui est produite par l'élève lui est interdite pour le simple et bonne raison qu'on ne lui permet pas d'entrer dans le couloir de son partenaire *».*

Cette prise de position provoque une réaction qui consiste à tenter de justifier malgré tout les propositions didactiques utilisant des repères fixes au sol (les couloirs) comme moyen d'induire les comportements attendus. Voici quelques exemples non exhaustifs de ce type de réaction : TP 170 E5 *«* Oui, mais a contrario, peut être que le fait d'avoir tracé ces couloirs, ça a empêché un grand nombre de réponses où on est attiré par le ballon. Donc tu as peut-être... là tu as une « mauvaise réponse » entre guillemets, mais d'avoir mis le couloir, ça a suscité des très bonnes réponses que t'auraient pas vues, enfin, de réponses d'écartement par rapport à la balle, que tu n'aurais pas vu si tu n'avais pas mis les couloirs » ; TP 178 E5 « Mais si tu ne mets pas les deux zones, peut-être que les attaquants auraient été très proches les uns des autres et qu'il n'y aurait pas eu d'intervalle » ; TP 180 E5 « Ca peut-être une première approche de l'intervalle, de la notion d'intervalle » ; TP 190 E7 « Quelque part il y a peut-être une prise de conscience

qu'on peut s'espacer les uns des autres... Au basket on les fait travailler comme ça dans des couloirs et quelque part, le jeu est plus aéré... Je ne sais pas si c'est un transfert ou une prise de conscience » ; TP 205 E5 « Oui, mais tu peux avoir les deux en même temps. Tu mets des couloirs et tu leur montre qu'à un moment si deux défenseurs sont dans un couloir, c'est qu'il y a un couloir de libre, pas sur l'aspect matériel des couloirs mais sur le déplacement des joueurs. Mais les couloirs te servent quand même à matérialiser que les défenseurs à un moment sont dans un même espace, et ce qui veut dire qu'ils ont libéré un autre espace… ». Nous retrouvons ici la tentation de nombreux enseignants d'EPS, mise en évidence par les travaux de recherche en didactique (Amade Escot, 2007), de provoquer rapidement, par le biais d'aménagements matériels et/ou réglementaires, les comportements visés. Il y a derrière cet ensemble d'interventions des E l'idée d'un milieu didactique réduit pour l'essentiel aux aménagements matériels ce qui constitue une naturalisation réductrice du concept (Amade Escot, 2005).

La seconde séquence significative est extraite de l'épisode 21.04.08 (4) portant sur l'analyse d'une SD à deux attaquants contre un défenseur et visant l'apprentissage de l'alternative passe-dribble pour le PB en basket-ball avec une classe de 6ème. Cette séquence s'avère plus conflictuelle que les autres initiées par le CF à propos des concepts didactiques dans la mesure où elle mêle étroitement la question des contraintes de la SD avec l'approche dialectique de l'enseignement des sports collectifs. Il y a une véritable imbrication entre des visées compréhensives et des visées plus prescriptives. Car, bien que le CF se défende d'une telle intention normative, c'est ainsi que le perçoivent les E qui se situent dès lors sur un registre de justification et dans des positions énonciatives d'affrontement. Au-delà du contenu spécifique à la situation étudiée, c'est bien une nouvelle fois la question des contraintes matérielles et/ou relatives aux consignes données aux élèves qui sont au cœur de la discussion. Dans un premier temps, l'idée princeps de Brousseau d'un milieu didactique considéré comme un système antagoniste de l'élève agissant semble réduite à la conviction de l'efficacité des contraintes judicieusement choisies. Ce qui amène cette réaction de surprise de la part de l'enseignante ayant conçu la SD : TP 73 E6 « Ils sont tellement sur le capital points justement mais c'est étonnant parce que, j'ai déjà fait ce genre de tâche, nous ils continuent à partir en dribble quand même. C'est étonnant ce que je vais dire mais j'ai été surprise du respect, de la réponse aussi forte parce que

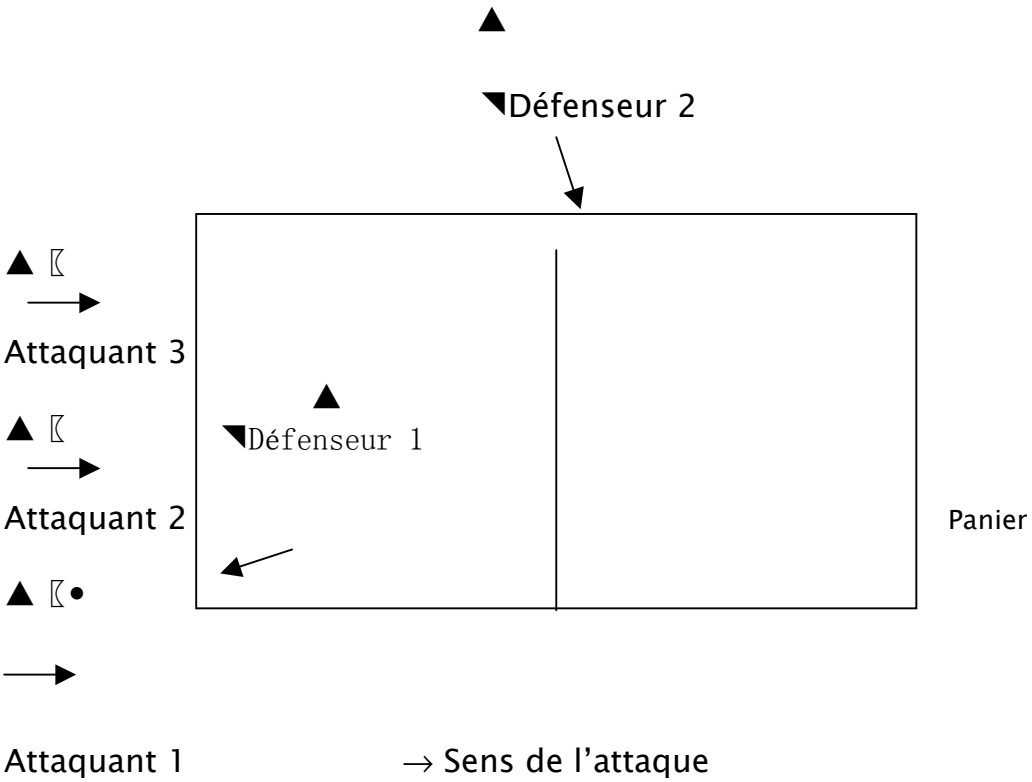
généralement, je peux te dire que nous on fait ça avec nos sixièmes, ils vont continuer à dribbler quand même, même s'ils arrivent à zéro point ». Or les spécificités disciplinaires rendent nécessaire une vigilance épistémologique par rapport à cette idée d'un milieu induisant très fortement les réponses des élèves, ce système ne pouvant être totalement antagoniste de l'élève. Le débat enclenché amène précisément à questionner l'impact d'une telle contrainte. Il conduit tout d'abord à l'acceptation par les concepteurs de la SD de la critique émise à l'encontre de cette consigne : TP 111 E3 « Le problème tu le vois au départ, à partir du moment où tu constates que les gamins vont soit en dribble tout seul et que le non porteur de ballon par contre lui il donne la balle et il reste sur place, il n'avance plus » ; TP 112 E4 « Parce que c'est une situation où ils sont un peu paumés. Là c'est tellement évident » ; TP 113 E3 « Là c'est trop induit, on est d' accord » ; TP 114 E5 « Est-ce que, par rapport au niveau de jeu des gamins, ils sont trop bons à la limite ». Les deux dernières interventions des concepteurs de la SD concluent de façon quelque peu laconique cette séquence admettant que la contrainte était sans doute trop forte mais que le niveau des élèves plus élevé que prévu les avait induits en erreur. Le débat amène ensuite à considérer que le milieu peut également être envisagé du point de vue de la question du rapport de force comme l'évoque E4 TP 116 « C'est pas le capital point qui est gênant je trouve, c'est la faiblesse de l'opposition parce que tu mets le même système sur un capital points sur un deux deux ou un deux contre un plus un, je suis sûr qu'il y a des réactions différentes ».

Cette séquence montre ici un processus progressif de construction d'une vision élargie de l'agencement de la SD, intégrant notamment des éléments humains qui permettent de rapprocher l'analyse de la SD un peu plus de la perspective développée par Amade-Escot (2005) autour du concept de milieu didactique.

La dernière séquence significative de questionnements relatifs au concept de milieu didactique est extraite de l'épisode 06.06.08 (3). La situation didactique étudiée est une situation d'attaque/défense à 3 contre 1 + 1 en basket dans laquelle la consigne est donnée au premier défenseur de n'intervenir que sur le porteur de balle. Le second défenseur est libre de choisir l'attaquant qu'il souhaite prendre en charge mais ne peut intervenir que dans

le seconde moitié de terrain et lorsque la balle a franchi le milieu de terrain. L'objectif porte sur la capacité du porteur de balle à choisir le dribble ou la passe pour faire progresser la balle vers la cible adverse.

Schéma n° 14 : présentation de l'organisation de la SD de 3 contre 2 en basket-ball



La séquence étudiée fait suite au constat d'un décalage entre ce que l'agencement était censé produire comme configuration de jeu et ce qui s'est réellement produit. Le CF propose de réfléchir collectivement à la façon de résoudre cette difficulté : TP 28 CF « Sur l'aménagement comme tu dis c'est vrai que le deuxième défenseur est souvent à la poursuite donc à la limite, c'est très facilitant encore une fois pour les attaquants parce qu'on est sur du trois contre un donc comment aménager la situation de manière à ce que ce défenseur là ne soit pas à poursuite et n'ait pas de retard, intervienne trop tard ce qui fait qu'en fait on se retrouve pratiquement deux fois sur du trois contre un. Comment faire intervenir le deuxième défenseur de manière à ce qu'on se retrouve véritablement dans un trois contre deux ? » L'enseignant concepteur de la SD considère que cet aménagement a été réalisé lorsqu'il a fait évolué la situation vers un trois contre trois : TP 29

E3 « C'est ce que j'ai fais après quand on fait le trois trois où ils partent chacun d'un bout du terrain et ils peuvent avancer en même temps. Donc là, on aurait pu faire ça aussi ». Un débat s'instaure dès lors entre E et entre E et CF sur la pertinence de cette évolution au regard de l'objectif initial de gestion de l'alternative dribble/passe. Initiée par le CF, la séquence est également conclue par ce dernier qui synthétise les propositions co-construites par les E puis fait une analyse critique des propositions initiales d'aménagement des contraintes de la SD : TP 48 CF « Donc on peut reprendre le trois contre deux. On peut conserver l'objectif en attaque sur le porteur de balle, simplement il faut aménager la situation un peu différemment pour que les deux défenseurs soient plus efficaces. Peut-être un qui part du milieu, le deuxième défenseur positionné sous son panier etc de manière à éviter un défenseur à la poursuite ou qui réagit très tardivement. Ça c'était lié au fait que, dès que la balle passait le milieu du terrain, il fallait intervenir, avec un niveau de vigilance qui était quand même pas terrible de la part des défenseurs. Après, le trois contre trois c'est autre chose, c'est à dire que souvent, ça c'est un défaut des approches un peu par aménagement du milieu, vous savez, Famose, c'est on joue sur la difficulté de la tâche et puis on est un peu sur une logique d'empilement et d' accumulation. On rajoute un joueur etc. et on pense que c'est comme ça que les choses se construisent, or si on prend le comportement du porteur de balle entre un trois contre deux et un trois contre trois, il y a un saut absolument considérable et les objectifs ne sont pas forcément les mêmes même si on conserve l'alternative passe ou dribble ».

Ces trois séquences nous semblent particulièrement révélatrices d'un processus de naturalisation du concept de milieu didactique, le plus souvent réduit par les E à la notion d'aménagement matériel. Néanmoins, le travail de guidage et de questionnement du CF permet de faire émerger de nouveaux éléments de ce milieu didactique que les E intègrent volontiers, notamment les éléments humains qui rendent le milieu en EPS difficilement standardisable. Il semble par ailleurs que le questionnement sur le milieu didactique nécessite une approche extrêmement précise et concrète des SD, dont a pu voir par ailleurs qu'elle s'affinait au fur et à mesure que l'on avançait dans le dispositif de formation.

Trois principaux éléments nous semblent devoir être soulignés dans une synthèse de cette étude de l'appropriation des concepts didactiques :

- nous pouvons dire tout d'abord que l'analyse des séquences significatives a permis de percevoir une évolution dans l'utilisation que les E font des questions et réflexions relatives au triptyque conceptuel (contrat didactique, dévolution, milieu didactique). Le dernier épisode d'analyse de SD témoigne ainsi d'une maîtrise plus marquée et plus approfondie de ces questionnements et réflexions, bien que les concepts ne soient jamais cités par les E ;
- cette étude des 11 séquences significatives a permis en outre de mettre au jour l'importance de l'activité du CF dans ce processus d'appropriation de ces questionnements. Il a en effet facilité l'affinement et l'approfondissement de ces derniers par un étayage composé de deux types d'actions. La première consiste à focaliser l'attention et l'analyse des E sur des points non abordés par ces derniers. Le second par des actions régulières d'institutionnalisation des savoirs produits par les analyses collectives et référencées aux concepts didactiques de contrat didactique, de dévolution et de milieu didactique ;
- enfin, la naturalisation du langage utilisé par les E à propos des questions traitées par ces trois concepts est manifeste mais n'empêche pas une évolution significative de la maîtrise des questionnements relatifs au triptyque auquel il est fait référence par le CF.

3.3. Les activités cognitives de généralisation

La généralisation, entendue comme le processus cognitif qui consiste, en partant d'un certain nombre de constatations empiriques, à élaborer un concept, un principe, une règle constitue le troisième indicateur à partir duquel nous tentons d'inférer un processus de développement en cours. Les épisodes d'analyse de SD nous fournissent le cadre à l'intérieur duquel ce processus est inféré. Nous nous appuyons ainsi sur une analyse de discours des échanges effectués entre les enseignants et le CF durant ces analyses de SD. L'inscription de notre travail dans une perspective pragmatique interactionniste nécessite dès lors l'articulation de trois éléments structurant l'analyse de discours :

- le contexte : il s'agit de se demander comment le contexte dans lequel s'inscrit le raisonnement va influer sur le processus d'inférence et de généralisation. Se pose notamment ici la question de la valeur interactive en contexte des énoncés, en relation avec les actes précédents et à suivre ;
- la structure formelle des énoncés en tant qu'actes de langage : « *on reconnaît partout qu'il y a des propositions assertives, des propositions interrogatives, des propositions impératives, distinguées par des traits spécifiques de syntaxe et de grammaire […].*
- *Or ces trois modalités ne font que refléter les trois comportements fondamentaux de l'homme parlant et agissant par le discours sur l'interlocuteur : il veut lui tranE9ettre un élément de connaissance, ou obtenir de lui une information, ou lui intimer un ordre.* » (Benveniste, 1966, p. 130) ce qui amène à interroger le troisième élément : la valeur ou force illocutoire des énoncés (« *composantes d'un énoncé qui lui permettent de fonctionner comme un acte particulier, en se combinant avec le contenu propositionnel propre à cet énoncé* » (Charaudeau et Maingeneau, 2002, p. 17). Dans une perspective interactionniste, l'identification des valeurs qui s'attachent à un énoncé est problématique dans la mesure où ces valeurs peuvent être diverses, diversement organisées voire plus ou moins négociables dans l'interaction.

3.3.1. Analyse des modalités d'expression d'activités cognitives de généralisation

Nous retenons comme actes de langage illustrant un processus cognitif de généralisation tous les énoncés organisés sous forme d'assertion ou de raisonnements aboutissant à une conclusion généralisante. Si en première analyse, les actes assertifs dans leur ensemble nous avaient semblé s'imposer comme indicateur de généralisation, il nous est apparu que le contexte de notre travail, tout particulièrement son objectif d'étude du développement dans des situations collectives de débat et d'argumentation sur des SD, nous a incité à recentrer nos investigations sur des actes impliquant un raisonnement identifiable dans les énoncés. En ce sens, les raisonnements conditionnels, qui ont fait l'objet de

nombreuses études par les psychologues du raisonnement, nous sont apparus particulièrement pertinents comme indicateurs.

Selon Searle (1972), l'assertion a pour but d'engager la responsabilité du locuteur sur l'existence d'un état des choses, sur la vérité de la proposition exprimée. Définie dans une perspective interactionniste *« l'assertion consiste donc :*

- *à faire savoir au destinataire que l'on estime vrai l'état des choses correspondant au contenu propositionnel ;*
- *en prétendant faire partager cette opinion par le destinataire (et à modifier du même coup son bagage cognitif) ;*
- *et si la situation communicative le permet, de manière à obtenir de ce destinataire une prise de position explicite, et de préférence positive, sur le contenu asserté »* (Kerbrat-Orecchioni, 2008, p.59).

Le raisonnement conditionnel consiste à produire ou évaluer une conclusion à partir d'un couple de prémisses. Une prémisse peut être définie comme une proposition, considérée comme évidente par elle-même ou démontrée dans un autre raisonnement, à partir de laquelle on déduit une conclusion. L'une de ces prémisses est un énoncé conditionnel mettant en jeu deux propositions atomiques : si P alors Q, où P est l'antécédent et Q le conséquent. L'autre prémisse réfère à une de ces propositions (P, Q, non-P ou non-Q). Dans le processus de généralisation que nous investiguons, ces prémisses renvoient notamment :

- aux liens entre un choix didactique et les effets que produisent ce choix sur l'activité des élèves : par exemple « si l'on conserve le dribble (= P, l'antécédent), les joueurs porteurs de balle vont ralentir la progression de la balle vers la cible adverse (= Q, le conséquent)»
- « l'action de dribbler monopolise toute l'attention du joueur pour pouvoir contrôler la balle » (prémisse se référent à P)

Or, la question de l'origine des prémisses nous semble ici d'une importance cruciale. En effet, en nous intéressant au processus de développement en cours, cette origine apparaît comme une variable essentielle. Dans le cadre d'un raisonnement conditionnel, les prémisses peuvent avoir pour origine des raisonnements antérieurs, des propositions du ou des interactant(s), des observations de la situation en cours. Lorsque le raisonnement est conduit à partir de prémisses construites antérieurement par la personne menant le raisonnement, nous n'envisageons pas ce dernier comme relevant d'un processus de développement en cours, mais d'une confirmation, justification d'une conception préexistante à l'analyse de la SD. En revanche lorsque le raisonnement conditionnel est mené sur la base d'une proposition de l'un ou de plusieurs des inter actants, ou sur la base de données empiriques prélevées sur l'activité des élèves et/ou de l'enseignant, nous considérons être en présence d'un indicateur du processus de développement en cours. Certes, il est certainement délicat de procéder de façon aussi dichotomique, le développement relevant d'un processus complexe pouvant intégrer à la fois des éléments d'expérience et de conception, et des éléments d'analyse en cours (observations et interactions). Mais en distinguant dans les discours des enseignants ce qui réfère à des idées préexistantes de ce qui réfère à des propositions externes ou à des constatations empiriques nous sommes plus à même d'appréhender le poids des pairs, du CF et des situations de formation sur le processus de développement.

Les énoncés conditionnels (si…alors…) ainsi que les formes assertives repérables à travers les discours des enseignants constituent donc les deux principaux indicateurs d'une activité cognitive de généralisation.

3.3.2. Evolutions de ces modalités au cours du dispositif

L'analyse séquentielle des huit épisodes d'échanges/débat/discussion sur les SD nous permet de recueillir un certain de données relatives aux activités cognitives de généralisation opérées par les enseignants et le CF lors de ces différents moments-clés et ce, tout au long des deux années qu'a duré le dispositif de formation. En abordant l'analyse

de ces épisodes selon une perspective interactionniste et séquentielle et à partir des indicateurs langagiers de généralisation (formes assertives, raisonnements conditionnels) nous souhaitons mettre au jour la dynamique d'émergence dans les débats de ces prises de distance avec la singularité des situations analysées. Le poids du contexte dans ce processus d'émergence, notamment le type de situations d'interactions proposées et l'attitude du CF en tant qu'animateur de ces situations constituent des éléments d'interprétation essentiels quant à l'influence de ce contexte sur le processus d'émergence d'activités cognitives de généralisation. Nous souhaitons également situer ce processus sur le temps long de la durée du dispositif de formation comme nous l'avons fait pour les deux autres indicateurs de développement.

1) Le processus de généralisation : principalement une activité du CF

L'analyse des huit épisodes nous indique que cette activité de désingularisation des situations étudiées est très fortement présente mais est le plus souvent le fait du CF. Elle s'opère généralement lors des dernières séquences où le CF fait appel à des savoirs produits par la recherche en didactique et/ou des modélisations expertes pour étayer cette généralisation. Il met ici en relation les données empiriques recueillies au cours de l'analyse avec les données théoriques dont il est le dépositaire. Il joue, de ce point de vue, le rôle qui lui est dévolu dans ce dispositif, à savoir « mettre sur la table » du débat les savoirs experts et produits par le recherche. Il joue en même temps un rôle « classique » de formateur qui consiste, à l'issue des débats, à synthétiser ce qui en a émergé selon un processus d'institutionnalisation bien connu des didacticiens et déjà évoqué dans les parties précédentes. Il tente ainsi de dépasser le cadre restreint de la singularité des situations étudiées pour engager ce processus de généralisation nécessaire au réinvestissement de ces connaissances dans des contextes variés. Les exemples que nous allons présenter dans les paragraphes qui vont suivre concernent le CF et non pas les E. Il nous semble néanmoins intéressant de caractériser ces activités de généralisation opérées par celui-ci dans la mesure où elles illustrent bien les processus visés chez les E dans ce dispositif de formation. Leur prise en charge par le CF constitue un étayage momentané destiné à s'estomper

progressivement pour permettre aux E de réaliser de façon autonome ces activités à l'issue du dispositif de formation.

Lors du premier épisode d'analyse de SD cette activité de généralisation porte essentiellement sur les variables d'agencement des SD et sur le rôle des régulations didactiques comme l'illustrent les transcriptions de ces deux interventions :

TP 107 « Si on suit un peu ce que dit Deleplace, ou ce que dit Bouthier, qui est un des ses élèves... On tente de mettre en place une pédagogie des modèles de décision tactique. Donc dans ce type de situation, ça veut dire qu'il y a plusieurs choix possibles. C'est ça, hein, l'approche dialectique, il y a une alternative de choix possibles, donc une alternative de choix en fonction de la situation. Donc la question posée c'est : « Est-ce qu'on induit un choix ? Est-ce qu'on laisse la possibilité aux élèves d'avoir plusieurs choix ? Étant entendu que les choix pertinents renvoient à plusieurs réponses possibles, et dans le cadre d'un 2 contre 2, quels sont les choix tactiques pertinents du porteur de balle de façon à faire basculer le rapport de force en sa faveur pour aller marquer ? »

TP 231 « Donc la question posée c'est « comment on structure la situation didactique de manière à ce qu'il y ait de véritables apprentissages par adaptation et quelles sont les variables qu'on manipule de façon à provoquer ce type d'adaptation, sachant que les variables sont multiples. Par exemple, ici, il y a des variables qui sont liées au rapport de force, quand il met deux garçons parce que le rapport de force était complètement déséquilibré, on peut jouer sur l'espace, on peut jouer sur les consignes qui sont demandées au défenseur. Par exemple pour induire un choix pertinent, vous pouvez très bien demander, dans une situation de 2 contre 1, au défenseur d'aller sur le porteur, sans le dire bien sûr au porteur, de façon à induire la réponse pertinente... donc on joue sur ce type de variable. Donc c'est le juste milieu. Évidement, si on ferme trop, on a des chances de voir apparaître le comportement souhaité, mais est-ce qu'on est véritablement sur des adaptations ? C'est la question des couloirs, où finalement la réponse pertinente est quelque part pénalisée au motif qu'il ne doit pas sortir du couloir. Et la question posée c'est : « si on est sur une éducation de type perceptive, sur quel type de repère on focalise l'élève ? » Repères au sol ? Ou repères sur le déplacement des joueurs ? » et TP 235 « Tu as des régulations sur le moment, sur le timing, etc. qui sont des régulations qui portent sur

la pertinence des choix tactiques... A quel moment donner le ballon... Sur la question de passer les bras etc. Par rapport à une réponse que tu considères comme pertinente et que tu régules là dessus. Parce que tu focalises là dessus, et aussi lorsque tu verbalises pendant les regroupements. Tu es vraiment sur une logique de choix tactique. Le bon choix, à un moment donné, le bon moment pour la passe, la question du timing ... ».

En insistant sur les variables d'agencement de la SD et sur le rôle des régulations didactiques il aborde l'institutionnalisation sous l'angle de la dialectique ouverture/fermeture des SD.

Lors du second épisode étudié, le CF analyse les écarts entre ce qui est proposé dans cette SD (choix des objectifs et agencement de la situation) et ce qu'il pourrait être souhaitable de réaliser en référence aux modélisations expertes (dialectiques en l'occurrence) : TP 55 : « Je dis, rappelez vous, dans les textes sur lesquels on a travaillé et puis par rapport à l'analyse qu'on avait faite de la situation de deux contre deux, on avait dit que si on voulait développer des apprentissages par adaptation chez les élèves, effectivement il fallait agencer la situation, comme elle est agencée ici. Il y a une situation avec un affrontement, la possibilité de marquer, la présence de défenseurs, la possibilité qu'il y ait réversibilité des rôles etc. Je ne discute pas de l'agencement de la situation ; je discute de ce qui est visé à travers la situation. On avait dit apprentissage par adaptation confère les travaux de Deleplace, ça renvoie à développer chez les élèves des alternatives décisionnelles, une logique de choix tactiques, arriver à développer chez les élèves des choix tactiques de manière à ce qu'ils soient pertinents au regard de la situation ».

Cette intervention se voit complétée lors d'une séquence ultérieure par une tentative d'objectivation des conduites effectives d'adaptation des élèves. Le CF attend clairement une formulation des attentes plus explicitement référencée à une approche dialectique et devant faciliter des régulations didactiques s'appuyant sur les réponses effectives des élèves : TP 156 : « moi, puisque je suis vraiment sur le modèle idéal, les apprentissages par adaptation, la pertinence des choix tactiques, je dis la chose suivante : on peut formuler ça sous forme de choix qui renvoient à des adaptations, on peut pointer ces choix par

rapport aux réponses effectives des élèves et que, une part des régulations que ce soit après, pendant, ça m'est égal, peut être, peut-être là dessus, mais peut être aussi là-dessus ». Il est ainsi centré sur la question de la grille de lecture de l'activité des élèves. La SD étudiée sert de support pour montrer l'importance de formuler les objectifs de façon précise.

Lors du troisième épisode, le CF effectue un rapide retour théorique sur le concept de dévolution. Ce concept lui apparaît particulièrement heuristique pour analyser le décalage entre ce qui est attendu et ce est effectivement réalisé par les élèves. Selon lui, c'est bien l'absence de réelle dévolution dans la SD étudiée qui peut expliquer le fait que les élèves ne s'adaptent pas au problème relatif à la gestion de l'alternative passe-dribble . Une nouvelle fois, le CF s'attèle à mettre en relation dans cette phase conclusive, les observations réalisées sur l'activité des élèves dans la SD, les caractéristiques de cette dernière (objectifs, agencement), les régulations didactiques réalisées par l'enseignant avec des données théoriques autorisant la généralisation. Son intention est clairement de réaffirmer une nouvelle fois l'importance de ces savoirs issus de la recherche dans la nécessaire prise de distance avec la contingence et la singularité comme il l'exprime explicitement à la fin de son intervention.

Lors du quatrième épisode étudié, le CF conclut l'épisode par une intervention consistant en un nouveau détour théorique sur la délicate transposition en EPS d'une théorie construite dans une autre discipline : la théorie des situations fondamentales en mathématiques (Brousseau, 1986). Cette intervention, déjà évoquée à propos du processus d'appropriation par les E des concepts produits par la recherche (cf. 3.2.2.2.) tente d'opérer une généralisation sur les activités de régulation des enseignants d'EPS à partir d'un croisement entre l'analyse singulière de la SD et les résultats produits par la recherche : TP 133 CF « On est en train de voir que quand on agence la situation on a des objectifs c'est-à-dire : on veut voir apparaître ça, ça et ça et la grosse différence en éducation physique par rapport aux maths c' est que en maths les didacticiens des maths disent la chose suivante, c' est pour ça qu' il appelle cela les situations fondamentales, ils disent : «moi j' ai ma situation d' apprentissage et dans cette situation

d'apprentissage, pour résoudre le problème, l'élève il doit mobiliser cette connaissance et elle seule. » Et ce qui suppose de la part des élèves un processus intellectuel extrêmement fin de manière à mobiliser la connaissance adéquate. D'accord ? En éducation physique, surtout en sport co, on se rend compte qu'on va avoir une intention didactique et finalement on va provoquer d'autres types de transformations ; on va voir apparaître des choses extrêmement intéressantes qu'on n'avait pas prévues ; l'enseignant pendant qu'il mène la situation il va intervenir sur un point intéressant qui devient finalement l'objectif prioritaire alors que c'était pas celui qui était défini au départ. Surtout dans des situations sport co où on voit que l'action du défenseur est conditionnée par l'action de ses partenaires, par les réactions de l'attaquant etc. Donc c'est excessivement difficile, quand on conçoit une situation didactique en sport co, de cibler exactement la transformation visée. Même si vous voyez que moi, dans mes régulations, j'insiste systématiquement sur : quelles adaptations ? Quels choix ? Quelle pertinence des choix tactiques ? Etc. On se rend compte que c'est pas facile. Et on peut avoir un objectif qui est ciblé sur l'attaque et au vu des transformations qui sont visées par la situation, travailler autant sur la défense. Surtout si on est sur une approche dialectique. Et ça c'est une grosse difficulté en EPS quand on transpose sans précautions des travaux qui ont été élaborés en didactique des maths ou en didactique de la physique. C'est-à-dire que vous avez un didacticien des maths qui s'appelle Brousseau, qui a imaginé la théorie des situations fondamentales, lui vous dit : « cet exercice là, proposé à ces élèves de sixième, pour le résoudre il faut mobiliser cette connaissance et pas une autre. » Nous c'est quand même totalement…enfin assez différent. On le voit là. Finalement comme dans toutes les situations on peut avoir des objectifs multiples même si on donne la priorité à un objectif particulier ».

Le processus à l'œuvre dans cet épisode exprime toujours les mêmes exigences que celles que nous avons identifiées jusqu'ici chez le CF : articuler les constations empiriques aux données théoriques pour asseoir la validité de la généralisation opérée. Les épisodes 5 E, 6 E et 7 E sont très caractéristiques de cette prise en charge marquée par le CF du processus de généralisation à partir des données empiriques et des données théoriques. Cette prise en charge est d'autant plus forte que ces épisodes marquent une certaine lassitude de la part des E par rapport à ce type de travail (dernière séance de l'année). Ses interventions portent principalement sur l'importance des régulations didactiques en EPS et sur l'articulation entre les objectifs visés et l'agencement des SD, deux objets de discussion

récurrents. Le dernier épisode étudié se distingue des autres par la densité des débats et des activités de généralisation portées par l'ensemble des inter actants et non plus principalement par le CF. Pour autant, ce dernier continue à jouer pleinement ce rôle de synthèse, d'institutionnalisation du savoir comme le montre cet exemple traitant du milieu didactique et des régulations didactiques en EPS comparés à ce qui se passe en didactique des mathématiques d'où sont importés ces concepts : TP 224 « Et rappelez-vous ce que je disais : c' est tout le problème des situations d' apprentissage en sport co. On parlait de la didactique des maths. Ce que vous avez fait là, c' est presque une démarche de didacticien des mathématiques. Vous avez une situation qui est ciblée sur un objectif précis : les quatre comportements du démarquage et vous aménagez la situation de telle manière à voir apparaître ces quatre comportements qui apparaissent globalement. C' est dans les bilans…. Ils apparaissent. C' est tout le piège. Or, dans une situation d' apprentissage en sport co. le milieu didactique est complètement mouvant et on se rend compte que, quand on met en place une situation d' apprentissage trois contre deux, on a des choses qui concernent les non porteurs de balle et automatiquement, on a des choses qui concernent le porteur de balle. Du coup la difficulté, c' est de se dire que, finalement, même si on met des ordres de priorité, dans un trois contre deux, du point de vue de la logique de choix tactique, on peut avoir des objectifs qui portent sur le porteur de balle et sur le non porteur de balle. Et la difficulté c' est de cibler sur quelque chose d' extrêmement précis mais c' est le milieu sport co. qui est piégeux. La grosse difficulté c' est de se ….. On pourrait très bien se dire à un moment donné : je mets en place cette situation là, je vise ces transformations, mais finalement c' est d' autres transformations qui apparaissent qui sont aussi intéressantes parce que la situation permet de provoquer ces transformations. Et c' est la très très grosse difficulté donc. »

Les raisonnements présentés ici relèvent de raisonnements conditionnels que nous avions définis préalablement comme consistant à produire ou évaluer une conclusion à partir d'un couple de prémisses. Or, au-delà de la mobilisation de ce type de raisonnement se posait très clairement la question de l'origine de ces prémisses. Dans le cadre des raisonnements produits par le CF dans les épisodes étudiés, ces prémisses relèvent à la fois des constations empiriques relatives à l'activité adaptative des élèves (principalement), et des savoirs théoriques produits par la recherche et les modélisations expertes. C'est sur la

base du croisement de ces deux types de prémisses que le CF a conduit ses raisonnements et produit ces généralisations.

2) Les activités cognitives de généralisation des E : une émergence préparée et cadrée par le CF

Néanmoins, comme nous l'avons indiqué plus haut, l'expression par le CF de ces raisonnements conditionnels ne vise pas à faire ce travail à la place des E pour leur livrer le résultat clés en main. Elle s'inscrit dans un processus d'étayage / désétayage progressif. La conclusion généralisante n'est pas livrée *ex abrupto* aux E. Elle est l'aboutissement d'un long processus fortement cadré par les questions, relances, propositions du CF. Il ressort de l'analyse séquentielle des huit épisodes que le rôle du CF dans l'apparition d'énoncés de généralisation par les E est absolument essentielle. En effet le guidage opéré par ce dernier est extrêmement serré et s'inscrit dans une procédure mobilisée lors de chaque épisode que nous avons décrite lors de la présentation du dispositif original de formation. Nous rappelons ici rapidement les étapes de cette procédure :

- un premier temps d'explicitation des objectifs visés par la SD étudiée ;
- un second temps d'évaluation de la SD sur la base :
    - d'une analyse des écarts entre les objectifs visés et ce que les élèves ont effectivement produit ;
    - d'une mise en relation de ces écarts avec les choix d'agencement de la SD et de régulations didactiques ;
- un troisième temps de co-construction de propositions d'amélioration des SD ;
- un quatrième temps de synthèse par généralisation effectuée par le CF, appuyée par les produits de la recherche en didactique et par les modélisations expertes.

Ce fort cadrage (le CF est à l'initiative de l'ouverture et fermeture de 27 séquences sur 37) semble constituer une variable essentielle dans le processus d'émergence d'activités de généralisation chez les enseignants comme nous allons le montrer ici.

Le premier épisode est très significatif et représentatif de l'importance du cadrage de l'analyse effectué par le CF dans ce processus d'émergence de généralisations chez les E. Nous nous appuierons donc sur l'analyse de cet épisode pour illustrer ce processus encadré[9]. La généralisation consistant à définir des principes généraux à partir de prémisses, un travail important de définition et d'élaboration de ces dernières s'avère ainsi nécessaire. Ce travail s'actualise ainsi dans la tentative du CF d'articuler au plus près des observations très précises et très fines sur ce qui s'est joué dans la SD et des éléments théoriques permettant d'interpréter ces observations.

Ce préalable de définition des prémisses s'exprime dans deux longues séquences au cours desquelles le CF tente d'orienter la réflexion des E vers deux éléments clés : la cohérence des propositions avec une approche dialectique de l'enseignement des sports collectifs (en l'occurrence s'agit-il bien d'une situation-problème ?) et l'objectivation de l'activité adaptative des élèves. Le premier élément fait l'objet d'un débat animé entre E où le CF n'intervient que très peu (respectivement 10% et 9% du volume total de parole dans les séquences 2 et 3 de cet épisode[10]). Une description fine des caractéristiques du milieu didactique par les E aboutit dans un premier temps à la conclusion que cette situation ne peut être considérée comme une situation-problème. Si dans cet épisode l' identification des visées de la SD ne semble pas susciter de débat particulier (nous restons au stade d'un objet de discours : l'objectif), la tentative de réponse à la seconde partie de la question initiale (celle des conceptions que révèle l'objectif) va rompre la logique relativement consensuelle à l'œuvre jusqu'ici (les E ne mobilisent que des actes de description dans des postures de confirmation). En identifiant cette SD comme relevant d'une approche dialectique (TP 13 E8 « Nous on était resté là dessus... à dire que c'était du dialectique, en y mettant un rapport de force sur du deux contre deux, parce qu'il voulait aussi qu'il y ait une continuité de l'action puisqu'après on voit que les défenseurs s'ils récupèrent le ballon ils enchaînent le jeu... Donc on n'est pas sur du technique, ou quelque chose de séparé, on est quand même sur du global à E3fectif réduit. Et il demande en même temps un peu de tactique, de lecture de jeu dedans puisque plusieurs fois il dit « il faut faire une

[9] Ce processus est repérable dans d'autres épisodes dont l'analyse séquentielle est consultable en annexe.
[10] Pour plus de détails voir les analyses séquentielles des épisodes en annexe

lecture du jeu pour choisir vos actions, que ce soit l'attaquant pour regarder où sont les défenseurs ou le défenseur pour soutenir son partenaire s'il est débordé. ») cette enseignante enclenche la discussion qui va amener le groupe à questionner, à travers la tentative de repérage de la conception sous-jacente, la pertinence et la cohérence de cet objectif au regard de l'agencement de la SD. L'objet de discours se transforme dès lors en objet de débat.

Ce débat démarre réellement à partir d'une intervention de E4 qui remet en question la première analyse de E8. E4 considère en effet que la SD est proche d'une pédagogie du modèle que d'une pédagogie des situations-problèmes : TP 14 E4 « Est-ce qu'on s'intéresse... là on est par ordre chronologique... dans le déroulement quoi, mais si on prend après la séance dans son entier, on voit que la conception n'est plus la même, elle est différente. C'est à dire que si on parle de rapport de force et de choix tactique, le choix tactique si on regarde l'ensemble de la séance, il est extrêmement dirigé sur cette fixation entre les deux défenseurs et la libération dans l'espace libre. Et après on peut se poser la question en terme de conception... parce que nous on était parti sur le modèle de la pédagogie de la situation - problème en se disant « tiens la situation est faite pour que l'élève s'adapte ». Et après on s'est demandé si ce n'est pas finalement la pédagogie du modèle qui est l'idée de « je fixe, je donne », en partant du principe du rapport de force que si on y va tout seul, la plupart du temps... il est évident que pour moi, on passe ». La remise en question est forte car on passe ici d'une conception dialectique représentée par une situation-problème dans laquelle l'élève doit mettre en œuvre une activité adaptative à une pédagogie du modèle. Cet enseignant s'appuie dans son argumentaire sur l'analyse des réalisations effectives des élèves : TP 14 E4 « C'est à dire qu'on était arrivé à la conclusion - enfin je ne sais pas, vous me dites si je me trompe - c'est qu'il y a une fille, selon nous, qui répond au rapport de force, c'est à dire au contenu qui est « fixer pour libérer », c'est Audrey, qui est dans un rapport de force qui ne pourra pas passer en un contre un, et qui a elle la bonne réponse par rapport à ses moyens, par rapport au rapport de force. Mais les autres la plupart du temps, ils passent tout droit... ». Ce jugement est aussitôt repris par les autres membres du groupe en l'alimentant avec d'autres éléments tirés de l'analyse du déroulement de la SD comme en témoigne l'enchaînement d'interventions suivant :

TP 15 E8 : « ... oui, c'est ce qu'on a dit aussi.. ».

TP 16 E3 : « ... oui, dans le trois et aussi dans le quatre aussi un petit peu... »

TP 17 E8 : « ... ils ont les moyens de passer tout seul... »

TP 18 E4 : « ... donc le rapport de force... tu disais un rapport de force à l'avantage de l'attaque, moi je dirais l'inverse... enfin je ne sais pas... Là, l'attaque peut avoir la possibilité d'aller au but à chaque fois quelque part... Il est mal exploité parce qu'il est constamment induit par la consigne ... »

TP 19 E6 : « ... c'est par rapport à la consigne en amont ça ... »

TP 20 E4 : « ... Oui, justement, il est tellement induit par la consigne qui est de ... »

TP 21 E4 : « Finalement, en regardant la séance globale, on se dit qu'on n'est plus dans une situation de la découverte mais plus sur une situation modèle quoi ».

TP 22 E5 : « Mais dès le deuxième passage, il induit la réponse et dit « allez entre les deux... fixez entre les deux... passez entre les deux ». Il donne la solution ».

TP 23 E4 : « On prend un exemple à un moment où il est au un contre un, il passe, il prend le dessus sur son défenseur, il va marquer l'essai et là il intervient en disant « mais non, tu aurais été excellent si tu avais fait la passe » alors qu'on sait pertinemment que la passe n'était pas la bonne réponse, c'était un risque en plus. Tu vois... des choses comme ça... Après, on est parti sur l'idée que c'est une situation problème et puis finalement pas tant que ça... Et on est même arrivé à se dire que ce serait carrément mieux de faire une situation problème... vraiment quoi ».

TP 24 E7 : « Autrement dit, la plupart du temps, quand on croit faire une situation problème, on induit la réponse. Très vite... »

La dernière intervention est emblématique d'un processus de raisonnement visant à produire une conclusion ou une évaluation à partir de prémisses que constituent d'une part

les observations de l'activité des élèves et de l'enseignant (TP 18 : ... donc le rapport de force... tu disais un rapport de force à l'avantage de l'attaque, moi je dirais l'inverse... enfin je ne sais pas... Là, l'attaque peut avoir la possibilité d'aller au but à chaque fois quelque part... Il est mal exploité parce qu'il est constamment induit par la consigne ...) et la référence aux conditions d'une situation-problème (Et après on peut se poser la question en terme de conception... parce que nous on était parti sur le modèle de la pédagogie de la situation - problème en se disant « tiens la situation est faite pour que l'élève s'adapte ». Et après on s'est demandé si ce n'est pas finalement la pédagogie du modèle qui est l'idée de « je fixe, je donne *»).*

Un événement significatif, faisant suite à de nombreux échanges autour de la cohérence d'une situation d'apprentissage de choix tactiques focalisée sur un seul choix (donc l'absence d'alternative) avec l'approche dialectique des sports collectifs, amène à une redéfinition des prémisses. Cette redéfinition des prémisses modifiera de fait les conclusions pouvant être tirées d'un raisonnement dont les éléments de départ ont été modifiés. Cet événement consiste en un déplacement du débat vers un nouvel objet : la pertinence d'une démarche plus analytique pour l'apprentissage des choix tactiques. En ce sens il ne s'agit plus ici de questionner la cohérence entre les propositions didactiques et l'approche dialectique mais de questionner la pertinence de proposer des alternatives tout au long du processus d'apprentissage. L'échange suivant est assez représentatif de ce débat et synthétise relativement bien les deux questions évoquées plus haut :

> TP 130 E7 On peut aussi dire que justement comme il pense qu'ils n'ont pas d'expertise, il prend point par point... il se focalise sur un objectif et sa manière à lui de montrer ça c'est de se dire aujourd'hui il faudrait qu'ils aient compris qu'on peut attaquer dans un intervalle...
> TP 131 E4 : Il n'y a pas de problème de logique... Le problème c'est est-ce que vraiment on aura une situation problème ? Je ne sais pas... Est-ce qu'on est vraiment là dedans... Après, moi, je comprends tout à fait sa logique. Pour moi on n'est pas sur une vraie situation problème...

Nous noterons que cette dernière intervention pourrait laisser penser que, pour cet enseignant, la logique didactique proposée dans cette SD n'est pas « discutable » et qu'au fond il s'agit simplement de répondre à la question posée par le CF : a-t-on bien affaire ici à une situation problème ? Pourtant, l'échange suivant monte, à travers sa réponse à E3, que cet enseignant n'est pas sur une ligne relativiste et qu'il considère que ces choix peuvent bien être questionnés du point de vue de leur pertinence par rapport aux apprentissages des élèves :

TP 132 E3 : C'est au moment où les deux réponses sont acceptées, que tu en valorises une... Ca ne me pose pas de problème.

TP 133 E4 : Ben moi ça me pose problème...

En remettant en cause l'idée que « tout se vaut pourvu qu'on le justifie en explicitant ses choix», cet enseignant s'inscrit bien dans une recherche d'invariants, de principes ayant valeur au-delà de cette situation singulière, avec cet enseignant particulier et ces élèves là.

La suite de l'épisode renvoie à la reprise à son compte du raisonnement conditionnel par le CF, qui, en s'appuyant sur la séquence précédente, tente d'affiner l'analyse en évoquant les nombreuses interventions didactiques (régulations verbales et ré-agencement des conditions de réalisation de la SD) de l'enseignant. Après une phase de résistance à ces arguments avances par le CF, les E s'engagent dans une recherche d'augmentation de leur pouvoir d'agir. Ils ont ainsi perçu le nœud critique de la SD, à savoir l'articulation délicate entre une visée relativement précise et un agencement laissant un certain degré d'ouverture permettant un apprentissage par adaptation et une réelle dévolution aux élèves de ce processus. Ce constat accepté, ils sont dès lors en recherche de solutions, ce qui se traduit dans cette séquence par l'expression d'une attente marquée : TP 228 E9 «Les repères, oui... mais l'attaquant doit se repérer par rapport à un milieu mobile. C'est plus la notion de couloirs, fixes, qu'il faut prendre en compte mais plutôt un intervalle entre deux défenseurs, qui lui bouge. Le problème qui se passe quand tu mets en place ce genre de situation, c'est comment toi tu vas faire pour sensibiliser les élèves à l'aspect précis que tu veux aborder ?» ; TP 230 E9 « C'est une question, tu vois... par exemple Christelle dit, en prenant son expérience en hand ball qu'elle n'arrive pas à avoir de situations,

elle est en retard, elle ne sais pas trop analyser la situation, je ne vois pas comment un élève, en classe, qui a le même vécu que Christelle va pouvoir s'adapter à une situation très ouverte où il y a de multiples choix qu'il faut faire très rapidement en plus... Il y a très peu d'adaptation du milieu et des consignes qui vont les aider à intégrer certains points, certains principes et le problème c'est justement ça. La problématique c'est de savoir comment ne pas trop fermer la situation pour ne pas trop dénaturer les comportements sans pour celà les submerger de solutions qu'ils ne sauraient pas trier et faire le bon choix ».

Ainsi, en donnant les moyens aux E, par son cadrage et ses relances, d'extraire de l'analyse de cette situation singulière des éléments de généralisation, le CF contribue à les inscrire dans une dynamique de développement que l'on a pu identifier à travers le déroulement de cet épisode où le grain fin d'analyse de la SD utilisé couplé à un étayage théorique a permis, certes de façon inégale et différenciée selon les E, de provoquer un processus de développement illustré par des activités cognitives de généralisation identifiées.

3) Le paradoxe de l'argumentation ou le risque de dialogue de sourds

A travers le second épisode étudié[11] nous avons pu mettre en évidence le paradoxe de l'argumentation. En effet, comme le soulignent Charaudeau et Maingueneau (2002, p. 481) : *« s'il y a argumentation, c'est qu'il y a débat donc contre-discours attesté ou envisageable, doute jeté sur la position que l'on défend et, par contre-coup, légitimation du discours que l'on combat* ». Or, on peut définir la question dans un discours argumentatif tel que celui rencontré dans nos situations d'analyse de SD, comme « *un point controversé, résultat de l'expression de points de vue divergents sur un même thème* » (ibidem, p. 480). La question de la légitimation d'une position dépend donc dans un premier temps de la légitimation du débat à son sujet. Or, cet épisode est très caractéristique d'un phénomène repéré à diverses reprises dans les épisodes d'analyse de SD : un affrontement entre le CF et certains E sur la légitimité de ce débat. Ce sont donc les prémisses du raisonnement qui sont

[11] Nous avons identifié ce paradoxe dans d'autres épisodes mais celui que nous décrivons ici nous semble le plus significatif

en discussion ici. Par exemple, dans l'intervention suivante, le CF provoque une discussion sur la pertinence de l'objectif (« bouger ») proposé par l'enseignant au regard de l'approche dialectique de l'enseignement des sports collectifs : TP 33 CF « Est-ce que c'est bien l'objectif ? Et après je répète, vous avez agencé la situation de telle manière qu'elle provoque chez les élèves non porteurs de balle au moins ce type de comportement. [...] Alors je renvoie aux théories d'expert notamment vous vous en souvenez, le texte de Deleplace qui était sur l'approche dialectique. L'idée étant que il faudrait tendre, mais c'est une prise de position par l'auteur, dans l'enseignement des sports co, de façon à ce que les élèves développent une logique de choix tactiques. (...] Donc si je suis sur les théories d'expert, notamment l'approche Deleplace, du point de vue des adaptations et des comportements de démarquage, où se situe ici, la pertinence des choix tactiques, la logique de choix tactiques du côté du non porteur de balle ? » Comme nous l'avions mis en évidence dans la partie consacrée à l'appropriation des théories d'experts, les EE ne considèrent pas la cohérence entre l'objectif et modèle expert dialectique proposé par le CF comme étant réellement le problème essentiel. Pour eux, ce qui est en cause ici c'est la pertinence même de ce modèle compte tenu de ce que sont capables de réaliser les élèves à ce stade de leur progression. Ce sont bien ici les termes du débat qui constituent le vrai problème car ils ne peuvent pas justifier leurs choix dans ce cadre contraignant de l'approche dialectique. Ils déplacent donc la question celle de l'adaptation au niveau des élèves.

Cette séquence que nous avons qualifiée de « dialogue de sourds » montre bien qu'en ne s'assurant pas de la légitimité du débat organisé pour l'ensemble des protagonistes, on s'expose au risque de voir ce débat tronqué ou déplacé et de voir s'installer un dialogue de sourds. En positionnant le débat sur le plan de la cohérence entre le propositions de SD et l'approche dialectique servant de référence, le CF a mis les E dans une situation doublement délicate : une situation risquant fortement d'invalider la plupart des propositions didactiques souvent relativement éloignées des canons de l'approche dialectique d'une part ; une situation ne répondant pas à leurs préoccupations principales d'autre part. Le décalage que le CF tente de mettre en évidence et en débat entre les propositions des E et les principes de l'approche dialectique n'est pas interprété comme une

forme d'incohérence mais comme le fait que le cadre n'est pas pertinent quelque soit le niveau des élèves. Il s'agit donc de s'extraire de ce cadre au sein duquel leurs propositions ne sont pas cohérentes. Ce déplacement hors du cadre se manifeste ainsi par plusieurs déplacements de l'objet de débat : on passe d'abord de la réflexion sur la cohérence interne de l'approche dialectique à une réflexion sur la communication aux élèves de ce qu'il faut faire (que sont-ils susceptibles de comprendre ?), puis aux modalités d'exploitation différée des réponses effectives des élèves. Ce dernier déplacement nous semble particulièrement révélateur des dimensions affective et sociale du discours. En nous référant aux travaux de Grize (1990) nous pouvons y voir la mise en évidence d'une logique naturelle de l'argumentation. Cet auteur présente ainsi trois postulats relatifs à la notion de discours :

- tout discours est dialogue, réel ou virtuel ;
- tout discours a une composante cognitive relativement aisée à envisager, une composante affective eu égard au fait que personne ne dit ou n'écrit quoi que ce soit sans quelque motivation et une composante sociale dans la mesure où les représentations sociales donnent du sens aux termes et aux expressions que l'on utilise. Grize évoque cette dernière dimension à partir de la notion de « *préconstruits culturels* » ;
- enfin, tout discours est un signe complexe qui donne à voir des objets de pensée, ancrés dans ces préconstruits culturels et organisés, au sein même de l'activité de discours en fonction des finalités, motifs de l'énonciateur.

Ces postulats lui servent alors de base à une réflexion sur les rapports entre les notions de raisonnement et d'argumentation qui lui permettent de conclure qu'argumenter implique de raisonner sans toutefois s'y réduire. En effet, il est tout à fait possible d'obtenir l'adhésion de l'interlocuteur par d'autres moyens ou procédés, tout particulièrement dans la façon d'utiliser les valeurs qui sont les siennes. Les diverses formes de raisonnement identifiées chez nos enseignants s'inscrivent dès lors dans un cadre argumentaire plus large, intégrant ces autres dimensions. Cette question nous intéresse tout particulièrement dans la mesure où le cadre dialogique et les conditions propres aux situations de formation utilisées dans notre étude mettent au cœur de la réflexion la nature de l'argumentation déployée par les enseignants, et ce, en tant qu'indicateurs de développement.

Or, ce que donnent à voir les analyses que nous avons menées à partir des activités de généralisation identifiées, c'est notamment que ces raisonnements ne constituent ni plus ni moins que des argumentations destinées soit au CF soit aux autres enseignants, dans une perspective justificative ou dans une perspective de validation. Or, le cadre de lecture proposé par le CF (approche dialectique de l'enseignement des sports collectifs) s'avère extrêmement contraignant pour les E qui y voient un obstacle à la justification ou à la validation de leurs choix. Le raisonnement et les possibilités de généralisation qui en découlent ne peuvent donc être appréhendés sous leur seule dimension cognitive. L'approche pragmatique nous a permis de mieux saisir que les processus intervenant dans le raisonnement en contexte sont fortement influencés par les enjeux de la situation d'interaction. Les travaux de Goffman (1974) sur la notion de face et exploités par Vinatier (2009) sont de ce point de vue très éclairants. Ces auteurs considèrent la face comme représentant une certaine image de soi. Dans le cadre d'interactions, cette image de soi est confrontée à celle que nous renvoie nos inter actants De façon très succinte, nous pouvons évoquer le fait que dans l'interaction, les actes de langage peuvent potentiellement constituer des menaces pour la face de celui qui les accomplit comme pour celui qui les subit. En déplaçant les objets du débat, on peut donc faire l'hypothèse que les E cherchent à « sauver la face » en évitant de s'engager dans un débat dangereux, de leur point de vue, pour la reconnaissance de leur compétence.

4) Pour une interprétation partagée des prémisses : vers un dépassement des logiques de défense

L'étude du dernier épisode d'analyse de SD menée au cours du dispositif de formation éclaire une autre facette du processus de développement de l'activité cognitive de généralisation observé. Cet épisode s'avère extrêmement dense du point de vue des indicateurs de raisonnements conditionnels opérés par les E. Cette densité est d'autant plus remarquable que l'attitude du CF se caractérise par une forme de désétayage, les initiatives d'interprétation des prémisses, de relances des débats étant plus souvent que d'habitude

prises en charge par les E eux-mêmes. Il s'agit du seul épisode où les fermetures et ouvertures de séquences par exemple sont autant à l'initiative des enseignants que du CF (3 d'un côté ; 3 de l'autre). Ainsi, cette séquence est initiée par une intervention d'un enseignant qui aborde à sa façon le thème du « mythe de la magie de la tâche » : TP 48 E4 « On disait, enfin, finalement la situation ne se suffit pas à elle-même. Je pense que si tu n' interviens pas dans les groupes ou de manière collective … Quand on parle d' une situation adaptative finalement … Concrètement si tu veux voir, la situation n' est pas suffisante. »

Cette idée, maintes fois évoquée par le CF à propos des travaux de recherche en didactique, que les contenus d'enseignement en EPS se donnent essentiellement à voir dans les interactions professeur-élèves et que de fait les régulations didactiques prennent une importance considérable, est reprise à leur compte par cet enseignant et ses collègues dans la suite des échanges.

Une initiative d'un enseignant permet ensuite de ré-alimenter l'objet de discours portant sur les régulations didactiques au sujet desquelles un consensus semble s'être dégagé : TP 65 E4 « C' est sur le temps court finalement. C' est quand même relativement, enfin pas compliqué, les gamins il leur faut quand même un petit bout de temps pour qu' ils enregistrent. Enfin par rapport à ce que dit Isabelle sur les régulations différentes en niveau c' est ça ? Entre la hiérarchisation des contenus, il y a quand même moyen après, enfin je ne veux pas faire de grand discours, mais sur l' autoévaluation de donner une part de régulation aux élèves par eux mêmes, ce qui permet de hiérarchiser les contenus. Après ça hiérarchise l' autoévaluation des gamins. Ça c' est encore, c' est contre … parce qu' il y a moyen de le faire évoluer finalement à partir du moment où les gamins ont cerné ce qu' il fallait faire, après tu peux … ou pas, on parlait de … pour les défenseurs etc. tu peux complexifier. » Cet apport nouveau permet ainsi de transformer cet objet de discours en objet de débat comme en témoigne le renversement des positionnements énonciatifs des interlocuteurs : cette intervention marque un découpage de la séquence en deux phases bien distinctes. La première, avant cette intervention ne mobilise que des positions de confirmation ; la seconde, après l'intervention ne mobilise que des positions d'affrontement. Le débat porte ainsi sur la façon dont les

enseignants vont permettre aux élèves, sur le temps long, de réellement s'approprier les contenus visés. Le débat porte alors plus spécifiquement sur la répartition des tâches entre l'enseignant et les élèves au niveau de la régulation des apprentissages (interventions didactiques d'un côté, auto-évaluation et auto-régulation de l'autre). Ce débat est clos par le CF qui exprime une position précise sur cette question sous la forme d'acte d'édiction de norme : TP 70 CF « ça ce sont des choses qui sont incorporées c'est-à-dire que tu as des élèves qui E3fectivement sont capables de changer de rythme, de changer de direction, d'accord ? C'est complètement incorporé. En revanche, du point de vue des objectifs et des comportements attendus, il faut signaler aux élèves ce que tu attends de leur part. Et ça tu parlais de temps court, on revient au temps long parce que, finalement, si le fil rouge de votre cycle sans abandonner les choix du porteur de balle, c'est les comportements du non porteur de balle, le problème c'est comment lister ce que vous attendez, que ce que vous attendez soit mis en relation avec les situations d'apprentissage et dans les temps de régulation individuels, collectifs, pendant, après on spécifie systématiquement ce qu'on attend de leur part. Et si on met l'accent sur cet objectif, ça veut dire automatiquement que l'évaluation de fin de cycle portera nécessairement là-dessus puisque vous avez structuré votre cycle autour de ces comportements attendus. Donc on fait l'hypothèse que, à la fois sur le temps court, sur le temps long etc. le fait systématiquement d'insister sur : voilà ce que j'attends, en mettant en adéquation comportements attendus et situations d'apprentissage, et bien ça va favoriser l'autoévaluation dans la mesure où les élèves se soient appropriés ce que vous souhaitiez voir apparaître dans ce cycle. Vous mettez l'accent sur quelque chose de particulier. Ce que vous avez fait quand vous avez dit : et bien on va hiérarchiser les comportements attendus du point de vue du démarquage. D'accord ? »

Il est intéressant de constater ici que les prémisses ne sont pas discutées et que le débat, contrairement à ce que nous avions constaté dans d'autres épisodes, porte bien sur un objet légitimé par les E. Les psychologues du raisonnement (Van der Henst et al., 2002) considèrent en effet que les processus interprétatifs arrivent en amont des processus de raisonnement. C'est lorsque les prémisses ont été interprétées que le raisonnement se déploie. La réponse que donnent les sujets ne dépend donc pas seulement des mécanismes de raisonnement mais aussi des processus interprétatifs. Il s'avère donc essentiel de prendre en compte le contexte qui détermine l'interprétation que les sujets font des prémisses. Nous

faisons l'hypothèse que dans le cas de cet épisode, le travail préalable d'appropriation des cadres interprétatifs des travaux en didactique et surtout des modélisations expertes a permis de faciliter une interprétation plus partagée des prémisses.

Chapitre 3. Etude des effets de formation

1. La production des données

L'étude des effets de formation que nous menons ici se propose de combiner deux types de données.

1.1. Des données d'enregistrement audio-vidéo de séances ordinaires d'enseignement de sport collectif

Ces séances, conçues et mises en œuvre par les neuf enseignants participant au GFR, sont réalisées lors de cycles ordinaires d'enseignement avec leurs propres classes. Ces cycles s'inscrivent dans la programmation de l'établissement et ne font l'objet d'aucun aménagement particulier. Nous souhaitons ainsi approcher au plus près ce qui se joue dans le quotidien de la classe. Nous disposons, dans une perspective comparative, de deux enregistrements pour chaque enseignant : un enregistrement avant le dispositif de formation et un enregistrement après la réalisation de ce dispositif. Néanmoins, malgré cette volonté de coller au plus près des pratiques ordinaires, nous avons bien conscience que nos propres choix ainsi que les contraintes techniques ne nous font accéder qu' à une vision partielle et partiale de la réalité de ces pratiques. Le choix de cadrage et d'angles de prises de vue déforment le réel en le réduisant et en en grossissant certains aspects. Cadrer c'est éliminer certains éléments de la situation et en garder d'autres. Nous avons ainsi fait le choix de nous centrer sur l'activité de l'enseignant et tout particulièrement sur ses interventions verbales auprès des élèves. Néanmoins, pour mieux appréhender cette activité langagière, nous avons fait le choix de nous centrer sur deux types de données : les verbalisations de l'enseignant fournies par le micro-cravate, et l'activité des élèves auxquels s'adresse l'enseignant. Nous avons ainsi tenté autant que faire se peut de faire apparaître dans le champ de notre caméra les élèves avec lesquels l'enseignant interagit ainsi que ce dernier. Si nous « perdons » de nombreux événements dans cette phase de production de

données, nous avons l'avantage de conserver ceux qui a priori sont les plus significatifs pour l'enseignant. Tout comme un joueur de sport collectif qui agit dans un milieu complexe et mouvant, l'enseignant, impliqué dans la situation et dans l'action, a une vision très partielle et partiale de la séance, vision à la fois orientée par des représentations, des habitus et par le contexte toujours particulier dans lequel il évolue et qu'il contribue à construire. C'est pourquoi il nous a semblé essentiel de nous centrer sur les éléments de la séance à partir desquels et sur lesquels l'enseignant intervient.

Cela étant, le choix de filmer des séances ordinaires d'EPS suppose un certain nombre de précautions que nous détaillons ici :

1) des précautions juridiques et institutionnelles. Le statut de chercheur n'autorise en aucune façon ce dernier à s'affranchir d'un certain nombre de règles qui relèvent à la fois de contraintes juridiques, d'usages institutionnels et d'éthique professionnelle. D'un point de vue juridique tout d'abord il est obligatoire de demander l'accord des responsables légaux des enfants que nous allons filmer. Nous avons donc informé les parents de notre projet de recherche, des différentes utilisations que nous souhaitions faire des enregistrements (production de connaissances, support d'analyse de pratiques en formation, support de communication dans des colloques scientifiques) et sollicité leur accord sur chacun de ces points (cf. courrier adressé aux parents en annexe n°2). Ce courrier a été distribué aux familles des élèves concernés par l'enseignant de la classe, après accord du chef d'établissement. Nous n'avons eu que quelques cas isolés de refus d'être filmés et quelques cas encore plus rares de familles acceptant que leur enfant soit filmé mais refusant que les images soient utilisées lors de formations ou de communications dans des colloques scientifiques. Les cas de refus d'être filmés, bien que rares, posent de sérieuses difficultés. Ils obligent soit à cadrer les images de telle façon que ces élèves n'apparaissent pas, soit à refuser que l'élève pratique lors de cette séance. Nous avons immédiatement refusé cette dernière option pour des raisons déontologiques évidentes. Il ne nous a pas semblé acceptable de priver un élève de cours sous prétexte de recherche. Reste la question du cadrage. Cette question est épineuse en raison de la spécificité des conditions

d'enseignement et de pratique des APSA. L'activité de l'élève dans un cours d'EPS se déroule en effet dans un espace mouvant bien plus large que celui d'une salle de classe où il reste le plus souvent assis sur sa chaise, derrière une table. La dimension interpénétrée du jeu en sport collectif (à l'exception du volley-ball) rend de plus le cadrage et les mouvements de caméra aléatoires. Nous avons ainsi pris la précaution de repérer préalablement les élèves ne souhaitant pas être filmés et les avons équipés d'une chasuble particulière nous permettant de les repérer durant la séance. Il nous a néanmoins été impossible de les exclure systématiquement du champ de la caméra, notamment lorsque cet élève de Lycée Professionnel s'est amusé à tenter de nous piéger en passant volontairement devant la caméra après avoir refusé de se faire filmer ! Nous avons ainsi pris la décision de ne pas utiliser ces images, ce qui n'a pas particulièrement gêné notre travail, ces cas « d'images interdites » restant malgré tout très marginales. Du point de vue des usages institutionnels nous avons pris la précaution d'inscrire notre action dans un cadre bien identifié, en se référant, dans chacune de nos démarches à notre université et à notre laboratoire de rattachement. En outre, ce projet s'inscrit dans un cadre institutionnel officiel puisque relevant d'un dispositif de formation continue inscrit au Plan Académique de Formation et donc validé par le recteur et les Inspecteurs Pédagogiques Régionaux de la discipline ;

2) des exigences et contraintes techniques. Nous avons tout d'abord cherché à nous rendre discret pour éviter qu'un dispositif matériel trop lourd ne dissipe les élèves et accapare leur attention. Nous avons ainsi opté pour un caméscope numérique sur pied, placé dans un coin du gymnase. Nous avons cherché à limiter autant que faire se peut les déplacements de caméra pour ne pas être trop visible. Nous l'avons fait lorsque cela s'imposait mais uniquement dans le dos des élèves lorsque ceux-ci étaient accaparés par des passations collectives de consignes. De façon à recueillir l'ensemble des interventions de l'enseignant, nous avons équipé celui-ci d'un micro-cravate. Cet équipement nous a permis de ne rien perdre de ses interventions mais a cependant l'inconvénient de ne pouvoir enregistrer les réactions verbales des élèves ;

3) des « *effets observateurs* » inévitables. Il est largement admis dans les sciences sociales que la présence d'un chercheur, aussi discrète soit elle, modifie plus ou moins sensiblement la situation qu'il est venu observer. La séance observée est une autre séance

que celle qui se serait déroulée hors de notre présence. A l'instar des entretiens, les observations ont pour prétention d'enregistrer la réalité sociale. Or cet objectif suppose d'approcher au plus près cette réalité. Dans notre cas, il s'agit d'aller observer des situations ordinaires de classe. De fait, il n'est pas possible d'observer ces réalités telles qu'elles le seraient si l'observateur n'était pas là. Nous ne sommes pas invisibles et en étant présent, nous changeons la nature de ce que nous observons. Nous nous sommes ainsi interrogés sur la façon dont nous pouvions, non pas éliminer cette difficulté, mais en atténuer les effets. Nous avons ainsi identifié deux types principaux de précautions à prendre :

a. des précautions relatives à la légitimité et à l'acceptation de notre présence. Aller observer une séance d'EPS suppose de justifier honnêtement les raisons de cette investigation auprès des différents acteurs de la situation (élèves, enseignant, chef d'établissement). Il n'est ni possible de « se fondre dans la masse » au sein d'une classe dont la structure et les membres sont stables et très précisément définis par leur âge notamment, ni d'embarquer une caméra dissimulée comme cela se fait dans un certain nombre de reportages d'investigation. Notre présence est donc négociée et notre travail d'observation ne peut démarrer que lorsque cette présence est acceptée et reconnue comme légitime par l'ensemble des acteurs, y compris les élèves. Nous avons ainsi demandé à chaque enseignant de bien expliquer les raisons de notre présence à ces derniers et de nous présenter lors de notre venue. De notre côté, nous avons informé et sollicité l'accord du chef d'établissement et des parents. Concernant plus spécifiquement l'enseignant nous ne reviendrons pas ici sur la question du rapport de confiance que nous avons déjà abordé à propos du chapitre sur le processus de développement au cours du dispositif de formation ;

b. des précautions relatives à l'évaluation de l'impact de sa présence sur les phénomènes étudiés. Nous tenterons de relever dans nos observations des éléments, des traces de l'activité, des discours témoignant d'un impact de notre présence sur la situation comme cet exemple de commentaire de l'enseignant E4 lors d'un EAC : « Là on est dans le cas d' un élève assez spécial. J' essaie un peu de le faire réagir tout doucettement, mais sachant qu' il avait décidé ce cours là de ne rien faire, je pense que la caméra y en est pour beaucoup ». Comme l'a montré Philippot (2008) dans sa thèse, l'enseignant peut également faire de la caméra un acteur de sa

séance. Il relève ainsi une intervention d'un enseignant faisant explicitement référence à la caméra pour demander à ses élèves d'expliquer le contenu d'un document en géographie : « concrètement, là, qu' est-ce-que avez sous les yeux ? On imagine que la caméra comprenne, elle sait pas la caméra, ce qu' il y a sous les yeux ; est-ce que vous pouvez me dire ce qu' il y a sur le document ? ». Ainsi E8 démarre son cours en disant la chose suivante : « J' entends tout ! et mercredi je regarde tout donc je peux tout savoir sur ce que vous avez dit ! Ah ben là j' entends tout je vous dis ». Elle se sert ainsi de la caméra en faisant croire aux élèves qu'elle va s'en servir comme un moyen de contrôle voire de coercition, espérant pouvoir bénéficier de sa présence.

1.2. <u>des données auto confrontation simple sur ces séances</u>

Chaque enseignant réalise avec le chercheur un entretien auto confrontation simple (EACS) au cours duquel il est invité à commenter les traces filmées de son activité. Il s'agit ici, à travers ce recueil de données, de répondre aux limites de l'analyse externe. En effet, nous considérons avec Clot (2005, p. 4) « *qu'il y a un volume dans l'action qui déborde l'action réalisée et que cette dernière est située ou se situe dans plusieurs mondes à la fois, dans plusieurs histoires à la fois ; plusieurs histoires possibles que l'observation réveille* ». L'activité n'est donc pas réductible à l'action observable. L'action réalisée n'est qu'une « réduction fonctionnelle » (Clot, 2005) du réel. Elle ne constitue qu'une action possible et apparaît après une lutte entre plusieurs actions rivales. Comme le souligne Clot (2005, p. 7) : « *Le comportement, notait Vygotsky, est un système de réactions qui ont vaincu. Tel qu'il s'est réalisé, il est une infime part de ce qui est possible. L'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées. Ces possibilités écartées ne sont pas accessibles directement et pourtant elles affectent l'action présente* ». Les EACS constituent dès lors une méthode indirecte d'accès à ce réel de l'activité en organisant un redoublement de l'action réalisée. Cette situation auto confrontation permet à l'enseignant de dialoguer avec l'autre (le chercheur) et avec soi-même. Lorsqu'il se découvre à l'écran et qu'il verbalise les actions qu'il observe, il prend rapidement conscience que l'essentiel ne se voit pas, que ce que les images donnent à voir n'est qu'une conséquence visible d'un processus complexe où tout ce

qui a dû être fait ou choisi n'est pas accessible directement. Les EACS visent donc à accéder à ces facettes non directement observables de l'activité en privilégiant un point de vue intrinsèque sur l'activité.

Le protocole de déroulement de l'entretien : nous faisons le choix de laisser l'enseignant maître à la fois du choix des séquences et événements qu'il souhaite commenter, et maître du choix du registre de commentaire qu'il souhaite réaliser. Nous voulons en effet que ces choix révèlent des préoccupations et significations propres à l'enseignant et non au chercheur. Ce dernier, dans une visée compréhensive, en est dès lors réduit aux conjectures. Il se contente de relancer et de rebondir sur les commentaires de l'enseignant. Il s'agit ici d'éviter le piège tautologique qui consisterait pour le chercheur à organiser son questionnement et le déroulement de l'entretien en vue d'atteindre des fins prédéfinies.

Les entretiens ainsi réalisés font ensuite l'objet d'une transcription verbatim intégrale.

2. Le traitement des données

2.1. Analyse qualitative des données d'enregistrement audio-vidéo de séances ordinaires d'enseignement de sport collectif

L'analyse de type qualitatif (Hüberman et Miles, 1991) des SD, présentée dans le chapitre 2 de la partie empirique est mobilisée à nouveau ici dans une perspective compréhensive[12]. Notre objectif consiste ici avant tout à repérer des évolutions, suite à la mise en œuvre du dispositif de formation, de l'appropriation par les enseignants dans leur pratique d'enseignement des sports collectifs des théories d'experts issues d'une approche dialectique (Deleplace, 1979) et des savoirs produits par la recherche en didactique. De fait, notre grille de lecture est fortement centrée sur l'identification d'indicateurs de cette

[12] Nous renvoyons le lecteur à cette partie du chapitre 2 pour la démarche d'élaboration de cette analyse qualitative.

appropriation, dans la formulation des objectifs, dans l'agencement des SD et dans la régulation des apprentissages des élèves.

2.2. La pragmatique des « mondes lexicaux » ou l'analyse textuelle des EACS par le logiciel Alceste.

La méthode Alceste, acronyme de Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte, développée par M. Reinert (1990, 1993, 2001) au CNRS prend sa source dans les travaux de Benzecri au début des années 1960. Il met en place une méthode de Classification Descendante Hiérarchique (CDH) dont les principes sont proches de l'Analyse Factorielle de Correspondance (AFC). S'appuyant sur les critiques formulées à l'égard de l'analyse de contenu, il propose ainsi une approche statistique qui permet d'échapper au risque tautologique en laissant à l'ordinateur le soin de procéder au re-découpage du texte et à la découverte des structures sous-jacentes. Faisant référence à l'idée foucaltienne selon laquelle le « thème » d'un discours circule d'énoncé en énoncé pour donner un sens au discours, Reinert (2001, p. 33) souligne que : « [...] *le sens n'est pas dans le texte, le sens était dans le temps de cette circulation, dans le dynamisme d'une parole réelle. Il reste cependant dans le texte, une trace formelle du passage de l'objet, non seulement à travers les significations construites, représentées, mais aussi à travers ce qui se montre seulement comme des traces de pas. Si le sens particulier à l'origine du texte semble à jamais perdu, un ordre temporel, linéaire, s'y est déposé, dont la lisibilité dépendra de l'expérience réelle d'un lecteur, avec sa propre scansion, susceptible de mettre en résonance sa propre histoire* » (Reinert, 2001). Pour Reinert, c'est à travers les répétitions que l'on peut accéder à ce sens : il s'agit de considérer le texte comme un usage et de voir de quelle façon cet usage se stabilise selon des lois de répétition. Il s'agit ainsi de tenter de remonter vers cette origine par la déconstruction du texte.

D'un point de vue pratique, et contrairement à une classification descendante, la démarche adoptée par le logiciel Alceste ne consiste pas à classifier des mots mais des unités textuelles appelées unités de contexte. De façon schématique, il s'agit de partir d'une

première classe contenant la totalité des unités textuelles. Puis on cherche à découper en deux parties cette classe de sorte que les deux sous-classes obtenues aient les vocabulaires les plus différents possibles. Puis, à chaque pas de calcul, la plus grande classe restante est divisée à nouveau en deux, et ainsi de suite jusqu'à l'obtention d'un certain nombre de classes prédéfinies. Ainsi, les classes obtenues ont une distribution de vocabulaire assez homogène, indicateur supposé du sens que l'on peut attribuer à celles-ci. On aboutit ainsi à la mise en évidence « d'univers de pensée », de classes de discours-types, de « mondes lexicaux ». C'est donc à partir du vocabulaire le plus spécifique présent dans la classe et des unités de contextes les plus représentatives que l'on peut caractériser et décrire chacune de ces classes. Nous voyons ici tout l'intérêt de disposer de telles données qui peuvent constituer autant d'indicateurs d'appropriation de champs conceptuels tels que ceux des recherches en didactique (cf. concepts de contrat didactique, de dévolution et de milieu didactique) et des théories d'experts.

En mettant ensuite en relation les classes déterminées par le logiciel avec les variables associées, il est possible de mettre le contenu identifié en correspondance avec un sujet ou un groupe de sujets. En effet, « *chaque classe de discours, ou monde lexical, constitue un sujet épistémique synthétisant de manière homogène une part des discours de un ou plusieurs sujets réels* » (Aubert-Lotarski & Capdevielle-Mougnibas, 2002, p. 46).

Nous avons procédé à une double analyse Alceste :

- une première analyse porte sur les neuf EACS regroupés au sein d'un même texte mais identifiables par une série de 7 variables (cf. annexe) inscrites dans la ligne étoilée précédent le texte de l'entretien comme par exemple :

0001 *nom_EF *Etab_CLG *Classe_6ème *sco_BB *spec_non *age_40-44 *anc_18

Tableau n° 24 : les 7 variables des EACS

Variables	Signification
0001	Numéro du texte (1er texte dans l'exemple)
nom_EF	Nom de l'enseignant
Etab_CLG	Type d'établissement où exerce l'enseignant (collège dans l'exemple)
Classe_6ème	Niveau de classe (6ème dans l'exemple)
sco_BB	Sport collectif enseigné (basket-ball dans l'exemple)
spec_non	Détermine si l'enseignant est spécialiste ou non de sport collectif (non dans l'exemple)
anc_18	Ancienneté dans l'enseignement (18 ans dans l'exemple)

Aubert-Lotarski & Capdevielle-Mougnibas insistent néanmoins sur trois écueils qu'il convient d'éviter au moment de l'interprétation des résultats :

« *Les résultats chiffrés doivent être entendus et pensés en termes d'indicateurs partiels et non de preuve d'une compréhension globale et absolue. […]*

Des variables non pertinentes peuvent être prises en compte. (…]

La possibilité d'erreurs, notamment des contresens et des ambiguïtés liés à la non prise en compte du sens, incite à la vigilance, notamment par un retour au corpus » (ibid., p. 51).

Nous avons conscience que le travail d'Alceste ne peut en aucun cas se substituer au travail d'analyse et d'interprétation du chercheur. Les données qu'il fournit constituent certes une précieuse aide à l'interprétation mais elles se doivent d'être analysées et interprétées à l'aide d'une analyse de contenu.

2.3. Analyse de contenu des EACS

Selon Bardin (1991), « *l'analyse de contenu est une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste des communications ayant pour but de les interpréter* ». Il s'agit donc d'appliquer au texte brut

un ensemble de transformations nous permettant d'en tirer un certain nombre de significations en cohérence avec notre cadre conceptuel. Le grand nombre d'informations présent dans les EACS nécessite ainsi une analyse organisée par nos choix de recherche.

Cette organisation du traitement des textes des EACS passe par plusieurs étapes.

La première étape consiste en la détermination de la perspective de lecture de nos textes. La grille d'analyse du corpus des EACS est ainsi organisée selon une perspective didactique que nous avons largement développée dans notre cadre conceptuel. En optant pour une focale didactique nous centrons notre analyse sur la question des savoirs enseignés. Nous développons un point de vue qui considère que ce qui fonde tout projet d'enseignement c'est la transmission par l'enseignant et l'appropriation par l'élève de savoirs. Ce choix suppose dès lors une première phase dans l'analyse qui consiste à discriminer dans les discours des enseignants ce qui relève du champ didactique de ce qui relève d'autres champs. Nous optons ainsi pour un codage initial en trois thèmes-pivots en référence à une modélisation de l'activité enseignante (Bru, 1994 ; Altet, 1994 ; Doyle, 1986) qui distingue trois composantes fondamentales :

- la composante organisationnelle qui englobe la gestion du temps, de l'espace, du matériel, des groupes) ;
- la composante relationnelle qui englobe tout ce qui n'est pas en relation avec les contenus d'enseignement et qui se rapporte aux communications enseignant/élèves ;
- la composante didactique, relative aux savoirs enseignés ou aux contenus. Elle recouvre également l'ensemble des stratégies mises en place par le maître pour provoquer des transformations corporelles chez les élèves (objectif, situation d'apprentissage, critères de réussite, régulation de l'activité des élèves …).

La seconde étape consiste en la détermination de catégories d'analyse relatives à nos trois thèmes-pivots. Nous avons dans un premier temps opté pour une catégorisation a priori, les travaux antérieurs auxquels nous nous sommes référés (Brau-Antony, 2009) nous ayant permis de stabiliser ces catégories. Néanmoins, une première confrontation de nos

catégories à notre corpus nous a amené à compléter cette catégorisation initiale. Nous avons ainsi, pour chaque thème-pivot, précisé un certain nombre de catégories d'analyse que nous présentons dans le tableau suivant, illustrées par des exemples tirés de notre corpus d'entretiens.

Tableau n° 25 : Illustrations des discours des E relatifs aux catégories d'analyse des SD

Thèmes-pivots	Catégories d'analyse	Illustrations
Composante DIDACTIQUE D	D1. Objectifs visés chez les élèves	**E9** « Ce qui m'intéressait là c'était de les mettre dans une situation où ils avaient deux options possibles, donc il y avait toujours une, la possibilité de, d'avoir deux choix et donc, soit je presse le porteur de balle en ayant conscience des difficultés auxquelles je peux être confronté soit au contraire, je préfère essayer de protéger mon panier sans chercher à voler le ballon auquel cas je peux aussi être confronté à d'autres difficultés ».
	D2. Agencement des SD et variables didactiques	**E9** « Alors en plus je reprends une forme de lancement de jeu qui est déjà, qu'on a déjà utilisée ou en échauffement, ou dans le même cadre avant. Bon j'utilise pas mal des lancements de jeu ou sur lancers francs ou alors à deux contre zéro, ce qu'on a fait avec un retour, avec un certain nombre de joueurs ; Ou éventuellement ce genre de chose ».
	D3. Régulations de l'enseignant	**E9** « Orale mais qui me semble à ce moment là adaptée pour l'aider à réussir dans le choix qu'elle a entrepris, réussir ce qu'elle voulait faire, ce qui lui manquait. Pouvoir chasser le ballon avec les mains. Disons que le pré requis c'est déjà : je me place entre le porteur de balle et le ballon et si j'ai choisi d'être agressif, donc je suis plutôt près de lui mais il faut également que j'essaie justement de le mettre dans une position inconfortable en cherchant cette balle puisqu'au basket j'ai le droit de toucher la balle ».
	D4. Gestion de l'avancée du temps du temps didactique	**E5** « Donc l'idée là, on est déjà sur la notion de, on est revenus quand même, donc il y a le travail des non porteurs qu'on a vu avant, et le travail du porteur de ballon, essayer quand le chemin direct est libre et je crois que ça, tu vois je suis en train déjà de, comme j'ai eu une séance entre les deux, d'être déjà sur, je ne sais plus si j'avais commencé là ou pas. J'ai repris cette situation deux séances de suite en la faisant un petit peu évoluer sur les consignes ».

Composante ORGANISATIONNELLE O	O1. Gestion du temps	**E8** « Ils ont intérêt à être bons, parce que, cinq minutes d'explication ! C'est toujours, à chaque fois que je regarde, je me dis : c'est long, ça doit leur paraître long. Mais bon, ils questionnent. D'un autre côté, c'est long parce qu'ils posent des questions, qu'ils veulent des précisions, qu'ils essaient de trouver le truc qui va marcher mais qui n'est pas forcément ce que moi j'attends ».
	O2. Gestion de l'espace	**E7** « J'essaie de garder toujours la même organisation : ça veut dire qu'ils ont toujours trois terrains, ils commencent toujours par un quart de terrain, un demi pardon, un demi terrain par équipe et puis après, le terrain devient un vrai grand terrain. Comme ça, ça permet de ne pas perdre de temps sur tout ce qui est mise en place des jeux et tout ça. Donc les équipes sont faites, les terrains sont toujours les mêmes, et puis en gros, les exercices se font toujours de la même façon, même si ce ne sont pas les mêmes exercices ; ils sont toujours au même endroit, ils sont toujours sous les mêmes caractéristiques. Donc c'est facile pour eux de se repérer et de ne pas avoir à trop, trop perdre de temps à faire ça. Donc ils savent qu'ils doivent se placer sur le terrain ».
	O3. Gestion du matériel	**E7** « Alors après, c'est juste une question de temps et comme il ne reste pas beaucoup de temps et que je veux qu'ils puissent faire un match parce qu'ils me le demandent depuis le début, je le fais terrain par terrain, ramasser leur truc et commencer leur match pour ne pas avoir besoin de les regrouper ».
	O4. Gestion des groupes ou d'élèves particuliers	**E6** « Pour des questions de nombre, de rotation, de routine. Alors peut-être qu'il y avait un ou deux absents à cette séance là parce que, je crois que c'est rare que je travaille sans gardien, mais c'est vrai que c'est mieux avec un gardien. Pour ce genre d'élèves, pour ces élèves qui réussissent bien. Pour les autres de toute façon, qu'il y ait un gardien ou pas, ils auront toujours la même forme de tir. Alors bon, je pense que je peux encore m'en passer avec un groupe quoi. Mais là avec ces élèves là, d'ailleurs à un moment donné, du coup ils se démotivent un peu dans la, dans leur concentration, dans leur envie de réaliser la situation et de la réussir ».
	O5. Présentation et régulation de la situation (hors objectifs d'apprentissage)	**E1** « L'impression que ça donne c'est que ce mode d'explication, alors je ne sais pas si c'est du fait que ce soit le matin ou pas, mais ça prend pas mal de temps et finalement il n'y a pas véritablement d'écoute. Je ne suis pas sûr que ce soit quelque chose d'efficace, et je crois que je m'en aperçois après la mise en place où je suis obligé d'intervenir sur les terrains pour les replacer. Donc je pense que, finalement, j'aurais dû, peut-être, déjà les mettre sur le terrain dans la mesure où c'est une situation qui a déjà été faite. Ce n'est pas la première fois. Je pense que ça c'était un peu surajouté. Ce n'était pas forcément … ».

Composante **RELATIONNELLE** **R**	R1. Encouragements, feed-back positifs, plaisanteries…	**E7** « Moi je fais toujours comme ça en fait… je dis toujours que c'est bien… Je crois que c'est d'avoir été à Joliot qui fait ça… j'en suis sûre. Enfin… pas toujours, mais très souvent, je dis que c'est bien… et après j'explique que c'est pas bon ».
	R2. Réprimandes, rappels à l'ordre, feed-back négatifs, provocations…	**E4** « Mais sachant que moi j' ai une relation avec eux très directe. C'est-à-dire, soit je rigole, je dis des âneries, tout ce qu' on veut… Soit j' interviens très vivement… Pour moi, c' est la relation qu' on a instauré, dans le sens où j' essaie de leur faire bouger… par les exercices, mais aussi par mon attitude avec eux. Que je sois « rigolo » (entre guillemets parce que je ne suis drôle tout le temps…), ou assez « secouant »… »
	R3. mobilisation/implication des élèves par le non verbal (le geste, le déplacement ou le regard)	**E5** « Alors Axel, je ne sais pas si tu as remarqué, généralement je le mets devant moi pour les consignes parce que je sais qu' il faut capter son regard, qu' il faut que je voie si ça ne va plus, si, mais c' est mon cheval de bataille, moi, les intégrations donc… ».
	R4. autres	**E7** « Alors après, sur mon intervention, je me rends compte que j' essaie, enfin que j' ai vachement essayé de me décentrer de ce qui leur arrive dans leur petite vie perso. Mais que finalement, eux, ils sont toujours en train de me demander des trucs comme ça et que, finalement, je crois que je ne changerai pas … »

AUTRES **A**		**E4** « Bon lui c'est un élève particulier, je le disais, il a vraiment du mal à appliquer quelque chose, mais ce n'est absolument pas un problème moteur. C'est juste un problème d'apprendre à apprendre et quand le prof demande de faire une consigne, eh bien on essaie d'appliquer. C'est simplement voir le travail en EPS un peu différemment et pas seulement venir pour jouer de la balle quoi ». **E5** « Mais je pense que, oui, c'est des compromis et puis c'est un petit peu, c'est vrai que les décisions, tu prends des décisions, je pense que des fois, ton expertise ou ton expérience, pas l'expertise, peut-être l'expérience, qui fait que tu changes tes décisions, tu les organises, mais par rapport à plein de critères que tu ne peux même pas, parce que tu prends en compte beaucoup de choses en même temps quoi. Beaucoup de choses ». **E5** « Je voulais, tu sais, la gamine là, parce que tu vois, quand je vois le film, c'est une gamine donc handicapée, la petite qui est assise là, mais motrice donc très lourdement handicapée, elle ne peut rien faire. Donc j'ai demandé à ce que, si je pouvais adapter les activités, ça m'a été refusé. Elle a dispense complète. Donc elle vient en cours, toute l'année elle est venue. Mais tu vois là, elle ne peut pas rester longtemps debout, elle ne peut pas, ça, ça m'ennuie tu vois, de voir une gamine comme ça sans rien faire entre guillemets ».

La troisième étape de notre analyse de contenu consiste en la détermination des unités de numération dans une perspective de quantification des éléments de discours des enseignants. Nous avons opté pour le mot comme unité de numération. En effet, d'une part la transcription d'un discours oral ne facilite pas l'identification des débuts et fins de phrase, d'autre part la quantification par nombre d'interventions ne prend pas en compte l'importance de chacune des interventions. Certaines interventions sont nettement plus importantes que d'autres en volume. Le nombre de mots consacrés à une catégorie nous semble dès lors plus facile à quantifier et plus représentatif du volume de parole consacré à chaque catégorie. De plus, certaines interventions lors des EACS portent sur différentes catégories. Il est alors plus aisé de découper les parties de textes traitant de ces différentes catégories et d'en comptabiliser les mots.

Les différentes modalités de traitement présentées ici seront mobilisées de façon différenciée selon les indicateurs de développement traités. En effet, nous avons choisi de ne conserver que les modalités les plus adaptées au corpus et aux indicateurs que nous souhaitons identifier. Le tableau n° 26 résume l'articulation entre nos indicateurs de développement, les données prélevées et les modalités de traitement de ces données mobilisées pour les identifier.

Tableau n° 26 : articulation indicateurs – données produites – traitement des données

Indicateurs de développement	Données produites	Modalités de traitement des données
Réflexivité	Transcription verbatim des EACS	Alceste Analyse de contenu
Réorganisations conceptuelles	Enregsitrements audio-vidéo des séances Transcription verbatim des EACS	Analyse qualitative Analyse de contenu
Activités cognitives de généralisation	Transcription verbatim des EACS	Analyse de contenu Analyse qualitative

3. Résultats

En cohérence avec nos choix de traitement des données, nous prenons l'option de ne pas présenter les résultats de façon analytique à partir des trois types de traitement de données : l'analyse qualitative des SD, l'analyse textuelle des EACS par le logiciel Alceste et l'analyse de contenu des EACS. Nous procédons ainsi, dans la présentation de nos résultats, par une entrée par nos trois indicateurs de développement professionnel : la réflexivité, les réorganisations conceptuelles et les activités cognitives de généralisation pour lesquels nous mobiliserons de façon croisée nos modalités de traitement.

3.1. Du point de vue de l'indicateur de réflexivité

Le principal résultat que l'on peut tirer de l'analyse des EACS sur la base de l'indicateur de réflexivité est une évolution, dans l'analyse des SD, vers une plus grande prise en compte de la relation élèves – savoirs dans le système didactique auquel appartient l'enseignant. Cette évolution se traduit à la fois dans la justification des choix a priori où les élèves « réels » apparaissent plus clairement dans l'analyse de sa propre activité, et dans l'utilisation des données empiriques sur l'activité des élèves et de l'enseignant.

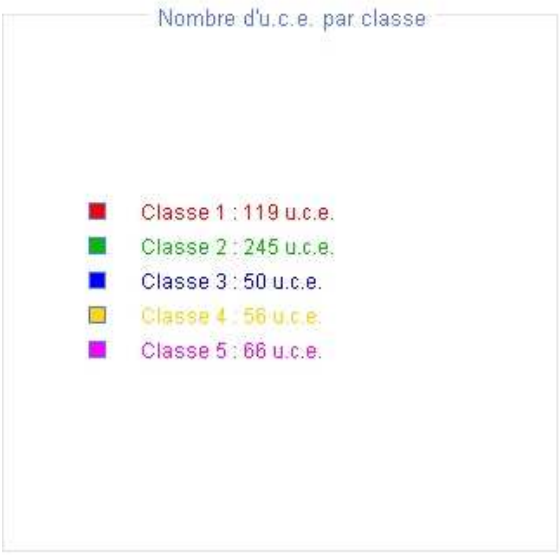
3.1.1. Une évolution vers plus grande prise en compte des élèves dans l'analyse des SD

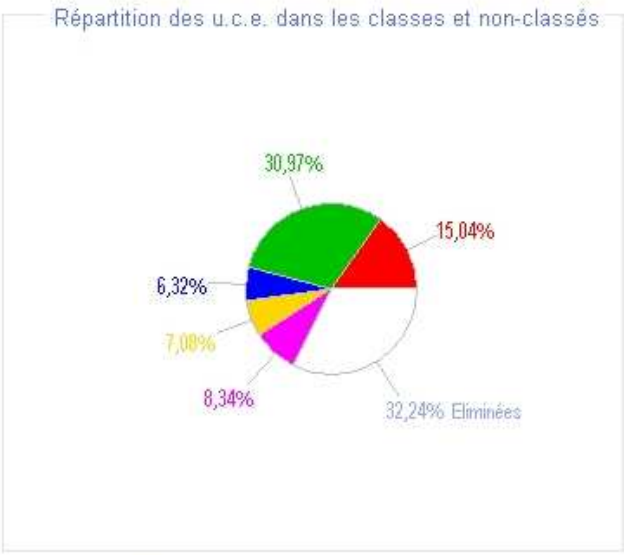
Pour traiter les données produites à des EACS nous avons fait le choix de croiser les analyses textuelles réalisées à partir du logiciel Alceste et les analyses de contenu des entretiens. Les schémas n° 15 et 16 présentent la répartition des différentes classes de discours identifiées par le logiciel.

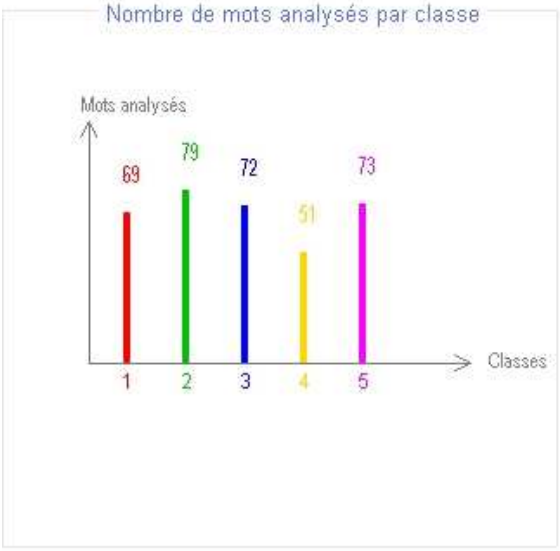
EACS1

Nombre de classes retenues	5
Pourcentage d'unités de contexte élémentaires classées	68%

Schéma n°15 : caractéristiques générales des classes identifiées par Alceste dans les EACS 1



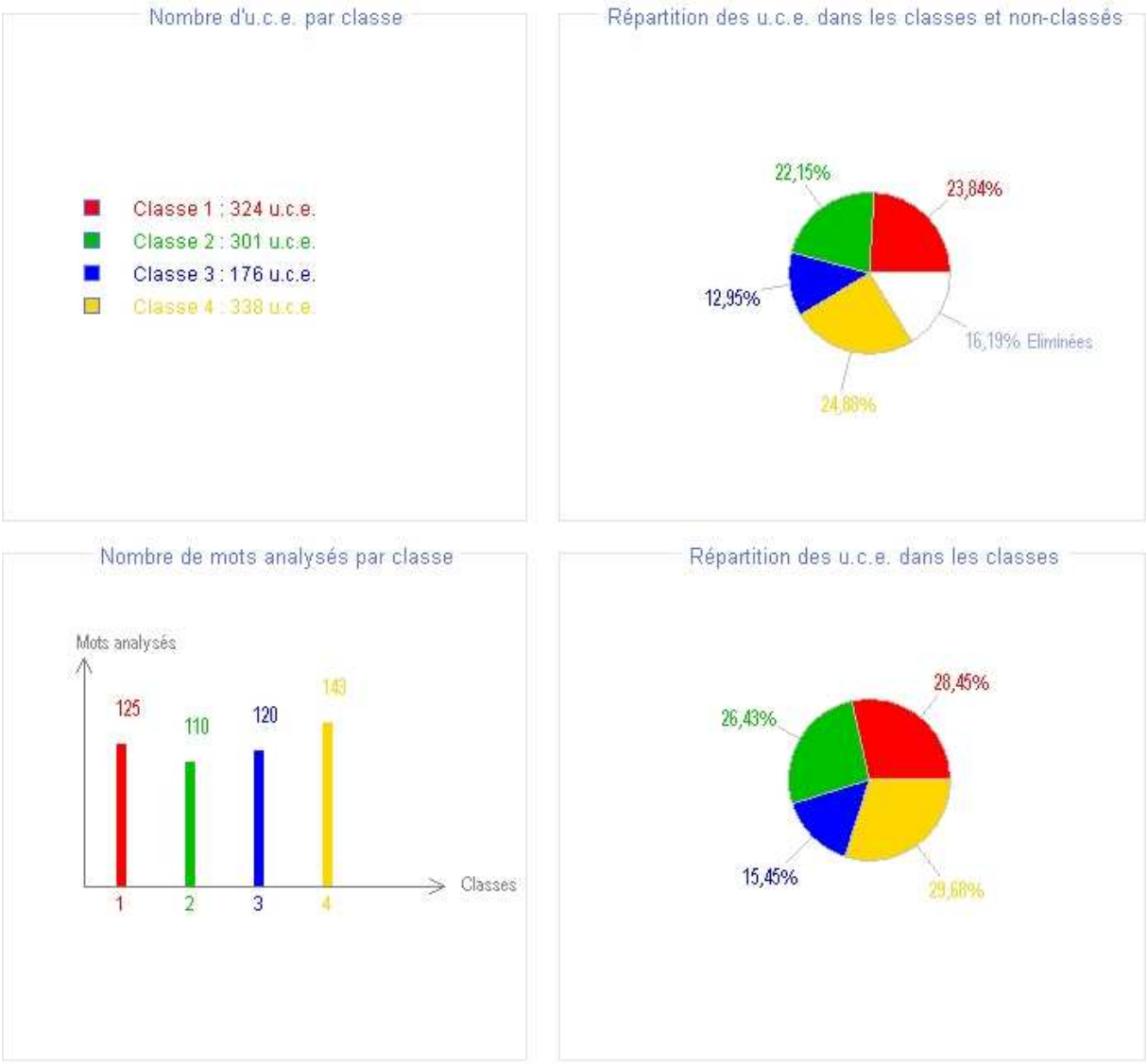




EACS 2

Nombre de classes retenues	4
Pourcentage d'unités de contexte élémentaires classées	84%

Schéma n°16 : caractéristiques générales des classes identifiées par Alceste dans les EACS 2



Les résultats de l'analyse produite par le logiciel Alceste (voir détail en annexe n°4.5.) mettent en exergue que l'importance accordée aux discours portant sur l'activité de l'enseignant et sur celle des élèves (exprimé ici en nombre d'u.c.e. dans le cadre de l'analyse textuelle réalisée par le logiciel Alceste) s'est inversée : lors des premiers EACS, 44,96% des u.c.e. classées portent exclusivement sur les élèves (dont 10,45% concernent les difficultés spécifiques à l'apprentissage du volley-ball) et 54,94% sur l'activité de l'enseignant. Lors des seconds entretiens, 70,33% des u.c.e. portent sur les élèves (dont 15,45%, tout comme lors des premiers EAC, concernent les difficultés spécifiques d'apprentissage du volley-ball) et

29,68% sur l'activité de l'enseignant. On peut considérer que ce déplacement des points de focalisation des analyses indique un effet de formation. En effet, un des objectifs principaux auquel s'est attelé le CF porte sur le déplacement du regard de l'enseignant de sa propre activité vers celle des élèves. De même, cette classe de discours nous intéresse également du fait qu'elle renvoie à un autre objectif du dispositif de formation : déplacer l'activité d'analyse d'une logique de justification vers une logique de validation/explication à partir de données empiriques prélevées sur l'activité des élèves. L'activité de comparaison menée par les enseignants entre l'activité attendue et l'activité réalisée par les élèves constitue ici un indicateur de transformation par rapport à cet objectif.

On retrouve, dans les EACS après le dispositif de formation un même type de discours référencé aux élèves. Ce discours compréhensif et descriptif, porte sur les écarts entre ce qui est attendu et ce qui est effectivement réalisé par les élèves.

Les classes 1 (22,2 % des u.c.e.[13]) et 5 (12,31 % des u.c.e.) de l'analyse Alceste des premiers EACS sont illustratives de cet univers de pensée. Ces classes, que nous avons regroupées, renvoient toutes les deux à des discours portant sur une comparaison entre les attentes de l'enseignant (en termes de comportements moteurs) et les comportements effectivement produits par les élèves dans les situations commentées. La différence qui a amené le logiciel à distinguer les deux types de discours concerne les spécificités des APS (le handball pour l'un, le rugby pour l'autre).

La classe 1 est représentée significativement par un sujet principal (chi2 = 193.59) et deux autres sujets (chi2 = 3.19). La classe 5 est représentée significativement par un sujet (chi2 = 300.02). Nous avons donc affaire à deux types de discours fortement incarnés par deux enseignants. Ces deux sujets ont la particularité d'être des spécialistes de sport collectif (handball pour VS et basket-ball pour SM). Ils ont tous les deux à la fois un vécu de pratiquant et un vécu d'entraîneur important dans ces APS.

[13] u.c.e. = unité de contexte élémentaire

Le vocabulaire utilisé dans ces deux classes renvoie aux codes des actions et comportements spécifiques des APS handball et rugby (David, 1993). Les principales formes réduites de vocabulaire relevées par Alceste en témoignent (balle, porteur, défense, espace, replacer, avancer notamment pour la classe 1 ; continuité, stopper, assurer, soutien notamment pour la classe 5). Si ces termes peuvent caractériser aussi bien des actions en handball que des actions en rugby, ils ont été distingués relativement aux thèmes d'étude traités par les deux enseignants : la gestion de l'espace et du temps dans le placement – l'engagement et le replacement en attaque placée en handball pour le premier, l'organisation du soutien en jeu groupé pour assurer la continuité du jeu en rugby pour le second.

Exemples d'unités de contexte élémentaire (UCE)[14] :

Classe 1 :

u.c.e. Khi2 Unité de Contexte Elémentaire

141 36 donc du coup il se **demarque** plus vers l avant dans un **espace libre.** ce-qui est **naturel** ce-que je-pense est **naturel** euh bon, c est **vrai** que j aurai prefere que le gamin se recule et se dise bon si le **defenseur** est **face** a moi, il faut que je puisse **aller demander** la **balle** vers le porteur,

139 36 ils sont **attires** vers l avant donc, ca ne **marche** pas bien la ben, je **vais prendre** l exemple du rouge la des-qu il a la **balle,** il **va** vers l avant, il **va** se positionner dans la **defense** en **pensant** que ca **va** etre plus **efficace** pour son attaque.

115 36 en sachant que j esperait que le **porteur** soit lui meme **capable** d **avancer** pour apres **creer** le desequilibre, amener le **defenseur liberer** le **ballon** je suis je-pense que c est pas **naturel** de faire ca, de **demander** que la **balle aille** vers l arriere.

133 28 d autres **partaient** devant qui ne sentaient pas que l idee de **prendre** la **balle** en **avancant** leur permettait d etre plus **efficace** vers l avant. donc, ca naturellement ils se deplacait dans l **espace,** vers l avant, en croyant qu ils etaient **disponibles**

[14] Les UCE sont présentées sans modifications par rapport au format dans lequel elles sont restituées dans le rapport Alceste (sans accent, apostrophes…).

ou **demarques** a cinquante centimetre ou un **metre** donc quelque part, c etait **naturel** pour eux,

111 **28** donc voila apres, le fait de se **replacer** par-rapport au **porteur** de **balle,** en **fonction** des **defenseurs,** ils **vont devoir** essayer de se mettre plus ou moins loin, **prendre** en compte le **defenseur,** etre **places** et **disponibles** donc soit en etant proche,

Classe 5 :

u.c.e. Khi2 Unité de Contexte Elémentaire

212 **53** le **joueur** qui est **stoppe,** qui se **retourne,** l' autre qui **vient** en **soutien,** qui **arrache** le ballon, qui essaie de **donner** de la **continuite** au **jeu.** je me rends compte, a la **limite,** que la **situation** est trop restrictive pour me **permettre** de **rentrer** dans un schema de **jeu** plus complet.

242 **44** c'-est se **retourner,** que je sois debout ou au **sol,** c'-est se **retourner** vers ses coequipiers. donc la je suis toujours dans la meme **logique, assurer** la **continuite** du **jeu** en se **retournant,** ca c'-est pour le porteur de balle, et pour le non porteur de balle, **venir** en **soutien** pour **proteger** la balle.

235 **44** mais ca, c'-est moi qui le dit mais j' ai le **droit** moi, je peux dire ce-que je veux bon je **resterai** correct quand-meme. donc la, il n' y a pas de **logique particuliere** c'-est-a-dire par-rapport a la **situation precedente,** la ce-qui m'**interessait** c' etait de **revoir** une **situation** intermediaire entre le **jeu complet** qui existe mais qui, comment dire,

236 **37** qui **permet** pas forcement de **revoir suffisamment** souvent des **situations** de **jeu** qui se reproduisent a-savoir des **joueurs stoppes,** qu' est-ce-qui se passe quand il-y-a des **joueurs stoppes?** et les moments de **soutien** voila, qu' il faut **donner** dans ces **cas** la. donc le fait de demarrer sur un **lancement** de **jeu** comme ca, ca les **obligeait** tout-de-suite a **entrer** dans cette **logique:** il faut organiser le soutien.

Nous retrouvons ce type de discours dans la classe 1 (28,45% des u.c.e.) fournie par l'analyse Alceste des EACS réalisés après le dispositif de formation. Ces discours traitent ainsi également des écarts entre les productions attendues des élèves et leurs réalisations

effectives. Le plus faible pourcentage d'u.c.e. consacrées à l'analyse de ces écarts lors des seconds EACS ne signifie pas pour autant une baisse de préoccupation relative à l'évaluation des situations didactiques. Il doit être mis en rapport avec l'apparition d'une classe de discours complémentaire de la première, consistant à préciser les attentes de l'enseignant.

La classe fournie par Alceste se caractérise donc par un discours portant sur un aller-retour entre les attentes de l'enseignant et les réalisations effectives des élèves. Il renvoie plus particulièrement à une prise de conscience par l'enseignant d'un certain nombre de comportements au regard des objectifs visés. En effet, les formes réduites « *rendre* » et « *compte* », le plus souvent associées, sont les plus significativement présentes dans la classe1. La forte présence du marqueur de la personne « *je* » (244 fois utilisé dans la classe - chi2 = 30) ainsi que des segments répétés incluant ce dernier (« *j'ai, je suis, je ne, je me, pour moi, ça me, je pense que, je ne sais pas, que je* ») cités 116 fois viennent renforcer ce constat d'un discours fortement centré sur cette prise de conscience de l'enseignant à travers les images de ce que produisent les élèves. Ces objectifs portent sur les rôles (attaquants/défenseurs, défenseur sur PB/défenseur sur NPB etc.) et leur articulation dans le jeu.

Deux enseignants représentent significativement cette classe.

Exemples d'unités de contexte élémentaire :

u.c.i. : 3 *3 *nom_SM *Etab_LP *Classe_TBPRO *sco_RB *spec_oui *age_30-34 *anc_10

u.c.e. : 457 Classe : 1 Khi2 : 46

en plus qui va lui **permettre justement** de **concretiser** l'**action**. Bon la je me **souviens** avoir dit que, voilà c'est ça. **Interception** sur toutes les situations de **remise** en **jeu**, que ce soit sur **panier** encaisse ou sur le **cote**, par **equipe** et en **defense**, c'etait deux **points**, un point et deux **points panier marque**.

u.c.e. 289 Classe : 1 Khi2 : 37

maintenant sur l'exercice en lui- meme, ce qui l'**interessait** c'etait comme un preambule en fait par rapport a la situation qui va **suivre** a savoir que l'**idee** c'etait de se **placer** quand-

meme dans une situation de **continuite** donc on **attaque** sur un **panier** et on se replie de l'autre **cote** avec toujours ce **souci** d'avoir un des deux qui **devient**, qui etait **attaquant**, qui **devient defenseur**.

u.c.e. 291 Classe : 1 Khi2 : 32

je **deviens attaquant**, je **deviens defenseur** tout en assurant la **continuite** du **jeu** qu'on peut avoir par la suite ; donc on **attaque** d'un **cote**, on **repart** de l'autre.

u.c.e 456 Classe 1 : Khi2 : 32

donc, voilà, comme en plus les **actions** sont **positives**, pour **concretiser** l'**action positive** et **permettre** qu'ils **recuperent** la balle, je n'**hesite** pas a **intervenir** sur l'**aspect** reglementaire.

L'analyse Alceste des EACS réalisés après le dispositif de formation fait néanmoins apparaître une nouvelle classe de discours référée aux élèves ainsi que nous l'avons signalé plus haut : ce type de discours précise ce qui attendu des élèves à travers leur confrontation aux contraintes de la situation. L'apparition de cette nouvelle classe de discours peut être considérée comme illustrant une volonté plus marquée des enseignants, suite à leur participation au dispositif de formation, de préciser ce qui est attendu de la part des élèves. La différence avec le type de discours précédent renvoie au fait qu'il s'agit ici de clarifier préalablement à l'analyse des conduites des élèves et de façon plus précise ce qui est attendu au regard des choix d'agencement des situations didactiques.

La classe 2 (26,43% des u.c.e.) fournie par l'analyse Alceste des EAC réalisés après le dispositif de formation illustre ce type de discours. Elle porte plus particulièrement sur l'énonciation et la justification des objectifs d'apprentissage visés chez les élèves. Ces objectifs concernent essentiellement les choix du PB. Une enseignante est fortement représentative de la classe. Le vocabulaire significatif porte ainsi plus particulièrement sur ce qui est attendu des élèves en matière de choix tactique pour le PB. La forme réduite « *choix* », qui confirme la centration du discours sur cet objectif décisionnel, est la plus significativement présente dans la classe (utilisé à 45 reprises – chi2 = 82) au même titre que « *solution* », « *pression* », « *situation* » autres termes représentatifs du vocabulaire relatif aux objectifs décisionnels en sport collectif. On retrouve par ailleurs la déclinaison des

possibilités de choix de jeu dans les formes réduites significativement présentes elles aussi : « *passer* », « *tirer* », « *donner* ». Il est à noter que les marqueurs de la personne sont significativement absents de cette classe au profit des verbes et noms évoqués plus haut et représentatifs du vocabulaire spécifique à l'activité décisionnelle en sport collectif.

Exemples d'unités de contexte élémentaire :

u.c.i. 4 *4 *nom_CD *Etab_CLG *Classe_5ème *sco_RB *spec_non *age_30-34 *anc_9

u.c.e. : 510 Classe : 2 Khi2 : 26

donc la c'est toujours la **situation**, enfin, pour moi apres l'**echauffement** mais donc montee de **balle**, sans **contrainte defensive** pour ne pas perdre le **ballon**. Donc quand meme avec la **consigne** d'**aller rapidement** devant et de faire une **passe** a un **joueur** qui est en **mouvement** vers l'avant.

u.c.e. : 545 Classe : 2 Khi2 : 24

donc je **vais** vers l'avant pour **redonner** une **solution** au **porteur** de **balle suivant**, donc je **pars** en **fait**, je leur **donne** deja les **choix** qu'ils **vont** avoir a **rencontrer**.

u.c.e. : 543 Classe : 2 Khi2 : 24

obligatoirement, comme on est sur les **choix** du **porteur** de **balle**, un defenseur sur le **porteur** de **balle** donc, tant qu'il ne l'a pas **rencontre**, puisqu'il **va** jusque dans une **zone** ou il **va rencontrer** son defenseur, il doit **avancer** et quand le defenseur sera sur le **porteur** de **balle**, il doit **passer**.

u.c.e. : 542 Classe : 2 Khi2 : 21

je **redonne** et je **pars** du euh, en **fait** pour moi l'**objectif** donc c'est : on est sur le **choix** du **porteur** de **balle**, donc il **va rencontrer** plusieurs **situations**.

u.c.e. : 605 Classe : 2 Khi2 : 21

mais il n'y a pas de, la ils ne le percoivent pas comme une **situation**, ou **situation** qu'ils peuvent **retrouver** en **match**, qu'ils **vont** avoir le **choix** d'**aller** regarder, de **prendre** de l'information sur un **joueur demarque**.

La fonction de ce discours peut alors être envisagée de deux façons différentes :

- une fonction de préalable nécessaire à l'évaluation des productions des élèves. En précisant le référent, c'est à dire ce par rapport à quoi on va juger la pertinence de la SD, ce discours appuie la possibilité d'une réelle évaluation. En ce sens il est étroitement complémentaire du premier type de discours identifié.
- Une fonction de justification des choix didactiques a priori de l'enseignant, indépendamment d'une évaluation des effets produits.

Par ailleurs, l'analyse de contenu des EACS nous fournit un certain nombre d'éléments permettant de confirmer ce résultat :

- une centration plus forte du discours sur la question des visées des SD : alors que dans les premiers EACS, le volume de parole consacré aux objectifs visés chez les élèves à travers les SD est le plus important parmi l'ensemble des catégories d'analyse proposées pour quatre enseignants sur les neuf de l'expérimentation, dans les seconds EACS il est le plus important pour huit enseignants sur les neuf (cf tableau n° 23)[15].

[15] Pour une vision exhaustive des résultats de de la représentation des différentes catégories dans les EACS, voi r le tableau présenté en annexe n° 4.5.

Tableau n° 27 : Classement des catégories les plus représentées

E	Catégorie la plus représentée		2ème catégorie la plus représentée		3ème catégorie la plus représentée		4ème catégorie la plus représentée		5ème catégorie la plus représentée	
	EACS1	EACS2	EACS1	EACS2	EACS1	EACS2	EACS1	EACS2	EACS1	EACS2
E3	Groupes 28,78%	**Visées 40,63%**	Régulations 27,69%	Agencement 32,11%	**Visées 19,92%**	Temps 8,3%	Agencement 9,40%	Régulations 4,93%	Temps 6,32%	Autres 4,36%
E7	Régulations 30,96%	**Visées 34,10%**	**Visées 14,87%**	Agencement 22,98%	Autres 14,05%	Temps 19,81%	FB+ 10,53%	FB+ 10,3%	Groupes 10,20%	Régulations 4,18%
E8	**Visées 26,34%**	**Visées 36,85%**	Groupes 24,35%	Agencement 32,60%	Agencement 16,03%	Temps 9,52%	Temps 10,97%	Autres 7,90%	Autres 8,76%	Régulations 5,43%
E9	**Visées 38,32%**	**Visées 43,58%**	Agencement 28,87%	Agencement 23,13%	Régulations 22%	Régulations 19%	Temps 4,38%	Temps 5,98%	Autres 4,03%	Prés. Situations 3 ,39%
E6	**Visées 73,18%**	Agencement 46,35%	Agencement 22,40%	**Visées 23,45%**	Régulations 4,42%	Groupes 10,81%	/	Régulations 10,55%	/	Temps 8,08%
E4	Autres 25,95%	**Visées 43,35%**	**Visées 18,96%**	Autres 36,49%	FB- 15,13%	Agencement 11,39%	Agencement 9,24%	Régulations 7,25%	Temps 8,60%	Groupes 0,49%
E1	Groupes 45,54%	**Visées 38,86%**	Régulations 32,79%	Régulations 20,63%	Temps 10,10%	Prés. Situations 20,06%	**Visées 8,15%**	Agencement 9,87%	Prés. Situations 2%	Autres 6,40%
E2	**Visées 39,53%**	**Visées 46,35%**	Autres 24,75%	Agencement 29,47%	Régulations 22,86%	Régulations 12,68%	Agencement 11,96%	Autres 7,37%	Groupes 0,89%	Groupes 4,12%
E5	Régulations 40,91%	**Visées 27,89%**	**Visées 27,94%**	Agencement 27,08%	Agencement 15,15%	Autres 26,62%	Autres 8,25%	Régulations 7%	Groupes 2,95%	Temps 4,82%

Explication du tableau. Lire pour E3 : le discours de cet enseignant passe d'une centration sur les groupes (28,78% du volume de parole total consacré à cette catégorie) lors du premier EACS à une centration sur les visées des SD (40,63% du volume de parole total consacré à cette catégorie) lors du second EACS. En outre, la centration initiale sur les groupes disparaît lors du second EACS, alors que dans le même temps, le volume de parole consacré aux visées des SD double (de 19,92% à 40,63%)

- En outre la part de discours consacrée aux visées des SD augmente significativement pour sept enseignants, diminue fortement pour un enseignant et stagne pour le dernier.

Tableau n° 28 : proportion des discours consacrés aux visées des SD dans les EACS

	VISEES		Difference
	EACS1	EACS2	/
EF	19,92%	40,63%	+20,71%
MPG	14,87%	34,10%	+19,23%
NM	26,34%	36,85%	+10,51%
SM	38,32%	43,58%	+5,26%
VS	73,18%	23,45%	- 49,73%
TK	18,96%	43,35%	+24,39%
BD	8,15%	38,86%	+30,71%
CD	39,53%	46,35%	+6,82%
IQ	27,94%	27,89%	-0,05%

Enfin, les analyses Alceste permettent d'identifier la permanence d'un type de discours spécifique aux difficultés relatives à l'enseignement / apprentissage du volley-ball en milieu scolaire. Les représentations des enseignants sur le volley-ball que révèlent ces discours présentent celui-ci comme une activité difficile techniquement, justifiant une place à part et des analyses spécifiques au sein de la famille des sports collectifs.

Ainsi, la classe 4 (10,45 %) des premiers EAC révèle une forte préoccupation quant aux difficultés des élèves en volley-ball (tout particulièrement les filles) : prégnance du renvoi direct, manque d'échanges, faible mobilité… et la gestion des formes de groupement. Les questions de mixité et de niveaux sont omniprésentes dans le discours.

Cette classe est essentiellement représentée par un sujet (chi2 = 148.07). Un second sujet participe de ce discours, mais de façon nettement moins significative (chi2 = 14.40).

Les formes réduites de vocabulaire sont explicites : groupe, fille, renvoyer, difficulté, garçon…

Exemples d'unités de contexte élémentaire :

u.c.e. Khi2 Unité de Contexte Elémentaire

712 38 j' ai une autre **classe** de **cinquieme** ou je **faisais volley** aussi, et ou par-contre, autant la mise en-place des **exercices** etait pas terrible, autant les jours d' **evaluation** avec les **matches,** il y avait beaucoup plus-de mobilite,

758 35 mais au **niveau** des **filles** ou elles sont dans, **essayer** de **renvoyer directement** sur des balles qui sont trop loin, il n' y a pas d' **echange.** c'-est un jeu sur les terrains au-fond. je-pense qu' il n' y a pas d' **echange.** donc oui, c'-est genant. au-fond, donc des **groupes** d' **eleves** ou des **filles** qui sont plutot en **difficulte** et pas tres mobiles.

682 29 donc la, je me **retrouve** avec, en fait dans cette **classe** la j' ai quand-meme quelques **garcons** qui sont quand-meme agites et qui **bougent** beaucoup, plus l' **eleve** donc de l' UPI, l' unite **pedagogique** d' **integration,** qui lui n' est pas capable de lire la **trajectoire** et de **faire** une reponse motrice adequate.

724 28 peut-etre que cet **exercice** la etait plus **adapte** a des **eleves** ayant un **niveau** un peu du dessus, parce-que les **filles** la sont plutot dans un **groupe** intermediaire et que ceux la, il aurait fallu trouver autre chose ou **faire** plus simple.

738 26 la j' ai vu une **progression** au debut. les pas **bons,** les autres qui **acceptaient** de jouer et qui **essayaient** de. et j' ai vu plutot une **classe** qui etait, donc cette **classe** la qui etait bonne au debut, j' avais une impression **positive** au debut et que ca a chute au **niveau** de l' evaluation,

733 26 maintenant, peut-etre que avec des **eleves,** et puis meme avec des **filles** qui sont en **difficulte** ou qui sont dans les plus **faibles** de la **classe,** peut-etre que ce serait bien d' aller **cibler** vers les **eleves** en **difficulte** sur les choses comme ca.

De même la classe 3 (15,45% des u.c.e.) fournie par l'analyse Alceste des EAC réalisés après le dispositif de formation révèle une réflexion relative à la spécificité et à la difficulté de l'apprentissage du volley-ball en milieu scolaire. Cette réflexion est très largement et significativement portée par un enseignant (chi2 = 248). Les formes réduites « *volley-ball* », « *difficile* », « *apprendre* » constituent les formes les plus significativement présentes dans cette classe. Par ailleurs, un certain nombre de termes caractérisant ces difficultés sont significativement présents : tantôt ils portent sur les contraintes liées à la spécificité de l'APSA *(« moteur », « trajectoire »)* tantôt sur les ressources qu'elles nécessitent de mobiliser par les élèves *(« volonté », « attitude », « motivation », « concentration »)*.

Exemples d'unités de contexte élémentaire :

u.c.i. : 9 *9 *nom_NM *Etab_CLG *Classe_5ème *sco_VB *spec_oui *age_30-34 *anc_11

u.c.e. : 1166 Classe : 3 Khi2 : 34

je me dis que ça ne **sert** a rien ou presuqe et, enfin **bref**, c'etait uen parenthese ; mais euh, de ce point de vue la oui, parce qu'ils n'ont pas la **representation**, je pense que c'est une question de **representation** du **volley** par rapport aux autres sports co.

u.c.i. : 8 *8 *nom_TK *Etab_CLG *Classe_6ème *sco_BB *spec_oui *age_30-34 *anc_8

u.c.e. : 1077 Classe : 3 Khi2 : 32

pas **seulement** un **echange** mais que ca dur eun petit peu. Il faut **vraiment** qu'ils soient **capables** d'identifier des choses **simples** comme se **concentrer**, etre **prêt** a reagir, **envoyer** des passes **propres** au **debut** etc.

u.c.e. : 1072 Classe : 3 Khi2 : 31

sur leur pratique, sur leur **attitude** quand ils **jouent** etc. donc moi ce que j'attends **vraiment** c'est une **envie** d'**apprendre** ; j'essaie de leur inculquer ca, de **chercher** a **comprendre** pourquoi ils n'**arrivent** pas a faire une **trajectoire** etc.

u.c.e. : 1069 Classe : 3 Khi2 : 31

et ca ils n'**arrivent**, c'est **difficile** a **entrer**, ils ont du mal a **comprendre**. C'est **censé** etre un repere qui les **dirige** tout **simplement**, le fait de **garder** les **bras** de maniere un peu

caricaturale mais ca peut etre un **indicateur** interessant pour savoir s'ils sont dans une bonne **position** pour former une **trajectoire haute**.

u.c.i. 9 *9 *nom_NM *Etab_CLG *Classe_5ème *sco_VB *spec_oui *age_30-34 *anc_11

u.c.e. : 1181 Classe : 3 Khi2 : 31

pas sur les **niveaux debutants** parce que **niveau** un : **renvoi** direct, jeu direct, voilà, ca ils vont faire, mais sur la **construction** de jeu reel, la mise en **difficulte**, **conserver** le ballon, **arriver** dans les feintes, dans les **strategies**, je pense qu'on peut **arriver** plus vite a ca en **hand** ou en **basket** qu'en **volley**.

u.c.i. : 8 *8 *nom_TK *Etab_CLG *Classe_6ème *sco_BB *spec_oui *age_30-34 *anc_8

u.c.e. : 1054 Classe : 3 Khi2 : 29

et c'est aussi qu'ils ont du mal a **integrer**, et la particularite du **volley** c'est **vraiment tellement difficile** en **termes** de passe qu'on a du mal a **arriver vraiment** dans l'activite.

3.1.2. Une analyse de l'activité de l'enseignant plus articulée à l'activité des élèves

Lors des premiers entretiens, les discours relatifs à l'activité de l'enseignant portent sur la gestion du temps et de l'attention des élèves ainsi que sur la dimension relationnelle. Ils sont centrés sur le fonctionnement général comme en témoignent les formes réduites de vocabulaire utilisées : « *voir* », « *impression* », « *parler* », « *regarder* » […] « *écouter* », « *expliquer* »… et n'abordent jamais le contenu spécifique de cette activité, c'est-à-dire ce, à propos de quoi elle s'exerce.

Lors des seconds EACS, les discours relatifs à l'activité de l'enseignant portent également sur la gestion du temps et de l'attention des élèves. Mais l'activité de l'enseignant est plus fréquemment mise en relation avec l'activité des élèves (jamais lors des premiers EACS). L'échange suivant entre E8 et le chercheur est très représentatif de cette tendance où l'enseignant confronte ses choix, voire ses convictions aux conduites réelles des élèves.

Chercheur : « Tu as le sentiment que c' est un de tes défauts récurrents ? Ou c' est une sensibilité particulière à ça ? Ce n' est pas forcément la même chose. Tu peux être très

sensible au fait que les élèves soient en activité, et puis être un peu insatisfaite de ne pas y arriver suffisamment ou est-ce que tu penses que c'est, que ça va au-delà, que c'est carrément un défaut ? »

E8 : « Ben, c'est entre les deux. Je pense qu'il y a des séances où ça devient un défaut quoi. Je me dis qu'il y a des fois, je regarde, sur des séances courtes, on a encore des séances de cinquante cinq minutes, où ça devient un défaut quoi. Alors qu'ils ont besoin aussi de bouger et qu'ils sont en demande de bouger. Et peut-être que, le problème c'est que c'est aussi des classes où on leur donne des fiches et ils ne comprennent pas plus en disant : ben tiens, sur les fiches on va donner des choses et puis je pourrai passer expliquer, ce n'est pas forcément toujours plus concluant. Donc je suis toujours à la, en train de chercher et essayer d'équilibrer les choses en fonction de la classe et de l'activité, et de dire : ben tiens, comment je vais fonctionner ? Est-ce que je vais donner une fiche ? Est-ce que je vais juste écrire au tableau ? Est-ce que je vais faire des regroupements ? Est-ce que, et je suis toujours en train de chercher, mais en me disant, et en regardant les autres faire, quand j'ai des stagiaires ou en me regardant faire là, en me disant que, finalement, en me mettant à la place des élèves, c'est beaucoup de paroles. Et que finalement, s'ils parlent et puis machin, c'est parce qu'aussi, je parle trop. Voilà. Mais je n'y arrive pas je pense. J'essaie, mais… »

Chercheur : « A la fois ça te pose un problème, et en même temps, tu te dis aussi que c'est important qu'ils sachent les choses »

E8 : « Oui qu'ils sachent. Parce que là, je les trouve, sur le regroupement d'avant, je les trouve aussi réceptifs, à poser des questions, à réexpliquer ; Ils sont malgré tout, ils sont dans le, à s'intéresser à ce qui va être fait. J'ai des classes où ils ne s'intéressent pas, où on va présenter l'évaluation, où on va parler d'évaluation finale ou bien des choses, ils n'en ont rien à faire. Malgré tout, je me dis que ce temps, c'est un rituel de dire : on se prend le temps de se poser, de s'asseoir, d'écouter ; Ce temps d'apprentissage de respect et de l'écoute des uns et des autres, pour moi il me parait fondamental. Donc, même s'il n'est pas efficace, même s'ils n'enregistrent pas, j'ai quand même le besoin de ritualiser ces temps de regroupement, de pause et aussi pour redescendre au niveau sonore, pour retomber dans la concentration. Mais j'ai, enfin on a une classe de troisièmes où c'est assez impressionnant. Parce qu'on peut expliquer l'évaluation, je vais avoir un groupe attentif, et puis je vais avoir un groupe qui ne sont pas là ; Et malgré tout, je vais quand même garder un temps comme ça où je vais leur demander de se taire, parce qu'on est plutôt sur des règles de respect, de choses comme ça et je vais le faire quand même. Donc je vais perdre encore plus de temps ».

Chercheur : « Donc tu vas encore être frustrée ! »

E8 « Je vais encore être frustrée ».

Chercheur : « Mais tu le feras quand même ! »

E8 : « Mais je le ferai quand même. Parce que, pour moi, là on est dans l'éducation du citoyen, on n'est plus dans l'Eps, on est dans l'éducation d'abord, et que, il faut qu'ils sachent, et que le retour que j'ai de discussions avec les autres collègues, on a le, enfin ce n'est pas que moi, ce serait que dans mon cours, je ne le ferai pas ; Mais quand on discute et quand on fait des réunions, cette classe là, c'est : il y en a qui ne savent pas se taire, qui n'arrêtent pas de parler, de s'interpeler à voix haute dans la classe les uns les autres. Donc je me dis que c'est aussi par rapport au projet de la classe, contribuer à apprendre à être citoyen etc. Mais dans le terme de physique, je suis vachement frustrée. Mais bon, on est aussi dans l'école quoi ».

Il faut signaler par ailleurs que la question relationnelle n'apparaît plus comme significative, sans doute car l'enseignante qui incarnait à elle seule cette partie du discours a sensiblement modifié le regard qu'elle portait sur son activité entre le premier et le second entretien. Ce peu d'attention porté, lors de ces analyses, à cette dimension de l'acte d'enseignement, est confirmé par les analyses de contenu qui mettent en évidence que seuls deux enseignants convoquent cette dimension mais dans des contextes particuliers (collège ambition réussite avec une classe de découverte professionnelle (DP6) pour l'un ; projet d'unité pédagogique d'intégration (UPI) pour l'autre) qui peuvent expliquer ces exceptions.

En conclusion de cette partie consacrée aux modalités d'analyse réflexive mises en œuvre par les E au cours des EACS réalisés six mois après la fin du dispositif de formation, nous avons pu mettre en évidence une évolution significative par rapport aux premiers EACS mais également par rapport aux modalités mobilisées lors du dispositif de formation. En effet, les E font plus largement appel à une analyse des conduites effectives des élèves pour valider ou invalider leur action d'enseignement. La prégnance de cette démarche, qui relève de la modalité M2 de réflexivité que nous avions définie dans la second chapitre de cette thèse, nous semble pouvoir valider l'hypothèse d'un développement marqué par un saut qualitatif en matière de réflexivité.

3.2. Du point de vue des réorganisations conceptuelles

Au-delà de la présence des deux types de discours référencés aux élèves, on constate une évolution significative de leur contenu (cf. analyse de contenu et observation didactique) : les objectifs sont énoncés de façon plus précise (en termes de comportements moteurs) et s'inscrivent plus nettement dans une perspective dialectique, ce qui nous semble révélateur d'une appropriation de nouvelles ressources (cf. second indicateur de développement professionnel : les réorganisations conceptuelles). Nous nous appuyons, dans cette perspective, à la fois sur les objectifs énoncés par les enseignants à propos de leurs SD (nature et degré de précision) et sur les modalités d'agencement de ces mêmes SD. Les modalités d'agencement nous semblent en effet susceptibles de révéler une « mise en actes » de l'intégration de ces nouvelles ressources conceptuelles.

3.2.1. Les objectifs énoncés

Les discours relatifs aux objectifs visés nous intéressent tout particulièrement dans la mesure où ils renvoient à un des objectifs didactiques du dispositif de formation qui vise à ce que les enseignants expriment plus précisément, notamment sous forme de comportements moteurs attendus, les objectifs visés chez les élèves. En ce sens, l'augmentation significative du degré de précision dans la formulation de ces objectifs constitue un premier indicateur de transformation. Néanmoins, dans le cadre de notre indicateur de développement relatif à l'appropriation de nouvelles ressources (réorganisations conceptuelles) nous sommes amenés ici à tenter de repérer dans les énoncés d'objectifs des changements de formulation et de nature significatifs de cette appropriation.

16 SD ont été retenues dans les neuf enregistrements audio-vidéo de séances d'EPS réalisées avant le dispositif de formation. Il s'agit de l'ensemble des situations proposées par les neuf enseignants auxquelles nous avons retiré les situations à visée principale d'échauffement ou de mise en route et les situations de match total, sans visée explicite

d'apprentissage et sans aménagement particulier. Il est à noter qu'un certain nombre de situations ont une double visée plus ou moins affirmée : une visée d'échauffement et une visée d'apprentissage principalement technique. Nous traiterons ces situations à part notamment en raison des questions qu'elles posent du point de vue du transfert d'apprentissage.

28 SD ont été retenues dans les neuf enregistrements audio-vidéo de séances d'EPS réalisées après le dispositif de formation. Cette augmentation sensible du nombre de SD retenues (28 contre 16) ne résulte pas d'un changement de critères de sélection des SD. Nous avons en effet utilisé les mêmes critères que lors des neuf premières séances. Cette augmentation se traduit notamment, nous le verrons plus en détail dans la partie consacrée à l'analyse de l'agencement des SD, par une augmentation sensible de situations en plan homme pour homme (notamment des situations de deux contre un).

Il est à noter qu'un certain nombre de situations ont une double visée plus ou moins affirmée : une visée d'échauffement et une visée d'apprentissage principalement technique. Nous traiterons ces situations à part notamment en raison des questions qu'elles posent du point de vue du transfert d'apprentissage.

Une analyse fine et exhaustive des objectifs énoncés à propos des SD proposées par les enseignants avant et après le dispositif de formation nous permet ainsi de mettre en évidence une évolution significative. Cette évolution va dans le sens d'une augmentation sensible des objectifs formulés sous forme de gestion d'alternatives tactiques. En effet, sur les 28 SD dans les séances effectuées après le dispositif de formation, 20 renvoient à des objectifs formulés en termes de gestion d'alternatives tactiques contre trois seulement lors des séances réalisées avant le dispositif de formation.

A l'exception des situations d'échauffement dont nous avons parlé dans un paragraphe précédent, les objectifs identifiés à partir des présentations aux élèves des SD, des interactions didactiques et des commentaires effectués par les E lors des EACS peuvent

être classés en deux catégories : des thèmes d'étude associés à des règles d'action et des objectifs de gestion d'alternatives tactiques.

1) Des thèmes d'étude associés à des règles d'action

La notion de thème d'étude renvoie à ce qui est étudié, de façon relativement générale et globalisante. Il ne précise donc pas ce qui est à apprendre par les élèves mais le champ d'étude abordé. On en retrouve de nombreux exemples lors des séances d'avant le dispositif de formation : « on continue à jouer un peu sur le thème de la défense… », « « j'essaie simplement de faire émerger ce qu'on veut travailler, c'est à dire le démarquage », « pour recevoir la balle on doit se démarquer », « Il faut apprendre à se démarquer », « donc j'essaye dans…dans mes…de rappeler tout ce qu'on a vu c'est-à-dire la distance, l'orientation par rapport…l'écartement par rapport au porteur de ballon », « le jeu groupé », « le maul », « le placement et l'organisation en réception de service » ou la situation de jeu traitée : « l'objectif c'est de les mettre en place pour pouvoir travailler le 2 contre 1… », « revoir une situation particulière entre le jeu complet qui ne permet pas forcément de voir suffisamment souvent des situations de jeu qui justement se reproduisent, à savoir des joueurs stoppés, qu'est-ce qui se passe quand il y a des joueurs stoppés et les moments de soutien qu'il faut donner dans ces cas là ». On constate que le thème d'étude peut être plus ou moins global : cela va du démarquage – thème global – à la distance par rapport au porteur de balle, à l'orientation par rapport à ce même porteur de balle dans le démarquage – sous – thème – par exemple ou encore, comme chez cet enseignant : « le replacement dans le cadre d'une organisation collective en attaque d'une défense de zone en handball ». Chez les deux professeurs enseignant le rugby le thème d'étude prend la forme d'une modalité particulière de jeu (le jeu groupé) et d'un de ses éléments emblématiques (le maul). On constate ainsi une grande diversité de thèmes d'étude abordés avec des degrés de ciblage plus ou moins marqués.

A l'exception d'un seul, tous les enseignants étudiés associent systématiquement des règles d'action aux thèmes d'étude qu'ils abordent. Ceci, tant dans les séances réalisées avant le GFR que celle réalisées après. Les règles d'action définissent, selon Gréhaigne et

Guillon (1991), « *les conditions à respecter et les éléments à prendre en compte pour que l'action soit efficace* ». Ils précisent que c'est lorsqu'ils revêtent un caractère de constante, et sont suffisamment généraux que les moyens de l'action efficace prennent le statut de règle d'action. On retrouve ainsi un grand nombre de règles de ce type dans les visées formulées par les différents enseignants. Ces règles prennent la forme de verbes d'action. Ils renvoient tantôt à des énoncés relativement généraux pouvant être assimilés à des fondamentaux communs à différents sports collectifs, tantôt à des actions très spécifiques à des phases de jeu ou modalités de jeu particulières.

- Dans le premier cas (énoncés généraux) on retrouve par exemple, le thème de la défense en basket-ball et en handball avec des élèves de 6ème décliné à travers les règles d'action suivantes : « se placer entre le joueur qui a la balle et le panier », « je me mets devant le joueur qui a le ballon, je lui cache le panier, j'essaie d'intercepter la balle, je bouge les bras », « on essaie de se placer devant celui qui a la balle…quand je suis en défense je dois revenir dans mon camp, protéger mon panier et essayer d'intercepter la balle en marquant un joueur », « bien se placer entre le panneau et le ballon », « il faut bloquer le joueur puis marquer en se remettant dans l'alignement ».

On y retrouve également le thème du démarquage en handball et en basket-ball en 6ème formulé par les règles d'action suivantes : « donc on essaie de se placer vers l'avant et on essaie de s'écarter pour que les deux défenseurs aient plus de travail. Plus on se resserre autour du porteur du ballon moins on travaille. Si vous restez près du défenseur, si vous êtes immobile, si vous ne bougez pas, on va avoir du mal à faire la passe. Par contre vous êtes (mets-toi debout), si Rachid est avec toi (prof derrière l'élève) que lui est devant toi, est-ce qu'il me voit ? Donc ça veut dire que j'ai quand même un avantage sur lui et il ne me voit pas. Si lui il a le ballon, si je veux me démarquer je vais dans un sens ou dans un autre (mime l'action) pour le prendre de vitesse, je vais toujours avoir un avantage sur lui puisqu'il ne me voit pas au départ, si je passe tout de suite là, je peux recevoir avant qu'il revienne sur moi. A moins qu'il soit plus rapide que moi. Je pars avec un avantage puisqu'il ne me voit pas ».

On y retrouve enfin le thème de la progression vers la cible adverse en volley-ball. Ce thème, traité par E8 avec une classe de 6ème est par exemple décliné de la façon suivante lors

d'une régulation collective : « si je n' arrive pas encore à être suffisamment précis, il faut au moins que ma passe elle soit haute ».

- Dans le second cas (actions très spécifiques à des phases de jeu ou modalités de jeu particulières), on retrouve le cas de l'enseignement de la modalité jeu groupé en rugby, le travail des actions du non porteur de balle dans une configuration d'attaque placée en handball, le tir en basket-ball et en handball, l'utilisation de la manchette ou de la passe à dix doigt en volley-ball, la fixation du PB en attaque placée en handball ou encore l'organisation en réception en volley-ball. Pour les deux professeurs enseignant le rugby (E2 en 6ème et E9 en terminale), dans la modalité jeu groupé, les règles d'actions sont très précises. Pour E9 avec ses Terminales baccalauréat professionnel : « tu es debout, tu percutes, tu te tournes, tu protèges la balle, tu tends les bras pour que tes partenaires puissent la prendre, donc pour assurer la continuité du jeu on avait insisté sur : je me fais stopper je me retourne juste avant le contact pour éviter de me faire bloquer le ballon dans les mains. Et ensuite, tout de suite, quel est le comportement de mes coéquipiers ? Est-ce que j' ai des joueurs qui viennent tout de suite en soutien pour m' aider à ce que les défenseurs ne viennent pas mettre les mains sur le ballon justement. Donc là on protège la balle ». Pour E2 avec ses 6ème « en fait, ce que je veux voir, c' est que le premier il vienne au contact, il a son rôle de percuteur, le deuxième vient arracher... », « On va refaire la situation de maul [...] Quels rôles ? Percuteur. Il vient fixer le défenseur. Qu' est ce qu' il fait ? Il percute du bas vers le haut donc vers l' épaule. Il se retourne. Le deuxième qui arrive c' est l' arracheur. Il vient prendre le ballon, le mettre en sécurité sous son bras. Et nous pour l' instant on est au contact du percuteur. Les deux autres, les étayeurs il vont aider à pousser. Quelle est la règle de sécurité ? Quand on pousse surtout : tête contre la hanche et le dos bien droit », « celui qui est percuteur, une fois qu' il a donné son ballon, il va sortir les mains pour pouvoir agripper ses défenseurs et s' aider pour les faire avancer », « le premier il arrive, il percute, le deuxième arrive, il arrache, donc le percuteur se retourne et libère son ballon, le deuxième vient arracher le ballon et se met au contact et les deux autres viennent sur les côtés et étayent. »

Ces règles d'action, dans le cas de E6 enseignant le handball avec la classe de Terminale baccalauréat professionnel, se déclinent de la façon suivante : « je reste toujours dans mon

thème, hein, j'essaie de « se replacer », « prendre la balle en avançant », et puis je voudrais que ça débouche un petit peu sur une coordination d'équipe, pour que en fonction des places, on soit capable de se replacer comme il faut, dans des espaces déterminés », « maintenant on ne fait plus des passes vers l'arrière. Je voudrais qu'on fasse des passes vers l'avant à un non porteur de balle qui s'engage fort vers le but », « je lui ai dit, hein, qu'il fallait attaquer sur un espace, au lieu de tirer sur le défenseur », « je voudrais maintenant qu'on joue au niveau collectif en occupant les rôles principaux de l'attaque. Toujours avec le même thème, d'avoir envie de faire des passes qui vont vers l'avant du non porteur de balle. Maintenant on ne fait plus des passes vers l'arrière. Je voudrais qu'on fasse des passes vers l'avant à un non porteur de balle qui s'engage fort vers le but. »

Chez E8 enseignant le volley-ball à ses élèves de 5ème le thème de l'organisation en réception énoncé de la façon suivante : « eh oui on l'avait dit que ça irait pas de rester un devant un derrière. Et là essayez de vous décaler pour voir ce que fait l'autre. Je vous l'ai déjà dit deux fois. Espacez vous », « on a dit au service on recule pour pouvoir défendre une partie du terrain », « dans la fiche d'évaluation il y a une partie de la note où on regarde celui qui va avoir le ballon, ce qu'il fait. Est-ce qu'il est capable de se déplacer pour aller chercher le ballon de faire un pas ou est-ce qu'il attend et qu'il bouge pas ». Les règles d'action portent ainsi sur la répartition de l'espace à défendre et le placement initial a priori le plus efficace (côté à côte et non devant – derrière) ainsi que sur la disponibilité du non réceptionneur.

Chez E6, le travail de la fixation du PB en attaque placée est précisé de la façon suivante : « l'attaquant doit être dangereux, avancer, attirer le défenseur pour libérer un espace à son partenaire qui s'engouffre dans cet espace pour tirer dans des super conditions ».

Le tir en double-pas est par exemple décliné à travers la règle d'action suivante exprimée lors d'une régulation didactique : « pour marquer en double-pas, approche toi et essaie de sauter encore plus haut »

Comme l'analyse Portes (1993), la caractéristique principale d'une approche des objectifs se limitant à la formulation de thèmes d'étude, est qu'elle ne différencie pas ce qui est

étudié par les élèves (le démarquage, la défense…) de ce que ce dernier doit apprendre au cours de cette étude. Cette globalisation est considérée comme doublement pénalisante car :

- « *elle oriente l'étude sur des objets inertes et décontextualisés alors que le jeu est vie, interactions, aléas ;*
- *elle interdit toute explicitation des contenus permettant d'obtenir les transformations visées, de concrétiser les progrès espérés : on dit ce à quoi ont veut arriver, on est muet sur les acquisitions nouvelles qui permettront d'y arriver.* »

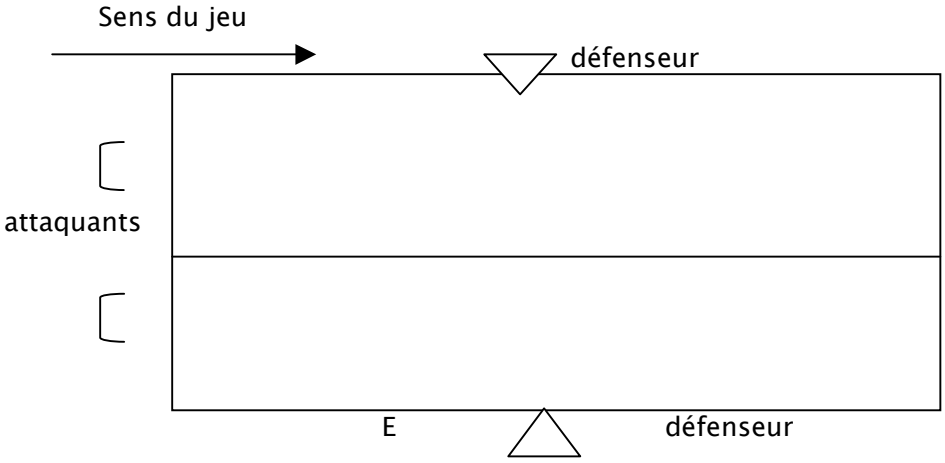
En ce sens, à l'exception d'un enseignant qui n'associe pas explicitement au thème d'étude qu'il aborde ce que nous avons considéré comme des règles d'action, l'ensemble des SD étudiées échappent au second volet de cette critique. En revanche, le premier volet de la critique formulée par Portes induit un questionnement sur les objets d'enseignement en sports collectifs. Les tenants de la conception dialectique du jeu et de l'enseignement des sports collectifs (Deleplace 1979, Mérand 1987, Marsenach 1991) présentée dans le chapitre 3 du cadre conceptuel considèrent que le joueur, confronté à des situations complexes, profondément interactives et donc aux configurations du rapport d'opposition extrêmement mouvantes, se doit de mettre en œuvre une activité fine de perception orientée (sélection d'indices) et de construction de sens pour décider des actions à mettre en œuvre. Or, ils suggèrent que le risque d'une approche par des règles d'action pourrait se situer dans leur caractère systématique, constant, non élaborées « *à partir du sens donné aux évolutions en cours de la situation de jeu pour inférer ce qu'elle sera probablement dans un futur très proche* » (Portes, ibid) mais en tant que programme à appliquer tel quel et quelle que soit l'évolution probable de la situation de jeu. Ce risque évoqué par les promoteurs d'une approche dialectique nous semble avoir été en partie atténué par les différents enseignants. En effet, les règles d'action énoncées répondent le plus souvent à la caractéristique suivante évoquée par Gréhaigne et Guillon (1991) : « *Véritable connaissance sur le jeu, leur utilisation isolée ou articulée avec d'autres règles constitue une réponse à un problème donné. Elles représentent une vérité ponctuelle et certaines règles, vraies temporairement, mais qui peuvent s'avérer des obstacles au progrès à d'autres moments*. » Les règles énoncées par les enseignants concernent en effet le plus souvent des réponses concrètes à des situations

particulières, échappant ainsi à la dérive globalisante ou généraliste. Par exemple, les actions de percuteur, étayeur, arracheur travaillées par les deux enseignants en rugby et pour lesquelles des règles d'action ont été énoncées sont contextualisées et finalisées : « tu es debout, tu percutes, tu te tournes, tu protèges la balle, tu tends les bras pour que tes partenaires puissent la prendre », « je me fais stopper je me retourne juste avant le contact pour éviter de me faire bloquer le ballon dans les mains », « Percuteur. Il vient fixer le défenseur. Qu'est-ce qu'il fait ? Il percute du bas vers le haut donc vers l'épaule. Il se retourne. Le deuxième qui arrive c'est l'arracheur. Il vient prendre le ballon, le mettre en sécurité sous son bras. Et nous pour l'instant on est au contact du percuteur. Les deux autres, les étayeurs il vont aider à pousser ». Il s'agit bien ici de résoudre un problème bien identifié, en l'occurrence jouer avec la modalité jeu groupé pour faire progresser le ballon vers la cible lorsque le porteur de balle est stoppé. Néanmoins, il s'agit plus de travailler la modalité en tant que telle que de travailler la perception et la décision amenant à l'utilisation (ou non) de cette modalité. L'objectif est bien de parvenir à un certain niveau de maîtrise de cette modalité particulière de jeu, la pertinence du choix de son utilisation étant reportée à une autre étape. Il s'agit en somme de s'assurer de sa maîtrise avant d'en envisager son utilisation tactique. Cette conception de la progressivité du travail se manifeste de façon relativement similaire chez les deux enseignants. Dans le premier cas, après avoir travaillé lors des séances précédentes les différents rôles relatifs au jeu groupé, l'enseignante propose une situation où doit progressivement apparaître la configuration de jeu nécessitant la création d'un maul : « en fait, on arrive sur les différents choix : « je suis tout seul... quel choix ? Donc sur le quatre contre un, c'est de voir que je peux aller jusqu'au contact du défenseur, je viens fixer le défenseur. Soit je feinte, soit je passe. A quatre contre deux, c'est pareil avec une pression défensive plus forte. Et arriver sur le quatre contre trois et quatre contre quatre à mettre plutôt une situation de maul en place. Donc, le terrain est petit, de manière à ce que, finalement, quand on est à quatre contre quatre, la solution, en fait ce qu'on va trouver pour avancer, ça va être de créer un maul ». Pour l'autre enseignant, la stratégie est relativement proche à la différence près que dans le premier cas évoqué, la configuration amenant l'utilisation du maul est prévisible (à l'arrivée des troisième et quatrième défenseurs) alors que dans ce second cas les attaquants devront préalablement identifier à quelle configuration de jeu ils sont confrontés pour pouvoir sélectionner la modalité de

réponse la plus adaptée (jeu groupé, jeu déployé ou jeu au pied). Mais ce qui caractérise les deux situations c'est que la question du choix de la modalité de jeu n'est envisagée que lorsque la modalité travaillée est d'abord considérée comme suffisamment maîtrisée dans sa réalisation : «ça je ne l'avais pas prévu. J'avais prévu de rester sur : je me mets au sol ou je reste debout, mais, je sais pas, je les ai sentis réceptifs par rapport à ce qu'on avait pu faire et par rapport à la mise en place des situations… », « Ce qui m'intéresserait c'est que vous utilisiez le premier temps de jeu qui est adapté par rapport à la défense proposée (alignée et regroupée) ». Les exemples que nous venons de présenter de façon détaillée nous semblent révélateurs d'un des principaux éléments de distinction entre une approche structurale et une approche dialectique des sports collectifs : la sensibilité de cette dernière à la question de la gestion des alternatives tactiques.

Ce qui est remarquable, par ailleurs dans cet exemple, est que l'enseignant n'envisage cette capacité de sélection de la modalité de jeu la plus adaptée à la distribution défensive adverse que comme un objectif rarement accessible au niveau scolaire : « là je vais loin je trouve. Là je vais très loin par rapport à ce que je peux faire habituellement avec des terminales quoi. Ou dans l'activité rugby… Je suis content d'en arriver là. C'est rare que j'aille aussi loin… Je rentre dans une logique différente là. Je vais faire appel à leurs capacités de lecture du jeu… *».* Cette position tranche avec l'approche dialectique qui fait du développement de ces capacités de lecture du jeu et de prises de décisions tactiques ses objectifs prioritaires, et ce, à toutes les étapes de l'apprentissage. Apprendre à sélectionner et à décider ne constitue pas dès lors une étape de l'apprentissage : c'est la priorité tout au long de l'apprentissage. L'analyse d'une autre situation proposée par cet enseignant confirme cette conception de la progressivité des apprentissages en rugby. Il s'agit en effet, dans le cas d'une situation de deux contre deux où les défenseurs entrent avec du retard, de travailler une action particulière : je fixe entre les deux défenseurs pour libérer la balle. Tous les éléments de l'agencement de la situation sont conçus de façon à créer la configuration initiale justifiant cette action : deux couloirs d'évolution séparés pour chacun des deux attaquants, des positions de départ excentrés des défenseurs notamment (cf. schéma ci-dessous).

Schéma n° 15 : présentation de l'organisation de la SD de 2 contre 2 en rugby



A ces éléments d'agencement s'ajoutent des consignes très explicites (« allez entre les deux... fixez entre les deux... passez entre les deux ») qui sont confirmées lors de l'EACS : « ce qui m'intéressait c'était la fixation, le fait que le défenseur monte sur le côté, l'espace qui naturellement va être libre sera plus l'espace central, ici, et donc le but ça va être quoi ? Ca va être... ce qui m'aurait intéressé c'est que l'attaquant vienne plutôt dans l'axe central, ici, pour forcer le défenseur qui vient à l'opposé de venir le stopper, puisque le défenseur pouvait le stopper. Lui, il va essayer de venir, on va dire, fermer la porte et que l'attaquant justement trouve le bon timing pour donner la balle à son partenaire qui est dans le couloir, à côté, puisque lui n'a pas le droit de venir dans son couloir. Donc, de l'espacement et de l'agencement de la situation devait plutôt apparaître ce type de comportement : « je viens vers le milieu pour forcer le deuxième défenseur à l'opposé à venir, et je lâche ma balle juste avant qu'il vienne me stopper, pour assurer la continuité. »

2) Des objectifs de gestion d'alternatives tactiques

Alors que lors des premières séances seuls trois enseignants (deux de façon marquée et un de façon ponctuelle) formulaient des objectifs sous forme de gestion d'alternatives tactiques, lors des secondes séances, les neuf enseignants formulent des objectifs sous cette forme (une enseignante dans une situation de sa séance, cinq enseignants dans deux situations de leur séance, trois enseignants dans trois situations de leur séance). Ainsi, dans 20 SD sur 28, les objectifs formulés renvoient clairement à une approche dialectique. Nous

allons dans un premier temps présenter les trois cas de formulation d'objectifs de gestion d'alternatives tactiques relevés lors des séances réalisées avant le GFR puis illustrer la tendance dialectique présente chez les neuf enseignants lors des séances effectuées après le GFR.

Avant le GFR.

E7 énonce explicitement aux élèves ce qu'elle attend d'eux en la matière : « maintenant on va travailler le choix qui est important et dont on a déjà parlé qui est que quand on est tout seul avec sa balle et qu' il y a personne devant nous on dribble. Par contre si le défenseur vient sur moi on doit la passer à son partenaire correctement ». Elle reprécise cet objectif lors de l'EACS : « Je suis passée d'une situation de marquage à une situation pour faire travailler les choix du porteur de balle cette fois... en fonction du placement du défenseur. C'est à dire que si le défenseur vient sur lui, il va donner sa balle, à moins que le défenseur soit trop près, soit, si personne ne vient sur lui, il va avancer ». Par ailleurs elle évoque, lors de ce même commentaire, un des éléments de l'agencement de la situation (consignes données au défenseur) supposé conserver l'authenticité du problème à traiter : « donc, comme en fait je ne donne pas vraiment de consigne au défenseur, il ne sait pas ce que va faire le défenseur, donc le choix est entier ». Cette manière de formuler et de concevoir l'objectif correspond bien à ce que préconise l'approche dialectique en matière d'objet d'enseignement prioritaire.

Nous retrouvons ce même objectif chez un autre enseignant qui l'évoque lors d'un échange avec un élève en basket :

Enseignant : « Quant au PB c' était le choix…lui il est sur moi je ne peux pas recevoir la balle mais quelle est la meilleure solution ? »

Elève : « ben bouger ».

Enseignant : « de partir en drible »

Néanmoins, cette intervention constitue le seul moment (entretien compris) où est évoqué un objectif de cette nature. Il semble d'ailleurs plus correspondre à une réaction très

ponctuelle de l'enseignant à une conduite d'élève qu'à une véritable préoccupation didactique.

Enfin, un dernier exemple d'objectif formulé en termes de gestion d'alternatives décisionnelles apparaît chez une troisième enseignante. Cet exemple nous paraît suffisamment explicite et complet pour bien illustrer ce que l'on a défini comme une conception dialectique du jeu et de l'activité des joueurs : « une fois que t' as le ballon et que t' as personne devant toi qu' est ce que tu peux faire Romane ? Eh ben oui t' as qu' à avancer. Si à un moment t' as ton défenseur devant toi tu passes vers l' arrière et lui pourra de nouveau avancer », « ce qui est dommage c' est qu' il est devant toi mais pour l' instant il ne te ceinture pas : tu peux y aller. En plus t' as fait une feinte de passe tu peux y aller. Tu es tout seul, il y a personne, tu vas pas passer ton ballon. Ca sert à rien t' es tout seul ».

Ces exemples d'interactions verbales avec des élèves sont renforcés par des éléments de discours lors du bilan de la SD : « j' ai vu des choses pas mal. Quand on avait la pression que d' un défenseur, on est quatre, ça veut dire qu' on fonce avec le ballon : soit le défenseur il vient pour nous ceinturer et à ce moment là on a trois équipiers pour faire la passe derrière. Et à ce moment là c' était très facile d' aller marquer. Est-ce que quand on a le ballon on doit obligatoirement faire une passe vers l' arrière ? On l' a fait quand ? Quand on est bloqué par un défenseur ! C' est ce que vous faisiez. Ensuite quand il y avait quatre défenseurs et quatre attaquants quelles solutions on pouvait choisir ? Pour les défenseurs prendre un joueur chacun. Alors on avait une pression défensive. On avait autant de défenseurs que d' attaquants. Ce qui veut dire qu' à un moment tout le monde était plus ou moins marqué en tant que attaquant par un défenseur. Quentin est allé sur une défenseur, il est allé le fixer, il l' a percuté, il a protégé son ballon, il s' est retourné. Florent est arrivé et quand les défenseurs ils ont vu ça ils sont allés aussi dans le maul pour essayer de l' empêcher d' avancer et tout le monde est resté sur ses pieds jusqu' à ce qu' il glisse. En fait eux ils ont remarqué que la solution à quatre contre quatre c' est d' aller au contact du défenseur obligatoirement pour avancer et la seule solution pour Quentin vraiment comme il était pris c' était de créer le maul pour avancer. »

Nous retrouvons enfin ces objectifs confirmés lors de l'EACS : « en fait, on arrive sur les différents choix : je suis tout seul... quel choix ? Donc sur le quatre contre un, c'est de voir que je peux aller jusqu'au contact du défenseur, je viens fixer le défenseur. Soit je feinte, soit je passe. A quatre contre deux, c'est pareil avec une pression défensive plus forte. Et arriver sur le quatre contre trois et quatre contre quatre à mettre plutôt une situation de maul en place ».

Après le GFR.

Nous avons relevé en introduction de cette partie sur les énoncés d'objectifs que la catégorie d'objectifs de gestion d'alternatives tactiques s'est considérablement densifiée. Le tableau suivant rassemble un certain nombre d'exemples d'objectifs de ce type pour chacun des neuf enseignants.

Tableau n° 29 : illustrations d'objectifs formulés en termes de gestion d'alternatives tactiques (séances réalisées après les GFR)

E2 Handball 2nde BEP	E5 Handball 6ème	E8 Volley-ball 6ème
« […]euh, en fait pour moi, l'objectif donc c'est : on est sur le choix du porteur de balle, donc il va rencontrer plusieurs situations. Obligatoirement, comme on est sur les choix du porteur de balle, un défenseur sur le porteur de balle. Donc, tant qu'il ne l'a pas rencontré, puisqu'il va jusque dans une zone où il va rencontrer son défenseur, il doit avancer et quand le défenseur sera sur le porteur de balle, il doit passer. Donc il doit rencontrer, il, enfin si tu veux, enfin, ses deux choix c'est ça : soit d'avancer, soit de passer et j'amène aussi, une fois que j'ai passé mon ballon, je suis toujours en jeu vers l'avant. Donc je vais vers l'avant pour redonner une solution au porteur de balle suivant. »	« Alors là l'idée de la situation, c'était de revenir évidemment sur le terrain sur lequel ils vont jouer, sur le grand terrain, sur les repères avec l'idée donc de rendre l'attaque, on va dire, plus facile puisqu'il n'y a qu'un défenseur sur des zones précises. Alors, la zone neutre vient du fait que, quand on a joué les séances précédentes, on s'est rendus compte qu'on arrivait, par rapport aux premières séances, mieux en zone d'attaque c'est-à-dire, le ballon arrivait quand même à progresser mais quand on se trouve tous dans cette zone d'attaque, le problème, on est forcément en situation d'alignement. Puisque c'est un couloir resserré, et qu'on se trouve, attaquants et défenseurs, dans ce même couloir resserré. Ça vient aussi par la contrainte qu'on ne peut tirer que de cette zone. Donc forcément dans la tête des gamins, il faut être tous dans cette zone. Donc l'idée, c'est que la zone neutre c'était pour faire ressortir ce ballon sans risque quoi. Pour qu'après, en espérant qu'en match, ils ressortent ce ballon pour réorganiser la phase d'attaque. Parce que, au fur et à mesure des matchs, là où les pertes de ballon venaient un peu plus fréquentes, c'était cette zone là. »	« Donc là, c'était la première fois qu'ils jouaient à deux et l'idée c'était de lancer des billes pour essayer de se dire : si je joue au fond, je vais marquer plus de points donc, pour la suite, assez décontextualisé puisqu'il n'y a pas d'adversaire ; Par contre, eux ils avaient la liberté d'essayer de le faire directement ou avec des passes en démarrant du fond. Donc c'était un choix de porteur de balle on va dire pour savoir s'ils se sentaient capables d'aller direct au fond, de renvoyer juste pour marquer un point mais de renvoyer quand même ou d'aller dans une stratégie un peu plus évoluée de se rapprocher pour essayer d'aller marquer dix points. »

E9 Basket-ball 1ère	E1Handball 5ème	E7 Basket-ball 5ème
« Donc si moi, ce que je ne voulais pas, c'est supprimer totalement le dribble et de dire : vous n'avez droit qu'à trois passes pour aller tirer en face. Pour aller marquer de l'autre côté, il faut aller marquer le plus vite possible mais que trois passes. Parce qu'on pourrait très bien dire, comme ils n'ont plus que trois passes possibles, ils vont être obligés de courir un peu plus, parce qu'en trois passes, il faut atteindre le panier adverse. Mais dans la volonté de laisser cette possibilité soit de dribbler, soit de passer, ne pas les enfermer dans un seul choix de, dans un seul choix qui était de toute façon de progresser par une passe et qui ne sera pas le genre de situation devant laquelle ils seront »	« Donc là je suis vraiment sur les choix du porteur de balle, j'essaie de leur montrer à quel moment, on est pris par le, quand le défenseur vient sur le porteur de balle, à quel moment est-ce qu'on fait la passe ? Est-ce qu'on attend que celui qui, que le défenseur vienne carrément sur soi pour faire la passe ? Ou est-ce qu'on prend les informations avant le, avant quoi, pour faire la passe ? »	« si jamais il y a un défenseur qui se rapproche de moi ou même les deux, j'essaie vite de donner mon ballon et si jamais le bon choix c'est d'aller marquer parce que je suis tout seul, et bien j'y vais. Donc en fait ils se retrouvent dans la situation la plus proche du matche possible. » ; « Là l'objectif c'est de se rapprocher au plus près d'une situation de matche, normal, mais en ayant un point de départ différent pour qu'on puisse avoir plusieurs essais, récupérer la balle et attaquer avec dans tous les cas, deux défenseurs et deux attaquants. Pour qu'on se retrouve à travailler le démarquage et les choix : je passe ou j'avance. »

E4 Volley-ball 3ème DP6	E3 Handball 5ème	E6 Handball 1ère
question chercheur : « **Ils n'ont pas la possibilité d'attraper la balle, il faut qu'ils la frappent et cette difficulté technique est telle que… »** Réponse enseignant : « Oui bon, elle est forcément, c'est une contrainte énorme quoi. Et encore une fois, moi ce qui m'intéresse, c'est qu'ils ressentent à la fin du cycle, j'aimerais qu'ils me disent tous : ben tiens, on voit le volley différemment avec une recherche de construction collective etc. Qu'ils comprennent bien qu'il y a des phases où on conserve la balle dans son camp et d'autres où on cherche à marquer dans le camp adverse.. »	« Alors je le fais c'est plus pour moi. Je voulais essayer. Parce que je me suis posé la question pendant un moment en préparant le truc, si j'allais autoriser ou interdire le dribble. Alors en fait, d'interdire le dribble, je me suis dit que j'allais donner presque des solutions trop facilement et que je n'y arriverai pas. Mais là je voulais quand même, après avoir vu tourner la situation, voir comment ils allaient réagir en forçant en fait le comportement que j'attendais de voir c'est-à-dire, pas de dribble, qu'est ce que je fais, que fait le défenseur et vers qui il se tourne ? Parce que, si l'attaquant ne peut plus dribbler, il n'y a pas de nécessité d'aller défendre sur lui, la progression est arrêtée. Donc normalement ils ne devraient pas aller sur le porteur de balle, ils devraient aller défendre au contraire sur le non porteur de balle. A un moment dans le jeu, moi ça me semble important aussi de ne pas toujours tous se regrouper sur le porteur et de suivre le ballon, mais de voir le jeu un peu périphérique autour.»	« Là moi ce qui m'intéresse, c'est une situation qu'on fait presque à chaque, dans une forme différente avec, un deux contre un à gérer, c'est vraiment ça qui m'intéresse. Bon après je les laisse assez libres, il y a dribble, on peut faire ce qu'on veut, ça devrait être facile, on devrait passer rapidement là-dessus pour aller sur des choses plus difficiles. Avancer, attirer le défenseur, libérer dans la bonne distance, voilà, en n'étant pas gêné par le défenseur ; C'est vraiment les choses que je répète à chaque séance. Bon voilà, on devrait aller vite là-dessus, mais ça demande quand même un apprentissage régulier quoi » ; « En fait, au départ mon objectif c'était de faire comprendre que, on avançait pour attirer un défenseur dans un espace libre, libérer la balle à un attaquant qui cours fort vers l'avant. Voilà c'est ma situation de départ. A partir de là, je savais très bien que ce groupe là, c'était avec eux que ça allait marcher le plus rapidement parce que voilà, c'était assez facile. Derrière, sur la même situation de démarrage, je la fais évoluer de manière à ce que je rajoute encore un, je rajoute un choix pour le passeur, le tireur, quelle est la meilleure solution à trouver pour réussir la situation ? Donc à partir de là, on va voir un peu ce qui se passe, mais voilà, mon objectif c'est ça : c'est toujours avancer, être disponible pour faire le bon choix quoi»

Il est à noter qu'apparaît de façon marginale une formulation d'objectif uniquement sous forme de thème d'étude chez une seule enseignante pour une seule SD. Par ailleurs, d'autres types d'objectifs que nous n'avons pas classés dans nos catégories apparaissent. Ce sont des objectifs portant sur l'acquisition de rôles sociaux (arbitrage, aide…) ou relatifs aux niveaux d'engagement et de mobilisation des élèves sur les apprentissages.

3.2.2. Les choix d'agencement des SD : permanences et évolutions

Nous analysons ici les 44 SD (16 avant le GFR ; 28 après le GFR) à partir des différents éléments constituant l'agencement de ces situations. Nous nous appuyons pour cela sur le tableau n° 6 relatif aux critères d'analyse qualitative des SD présenté dans le chapitre 2 de la partie empirique. Nous tenterons ainsi de mettre en relation ces éléments d'agencement avec les effets qu'ils sont censés produire sur les conduites et les apprentissages des élèves. Ce qui nous paraît constituer le nœud critique dans l'étude des choix didactiques des enseignants en matière d'enseignement des sports collectifs.

1) Les effectifs

Nous avons regroupé sous cette appellation les catégories 2.1. et 2.2. correspondant au nombre de joueurs impliqués dans la tâche et à l'égalité numérique ou surnombre au sein de ces situations.

Avant le GFR, 13 des 16 SD se font à effectifs réduits par rapport à la situation totale de la pratique sportive de référence[16]. Les situations à effectifs complets qu'utilisent généralement les enseignants d'EPS n'ont pas vocation principale à réaliser des apprentissages précis. Elles servent principalement à conserver la motivation des élèves (en leur donnant l'occasion de pratiquer en conditions authentiques et totales). En ce sens elles

[16] Nous avons choisi ici comme référence les effectifs de compétition UNSS pour la catégorie d'âge concernée, les compétitions fédérales proposant des effectifs variables selon les types de compétition et selon les ligues régionales ou comités départementaux concernés (exemple 5c5 en handball).

ont souvent une fonction de récompense, constituant la dernière partie de la séance, celle qu'on attend avec impatience et pour laquelle on est prêt, en contre – partie, à accepter des exercices parfois rébarbatifs) ou à servir de terrain de vérification et/ou d'application des acquis des situations didactiques. Elles ne peuvent donc, dans la majorité des cas, être considérées comme des SD, c'est-à-dire finalisées par des apprentissages précis.

Pour deux des trois SD utilisant des effectifs complets, les objectifs sont en effet assez peu précisés, ni dans les présentations aux élèves, ni dans les interactions verbales avec eux, ni dans les commentaires lors de l'EACS. Nous sommes typiquement dans des SD dites d'application ou de réinvestissement telles que nous le dit l'enseignante lors de l'EACS : « ben là je me rends compte que je suis plus dans les petits feedback d'encouragement, tu vois, sur le comptage de points, d'organisation, des trucs rapides pour ne pas arrêter le jeu en fait... et puis je... je ne donne pas de feedback sur vraiment ce qu'ils sont en train de faire... Je dis que c'est bien quand ils ont marqué un but et qu'ils ont réussi à avancer avec la balle. Ou... je demande pourquoi ils ont balancé la balle devant pour leur faire remarquer que c'est inutile mais à part ça... Je suis plus dans le comptage de ce qu'il se passe, et leur permettre de mettre un peu en oeuvre ce qu'on a vu avant... se démarquer, recevoir la balle... etc. En fait, là je suis plus dans reposer le problème une fois qu'on a un petit peu retravaillé dessus ». Ces situations, très proches du jeu global, que l'enseignante qualifie de jeux à thèmes, servent en quelque sorte de lien entre des exercices plus ciblés et la situation totale de jeu. Elles constituent une sorte d'interface entre les deux, ayant pour fonction de faciliter le transfert tout en maintenant la motivation des élèves. Nous sommes ici assez proche de situations que Deleplace (1979) appelle des situations au plan collectif total, situant le problème dans des conditions proches du jeu : « j' essaie de faire en sorte qu'ils restent dans la situation qu'on vient de faire avant... mais dans le jeu, donc j'enlève le dribble... enfin je n'enlève pas le dribble, mais je le limite grâce au match à thème quoi... ». Il est intéressant de constater que malgré ce souci de les mobiliser par du jeu, les élèves continuent à percevoir ces situations comme des exercices ainsi que nous l'explique l'enseignante en présentant la situation de match qu'elle met en place en fin de séance : « c'est parce que c'est la fin de la séance, qu'il reste un petit peu de temps, et qu'ils aiment bien, eux, dans leur tête jouer sans aucune contrainte, parce qu'ils ont

l'impression dans leur tête que c'est du vrai jeu, alors que ça fait un super long moment qu'ils font du vrai jeu... Eux, quand tu leurs dis « vous jouez normal », ils sont super content... Donc... Des fois j'en fais au début, pas seulement à la fin... Là il se trouve que c'est la fin... ». Il est remarquable enfin de constater que cette volonté de libérer les élèves des contraintes de l'apprentissage s'applique également à l'enseignante elle-même qui se libère des contraintes de l'enseignement proprement dit pour se consacrer à une dimension plus affective de ses relations avec les élèves : « donc, oui, ça leur permet de me raconter des trucs, et du coup comme ils jouent et que c'est deux enfants qui arbitrent, ça me permet d'être dans autre chose. Soit les regarder, soit discuter avec quelqu'un d'autre... ».

Six des treize SD à effectifs réduits concernent de très petits effectifs correspondant à ce que Deleplace (1979) appelle des situations au plan homme pour homme de régulation de l'action. Ces situations sollicitent fortement les habiletés technico-tactiques individuelles (deux contre un à deux contre deux). Les sept autres SD concernent des effectifs intermédiaires (cinq contre cinq ou quatre contre quatre en rugby, quatre contre deux, quatre contre trois et quatre contre quatre en handball). Ces situations correspondent à ce que Deleplace (1979) appelle des situations au plan partiel (ou de ligne concernant le rugby) de régulation de l'action visant une forte sollicitation des habiletés techniques et tactiques au sein de sous-groupes de joueurs.

Onze SD sur seize proposent soit un surnombre offensif soit un handicap (retard) aux défenseurs. Une SD propose l'inverse (retard aux attaquants). Cette variable apparaît donc essentielle pour ces enseignants qui y voient essentiellement pour certains la possibilité de jouer sur la difficulté de la tâche. Tel enseignant utilise ainsi une situation en deux contre un en handball pour travailler le démarquage du NPB comme l'indique cette régulation sur l'activité d'un élève dans cette situation : « …il se démarque, il change de rythme, il bouge pour recevoir la ballon, il n'est pas statique. Il feinte il change de rythme, ce que j'ai vu là c'est trop statique finalement ». Or, dans une approche dialectique, les situations de surnombre doivent avant toute chose être considérées comme des unités tactiques isolables (UTI) telles que les nomme Deleplace. Pour ce dernier, face au nombre infini de situations possibles, la progression du joueur repose en définitive sur

l'identification et la maîtrise d'un nombre fini de situations d'opposition qu'il appelle UTI. Les situations de surnombre auxquelles on confronte le joueur constituent dans cette optique une classe de problème que le joueur doit apprendre à gérer et non une variable de difficulté. La nature des problèmes que doit résoudre le NPB en situation de surnombre sont très différents que ceux qu'ils doit résoudre en situation d'égalité numérique. Ainsi, passer d'une situation de deux contre deux à une situation de deux contre un ne consiste pas simplement à diminuer la difficulté (même si cela est effectivement le cas) mais à changer la nature même du problème à résoudre et donc des apprentissages à réaliser. Sur l'exemple cité plus haut les consignes de changement de rythme, de mobilité, de feinte apparaissent en décalage avec ce qu'exige la situation de surnombre où la question du placement du NPB (principalement la rupture d'alignement du NPB avec le PB et le défenseur) constitue l'élément clé du problème à résoudre. Il est significatif de constater que pour une autre enseignante qui propose la même situation l'objectif concerne le choix du porteur de balle : « je suis passée d'une situation de marquage à une situation pour faire travailler les choix du porteur de balle cette fois... en fonction du placement du défenseur. C'est à dire que si le défenseur vient sur lui, il va donner sa balle, à moins que le défenseur soit trop près, soit, si personne ne vient sur lui, il va avancer. » Cela nous amène à formuler une remarque concernant ces UTI. Une UTI constitue une classe de situations d'opposition que les joueurs doivent apprendre à gérer. Ils concernent donc aussi bien le PB que le (ou les) NPB (dans le cas d'un objectif d'attaque). Confronter les élèves à une UTI ne suffit pas ainsi à rendre évident et explicite l'objectif poursuivi mais nécessite de préciser les attentes (ce que Deleplace appelle la structure abstraite des exercices). Le rôle de l'enseignant apparaît ici essentiel. C'est par ses interventions verbales (avant, pendant, après ou les trois) qu'il pourra focaliser l'attention des élèves sur les éléments perceptifs et décisionnels nécessaires à la résolution du problème posé par cette UTI pour le porteur de balle et/ou le non porteur selon les priorités qu'il se donne. Ces différents éléments de précision quant à l'approche dialectique nous amènent à considérer que, si les agencements décrits plus haut semblent relever de cette modélisation, cette proximité ne semble finalement que partielle. En effet les effectifs de joueurs jouent chez les E exclusivement un rôle de variable de difficulté alors que dans une approche dialectique, ce sont des variables de nature du problème à traiter. Nous rejoignons ici Brau-Antony (2003) qui a montré que

l'on ne retrouve jamais dans les conceptions des enseignants des théories d'experts « pures ». Ces conceptions sont composites et relèvent avant tout de tendances plus ou moins marquées.

Après le GFR, 27 SD sur les 28 étudiées sont à effectifs réduits par rapport à la situation totale de la pratique sportive de référence. 15 sont en plan partiel (à partir du 2 c 2 – cf. modélisation de Deleplace) et 12 en plan homme/homme (1c1 – 2c1). Les situations de jeu en plan collectif total semblent avoir les mêmes fonctions que celles identifiées lors des premières séances analysées, à savoir une fonction motivationnelle et une fonction d'application, de réinvestissement des apprentissages réalisés dans les SD à effectifs réduits. Pour nos neuf enseignants, l'apprentissage s'effectue dans des situations d'apprentissage qui ne peuvent que constituer une « réduction » de la situation totale, de façon à bien cibler les éléments que l'on veut transformer chez les élèves. Les interventions de cette enseignante que nous avions repérées lors d'un débat sur la question de l'authenticité des problèmes posés aux élèves dans les situations à effectifs réduits au cours du dispositif de formation en est assez emblématique : « mais tes situations d' apprentissage, si tu restes dans cette logique dialectique, tu y tiens beaucoup, tout se ressemble. Et à force de tout faire ressembler, tu ne différencies plus rien. » ; « […] comme elle est globale, elle est toujours …. Tu vois ce que je veux dire. Sur ton temps de pratique et de passage des gamins, si ta situation elle se ressemble toujours parce que tu veux qu' elle englobe tous les éléments d' une situation dialectique, le gamin il risque de … Tu vois, tu vas passer un moment, tu vas dire oui, ou bien deux fois dans la séance tu vas réguler mais est-ce que ça suffit pour le gamin de voir les différences que toi tu veux faire apparaître ? ». Néanmoins, ces remarques effectuées lors d'une séquence d'analyse collective d'une SD révèlent à la fois une difficulté à appréhender cette complexité et une certaine conception des conditions nécessaires à l'apprentissage. Pour apprendre, il faut être contraint par une situation qui induit très fortement les réponses attendues. Pour cela, il est nécessaire de prendre des distances avec la complexité de la situation totale en la réduisant (exemple : en supprimant le dribble pour induire des choix plus collectifs du PB et des actions de démarquage plus systématiques pour les NPB). Dans ce contexte, l'importance des régulations verbales semble minorée. Or, une des évolutions significatives de l'agencement des SD entre les séances d'avant le dispositif et les séances d'après le dispositif consiste

dans un souci marqué de conserver la complexité du jeu dans des situations à effectifs réduits : on n'observe plus aucune SD où le dribble est supprimé, bien que cet aspect continue de questionner fortement certains enseignants comme le montre ce passage d'un EACS : « et c'est ce que je regrette, enfin, je regrette, ce n'est pas ça, mais j'étais pas toujours d'accord avec Stéphane sur cette situation qui doit être toujours très, qui doive garder cette globalité d'opposition, de choix et tout ça, parce que, euh, à un moment il faut quand même que, tu vois, là le jeu, bon, sauf à l'échauffement où j'en ai fait un petit peu, mais avant, j'axais beaucoup mes débuts de cycle que sur le jeu sans passe, sans dribble pardon ; très sincèrement, je pense que les gamins avaient, le jeu était plus clair plus vite. Après ce que, dans un second niveau ça les ferait progresser plus vite d'être directement sur des choix, des situations de choix dribble, passe plutôt que de saucissonner un petit peu, tu vois, le ; est-ce que dans un deuxième temps, je ne sais pas, ça je ne peux pas, je n'ai pas assez de recul, je n'ai pas assez peut-être de critères pour cerner, pour… Je voulais même essayer une expérience cette année : c'est faire avec une classe une démarche, et faire avec une classe l'autre démarche, tu vois. Je ne l'ai pas fait parce que je n'avais pas envie de me…

Quand tu dis : le jeu est plus clair, plus vite, qu'est-ce que tu appelles : plus clair, plus vite ?

Eh ben les non porteurs, quand tu es sans dribble, sans possibilité de dribble, les non porteurs évoluent plus vite vers s'écarter, se positionner par rapport au, voilà. Enfin je trouve.

Les non porteurs. Et le jeu ? Dans son ensemble ?

Je pense que le jeu dans son ensemble va plus vite vers l'avant quand tu commences un jeu sans dribble. Parce que le porteur de balle, déjà, comme il n'a pas la solution du dribble, il regarde plus vite devant lui. Que là, quand tu lui donnes la solution du dribble, il est, est-ce que je dribble ? Premier choix : est-ce que je dribble ? Est-ce que je ne dribble pas ? Est-ce que je passe ? Deuxième choix : à qui je fais la passe ? Alors que là, quand tu enlèves le dribble, dans sa tête c'est : à qui je fais la passe ? Donc à qui ? Il lève les yeux et il regarde devant lui quoi. Et il y a des fois des solutions qui, oui peut-être qu'à long terme, bon là on voit si j'ai, là on voit déjà des comportements de gamins qui, certains, ont fait des choix judicieux, il n'y a personne devant moi, j'y vais, il y a quelqu'un devant moi, je passe ou je regarde qui est démarqué, mais c'est pas évident. Là tu ne peux pas encore dire que ça soit évident pour le groupe.

De toute façon il y a un facteur temps, comme tu disais.

Ah oui, oui.

Après il faudrait pouvoir comparer effectivement les deux démarches sur un cycle complet et à l'arrivée voir finalement, est-ce que, qu'est-ce qui est de différent sur le jeu ?

J'aurais voulu faire cette expérience tu vois. C'est-à-dire, mener une classe avec une démarche, euh, on va dire, jeu avec passe, introduire le dribble dans un second temps vraiment du cycle, et une démarche où j'ai mis tout de suite le dribble comme la passe, au même niveau quoi. Mais bon, tu ne peux pas mener, c'est bien dans l'abstrait, mais mener ça, ça suppose si tu veux, bon, tu es trop dans le cours pour, tu vois. Tu ne peux pas être en même temps, entre guillemets, chercheur et en même temps enseignant quoi. C'est difficile ». Contrairement aux séances initiales, 5 enseignants sur les 9 proposent, au sein de la même séance, une articulation entre les trois types de situations proposées par Deleplace dans le cadre d'une approche dialectique : plan partiel, plan homme pour homme et jeu. Comme nous le signalions plus haut, les situations à effectif total n'ont pas de fonction d'apprentissage au sens deleplacien (plan collectif total) et se résument à des situations à vocation motivationnelle ou d'application. On peut considérer que le peu de temps disponible en EPS pour les apprentissages amène les enseignants à privilégier des situations en plan partiel et homme pour homme de façon à cibler plus précisément les objectifs d'apprentissage.

14 SD sur 28 proposent un surnombre offensif ou un retard significatif à la défense ; cinq SD sont sans opposition et neuf SD se font à égalité numérique. Cette variable de surnombre apparaît, tout comme lors des séances avant le dispositif de formation, essentielle pour ces enseignants. Néanmoins, il apparaît que ces SD se rapprochent plus nettement d'un travail d'UTI tel que nous l'avions évoqué à propos des SD d'avant le dispositif de formation. La structure abstraite des SD est plus explicite comme en témoignent les visées des SD.

2) Espace

Le critère d'espace recouvre les notions de surface, d'aménagements spatiaux spécifiques corrélés aux droits des joueurs par rapport à l'utilisation de ces espaces (zone interdite pour les attaquants par exemple) et d'orientation spatiale des actions.

Avant le GFR, onze SD sur seize délimitent précisément l'aire d'évolution de jeu en tentant d'ajuster l'espace à la densité de joueurs. Il est à noter que pour deux situations sur les cinq restantes, qui sont deux situations de deux contre un en basket-ball, il n'y a pas de délimitation de la largeur de l'espace d'évolution. Cette absence n'est pas évoquée par les enseignants. Il apparaît que le déroulement de la situation ne semble pas rendre cette variable déterminante puisqu'à aucun moment les joueurs ne semblent abuser de cette absence ou en être gênés. Les trois dernières situations concernent des effectifs intermédiaires en handball (quatre contre deux, quatre contre trois, cinq contre quatre) pour lesquelles est conservée la surface complète de jeu.

Trois situations proposent des aménagements spatiaux spécifiques qui méritent d'être analysés. La première concerne une situation de deux contre deux en rugby dont nous avons présenté le schéma plus haut. Les deux autres sont des situations de deux contre un et deux contre deux en volley. La caractéristique commune des aménagements spatiaux spécifiques de ces trois SD est qu'ils matérialisent une restriction de l'aire d'évolution de certains joueurs, dans le but d'induire très fortement certaines réponses des attaquants, voire de supprimer toute autre réponse que celle visée. Ainsi, l'interdiction pour les attaquants, dans la situation de deux contre deux en rugby, de changer de couloir ne leur laisse que peu d'alternatives de choix s'ils souhaitent atteindre le but de la tâche : marquer un essai. Cette volonté de l'enseignant d'aboutir directement à la solution unique visée est renforcée par les consignes qu'il donne aux élèves : « allez entre les deux joueurs pour attirer et libérer ». Lors de l'EACS, l'enseignant confirme cet objectif *:* « ... l'objectif premier de la situation, c'était de les forcer à un moment donné à venir fixer des intervalles... Pas forcement le défenseur en lui même mais aussi les espaces qui étaient libres, à gauche et à droite du défenseur. Donc, essayer de forcer une aide de l'autre défenseur pour pouvoir décaler ensuite et obliger les attaquants à rester suffisamment espacés, d'où les deux couloirs, de façon à leur rappeler qu'il fallait absolument qu'il y ait un décalage dans l'espace, latéralement, pour pouvoir assurer une continuité du jeu quand la situation se présente ». Or, un certain nombre de réponses d'élèves posent problème au regard d'une approche se voulant dialectique du jeu et de l'apprentissage. Par exemple nous observons une réponse du NPB qui apparaît tout à fait pertinente parce qu'il prend l'intervalle entre les deux joueurs.

Du point de vue de l'adaptation, on peut considérer que c'est un bon choix. Le problème est qu'il n'a pas la possibilité d'aller au bout ce choix. Il arrête sa course parce qu'il a empiété dans le couloir d'à côté. Autrement dit, malgré l'impression d'être sur une approche dialectique (par rapport à la notion de gestion d'un rapport de force, la présence simultanée d'un partenaire et d'adversaires, la présence d'un lancement du jeu par l'enseignant...) la réponse apparaît extrêmement induite. De fait, la situation provoque une réponse paradoxale de la part de l'élève : il s'engage dans l'intervalle et s'arrête parce qu'il n'a pas le droit d'aller dans le couloir, ce dernier lui étant interdit. Or, la réponse est tout à fait pertinente au regard de la configuration de la situation. Cela signifie que l'élève est organisé par rapport à des repères fixes au sol (« je reste dans mon couloir »), alors que la prise d'intervalle suppose d'organiser sa perception par rapport aux mouvements et positions des joueurs. Les repères sont mobiles. Il y a un espace, il y a un intervalle : je m'engouffre. Si l'intervalle se ferme, je ne m'y engouffre pas. L'agencement spatial de la SD et les contraintes associées à cet agencement empêchent le NPB de réaliser ce qui apparaît comme le choix le plus pertinent. On peut dire ainsi que l'on n'est pas réellement dans le cas d'un apprentissage par adaptation étant donné que la réponse pertinente produite par l'élève lui est interdite par ces contraintes. L'analyse de cet exemple est renforcée par d'autres cas observés : à plusieurs reprises nous avons pu constater le blocage de la situation suite à l'action du défenseur plaquant ou ceinturant le PB. En effet, l'impossibilité pour le NPB de changer de couloir empêchait toute action de soutien. Cet agencement spécifique de la SD induit ainsi fortement un comportement unique : fixer entre les deux défenseurs pour libérer la balle sur le côté, ne laissant aucune place à une autre alternative. Il s'agit donc d'apprendre à réaliser une modalité particulière d'action et non d'apprendre à choisir la solution la plus adaptée à l'état et à l'évolution probable du rapport d'opposition, tel que le préconise une approche dialectique. Les deux SD proposées en volley-ball ont la particularité de matérialiser les espaces libres dans le terrain adverse en obligeant le réceptionneur (ou l'un des deux réceptionneurs pour la seconde situation) à rester sur un tapis de deux mètres sur un (ce qui lui interdit tout déplacement). Cette contrainte fixe évacue de fait toute alternative décisionnelle en matière de renvoi et par là même toute exigence de sélection d'informations sur le placement de l'adversaire, celui-ci étant

initialement et définitivement fixe. Il est par ailleurs significatif que cet élément n'apparaisse jamais dans les objectifs énoncés par l'enseignante qui se focalise exclusivement sur la gestion de la réception (organisation spatiale, actions du réceptionneur et du non réceptionneur). L'on peut dès lors s'interroger sur la fonction précise de cet agencement spatial et sur le rôle de cette variable sur les apprentissages visés (organisation en réception notamment).

Ces exemples nous renvoient très clairement à deux questions essentielles. La première concerne ce que recouvre précisément la notion d'apprentissage perceptif et décisionnel en sport collectif ? La seconde question que pose cet exemple est : comment agencer la SD pour favoriser de tels apprentissages ? Nous renvoyons plus particulièrement le lecteur à la partie 2.1.2. du chapitre 3 de notre cadre conceptuel qui traite des recherches sur la transmission des techniques corporelles. Ces travaux montrent notamment la supériorité de la PMDT (approche dialectique) par rapport aux autres types d'approches (Reitchess, 1986 ; Stein, 1985 ; Bouthier, 1988 ; David 1993) et insistent sur le fait qu'il ne s'agit pas d'apprendre de façon successive et dans une perspective cumulative à réaliser l'ensemble des possibilités présentes dans le jeu mais bien d'apprendre avant tout à choisir et à réaliser simultanément la solution la plus pertinente dans les UTI travaillées. Ceci constitue un des fondements des critiques que les analyses systémiques (dont relève l'approche dialectique) ont pu faire des approches associationnistes et analytiques. Gérer la complexité ne consiste pas à additionner des solutions apprises séparément et hors de leur contexte authentique d'utilisation. Ces mêmes critiques des approches associationnistes et analytiques insistent sur la nécessité de confronter les joueurs à des situations présentant de véritables alternatives décisionnelles que l'élève doit apprendre à gérer.

Tout comme lors des premières séances, les enseignants, pour l'essentiel, ajustent l'espace à la densité de joueurs (17 SD sur 28) lors des SD conçues après le GFR. Pour les autres SD, l'espace constitue avant tout une variable organisationnelle permettant un travail en atelier, dans le but de permettre un temps d'engagement moteur le plus important

possible. De fait, la densité est une conséquence de ce choix et non la variable de commande. Pour autant, l'observation des conduites des élèves dans ces situations nous montre que, à l'instar de ce qui s'est passé lors des premières séances, les joueurs n'abusent pas de ces conditions on n'en sont pas gênés dans leurs évolutions. Par ailleurs, six SD / 28 proposent des aménagements spatiaux spécifiques. Parmi ces six SD, quatre concernent des cibles en volley-ball, ce qui ne fait que renforcer l'exigence de précision des frappes et de centrer les élèves sur des buts visant à produire un effet sur le rapport d'opposition et non à reproduire des formes collectives ou gestuelles. Les deux autres proposent des zones comme espaces d'évolution contraints (une zone de passage dans une situation de deux contre un en basket-ball, et une zone de placement obligatoire pour le non réceptionneur en Volley-ball dans le cadre d'une réception à deux). La première SD en basket-ball, ne remet pas en question l'authenticité des conditions de jeu tant que la zone de passage ne constitue qu'un espace de rencontre plus contraignant en termes de temps et d'espace disponibles pour agir. Néanmoins, lorsque cette contrainte spatiale est couplée avec la suppression du dribble, se repose à nouveau la question de l'authenticité. L'observation des conduites d'élèves montre ainsi la mise en œuvre de choix tactiques contraints et paradoxaux du porteur de balle qui, malgré un couloir de jeu direct dégagé est obligé d'attendre un démarquage de son partenaire pour continuer l'action, le défenseur n'ayant, de son côté, plus à tenir compte de la réalité de la situation du rapport d'opposition, se contentant de marquer le joueur sans ballon dans cet espace, ce qui entre en contradiction avec l'objectif affiché initialement. La seconde SD (volley-ball), en obligeant le non réceptionneur à se placer dans un cerceau, rend la tâche du réceptionneur très exigeant en termes de précision et de qualité d'exécution de sa réception. Elle peut sembler, de ce point de vue, pertinente au regard des objectifs affichés par l'enseignant : « on fait une trajectoire haute pour que son coéquipier l'ait bien. Plus on est précis plus son coéquipier est dans le confort pour pouvoir jouer avec la balle. » Dans l'EACS, l'enseignant précise son choix de mettre un cerceau : « là j'essaie de leur matérialiser un peu l'espace avant de manière à ce qu'ils s'organisent plus forcément par rapport au réceptionneur mais plus directement par rapport au cerceau ; ils savent que, enfin on matérialise l'espace où ils doivent aller ». Or on constate ici que l'objectif de cet ajustement du milieu didactique ne

concerne pas le réceptionneur mais le non réceptionneur. De fait, on peut s'interroger sur le fait qu'en centrant son activité perceptive vers un espace matérialisé par un cerceau, le joueur ne va peut être pas apprendre à ajuster son déplacement et son placement par rapport aux critères essentiels que constituent les possibilités de passe du réceptionneur (ce qui suppose d'ajuster sa distance à ces possibilités) et le niveau de mise en difficulté de celui-ci. Ces critères n'autorisent pas ainsi un placement unique et stéréotypé. Il nous semble que cet exemple est assez révélateur d'une volonté d'obtenir le plus rapidement possible, par la contrainte s'il le faut, la réponse escomptée. Il nous faut cependant signaler que cet exemple est le seul que nous ayons relevé parmi les 28 SD étudiées ce qui tend à montrer que les enseignants de notre GFR ne font plus de l'agencement hyper-contraignant des SD une condition incontournable de l'apprentissage.

3) Matériel

Ce critère concerne à la fois le type de matériel utilisé par les enseignants et la fonction qu'ils lui attribuent. Contrairement à ce que l'on a pu observer dans d'autres recherches chez des enseignants débutants (Brau-Antony et Grosstephan, 2006) les enseignants de notre étude n'utilisent que peu de matériel « additionnel », privilégiant des variables spatiales, réglementaires et des consignes de procédures, et ce, aussi bien avant qu'après le GFR. Si les enseignants débutants observés avaient une forte tendance à faire jouer aux plots ou aux lignes le rôle de repères perceptifs, nous ne retrouvons pas cette dérive dans le cas des SD analysées ici, à l'exception des situations à aménagement spatial spécifique que nous avons vues plus haut en rugby et en volley-ball. Cet aspect nous paraît tout à fait essentiel dans la mesure où les indices à sélectionner concernent des joueurs en mouvement et par là même des espaces libres en constant déplacement.

4) Réversibilité des rôles

Avant le GFR, relativement peu de SD autorisent la réversibilité des rôles dans l'action (six SD sur 16). Cette restriction concerne principalement les situations au plan homme pour homme pour lesquelles la réversibilité est délicate à organiser, tant du point de vue des possibilités effectives de jeu (il est difficile d'assurer l'organisation d'une contre-attaque

lorsque l'on est seul et en infériorité numérique) que de l'organisation matérielle de la situation, ces situations permettent notamment un travail en atelier facilitant un nombre important de passages pour chaque élève, possibilité que perturberait immanquablement la réversibilité des rôles. Le constat effectué lors des séances réalisées avant le dispositif de formation reste identique pour les séances réalisées après le GFR.

5) Le but de la tâche

Le but des différentes SD renvoie de façon systématique à l'atteinte de la cible adverse ce qui permet d'en conserver l'essence et ne nous semble pas nécessiter de commentaire particulier.

6) Les adaptations réglementaires

Les règles du jeu constituent une variable fréquemment utilisée dans l'enseignement des sports collectifs par les enseignants d'EPS dans le but de créer un contexte contraignant permettant d'induire des comportements précis. Nous distinguerons ici les interventions sur des règles issues du noyau central du règlement de l'APSA enseignée des autres règles. Des interventions sur ces règles secondaires, ne nous semblent avoir que peu d'influence sur la réalité technico-tactique de l'activité et de fait ne nous paraissent pas déterminantes. Elles peuvent néanmoins avoir une fonction de motivation. Notamment celles relatives aux modalités de marque comme par exemple la possibilité de marquer des points en touchant le cercle en basket-ball ou de marquer dix points lorsque la balle tombe au sol sans que l'adversaire ne la touche.

Avant le GFR, seuls trois enseignants font des restrictions réglementaires un élément essentiel de leur démarche didactique. Il s'agit à chaque fois d'induire fortement des comportements qui constitueront la seule réponse possible au contexte créé par ces restrictions. Ainsi, la suppression du dribble en handball mise en place par deux enseignantes vise pour l'une à favoriser un jeu de progression en passes rapides, à forcer les conduites de démarquage des non porteurs de balle : « je supprime le dribble généralement pour au moins les deux tiers du cycle. En fait j' introduis le dribble quand je vois que

ça devient une nécessité c'est-à-dire quand les défenseurs ont compris, tous les défenseurs n'ont pas encore compris en jeu…Au début j'introduis la notion de joker qui équilibre un petit peu et après j'enlève le joker et là le dribble devient un moyen d'avancer. Mais je n'introduis le dribble que quand je vois que le jeu à la passe rapide est difficile… ». Pour l'autre enseignante il s'agit d'induire les conduites de démarquage des non porteurs de balle dans le sens souhaité : « là... étant donné que je fais un travail de... le porteur de balle n'a pas le droit de dribbler, on fait uniquement un travail de démarquage... donc je fais travailler le non porteur. Par contre, après, la situation d'après, ils ont le droit de dribbler... et là, tu fais travailler plutôt le choix du porteur : soit de passer, soit d'avancer ». Dans un cas on constate qu'il s'agit de cibler très précisément le joueur visé par la SD (le NPB qui doit travailler le démarquage). Nous retrouvons une variante de ce premier cas de figure dans la restriction réglementaire apportée par l'enseignante en rugby. Elle interdit le placage qu'elle remplace par le ceinturage dans le but de créer les conditions nécessaires au travail du maul. Dans l'autre cas, il s'agit de n'introduire cette règle fondamentale (le dribble) que lorsqu'elle s'avèrera utile (quand les défenseurs auront compris comment défendre). Ces options didactiques de restrictions réglementaires ont deux conséquences principales. Elles évacuent tout d'abord la question de la coordination des actions qui est au cœur de la problématique des sports collectifs. Les contraintes réglementaires telles que la suppression du dribble renvoient la plus grande partie du poids de la réussite de l'action sur le NPB. Elles provoquent ensuite des comportements paradoxaux des joueurs que l'on oblige à faire des choix qu'ils ne seront jamais amenés à faire en situation de jeu réel. Se pose dès lors la question du transfert entre ces situations et le jeu réel notamment à propos du sens que les joueurs attribuent aux indices perçus ou sélectionnés dans les deux cas.

Alors que dans les premières séances trois enseignants faisaient des restrictions ou adaptations réglementaires un élément essentiel de leur démarche didactique, nous ne retrouvons plus du tout de tels choix dans les SD réalisées après le dispositif de formation. On retrouve notamment l'épisode relaté plus haut à propos de cette enseignante qui s'interroge sur la suppression du dribble dont elle a décidé de se passer pour expérimenter une approche plus en phase avec la conception dialectique développée au cours du dispositif de formation. Seul un enseignant introduit à un moment donné d'une SD, la suppression du

dribble comme variable didactique. A l'instar de l'enseignante précédente, il s'interroge sur la pertinence d'utiliser une telle variable comme le montre cet extrait de son EACS :

« Tu introduis une variable là

Alors je le fais c'est plus pour moi. Je voulais essayer. Parce que je me suis posé la question pendant un moment en préparant le truc, si j'allais autoriser ou interdire le dribble. Alors en fait, d'interdire le dribble, je me suis dit que j'allais donner presque des solutions trop facilement et que je n'y arriverai pas. Mais là je voulais quand même, après avoir vu tourner la situation, voir comment ils allaient réagir en forçant en fait le comportement que j'attendais de voir c'est-à-dire, pas de dribble, qu'est-ce que je fais, que fait le défenseur et vers qui il se tourne ? Parce que, si l'attaquant ne peut plus dribbler, il n'y a pas de nécessité d'aller défendre sur lui, la progression est arrêtée. Donc normalement ils ne devraient pas aller sur le porteur de balle, ils devraient aller défendre au contraire sur le non porteur de balle. A un moment dans le jeu, moi ça me semble important aussi de ne pas toujours tous se regrouper sur le porteur et de suivre le ballon, mais de voir le jeu un peu périphérique autour ». Or, l'observation des actions des élèves montre une nouvelle fois que cette restriction produit des effets pervers sur les choix des joueurs, évacuant la question de la coordination des actions des élèves pourtant fondamentale en sport collectif. Il nous faut préciser ici que ces deux enseignants étaient de farouches défenseurs de la suppression du dribble à cette étape de l'apprentissage. On constate ici que leur position, sans être diamétralement opposée, a néanmoins évolué de façon significative. Leur questionnement ainsi que leur tentative de réintroduire le dribble dès le début de l'apprentissage peuvent être considérés comme l'expression d'une phase de remise en question certes non achevée, mais où des éléments de l'approche dialectique sont progressivement introduits et testés dans leurs pratiques quotidiennes d'enseignement des sports collectif s.

7) Le score

Le score, souvent évoqué comme une modalité importante d'incitation des joueurs à s'engager plus intensément ou de façon orientée dans l'action par les enseignants n'est mobilisée que ponctuellement, sans constituer une variable déterminante.

8) Le lancement d'action

Le lancement de l'action dans les SD constitue un élément d'agencement important. Il s'agit, pour Bouthier (1988, p. 135), « d'obtenir un lancement de l'action qui reproduise le mouvement relatif réel de la balle et des différents protagonistes existant dans la classe de situations réelles de référence ». En ce sens on peut considérer que ce lancement contribue à la constitution du milieu didactique. Cette dimension de l'agencement des SD semble pourtant très souvent négligée par les enseignants débutants (Brau-Antony et Grosstephan, 2006). Or, de la pertinence et de la qualité de ce lancement dépendent en grande partie les contraintes réelles et par là même le problème auquel vont être confrontés les élèves. Il s'avère néanmoins que toutes les SD proposées par les neuf enseignants de notre étude organisent un lancement d'action bien identifié.

Avant le GFR, nous avons pu identifier que six lancements d'actions sont effectués par l'enseignant et dix par des élèves. Les lieux et moments sont explicitement déterminés. Si certains lancements ont pour fonction explicite de créer un contexte d'opposition précis, d'autres ont néanmoins une fonction plus organisationnelle. Il s'agit par exemple de faciliter l'enchaînement des actions et donc le temps effectif de pratique comme la situation de basket-ball où les élèves (qui sont par deux en attaque) doivent enchaîner cinq actions successives sur cinq paniers différents avec cinq oppositions différentes. Le lancement de chaque action est ainsi réalisé par un élève défenseur fixe sur chaque terrain. Nous sommes bien là dans une perspective organisationnelle visant un enchaînement d'actions le plus dynamique possible. Nous avons également le cas des lancements d'actions réalisés par cet enseignant en rugby (cf. situation deux contre deux : schéma n° 15 p. 440) qui cherche par ce lancement à mettre les élèves immédiatement en situation de pouvoir mettre en œuvre le comportement visé (fixer entre les deux défenseurs en l'occurrence) : « il y a un autre paramètre que je voulais mettre en place au début et sur lequel je n'ai pas insisté, je m'en rends compte aujourd'hui, c'est le positionnement de l'entrée des défenseurs, par rapport au lancement de la situation. Parce que, vous avez regardé, ils rentrent par le côté, donc de part l'agencement de la situation, au départ, l'espace qui est ouvert, c'est l'espace central. Ce qu'il se passe... bon à la limite c'est l'intervention qui n'est pas

bonne, parce qu'il n'y a pas eu d'intervention par rapport à ça... c'est que l'attaquant dès qu'il reçoit le ballon, il doit justement tout de suite s'engouffrer dans l'espace qui est déjà ouvert de par la nature de la situation, alors que lui il a tendance à attendre - c'est là que je lui donne la balle - il attend que le défenseur se place au milieu et ensuite il va jouer. Et de par cette adaptation ou ce fait, la situation devient moins intéressante, presque inadaptée quand le joueur va prendre le côté fermé, le long de la ligne de touche parce que le joueur est trop loin. »

Enfin, le cas des lancements d'actions mis en place par cette enseignante en volley-ball avec ses élèves de 5ème nous semble assez emblématique du rôle qu'ils peuvent jouer dans la constitution du milieu didactique. Comme le montre Amade Escot (2005) : « *en éducation physique, le milieu est difficilement modélisable indépendamment de ce que va y produire l'élève. D'où des difficultés à identifier et à contrôler les variables didactiques [...] le milieu ne peut être conçu comme totalement antagoniste de l'élève, qui en constitue un des éléments. Ainsi, suivant la façon dont l'élève agit dans le dispositif matériel et symbolique qui lui est proposé, le milieu objectif va subir des modifications importantes qui, si elles sont partiellement descriptibles a priori, sont finalement assez aléatoires* ». Cela apparaît d'autant plus vrai dans les activités à fortes exigences de coopération et d'opposition comme les sports collectifs où le milieu est complètement dépendant des actions des uns et des autres. Dans notre cas particulier, ce milieu est à la fois déterminé par l'état du rapport d'opposition (en l'occurrence ce dernier est circonscrit à l'espace laissé libre par l'adversaire puisque ce dernier ne joue pas le ballon) et par les actions de son partenaire dont le lancement de l'action fait partie. Dans la première situation (deux contre un) le lancement de l'action se fait par une balle lancée à deux mains par l'élève vers son partenaire situé sur le côté et proche du filet et qui doit lui redonner la balle en effectuant une passe haute. Il s'agira dès lors de renvoyer la balle dans un espace libre dans le terrain adverse. Les espaces libres existent a priori puisque le joueur adverse est sur un tapis de deux mètres sur un mètre dont il n'a pas le droit de descendre. Nous sommes donc ici dans une situation où l'action du joueur adverse n'influe en rien sur le milieu didactique dont cette dimension est standardisée. Cette standardisation rend la SD très fermée, n'obligeant en rien le joueur attaquant à prendre de l'information sur la position de son adversaire, celle-ci étant déterminée à l'avance et restant fixe. Or, c'est la recherche active de cet indice qui constitue

l'élément déterminant à acquérir par l'élève pour pouvoir jouer dans les espaces libres dans la mesure où son niveau technique lui permet d'envoyer la balle de façon relativement précise à l'endroit souhaité. En fixant a priori et de façon définitive la position de l'adversaire, l'enseignante n'aide pas l'élève à résoudre le problème, elle a tout simplement supprimé le problème ce qui n'est plus le cas dans la seconde situation où, à l'adversaire sur le tapis, est ajouté un second défenseur libre de ses déplacements ce qui modifie non seulement considérablement le milieu mais également la nature du problème à résoudre. Mais il semble que ce ne soit pas là l'objectif de l'enseignante qui est plutôt centrée sur la construction d'un jeu en trois touches de balles dans son camp et donc sur la lecture des trajectoires de balle, la mobilité et le dosage des frappes pour son partenaire : « attendre, faire une passe correcte au passeur donc une balle haute au passeur pour que lui soit dans une situation favorable pour jouer le ballon, ça c'est la première étape. Et derrière ça va être prêt à enchaîner un déplacement ni trop tôt, parce que si la passe est mauvaise, je ne peux pas anticiper pour me placer sous la balle, ni trop tard, parce que si j'anticipe trop tard, le ballon est déjà trop bas et je suis mal placé ».

L'enseignante, par ailleurs, a bien perçu l'importance de la qualité du lancement initial pour que la situation puisse se réaliser telle que prévue : « voilà et je leur remontre, et je pense que c'était important parce que ils ne peuvent pas réussir l'exercice si le début n'est pas bon. Voilà, ça me semble pertinent de les reprendre là dessus ». Elle ajoute : « donc elles sont encore à un niveau où elles n'arrivent pas à anticiper les trajectoires et les déplacements pour pouvoir faire l'exercice ». Cet exemple nous semble tout à fait représentatif des difficultés que rencontre l'enseignant dans la structuration du milieu didactique en sport collectif dont il est extrêmement délicat de contrôler et de maîtriser les variables.

Après le GFR, tout comme lors des premières séances analysées, les enseignants sont sensibles à l'importance du lancement d'action visant à « *obtenir un lancement de l'action qui reproduise le mouvement relatif réel de la balle et des différents protagonistes existant dans la classe de situations réelles de référence* » Bouthier (1988, p. 135). Toutefois, quelques évolutions apparaissent : alors que plus d'un lancement d'action sur trois était

réalisé par l'enseignant lui-même lors des premières séances, toutes les actions des SD des dernières séances sont lancées par les élèves eux-mêmes. Cette différence est accompagnée d'un regain de précision dans la définition des lieux et moments de départ des actions. Cette évolution témoigne d'une attention particulière portée à cette dimension de l'agencement comme en témoigne cet extrait d'EACS : *« alors là pareil, ça m'a vachement, enfin tout ça, de travailler sur les sports co. Ça m'a vachement permis de réfléchir à ce genre de trucs auxquels avant je ne faisais pas attention. Je disais, il y a un départ, dès que le défenseur part, vous partez par exemple. Et maintenant je me rends compte, la différence quand on part vraiment au plot en ayant attendu que l'attaquant fasse vraiment rebondir son ballon, ou alors quand tout le monde part un peu en vrac. Et que ça change finalement complètement la situation et pour l'attaquant, et pour le défenseur. Et du coup ça m'a permis de .., enfin, j'essaie vraiment de faire attention à recadrer ça et en plus je me rends compte que les élèves y font vachement attention du coup. Enfin, eux ils aiment bien que ce soit précis, ils aiment bien faire attention, ils se rendent compte que ça change, je pense, quelque chose pour eux dans leur jeu ».*

9) Les formes de groupement

Les formes de groupement constituent enfin une variable essentielle des SD dans la mesure où le niveau d'opposition et l'homogénéité des références de jeu en matière de coordination des actions influent considérablement sur le milieu didactique. La constitution des équipes oblige notamment l'enseignant à faire en sorte que le niveau d'opposition ne dénature pas le problème qu'il souhaite poser aux élèves.

Avant le GFR, trois enseignants évoquent explicitement lors de l'EACS la question des formes de groupement. Dans le premier cas, l'enseignante opère un changement ponctuel de rôles dans le but de rééquilibrer un rapport de force qu'elle estimait trop déséquilibré : « avant j'ai échangé parce que... ils sont toujours mixtes, et en fait, même là, quand tu as deux filles, elles ont toujours plus ou moins peur, elles étaient réunies, donc il n'y a pas défense... donc j'ai remis un garçon et une fille... ». Cet exemple témoigne d'une certaine capacité d'analyse didactique permettant de prendre la décision visant à restructurer le milieu didactique de façon à le rendre plus efficace. Dans le second cas,

l'enseignant fait part de son dilemme face au comportement d'un élève dont il pense que le fait d'évoluer dans un contexte trop difficile pour lui l'incite à diminuer son investissement : « lui il est pas à son niveau de jeu. Je l'ai changé après avec Dalil. Dalil j'ai essayé de le pousser un peu mais il est pas à son niveau de jeu, il est un peu en-dessous. Je pense que c'est pour ça qu'il arrête de jouer. D'une part il est plus motivé par l'attaque que par la défense mais il est pas à son niveau de jeu non plus, donc j'essaie de le booster un peu mais ça … j'aurais peut être pu … mais je voulais pas trop le changer non plus pendant la séance. C'est vrai qu'il est dépassé par les autres. Il n'est pas en réussite et forcément il sort du truc ». Enfin, dans le troisième cas, l'enseignante s'interroge sur ses choix de formes de groupement et leurs effets sur l'engagement et l'apprentissage des élèves : « un manque d'envie de progresser sur cette situation de jeu et on se retrouve avec le truc gênant par rapport au volley, aux questions que je me pose pour enseigner le volley : est-ce que je les laisse par groupe d'affinité, qui se retrouvent souvent par des groupes de niveau où il n'y a pas de jeu, où ça ne joue pas ? Ou est-ce que je les mélange et en mélangeant est-ce qu'il y aura plus de jeu ou pas plus de jeu ? Mais quand je vois ça, je me dis : je ne peux pas les laisser jouer comme ça. Moi ça ne me paraît pas concevable de les laisser comme ça avec des balles qui sont pas dosées, on discute. Pour moi c'est pas de l'EPS. Les laisser dans ce fonctionnement et dans ce groupe comme ça, je ne peux pas. » Cette interrogation prend la forme d'un constat relativement négatif mais qu'elle hésite à remettre totalement en cause pour avoir vécu un travail avec les mêmes formes de groupement de façon nettement plus positive avec une autre classe : « c'est dur, parce que, Laurent était là quand j'ai fait l'évaluation. On en discutait et je disais : ça ne ressemble à rien, ça ne bouge pas, c'est nul et du coup je me remettais vachement en cause sur : est-ce que j'ai trop mixé les équipes et donc, même ceux qui étaient bons au départ, à force d'être avec les moins bons, ils ont limite régressé. Je suis allée jusqu'à ce sens là. Et puis les pas bons, je ne m'en suis pas assez occupée et ils n'ont pas non plus progressé. Donc j'étais déçue dans les deux sens. En comparant avec l'autre cinquième que j'avais eu où j'avais fait la même chose, enfin la même évaluation en mixant les équipes pareil. Là j'ai vu une progression au début. Les pas bons, les autres qui acceptaient de jouer et qui essayaient de ..... et j'ai vu plutôt une classe qui était, donc cette classe là qui était bonne au début, j'avais une impression positive au début et que ça a chuté au niveau de l'évaluation, et les autres où je les ai trouvé vraiment nuls au début et où ça a

progressé en faisant la même chose. Et donc c'est plutôt, en comparant ça, je me remettais moi en cause. Plutôt déçue de ce que j'avais réussi à faire avec cette classe. »

Après le GFR, six enseignants évoquent explicitement la question des formes de groupement dans les EACS (contre trois lors des premiers EACS). Cinq d'entre eux citent la stabilité des équipes sur le cycle comme un élément important. Cet extrait d'un EACS en constitue une illustration : « [...] ils ont des équipes qui sont faites depuis le début du cycle, ce qui me semble moi important. Déjà parce qu' elles sont faites par affinités au départ, et il se trouve qu' en général c' est aussi par niveau et que du coup, tu t' habitues à jouer avec les mêmes personnes et que tu peux éventuellement, dans les cycles d' après, si tout le monde continue à garder le même truc, avoir des projets d' équipe ou des projets en défense ou en attaque ; enfin créer quelque chose de plus global. Donc moi j' essaie de garder toujours les mêmes équipes ». Au-delà de cette visée de construction de projets collectifs qui suppose du temps passé ensemble s'ajoute un argument organisationnel évoqué par cet autre enseignant : « moi j' ai monté ma séance de manière à avoir toujours les mêmes rapports d' opposition c'est-à-dire que les niveaux de jeu, on les a vus les séquences précédentes, la séance juste avant, on avait établi des équipes ; là ça me semblait important de les garder comme ça, et surtout qu' on n' ait pas pendant la séance trop de changement, de groupement etc. »

Si l'ensemble des enseignants semble s'accorder sur l'importance d'une stabilité des équipes, les points de vue sont plus variés quant à la composition des différentes équipes. Certains privilégient des équipes de niveaux qu'ils constituent eux-mêmes ou en laissant les équipes se constituer par affinités, ce qui, pour l'enseignante citée ci-dessus revient au même. Néanmoins, certains enseignants s'interrogent sur la façon de faire bénéficier les élèves les plus faibles du niveau supérieur de leurs camarades : « là, sur les cinq élèves qui sont maintenant au premier plan, ils sont, il y en a un qui a vraiment, qui a une …… dynamique ; tout le reste c' était vraiment très, très mou quoi. Bon alors, le fait de les faire travailler avec des, c' est des formes de regroupement que j' ai essayé, de les faire travailler avec des gens qui sont plus à l' aise ; ça ne les mettait pas forcément plus en valeur parce qu' ils ne touchaient pas le ballon ou ils n' étaient pas efficaces, donc les autres ne leur faisaient pas la passe etc. Ça c' est toujours encore une incertitude ; des fois, en fonction de la motivation des élèves qui sont moins, plus en

difficulté je vais pouvoir les intégrer avec d'autres, mais s'ils sont là et puis qu'ils ne montrent aucune motivation pour y aller, ça ne va pas. Donc je préfère les laisser entre eux, et puis après, voilà, à un moment donné ils se rendent compte que là il faut qu'ils agissent, sinon ils ne progresseront pas. »

Cette question trouve une autre expression à propos de l'intégration d'élèves en grande difficulté comme c'est le cas pour cet élève d'UPI abordé au cours de cet échange : « mais là aussi je dis : mauvais choix, mais je vois avec Axel, c'est souvent une source de perte de ballon quoi. Ils le savent quoi.

Donc là en fait ils le font pour faire du social entre guillemets, plus que pour …. d'action. Quand ils passent le ballon. Ils le savent pertinemment.

Ils le savent et le souci c'est que dans les exercices, comme ils sont gentils, ils se plient et en match non.

Ils ne le font plus

Non. Ben, donc là c'est trouver, tu vois, des solutions pour qu'à un moment, bon là je ne sais pas si je l'ai fait après, mais tu vois, j'essaie après, quand je peux, c'est que dans une équipe ils soient en plus, dans le jeu, c'est-à-dire des fois je fais jouer un joueur en plus avec lui quoi, et, ou bien, quand je fais trois contre trois et qu'ils sont des équipes de quatre pour qu'à un moment l'équipe se retrouve, enfin que trois joueurs on va dire, parce que lui, bon son handicap, ça va dans les situations. En jeu il est un peu perdu quoi. Et ils lui font après, au début ils lui faisaient des passes et tout et plus ça va, plus dans le jeu, ils ne font plus de passes à Axel quoi. Et le gamin il s'en rend compte ».

D'autres enseignants privilégient des équipes hétérogènes : « [...]en sixième, je n'aime pas dire : je mets les forts ensemble en sixième, et les faibles ensemble si tu veux. Tu vois, j'évite, j'essaie toujours de faire des équipes très mixées. Vraiment hétérogènes quoi. Après ça se discute. Parce que le gamin, est-ce qu'il progresse quand il est, alors, c'est pour ça que, comme en sixième tu es sur un effectif réduit, tu peux te permettre de rester sur une grosse hétérogénéité parce que le bon est obligé de jouer avec le faible. Parce que le nombre fait qu'il ne peut pas se passer, de lui. Et si tu passes à quatre, tu peux te passer de ce faible ». On peut ici relever l'analyse de cette enseignante qui considère que la taille du groupe est une variable importante quant à l'efficacité de ce travail en groupe mixé. On peut

considérer sa proposition, à savoir des groupes plus hétérogènes à très faibles effectifs, et des groupes homogènes à plus fort effectif comme une solution intéressante à ce dilemme « hétérogène/homogène ».

3.2.3. Les régulations de l'activité des élèves

L'analyse des retours d'informations et des bilans que font les enseignants dans les SD nous renseigne sur la nature et l'utilisation que ces derniers font des critères de réussite et des critères de réalisation, notions fortement mobilisées par les enseignants d'EPS. Nous avions pu montrer dans une étude précédente consacrée à des enseignants d'EPS débutants que : « *Les régulations sont essentiellement faites lors des phases de verbalisation sous la forme d'un bilan qui ponctue la situation. La plupart du temps l'intervention de l'enseignant s'attache à faire commenter par les joueurs le résultat de leur action à partir de critères de réussite chiffrés (réussir 7 tirs sur 10 attaques par exemple). Cependant, ce moment de retour cognitif sur l'action est bien souvent peu organisé, il est essentiellement configuré autour de données chiffrées sans que la dimension qualitative des réponses produites par les joueurs soit véritablement convoquée. L'analyse détaillée des réponses positives mais aussi des échecs n'est que très épisodique* ». (Brau-Antony et Grosstephan, 2006). Nous ne retrouvons pas ce constat ici. Il convient sans doute à ce stade de préciser ce que recouvrent les notions de critère de réussite. Selon Nunziati (1990, p. 56) : « *les critères de réussite s'intéressent aux résultats des opérations et fixent le seuil d'acceptabilité* ». Ils concernent donc les exigences de réalisation terminale. On peut dès lors considérer que la manifestation de ce critère de réussite indique que la phase d'apprentissage est achevée. Or, une acquisition est avérée lorsque le comportement produit grâce à cet apprentissage se répète et se stabilise. La question de la fréquence d'apparition des comportements visés apparaît donc essentielle. Que cette fréquence soit précisément quantifiée ou non elle n'apparaît que très rarement dans les retours que font les enseignants aux élèves sur leurs prestations. Ces retours relèveraient donc plutôt des critères de réalisation : « toutes les équipes ont réussi à arriver jusqu'en zone de tir et à tirer avec un nombre de passes minimum. D'accord ? Donc ça c'était bien ». Les critères de réalisation (ou critères procéduraux) disent, selon Nunziati (ibid. p. 55), « *les actes concrets que nous attendons des élèves* ».

Avant le GFR, nous observons deux types de régulations chez les neuf enseignants. Le premier type (très largement majoritaire : huit enseignants sur les neuf répondent à ce type) concerne des enseignants qui produisent des régulations au plus près de l'activité des joueurs en multipliant les interventions didactiques et en identifiant les écarts entre la réponse attendue et les réponses effectives. Les critères de réussite prennent ici le statut de critères de réalisation et se rapportent aux objectifs de la situation en énonçant, sur le plan des comportements ce qu'il y a à faire pour réussir la tâche, tel que ce retour effectué aux élèves travaillant en quatre contre trois en handball : « vous occupez bien l'espace [...] c'est bien de faire des passes de pas plus de quatre mètres. », ou encore cette régulation faites aux élèves de 6ème en basket : « les attaquants à un moment donné vous vous faites des passes, lorsque vous êtes prêts du panier, ne refaites pas de passes, est-ce que ça a servi à quelque chose dans la situation où vous étiez ? Il était proche du panier, Séverin, Hajjar il était là, Lamine était derrière au lieu de tirer ... il se fait intercepter. Lorsque on est proche du panier on tire surtout si vous n'avez personne en face de vous ». Cela prend parfois la forme d'un bilan relativement dense et détaillé comme par exemple cette intervention de l'enseignante suite à une SD en rugby avec des élèves de 5ème : « j'ai vu des choses pas mal. Quand on avait la pression que d'un défenseur, on est quatre, ça veut dire qu'on fonce avec le ballon : soit le défenseur il vient pour nous ceinturer et à ce moment là on a trois équipiers pour faire la passe derrière. Et à ce moment là c'était très facile d'aller marquer. Est-ce que quand on a le ballon on doit obligatoirement faire une passe vers l'arrière ? On la fait quand ? Quand on est bloqué par un défenseur ! C'est ce que vous faisiez. Ensuite quand il y avait quatre défenseurs et quatre attaquants quelles solutions on pouvait choisir ? Pour les défenseurs prendre un joueur chacun. Alors on avait une pression défensive. On avait autant de défenseurs que d'attaquants. Ce qui veut dire qu'à un moment tout le monde était plus ou moins marqué en tant que attaquant par un défenseur. Quentin est allé sur une défenseur, il est allé le fixer, il l'a percuté, il a protégé son ballon, il s'est retourné. Florent est arrivé et quand les défenseurs ils ont vu ça ils sont allés aussi dans le maul pour essayer de l'empêcher d'avancer et tout le monde est resté sur ses pieds jusqu'à ce qu'il glisse. En fait eux ils ont remarqué que la solution à quatre contre quatre c'est d'aller au contact du défenseur obligatoirement pour avancer et la seule solution pour Quentin

vraiment comme il était pris c'était de créer le maul pour avancer. » Parmi les enseignants, trois font explicitement référence aux critères d'évaluation terminale pour situer les prestations de leurs élèves. Citons cette remarque de l'enseignante faisant le bilan de la SD que viennent de vivre ses élèves en volley : « dans la fiche d'évaluation il y a une partie de la note où on regarde celui qui va avoir le ballon, ce qu'il fait. Est-ce qu'il est capable de se déplacer pour aller chercher le ballon de faire un pas ou est-ce qu'il attend et qu'il bouge pas. Quand j'en vois certains ou certaines qui ont les pieds là comme ça, qui ne bougent pas et regardent le ballon passer …ou en train de danser aussi…c'est pas compliqué pour mettre la note ! »

Le second type de régulation ne se réfère pas explicitement aux prestations des élèves mais se contente de rappeler les comportements visés comme le fait cet enseignant avec ses élèves de 6ème en basket-ball lors d'un retour collectif où il ne donne aucune indication relative aux conduites effectives des élèves dans la SD : « quand je suis en défense je dois protéger mon panier ; je reviens dans mon camp, je me mets devant le joueur qui a le ballon, je lui cache le panier, j'essaie d'intercepter la balle, je bouge les bras ».

Après le GFR, de la même façon qu'avant, les régulations sur les apprentissages se font très majoritairement, chez les neuf enseignants, au plus près de l'activité des élèves. Le nombre d'interactions didactiques individualisées et portant sur les écarts entre la réponse attendue et les réponses effectives est très important. Il s'est notamment considérablement densifié chez l'enseignant qui, lors des premières séances, ne faisait que des retours généraux et non référés aux conduites effectives des élèves. C'est très certainement dans la densité et le degré de précision des régulations didactiques que se situe l'évolution la plus significative comme en témoigne également la partie consacrée aux visées des SD (cf. partie 3.2.1.).

3.2.4. Des situations hybrides : entre échauffement et apprentissage technique

Nous évoquions plus haut la présence, avant et après le GFR, de situations aux objectifs parfois ambigus, relavant à la fois de visées d'échauffement musculaire et articulaire spécifique et de visées d'apprentissages techniques. Ces situations que nous n'avons pas comptabilisées dans les 44 SD analysées plus haut ont la particularité de relever d'une approche très analytique (cf. cadre conceptuel, chapitre 3). Ce sont toutes des situations de manipulation de balle (passes, dribble, tirs) dans des conditions facilitantes, sans pression temporelle et sans opposition. On trouve ainsi de nombreuses situations d'échanges de balle à deux (sur place ou en mouvement, orientée ou non par des cibles à atteindre), de tirs (notamment basket-ball) sans opposition et de déplacements variés en dribble (avant, arrière, dans toutes les directions, main droite ou main gauche…). Malgré l'évolution des SD vers des objectifs plus en rapport avec une approche dialectique, ces situations sont aussi nombreuses après le GFR qu'avant. Huit enseignants sur les neuf en proposent. Seul un enseignant (E6) n'en propose pas, ni avant ni après. Elles sont toutes concentrées dans la première partie de séance et font généralement suite à une phase d'échauffement très général à base de courses et mouvements divers sans ballon. Ces situations sont le plus souvent rangées dans la catégorie des échauffements spécifiques à l'APSA dont on profite pour faire quelques apprentissages techniques que l'on n'aura pas le temps de réaliser après mais que l'on considère comme essentiels : E5 « toutes mes séances commencent comme ça et à l'échauffement j'ai mis en place une routine, c'est à dire l'échauffement commence toujours pareil, là avec la notion de tenue de ballon, pour moi la tenue de ballon c'est primordial. Ca part toujours comme ça » ; E7 « là en fait, je suis partie sur tout le cycle, comme c'est un cycle de sixièmes, avec tout comme point de départ : le tir. Donc en fait, ils s'échauffent toujours de la même manière, ils ont un ballon chacun, et ils doivent tirer en faisant un circuit dans le gymnase. Normalement. Après souvent ils s'arrêtent sous les paniers et donc, à chaque fois l'échauffement était différent, mais toujours avec un ballon chacun et sous forme de tir, pas de manipulation de balle et tout ça, que du tir. Donc tir en double pas, tir en appui et il y avait une fiche sur toutes les séances du cycle, là c'est la dernière donc normalement c'est l'évaluation, je voulais le changer et du coup il n'y avait plus de fiche, mais

autrement, ils avaient une fiche sur le tir avec tous les différents tirs qu'on peut faire : double pas, appui et puis tir en appui mais à différents endroits, sous forme de bouteille en mettant le moins de tirs possibles pour réussir à faire le tour. Et donc chaque séance en échauffement, ils faisaient ces trois choses avec, par exemple, une fois du matériel, une fois sans matériel, une fois des cerceaux pour tirer, une fois sans cerceaux ; Et dans tous les cas ils avaient à chaque fois six minutes pour faire chaque forme de tir pour s'échauffer, et, il me semble qu'ils ont énormément progressé de ce point de vue là. Donc, j'ai basé tout là-dessus, et en fait, j'ai greffé le jeu autour de ça » ; E8 « Donc là c'est, bon l'échauffement spécifique. On finit, c'est juste un travail un petit peu de manipulation du ballon pour essayer d'intégrer quelques principes moteurs par rapport au volley : avoir le ballon qui arrive au dessus de la tête, un temps de contact qui est bref avec le ballon parce que c'est le début, c'est la deuxième séance donc ils sont encore à bloquer la balle, à coller, attraper, donc c'est reprendre un petit peu ça et faire surtout et il y en avait trois ou quatre qui n'avaient pas fait la séance d'avant donc c'était leur première séance carrément ».

Cette enseignante y voit, au-delà de l'aspect didactique, un avantage organisationnel important : « alors en fait, ce genre d'échauffement, je trouve que ça me permet, étant donné qu'ils savent ce qu'ils doivent faire, bon là ils ont cinq minutes libres, mais normalement ils ont cinq minutes avec leur fiche, ça permet d'installer le matériel tout ça, en ayant un travail qui finalement est quand même efficace, avec un objectif que eux peuvent évaluer parce que c'est chiffré et que ça peut être comparé à ce qu'ils ont fait la fois d'avant etc. Et c'est une fiche qui est totalement personnelle et pas notée. Donc, je la regarde s'ils veulent me la montrer mais je n'ai pas de mainmise dessus. Donc ça permet ensuite d'enchaîner tout de suite autre chose ».

Les enseignants continuent à proposer massivement ces situations bien qu'ils perçoivent qu'elles sont fortement décontextualisées. Il semble que le poids des conceptions de l'apprentissage des techniques à base d'exercices répétitifs et décontextualisés reste très fort, notamment en volley-ball : E4 « Et c'est vraiment la grosse pour moi différence avec les autres sports co. style encore une fois basket etc. C'est que la partie technique, autant en basket on peut l'acquérir pour moi dans l'opposition mais là il y a tellement déchets si on met beaucoup d'opposition qu'on a un passage technique qui est beaucoup plus important entre guillemets qu'en basket, qu'en volley où la manipulation de balle peut se faire avec de l'opposition, des contraintes etc. On augmente les crises

temporelles etc. Mais là je trouve qu'en volley on est sur un passage, enfin moi je le considère comme ça, d'acquisition de pré requis qui sont nécessaires à avoir un jeu de volley et à créer un minimum de plaisir après dans le jeu : Bien sûr il n'y a pas l'opposition mais je trouve que la partie technique est beaucoup plus importante à ce niveau là ». L'intervention de cet enseignant confirme le constat réalisé par Brau-Antony (1998) que nous avons déjà évoqué précédemment, qui montrait que le volley-ball restait un sport collectif historiquement marqué par le technicisme.

Pour autant, des évolutions apparaissent, témoignant d'une réflexion en cours voire de réelles transformations en gestation. Ainsi, cet échange entre E1 et le chercheur lors du second EACS :

Chercheur « **ça fait deux fois que tu dis : l'objectif entre guillemets technique. Pourquoi tu mets des guillemets pour techniques ? C'est un gros mot ou … »**

E1 « Non, non, c'est parce que finalement c'est quand même nécessaire, mais ce n'est pas, je ne suis pas dans cet objectif techniciste. Voilà je, c'est un point de départ. Enfin je veux dire, c'est quelque chose d'essentiel, la manipulation de balle, si derrière ça, si par rapport à ça on a du mal à attraper une balle, on ne peut pas jouer. Donc c'est des choses sur lesquelles il faut travailler mais je ne veux pas m'appesantir là-dessus parce que c'est un peu pour moi décontextualisé. Si tu veux, c'est situations là, c'est un peu hors contexte parce que le contexte c'est dans la situation de jeu effectif, des situations aménagées ou ; donc là pour moi c'est un peu restrictif ».

L'échange suivant entre E8 et le chercheur est très significatif également d'une volonté de modifier l'approche de l'enseignement du volley-ball mais les obstacles que rencontre E8 l'amènent cependant à lâcher prise :

« il faut déjà arriver à casser, enfin à leur mettre la bonne représentation du volley, donc c'est déjà, sur un plan culturel, avoir une image du volley et de ce que ça peut être et après essayer de l'intégrer à soi et puis ça apporte, d'un point de vue technique, technique, ça pose déjà des problèmes qui sont plus complexes qu'au hand ou qu'au basket quand on démarre en premier cycle ; Et du coup on perd du temps ; On peut avoir le risque de perdre du temps dans ces problèmes de manipulation de balle et de travail technique au détriment de la stratégie et le but du volley qui est de faire tomber le ballon dans le camp adverse, de mettre l'adversaire en difficulté et du coup, on se retrouve avec quelque chose qui est vachement, qui serait du badminton sans raquette. Et

vraiment, là je le ressens parce que j'ai un PLC 1 qui fait un cycle de volley et qui est vraiment dans ce travail technique, un contre un, on joue avec du jonglage donc on enlève tout l'aspect : je te fais une passe, pourquoi je te fais une passe ? A quoi elle sert ? Donc lui il ne fait pas ; Moi je me dis je ne peux pas faire ça, ce n'est pas ce que je recherche, il faut qu'ils comprennent pourquoi je ne me contente pas de renvoyer, il faut qu'ils mettent l'adversaire en difficulté, qu'ils jouent au fond, que la passe sert à me rapprocher du et je pars avec une approche différente et au final, quand je regarde ceux là, que j'ais, où on ne fait pas de jonglage, où on fait la passe, je n'ais pas beaucoup plus de passes que le PLC 1 qui fait du travail technique avec du jonglage. J'en ai un peu plus, je pense qu'ils ont l'envie et l'intention mais dans la réalisation, ils n'y arrivent pas plus. Et donc,

Donc tu l'expliques par rapport au double problème de représentation et de difficulté technique ?

Oui.

Ce qui t'amènes à penser qu'il faudrait peut être ne pas le programmer, plus tard ?

Oui, moi si j'étais toute seule, je ne ferais pas volley ».

Il est remarquable par ailleurs de constater que les E n'assument plus totalement ce genre de situations dont ils reconnaissent les limites mais qu'ils continuent à les utiliser n'étant pas convaincus que d'autres solutions plus efficaces existent. Et ce, alors même qu'ils mobilisent très fortement ces autres solutions dans le cœur de leurs séances (SD). Cet aspect semble révélateur d'un processus partiel et individualisé d'incorporation des propositions effectuées en formation.

Synthèse des évolutions

Les principales évolutions constatées suite à l'analyse des SD proposées avant et après le dispositif de formation peuvent être résumées en quatre points principaux :

- des objectifs de gestion d'alternatives tactiques plus nombreux et plus précis
- des SD plus épurées, débarassées d'éléments susceptibles de dénaturer les problèmes (moins d'adaptations et de restrictions réglementaires ; des SD plus proches des UTI ; respect du principe de complexité minimale)
- plus de situations au plan homme pour homme (presque une sur deux) permettant une quantité de répétitions plus importante et des apprentissages plus ciblés et une plus forte articulation de situations homme pour homme, au plan partiel et au plan collectif total au cours d'une même séance;
- des régulations :
  . plus nombreuses ;
  . plus en rapport avec les productions effectives des élèves ;
  . plus individualisées ;
  . plus précises ;
  . plus en rapport avec une approche dialectique.

3.3. Du point de vue des activités cognitives de généralisation

L'analyse des activités cognitives de généralisation à l'œuvre lors des EACS chez les enseignants s'appuie, à l'instar des analyses menées sur les épisodes d'analyse des SD lors du dispositif de formation, sur l'étude des raisonnements conditionnels, forme particulière d'assertions.[17]

[17] Pour plus de précisions sur les raisonnements conditionnels, se reporter au chapitre 2 de la partie empirique, paragraphe 3.3.1. notamment.

1) Des raisonnements conditionnels principalement fondés sur des conceptions préexistantes

L'analyse de notre corpus d'EACS fait apparaître deux principaux types de raisonnements conditionnels, différenciés par l'origine de leurs prémisses.

- Nous retrouvons ainsi un type de discours fondé sur une intention d'expliquer et de justifier théoriquement les choix effectués. Nous désignons ce mode de raisonnement par le sigle R1. Les généralisations proposées ici par les enseignants ne résultent pas de prémisses tirées de l'analyse des situations réalisées durant le dispositif de formation mais d'options préexistantes à ces analyses. En cela elles consistent avant tout à expliquer et/ou justifier les choix réalisés sans discuter leur pertinence au regard de ce qu'il s'est effectivement passé dans la situation. En voici deux exemples représentatifs extraits d'EACS :

Extrait 1 : E5 « en fait j'introduis le dribble quand je vois que ça devient une nécessité c'est-à-dire quand les défenseurs ont compris, tous les défenseurs n'ont pas encore compris en jeu…Au début j'introduis la notion de joker qui équilibre un petit peu et après j'enlève le joker et là le dribble devient un moyen d'avancer. Mais je n'introduis le dribble que quand je vois que le jeu à la passe rapide est difficile… »

Extrait 2 : E3 « bon là-dessus, moi ce qui me semble important, je fais ça à chaque fois, c'est de relier en fait les séquences entre elles, les séances d'une semaine à l'autre entre elles. Donc le propre, c'est qu'on n'a pas de leçon à apprendre, à réviser ou quoi. Ça me semble important de démarrer le cours, c'est vraiment le moment où démarre le cours pour l'élève de lui rappeler ce qui a été fait la semaine d'avant, et c'est eux qui doivent faire l'effort de se souvenir pour engager la séance suivante. Donc là le temps il est présenté entre le moment où ce sont les élèves qui rappellent ce qui a été fait la semaine précédente en insistant vraiment sur les trois, quatre choses qui ont été travaillées la séance précédente, et le moment où moi j'annonce le thème de la séance du jour. C'est vraiment le thème général auquel ils sont censés se référer après toute la séance ».

- Le second type de raisonnement conditionnel identifié se caractérise par une intention de validation empirique des options choisies ou par la détermination de principes ou règles générales à partir d'un bilan de la SD. Nous désignons ce mode de raisonnement par le sigle R2. Ainsi, dans l'exemple qui suit, l'enseignant valide son intention de ne pas s'attarder sur des situations dites « techniques » au motif que les élèves n'y sont pas investis et que cette forme de travail est trop décontextualisée : E1 « [...] c'est quelque chose d'essentiel, la manipulation de balle, si derrière ça, si par rapport à ça on a du mal à attraper une balle, on ne peut pas jouer. Donc c'est des choses sur lesquelles il faut travailler mais je ne veux pas m'appesantir là-dessus parce que c'est un peu pour moi décontextualisé. Si tu veux, ces situations là, c'est un peu hors contexte parce que le contexte c'est dans la situation de jeu effectif, des situations aménagées ou ; donc là pour moi c'est un peu restrictif ». Cette intervention se poursuit par une longue description de ce qui se passe dans la situation (23 interventions de cet enseignant entre ces deux énoncés) avant d'aboutir à la conclusion suivante : « Alors finalement par rapport à ce que tu disais : « c'est un gros mot, technique », finalement on s'aperçoit quand même que dans ce genre de situation où on retrouve la spécificité un peu du jeu, ils sont quand même plus, j'ai l'impression qu'ils sont plus motivés, plus inscrits dans la situation. Et c'est pour ça que je ne veux pas m'attarder un peu trop sur la technique ». Nous percevons bien ici un processus de généralisation validé et fondé en partie sur l'analyse de la situation en cours. Nous disons « en partie » car il apparaît délicat de démêler ce qui relève véritablement de l'analyse de ce que les images donnent à voir et ce qui relève de conceptions préexistantes. Néanmoins, qu'il s'inscrive dans un processus de validation de conceptions préexistantes ou d'élaboration de nouvelles règles à partir de l'analyse empirique effectuée, ce discours de généralisation nous semble révélateur d'un processus de développement en cours. L'extrait suivant illustre bien cet enchâssement de l'analyse de la situation en cours dans les expériences passées : E9 « on se rend compte quand même que quand ils commencent à prendre de la vitesse ce qui est le cas ici, c'est toujours une certaine appréhension, même à deux ils arrivent pas vraiment à stopper le porteur de balle, donc là c'est des situations qui sont un peu stériles, pas sur le terrain, mais qui sont stériles au niveau des apprentissages, je trouve. Ça, il n'y a pas vraiment grand intérêt. Donc je rebondis par rapport à ce que tu m'avais dit un petit peu avant, quand tu posais la question, à savoir si à un moment donné je recherchais ou ça m'intéressait pas

qu'il y ait plus d'espace. Ça me conforte un peu dans mon ressenti de l'activité ». On voit bien ici la fonction de validation empirique d'une conception relative à la gestion des distances de charge en rugby à partir de l'analyse de la situation. L'enseignant se dit conforté dans son « ressenti » par l'observation réalisée. Ce processus de validation lui permet de considérer la nécessité de réduire cette distance comme un principe essentiel d'agencement des situations d'opposition si l'on ne veut pas rendre ces situations « stériles au niveau des apprentissages ».

Nous ne retrouvons pas dans ces EACS de traces de raisonnements conditionnels dont les prémisses ont été données ou livrées par l'interactant de l'enseignant interviewé (en l'occurrence le chercheur/interviewer). Ce constat résulte de la façon dont ces entretiens ont été menés. En effet, nous avons fait le choix de ne livrer aucune proposition aux enseignants, laissant ces derniers totalement libres de commenter ce qu'ils souhaitaient, sur le registre qu'ils souhaitaient. De fait, les prémisses des raisonnements conditionnels que nous avons repérés dans les retranscriptions verbatim des EAC proviennent soit de raisonnements antérieurs (très majoritairement) soit d'observations empiriques de l'activité des élèves et/ou de l'enseignant. En cela, le contexte est très différent de celui étudié lors d'échanges collectifs où les prémisses ne relèvent pas seulement de l'enseignant opérant le raisonnement mais de propositions émanant soit du CF soit des autres inter actants

Une analyse quantitative du nombre de séquences de mise en œuvre de raisonnements conditionnels (cf tableau n° ci-dessous) fait apparaître une nette prédominance de raisonnements fondés sur des prémisses construites hors contexte d'analyse de la SD et hors contexte d'interaction avec le chercheur. Malgré une augmentation significative du nombre de raisonnements conditionnels identifiés entre les premiers et les seconds EACS (27 pour les premiers EACS ; 46 pour les seconds), les proportions restent approximativement les mêmes (70%/30% pour les EACS1 ; 67%/33% pour les EACS2).

Tableau n°30 : Analyse quantitative des séquences de mobilisations de raisonnements conditionnels dans les EACS

Enseignants	EACS 1		EACS 2	
	R1	R2	R1	R2
E1	0	2	0	1
E2	1	1	2	4
E3	9	0	7	0
E4	1	0	4	1
E5	2	3	5	2
E6	2	1	2	3
E7	2	0	3	2
E8	0	0	6	0
E9	2	1	2	2
TOTAL	19	8	31	15
	27		46	

Une analyse enseignant par enseignant fait apparaître d'importantes disparités dans la mobilisation de ce type de raisonnements sur les deux EACS : de 3 (E1) à 16 (E3) pour une moyenne de 8,11 (voir tableau n°26). Les deux extrêmes relevées le sont par ailleurs en tous points :

- l'enseignant chez lequel nous n'avons identifié que trois séquences de raisonnement conditionnel ne mobilise ces derniers que dans une perspective de validation empirique de ses choix didactiques et pédagogiques. L'extrait que nous avions utilisé pour présenter la modalité de validation empirique des choix didactiques provient de l'EACS mené avec cet enseignant. Elle nous semble représentative de ce type de raisonnement. Néanmoins, au regard du faible volume de discours consacré par cet enseignant à ce type de raisonnement, il est difficile de tirer des conclusions quant à un profil particulier ou à une évolution significative.
- L'enseignant chez lequel nous avons identifié 16 séquences de raisonnement conditionnel ne mobilise exclusivement ces derniers que dans une logique de justification, aucune prémisse dans ces raisonnements ne prenant racine dans des observations empiriques. L'importance du volume de discours consacré à ces activités de généralisation et

la nature particulièrement marquée du type de raisonnement mobilisé permettent ici en revanche de dresser un véritable profil pour cet enseignant. Voici quelques exemples extraits des EACS menés avec cet enseignant :

E3 : « ce qui est important c'est que d'abord il y ait mise en activité pour que après on puisse intervenir sur le contenu juste… »
« Dans ces situations là le problème c'est souvent l'arbitrage. Donc moi j'insiste toujours pour que ce soit les élèves qui arbitrent, à leur niveau de jeu, ils sont à deux, ça doit changer, c'est pas eux qui ont fait le remplacement mais chacun doit à un moment prendre le sifflet mais à un moment quand même il faut que je leur donne quelques trucs pour que ils aient un minimum de formation là-dessus. Surtout j'essaie d'intervenir toujours régulièrement toujours d'un terrain à l'autre parce que si l'arbitrage ça va pas, ça dérape très vite au niveau du jeu, ça part très vite n'importe comment et ça joue plus ». « Moi je pense vraiment qu'il y a toujours une phase de découverte de la situation. C'est-à-dire que, si l'élève n'a pas été confronté à un moment à la situation, il ne peut pas réfléchir à ce qu'il doit faire. Il faut que, aussi bien en attaque qu'en défense, chacun prenne un peu ses marques dans la situation pour commencer à avoir après une véritable réflexion et une démarche active de réalisation ».

Dans ces trois exemples représentatifs des modes de raisonnements mobilisés par cet enseignant, à propos de trois thèmes différents (la gestion par étapes des SD, l'importance de l'arbitrage par rapport au contrôle des conditions de jeu, le lien entre la confrontation au problème et la possibilité de réflexion sur celui-ci), ce n'est pas l'analyse de ce qui se passe réellement dans la SD qui fixe les prémisses du raisonnement. L'enseignant invoque son vécu (« *dans ces situations là le problème c'est souvent l'arbitrage* »), ses croyances (« *moi je pense vraiment qu'il y a toujours une phase de découverte de la situation* ») ou encore des principes généraux dont l'origine n'est pas explicitée (« *ce qui est important c'est que d'abord il y ait mise en activité pour que après on puisse intervenir sur le contenu juste…* »).

2)…néanmoins, une augmentation du nombre de raisonnements fondés sur des validations empiriques

L'analyse du tableau n° 26 permet cependant, au-delà du maintien d'une proportion de raisonnement de type R1 et R2 identique, de mettre en évidence une évolution significative de la mobilisation de R2 entre EACS1 et EACS2 :

- le nombre de séquences de mobilisation de R2 passe de 8 à 15 entre les premiers et les seconds EACS ;
- alors que cinq enseignants sur neuf mobilisaient R2 lors de EACS1, ce sont sept enseignants sur neuf qui mobilisent au moins une fois cette modalité lors d'EACS2 ;
- cette évolution se concrétise par une augmentation du nombre de séquences mobilisant R2 pour cinq enseignants (dans des proportions néanmoins peu significatives) ; une stagnation pour deux enseignants ; une régression pour deux enseignants.

Seule l'analyse globale permet ainsi de dégager une tendance significative, les modifications enseignant par enseignant portant sur des variations faibles quantitativement. Néanmoins, une analyse qualitative des contenus propositionnels des séquences mettant en jeu les deux types de raisonnement nous semble de nature à apporter des éléments d'analyse intéressants. Nous avons ainsi procédé à une analyse de contenu de type catégorielle (Bardin, 1991) pour cibler les thématiques privilégiées par les enseignants lors de la mobilisation des raisonnements conditionnels.

Le premier niveau d'analyse (procédure par boîtes) nous a permis de dégager 12 catégories macroscopiques. Il s'agit de thèmes-pivots autours desquels s'organisent les énoncés étudiés. Ces 13 catégories sont les suivantes :

- modalités de présentation des SD aux élèves ;
- arbitrage en sport collectif ;
- le démarrage et la fin du cours ;
- organisation du déroulement des SD ;
- modalités d'intervention de l'enseignant ;
- dévolution de l'activité d'apprentissage aux élèves ;
- attitude de l'enseignant en cours ;

- variables didactiques ;
- objectifs visés chez les élèves ;
- fonction motivationnelle du jeu ;
- intégration des élèves UPI (handicap) ;
- temps d'engagement moteur des élèves ;
- transfert d'apprentissage.

Puis, dans le cadre d'une procédure par tas (second niveau d'analyse) chaque catégorie macroscopique a donné lieu à une analyse en rubriques qui figurent dans le tableau n° 27. Ces rubriques permettent d'affiner l'analyse en déclinant de façon plus précise les différentes catégories macroscopiques identifiées en première analyse.

Tableau n° 31 : Catégories macroscopiques et rubriques des contenus des raisonnements conditionnels

CATEGORIES MACROSCOPIQUES	RUBRIQUES
Modalités de présentation des SD aux élèves	- modalités de présentation (orale, démonstration) - ritualisation
Arbitrage en sport collectif	- importance pour le déroulement du jeu - apprentissage d'un rôle social
Le démarrage et la fin du cours	- organisation du début et de la fin de cours - contenu du début et de la fin de cours
Organisation du déroulement des SD	- phases de gestion des SD - articulation des SD entre elles
Modalités d'intervention de l'enseignant	- moment d'intervention - organisation spatiale du retour
Dévolution de l'activité d'apprentissage aux élèves	- degré de guidage, consignes - adaptation
Attitude de l'enseignant en cours	- impact attitude de l'enseignant sur l'engagement des élèves
Variables didactiques	- rapport de force - composition des équipes - lancement de l'action - effectifs, nombre de joueurs - contraintes réglementaires - score - variables spatiales et temporelles
Objectifs visés chez les élèves	- attitudes (concentration, attention) - disponibilité du NPB - principes de jeu
Motivation des élèves	- fonction motivationnelle du jeu
Intégration des élèves UPI (handicap)	- conditions didactiques d'intégration des élèves UPI
Temps d'engagement moteur des élèves (TEM)	- conditions favorisant le TEM - TEM et adaptation
Transfert d'apprentissage	- authenticité des SD - liens technique/intentions tactiques

Sur les 13 catégories macroscopiques identifiées, cinq seulement sont présentes à la fois dans les modalités R1 et R2 de raisonnements conditionnels. Elles représentent ainsi, au-delà des différences de modalités, les préoccupations principales des enseignants abordées lors des EACS. Ces catégories sont les suivantes :

- modalités de présentation des SD aux élèves (3 enseignants concernés) ;
- arbitrage en sport collectif (3 enseignants concernés) ;
- variables didactiques (8 enseignants concernés) ;
- objectifs visés chez les élèves (5 enseignants concernés) ;
- transfert d'apprentissage (6 enseignants concernés).

Nous constatons que trois catégories se dégagent, concernant plus de la moitié des enseignants du groupe. Ces trois catégories renvoient toutes à des préoccupations relatives aux visées et à l'agencement des SD (cf. questions-guides partie empirique - chapitre 3 - paragraphe 2.1.). Il apparaît ainsi que la question de l'articulation entre les visées d'apprentissage et les conditions d'apprentissage en sport collectif constitue bien un aspect essentiel des préoccupations professionnelles de nos enseignants d'EPS.

Les variables didactiques : une préoccupation récurrente chez les enseignants d'EPS

Nous constatons également que la seule catégorie représentée tant dans les EASC1 que dans les EACS2 pour chacune des modalités (R1 et R2) est la catégorie « variables didactiques ». La question de l'agencement du milieu didactique apparaît ainsi comme une préoccupation récurrente des enseignants : huit enseignants sur les neuf participant à l'étude abordent cette thématique à un moment ou un autre des EAC. En voici les principales illustrations :

Tel enseignant souligne l'importance de constituer des équipes à la fois équilibrées et homogènes : E8 « donc voilà, la grosse discussion que j'ai eue avec mon collègue pour une évaluation, c'était de savoir justement : est-ce qu'on mettait des élèves de même niveau jouer l'un avec l'autre ou est-ce qu'on mettait des élèves, enfin des équipes homogènes entre elles ? Et moi maintenant je pense que je suis partisan vraiment d'avoir

des équipes qui sont de même niveau pour confronter, pour que le rapport de force soit vraiment équilibré dans tout l'espace et qu'il n'y ait pas justement des grosses différences avec des gens qui vont être en dehors, qui ne vont pas être dans le même rapport de force, même qui n'ont pas géré le rapport de force de la même façon et donc du coup, à l'intérieur de l'équipe, il y a trop de différences quoi. On n'a pas le même niveau de gestion de ….. rapport de force. Donc ça c'est quelque chose qui est intéressant quoi ».

Cette autre enseignante insiste sur l'importance du lancement d'action : E7 « alors là pareil, ça m'a vachement, enfin tout ça, de travailler sur les sports co. Ça m'a vachement permis de réfléchir à ce genre de trucs auxquels avant je ne faisais pas attention. Je disais, il y a un départ, dès que le défenseur part, vous partez par exemple. Et maintenant je me rends compte, la différence quand on part vraiment au plot en ayant attendu que l'attaquant fasse vraiment rebondir son ballon, ou alors quand tout le monde part un peu en vrac. Et que ça change finalement complètement la situation et pour l'attaquant, et pour le défenseur. Et du coup ça m'a permis de .., enfin, j'essaie vraiment de faire attention à recadrer ça et en plus je me rends compte que les élèves y font vachement attention du coup. Enfin, eux ils aiment bien que ce soit précis, ils aiment bien faire attention, ils se rendent compte que ça change, je pense, quelque chose pour eux dans leur jeu […] Alors là, on voit vraiment, une fois que le signal est plus clair, du coup ils essaient de le respecter, du coup ça prend un peu plus de sens. Ils arrivent, là bas par exemple, ils arrivent à rattraper l'attaquant, à se mettre parfois devant ».

Dans un autre registre de raisonnement, cette enseignante évoque elle aussi la fonction du lancement d'action :

Chercheur : « **Là pour toi, l'engagement il a quel statut ? Le statut de réel engagement type opposition ? Ou est-ce que c'est juste le lancement de l'exercice ?**

E8 : « pour moi ce serait le lancement de l'exercice, eux ils en font quelque chose qui est de l'opposition quoi. Et je ne crois pas l'avoir changé là, sur cette situation là ; par contre, maintenant je les oblige à servir sur un joueur. Maintenant je les fais, et c'est systématique. C'est : on sert sur un joueur, si je rate parce que, c'est vrai qu'on est loin, qu'on ne maitrise pas tout, je leur donne même un deuxième service avant

de perdre le point, mais après ils perdent le point s' ils n' engagent pas sur le joueur. Vraiment, pour moi c' est occulter le jeu. Par contre, ce que je ne veux pas, c' est faire un engagement en démarrant par une passe dans son camp. Parce que ce n' est pas non plus révélateur du jeu du volley sur des évaluations et que là, c' est trop, ce n' est pas assez proche de la, du volley et de ; ça m' arrive de le faire dans des exercices en disant : ben tiens, on démarre par une passe mais je me rends compte que quand on fait ça, je fais la passe, je vais au fond et derrière, il n' y a pas de retour non plus. Donc c' est trop facilitant. Donc ça j' ai déjà, j' ai essayé aussi ».

La question de la suppression ou de l'autorisation du dribble, fortement débattue lors du dispositif de formation, est elle aussi évoquée par cette autre enseignante : E5 « en fait j' introduis le dribble quand je vois que ça devient une nécessité c'est-à-dire quand les défenseurs ont compris, tous les défenseurs n' ont pas encore compris en jeu…Au début j' introduis la notion de joker qui équilibre un petit peu et après j' enlève le joker et là le dribble devient un moyen d' avancer. Mais je n' introduis le dribble que quand je vois que le jeu à la passe rapide est difficile… ».

Cette même enseignante évoque dans ses échanges avec le chercheur la question de la complexité des SD à travers le nombre de joueurs impliqués. E5 : « alors, tu vois, là aussi, cette situation là quand même, bon, la séance suivante, j' ai essayé de retravailler à trois maximum. C'est-à-dire, ils étaient deux contre trois et pas trois contre quatre. Parce que quatre, là, à ce niveau là de jeu, ils ont du mal à prendre des informations, à se situer sur, les uns par rapport aux autres quoi. Je trouve que deux non porteurs de balle, à ce niveau là, c' est le meilleur, c' est la meilleure situation pour des gamins de cet âge là quoi ».

Chercheur : **« trois contre trois alors ».**

E5 : « oui. Ou bien, plus un joker. Deux défenseurs et, ou, tu vois, qu' il y ait trois maximum en attaque ».

Chercheur : **« à cause du nombre d' informations à traiter ? »**

E5 : « oui. Et du placement des uns par rapport aux autres. Si tu veux, deux non porteurs de ballon, ils se situent à droite et à gauche ou tu vois. Tu en rajoutes un, ils ne savent plus où ils sont. Et ça change tout quoi. Donc l' idéal, je trouve que pour des sixièmes, la situation un petit peu référence, ça serait trois contre trois. Ou trois contre, enfin, après finir sur trois contre trois, mais maximum. Pour les obliger à prendre leurs responsabilités au niveau du porteur de ballon parce que, plus ils sont, je

dirais, plus ils sont de joueurs et moins ils se sentent responsables. Tu vois. Plus tu diminues le nombre de joueurs, plus je trouve qu'ils se sentent responsables en tant que porteur de ballon et en tant que non porteur de ballon ».

Chercheur : **« C'est les avantages du jeu réduit »**

E5 : « oui. Oui. Et tu vois, tu as un nombre, tu vois en sixième, il me semble que trois c'est bien. Pour les obliger surtout à progresser aussi en tant que non porteur de ballon ».

La dernière rubrique relative aux variables didactiques concerne les variables spatiales et temporelles, illustrées par cet extrait d'EAC : E2 « dans des situations, on voit quand le porteur vient sur le, quand le défenseur vient sur le porteur de balle, donc il passe, il va vers l'avant et on voit en fait ce que je veux voir arriver, après je ne sais pas si ça fait stéréotypé ou pas, mais en tous cas c'est ce que je veux voir. Donc ça marche évidemment quand il y a une pression défensive c'est-à-dire que le défenseur joue le jeu et vient sur le porteur de balle et ; alors dans certaines situations, si on le voit aussi chez les jaunes, il y a vraiment une pression défensive, ça veut dire qu'il vient se placer devant, il est pressant et donc il y a une passe ; et puis il y a parfois où il n'y a pas de pression défensive et donc ça ne rend rien quoi. Il fait sa passe alors qu'il n'a pas à la faire, il pourrait passer et il n'y a pas d'engagement ».

L'émergence d'une nouvelle préoccupation : mettre en œuvre les conditions du transfert entre les SD et la situation totale de jeu

Les EACS2 ont vu l'émergence d'une thématique non apparue lors des EACS1. Cette thématique, abordée par six enseignants, est celle des conditions du transfert entre les apprentissages réalisés dans les SD et leur exploitation dans des situations de jeu total. Elle est abordée à partir d'éléments divers : la place du gardien de but en handball, les apprentissages techniques dans des situations de jeu, l'aménagement de repères réutilisables en situation de match, la pertinence de situations décontextualisées en fonction du niveau de compréhension du jeu des élèves. Les illustrations de ces éléments sont condensées dans le tableau n° 32.

Tableau n° 32 : les éléments d'illustration des conditions du transfert

Eléments abordés	Illustrations
La place du gardien de but en handball	E2 : « ce que je n'ais pas mis tout à l'heure : je mets un gardien pour s'approcher plus de situations de matche et je me rends compte que, comme ils cherchent toujours, enfin je m'en rends compte maintenant, non je me l'étais dit dans la situation, les verts, il faut faire des matches sinon ça ne vient pas ; Donc de vraiment valoriser, enfin pas valoriser mais vraiment mettre un critère : donc situation de matche, vous avez cinq situations, on verra qui, après on échange les rôles et on voit qui gagne et puis on fait, on rencontre les gagnants de l'autre côté pour les mettre plus en situation de tendre vers le matche » E6 : « Là, pour moi ce qui est important, ici ce qui manque dans ma situation, mais c'est un choix que j'ai fait et qui est souvent délicat, c'est par rapport au nombre de joueurs, d'élèves. Par exemple, là si je mettais un gardien de but, je pense que les comportements seraient différents. Parce que bon là, il n'y a pas forcément un tir efficace à avoir ; C'est juste viser dans le cerceau. Donc pour certains élèves, c'est limitant dans la situation. On se rend compte que ……pas trouvé de situation favorable forcément de tir parce qu'ils savent que là, il suffit que tu déposes la balle dans le cerceau. Donc bon, après je pense que là, par rapport à la situation, il faudrait un gardien de but parce que **Chercheur : C'est une question de choix d'organisation ?** Oui c'est ça, c'est un choix d'organisation, une routine. Il me semble qu'après ça va peut-être évoluer avec un gardien, mais par rapport aux comportements du coup, c'est un peu tronqué ».
Les apprentissages techniques dans des situations de jeu	**Chercheur : « Ça fait deux fois que tu dis : l'objectif entre guillemets technique. Pourquoi tu mets des guillemets pour techniques ? C'est un gros mot ou … »** E1 « Non, non, c'est parce que finalement c'est quand même nécessaire, mais ce n'est pas, je ne suis pas dans cet objectif techniciste. Voilà je, c'est un point de départ. Enfin je veux dire, c'est quelque chose d'essentiel, la manipulation de balle, si derrière ça, si par rapport à ça on a du mal à attraper une balle, on ne peut pas jouer. Donc c'est des choses sur lesquelles il faut travailler mais je ne veux pas m'appesantir là-dessus parce que c'est un peu pour moi décontextualisé. Si tu veux, c'est situations là, c'est un peu hors contexte parce que le contexte c'est dans la situation de jeu effectif, des situations aménagées ou ; donc là pour moi c'est un peu restrictif[…]Alors finalement par rapport à ce que tu disais : « c'est un gros mot, technique », finalement on s'aperçoit quand même que dans ce genre de situation où on retrouve la spécificité un peu du jeu, ils sont quand même plus, j'ai l'impression qu'ils

	sont plus motivés, plus inscrits dans la situation. Et c'est pour ça que je ne veux pas m'attarder un peu trop sur la technique ». E4 ; « Donc si je …. toute la partie technique qui est faite avant et qui, pour moi, est nécessaire et c'est vraiment les pré requis pour pouvoir réussir à jouer, à utiliser un relais, ou un relais tout simple, pas forcément trois touches mais au moins envoyer une balle proche du filet pour qu'elle soit jouée après directement ; Et ça, si on n'a pas un minimum de technique, on n'y arrive pas. Alors après moi ce qui m'intéresser, c'est que la technique soit travaillée par rapport à ça, c'est-à-dire que les élèves prennent conscience que, pour réussir à avancer dans mon terrain, et bien je dois progresser d'un point de vue technique et lorsqu'il y a des séquences de travail technique, ils travaillent dans ce sens là. Avec un but derrière ».
L'aménagement de repères réutilisables en situation de match	E2 : « Donc là, le repère c'est entre les pointillés pour moi qu'ils doivent redonner le ballon et entre la zone, et après le fait que chacun doit passer à la passe, ils vont retrouver ça en jeu et ils vont devoir justement envoyer la balle pour que le joueur puisse la reprendre. Donc là il y a des déchets, mais en situation, enfin pour moi ça fait travailler une situation qu'ils vont rencontrer puisque toujours envoyer vers l'avant à un joueur qui est en mouvement ; Donc ça permet à chacun de trouver ses repères ».
La pertinence de situations décontextualisées en fonction du niveau de compréhension du jeu des élèves	E7 : « Alors après, chose qu'avant j'aurais peut-être moins fait attention, mais maintenant je me rends vraiment compte de ceux qui ont déjà une idée du jeu et puis qui ont tout de suite compris, qu'ils soient attaquants d'un côté et ensuite défenseurs de l'autre, mais dans leur équipe et que ça leur rapport des points pour leur équipe, et eux qui finalement ne comprennent pas du tout où on veut en venir en fait, quand c'est décontextualisé du jeu. Il y a une énorme différence je trouve entre les deux c'est-à-dire que, elles, les filles et puis quelques garçons peut-être, mais les filles là n'ont pas du tout d'idée de ce que c'est que le jeu global en fait. Elles ont vraiment du mal du coup à se rendre compte où on veut en venir en faisant ça. Alors après, je pense que du coup ça leur rapporte quand même parce que, bon, elles vont défendre etc. Mais on va voir, je ne sais pas si c'est de ce côté-là ou c'est de l'autre côté, il y a une fille qui est là il me semble, qui n'a pas du tout compris ce qu'il fallait faire. Donc ça veut dire qu'elle court, mais complètement à l'opposé à chaque fois. Et en fait elle ne voit pas, je crois qu'elle n'a pas du tout compris ce qu'on faisait. Et après, par contre, quand on fait en situation de jeu où ils peuvent récupérer la balle et puis devenir, enfin il y a une réversibilité dans les rôles, et bien elle a compris. Du coup elle va directement sur le ballon récupéré mais simplement cette situation là, ça lui parait complètement décontextualisé mais je me dis, en fait, c'est bien pour les élèves qui ont déjà un peu compris ;

	Pour ceux qui sont vraiment au début, ils n'ont pas bien compris le sens. **Chercheur : « C'est-à-dire que pour toi les situations un peu plus décontextualisées sont plus justifiées lorsque les élèves ont déjà bien intégré ce qu'était le jeu et puis ont bien compris la logique du jeu ? »** E7 : « Je ne sais pas si elles sont plus justifiées, mais elles sont mieux comprises en tout cas. Enfin, du coup mieux comprises et mieux exécutées. Enfin à mon avis, elles ont plus d'utilité, voilà. Parce qu'à la limite, comme ils sont gentils, tu peux leur dire de faire ce que tu veux, ils vont le faire. Mais je ne suis pas sûre qu'elle fasse le lien entre ça et une phase de jeu dans le basket. Pour elle, ça c'est un exercice et puis après elle va jouer au basket. J'ai l'impression. Alors que lui, il a bien compris qu'il est attaquant ou défenseur, et que surtout il va se marquer des points pour son équipe et qu'il ne veut pas perdre ».

Synthèse – discussion

Cet ensemble d'observations nous amène à formuler deux principales hypothèses et interprétations.

1) La référence aux postulats formulés par Grize (1990) dans le cadre de sa théorie de la logique naturelle de l'argumentation[18] peut ici servir de base à une réflexion sur les rapports entre les notions de raisonnement et d'argumentation dans le cadre particulier des EACS. Comme nous l'avions signalé dans le chapitre précédent, Grize, à partir de ces postulats, conclut qu'argumenter implique de raisonner sans toutefois s'y réduire évoquant la possibilité d'user d'autres moyens pour obtenir l'adhésion de l'interlocuteur. Les diverses formes de raisonnement identifiées chez nos enseignants s'inscrivent dès lors dans un cadre argumentaire plus large, intégrant ces autres dimensions. Cette question nous intéresse tout particulièrement dans la mesure où le cadre dialogique et les conditions propres aux EACS utilisés dans notre étude mettent au cœur de la réflexion la nature de l'argumentation déployée par les enseignants, et ce, en tant qu'indicateurs de développement. Or, ce que donnent à voir les analyses que nous avons menées à partir des raisonnements conditionnels identifiés, c'est notamment que ces raisonnements ne constituent ni plus ni moins que des

[18] Cf. partie empirique – chapitre 2 – paragraphe 3.3.2.

argumentations destinées au chercheur-interviewer soit dans une perspective justificative soit dans une perspective de validation. Pour autant, ce qui nous intéresse le plus n'est pas tant de savoir si l'enseignant, dans le cadre des EACS, s'inscrit dans une logique argumentaire (le détour par la théorie des actes de langages nous l'a confirmé) mais bien de saisir la nature même du raisonnement mobilisé dans cette logique d'argumentation. En cela, les travaux de Grize nous fournissent une grille interprétative intéressante à partir du concept de « logique naturelle d'argumentation ». Ils montrent notamment que le raisonnement formel que l'on peut caractériser par cinq aspects principaux[19] ne correspond pas à la logique naturelle de raisonnement mise en œuvre par le sujets en situation d'interlocution. Cette logique naturelle est ainsi une logique de « sujets », suggérant que *« l'on a toujours affaire à au moins deux sujets en situation d'interlocution et de communication dans un contexte social* » (Grize, 1990, p. 21). Mais c'est également une logique « d'objets », ainsi « *l'activité de discours sert à construire des objets de pensée qui serviront de référents communs aux interlocuteurs* » (ibidem, p.22). Grize considère dès lors que les raisonnements non formels sont définis comme étant ceux qui ne satisfont pas ces cinq conditions. Les recherches en logique naturelle ont montré qu'ils constituaient l'essentiel des raisonnements humains. La logique naturelle, qui s'appuie sur des « schématisations »[20] se distingue dès lors de la logique formelle qui se réfère à un modèle de l'Homme comme système de traitement de l'information, sans doute peu à même d'expliquer ce qui se joue dans des interactions complexes, saturées en aspects affectifs et sociaux, que constituent les situations de notre étude. Ainsi, nous pouvons faire l'hypothèse que les évolutions constatées dans les activités cognitives de généralisation entre EACS1 et EACS2 sont révélatrices de processus de développement dans le mesure où les enjeux affectifs et sociaux des deux entretiens nous paraissent suffisamment similaires pour

[19] 1. Il se déroule dans un domaine fermé, certes élaboré à partir des faits, mais sans plus aucun recours au réel.
2. Les éléments du domaine sont préalablement organisés entre eux (exemple : la classification).
3. Les prémisses sont déclarées comme telles et n'ont pas à être établies.
4. Le raisonnement emprunte son dynamisme à une combinatoire, ce qui le rend susceptible d'être remplacé plus tard par un calcul.
5. Enfin la seule règle de déduction est le modus ponens.

[20] La schématisation est définie comme « l'élaboration par le moyen d'une langue d'un micro-univers que l'orateur présent à l'auditeur dans l'intention d'obtenir un effet sur lui » (Grize, 1976, p. 9).

considérer la variable cognitive du raisonnement comme une variable explicative de ces évolutions.

2) Les différents cas analysés nous montrent le poids des représentations initiales (évoquées ici sous les termes de préconstruits culturels emprunté à Grize (1990) ou de conception initiale) dans les modalités de raisonnements mobilisés par les enseignants. Au-delà de la diversité des objets traités (démarrage du cours, variables didactiques diverses, transfert d'apprentissage…) les raisonnements produits lors de l'analyse des SD au cours des EACS s'inscrivent de façon systématique soit dans une logique explicative et justificative soit dans une logique de validation empirique. Dans les deux cas les prémisses ne sont pas discutées mais établies. Lorsqu'ils y font référence, les enseignants n'utilisent pas les observations empiriques pour discuter les prémisses de leur raisonnement. Ils s'en servent comme moyen de validation. Sinon ils ne s'en servent pas. Ce constat rejoint d'une certaine façon les analyses de Clot quant aux limites des auto-confrontations simples. Ces dernières permettent en effet l'expression d'un point de vue intrinsèque sur l'activité mais un point de vue adressé au chercheur et non guidé et contesté par ce dernier. Le dialogue n'est pas utilisé ici par le chercheur dans une logique de développement de l'enseignant et laisse ainsi la possibilité à ce dernier d'échapper au conflit, à la controverse et de rester dans une logique naturelle de justification et/ou d'explication. Certes la comparaison entre les EACS1 et les EACS2 permet d'identifier des déplacements d'objets de préoccupation comme l'ont montré les analyses qualitatives (par exemple l'importance des variables didactiques, la question du transfert d'apprentissage) ainsi qu'une attention plus marquée sur les productions effectives des élèves mais en de très rares occasions, on peut identifier des raisonnements de type inductif, où les observations sur l'activité réelle des élèves et/ou de l'enseignant permettent d'établir des prémisses support d'un raisonnement de généralisation.

CONCLUSION GENERALE

Conclusion générale

Arrivé au terme de ce travail, nous proposons à la fois de retracer brièvement l'itinéraire théorique et méthodologique de notre recherche, de présenter une synthèse des principaux résultats obtenus dans le cadre de nos deux études empiriques et enfin de proposer des pistes de formation associant chercheurs et enseignants, tenant compte de ces résultats.

1. Itinéraire d'un objet de recherche

L'objet de ce travail de thèse a consisté d'une part à décrire et comprendre le processus de développement de compétences d'action et de réflexion sur l'action au sein d'un dispositif de formation associant un chercheur-formateur (CF) et des enseignants volontaires, et d'autre part à en évaluer les effets sur les pratiques professionnelles d'enseignement des sports collectifs en EPS. Cet objet a été décliné en trois principales questions de recherche auxquelles nos deux études empiriques ont tenté d'apporter des réponses. Ces questions renvoient successivement à ce qui est transformé chez le professionnel dans ce processus de développement initié dans l'action de formation, aux indicateurs permettant de rendre compte de ce processus et aux influences d'un dispositif de formation associant un CF et des E selon une logique de confrontation de savoirs sur ce processus de développement.

Notre itinéraire personnel, imprégné de préoccupations relatives au développement des personnes dans différents champs de pratiques (pratiques sportives, pratiques d'enseignement, pratiques de formation) et aux moyens susceptibles de favoriser ce développement, a rencontré un contexte général où ces préoccupations sont également fortement présentes. Ce contexte est celui d'un vaste mouvement de réflexion sur les logiques de professionnalisation, au sein duquel la question du développement professionnel des individus est fortement débattue. Pour autant, comme le signale Wittorski

(2007), peu de travaux de recherche s'y sont réellement penchés alors que les enjeux théoriques autour des liens entre théorie et pratique, entre savoirs et action et par la même entre travail et formation s'avèrent aujourd'hui cruciaux pour produire des savoirs sur un mouvement dont on perçoit assez facilement toutes les dimensions idéologiques voire mythiques qu'il charrie (Bourdoncle, 1991). Nous n'avons certes pas cherché à en aborder toutes les facettes. Nous avons en effet centré notre étude sur les dynamiques de développement professionnel au sein d'une professionnalisation des individus, laissant à d'autres approches sociologiques les questions relatives à la professionnalisation des groupes sociaux et des organisations.

2. Vers une théorisation de nos préoccupations

Notre première partie théorique, consacrée à la présentation du cadre conceptuel, a eu une triple visée dont la convergence devait permettre de mieux définir notre objet et nos questions de recherche :

- mieux cerner, tout d'abord, les enjeux théoriques et la validité du concept de développement professionnel de façon à déterminer de quelles façons nous pouvions le décliner en objet de recherche en rapport avec les théories de l'activité. C'était l'objet du chapitre 1 ;
- justifier et caractériser ensuite notre choix de nous focaliser sur les dimensions didactiques de l'activité d'enseignants d'EPS. C'était l'objet des chapitres 2 et 3, ce dernier étant plus spécifiquement consacré aux travaux portant sur l'enseignement des sports collectifs ;
- enfin, notre préoccupation relative aux transformations des individus et à la place des savoirs issus de la recherche dans ces processus nous a amené à réaliser une revue de question sur les liens entre enseignement et recherche, en recherchant plus particulièrement à identifier comment les chercheurs appréhendaient les visées épistémiques et les visées pragmatiques au sein de leurs travaux. C'était l'objet du chapitre 4.

3. Une recherche qualitative de signification

Le choix d'aborder notre recherche sous l'angle de l'approche compréhensive et qualitative trouve son ancrage dans un mouvement plus général de développement de cette posture en sciences sociales, et plus spécifiquement dans son articulation avec les problématiques élaborées dans le champ de la formation (Schurmans, 2008).

La complexité de notre objet nous a amené à mobiliser des méthodes qualitatives d'investigation diverses, permettant d'appréhender les différentes facettes du processus de développement

- s'intéresser au processus de développement suppose avant tout de se doter des moyens d'analyser ce qui se joue sur une durée significative autorisant un réel développement et d'un point de vue dynamique. En créant un dispositif d'une durée de deux ans d'une part, et en allant observer les E à plus de deux ans et demi d'intervalle d'autre part, nous avons souhaité permettre à un processus de développement de se donner à voir. Sans approche longitudinale, cette ambition ne nous paraissait pas crédible ;
- au-delà de la durée, s'est posée la question des indicateurs de développement que nous allions investiguer. Les apports de la didactique professionnelle (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006) nous ont ainsi permis de considérer que l'on pouvait inférer le développement professionnel à partir d'indicateurs de réflexivité, de réorganisations pragmatiques des apports externes et d'activités cognitives de généralisation. Quelles traces allions nous alors prélever nous permettant d'inférer un processus de développement en cours ? Après avoir défini ces trois indicateurs et en postulant avec Clot (2008) que l'échange verbal est le lieu et l'espace du développement, nous avons dû nous doter d'une théorie du langage permettant d'appréhender le processus dans sa dynamique interactive et langagière. Ce sont les apports combinés de la pragmatique interactionniste (Kerbrat-Orrechioni, 2008) et du dialogisme (Bakhtine, 1984) qui ont permis ce travail ;
- enfin, de manière à accéder au contenu précis de ce développement, dans ses dimensions didactiques et spécifiques à l'enseignement des sports collectifs en EPS, nous

avons procédé à des analyses qualitatives (Hüberman et Miles, 1991) et de contenu (Bardin, 1991).

4. Les principaux résultats de l'étude du processus de développement au sein du dispositif de formation (GFR)

Deux idées essentielles nous semblent tout d'abord pouvoir être mises en exergue, à l'issue de cette recherche. La première est qu'il peut y avoir du développement professionnel à partir d'une articulation entre recherche et formation, à certaines conditions. Ces conditions portent notamment sur l'alternance et l'articulation étroite entre travail et formation, savoir et action, théorie et pratique, sur la prise en compte des besoins des formés, sur la nature du guidage opéré par le CF et enfin sur le projet institutionnel de professionnalisation. La seconde idée est que l'on peut inférer du développement professionnel à partir de nos indicateurs de réflexivité, de réorganisations pragmatiques des concepts utilisés en formation et d'activités cognitives de généralisation dont nous avons pu montrer le pouvoir heuristique.

Nous présentons ici une synthèse des principaux résultats de notre recherche à partir de ces trois indicateurs de développement.

4.1. L'indicateur de réflexivité

L'étude des modalités de mobilisation d'une activité réflexive, croisée avec des variables individuelles et des variables contextuelles nous a conduit à l'hypothèse que les pratiques et les comportements en matière de réflexivité peuvent être expliqués par un processus dialectique entre des dispositions incorporées, donc relativement stables, et des contraintes contextuelles (Lahire, 2008), parmi lesquelles la distance à la SD étudiée et l'attitude du CF semblent importantes. Nos résultats confortent donc cette perspective mixte entre une option déterministe, dispositionniste et une option contextualiste.

Les résultats obtenus nous permettent également d'aller dans le sens de l'hypothèse de Ricoeur (1990) selon laquelle le sujet a bien du mal à se connaître directement lui-même et qu'il est nécessaire de passer par la médiation de ses actes pour lui permettre d'accéder à une réelle connaissance de soi. Or, nous avons pu constater que cette médiation par ses actes nécessitait la réunion d'autres conditions, parmi lesquelles celle d'un organisateur bienveillant de cette médiation, capable d'accompagner l'analyse tout en suspendant le jugement. Sans doute est-ce là ce qui a paru le plus difficile à obtenir dans des situations d'analyse collective.

4.2. l'indicateur de réorganisation conceptuelle

Notre étude du dispositif relative à cet indicateur a mis en évidence des processus d'appropriation partielle des apports externes, fortement individualisés, mus par des exigences pragmatiques fortes et selon une logique de compromis. Les exigences pragmatiques, si elles ne sont pas satisfaites aux yeux des E, aboutissent à des résistances sous forme de rejet pur et simple ou sous forme d'évitement par déplacement de l'objet de discussion et de débat. Selon la logique de compromis, les éléments du modèle externe sont intégrés par petites doses, de façon partielle au sein de situations plus ou moins hybrides du point de vue des choix d'objectifs et d'agencement des SD. Les éléments du modèle dialectique ont ainsi été intégrés aux propositions selon un dosage considéré comme acceptable par l'enseignant entre ces données externes et ses propres conceptions.

Néanmoins, notre étude a également montré des processus différenciés selon la nature et la fonction des apports externes. La perspective normative représentée par les théories d'experts provoque plus de résistances et de débat que la perspective plus compréhensive représentée par les concepts didactiques utilisés pour instrumenter l'analyse des SD. Ces derniers ont en effet, au pire, suscité de l'indifférence, au mieux, provoqué une appropriation significative de leurs questionnements et réflexions. En cela, le phénomène bien connu maintenant de naturalisation du langage ne semble pas incompatible avec une appropriation forte des apports externes.

Enfin, des éléments liés au contexte social des échanges sont apparus parfois déterminants. On retrouve ainsi dans ces facteurs contextuels, l'étayage-désétayage opéré par le CF, la dynamique des débats et échanges qui permet d'observer des ralliements progressifs à d'autres idées que les siennes, mais aussi des réactions de défense de soi et/ou des autres pour sauver la face (Goffman, 1974).

4.3. L'indicateur des activités cognitives de généralisation

L'étude des échanges sous l'angle de cet indicateur révèle trois éléments principaux. Le premier est que l'activité de généralisation est principalement une activité du CF, par le biais de moments d'institutionnalisation des savoirs ou d'installation de prémisses fondés sur une articulation entre des données empiriques prélevées sur l'activité des élèves et des données issues de travaux de recherche. On retrouve ici une logique classique en recherche dont la fonction est de produire du général à partir de données empiriques. La forte présence d'un étayage de la part du CF semble ainsi significative d'une difficulté des enseignants à se dégager de la contingence. Pourtant, un second élément vient valider l'intérêt de cet étayage initial : le dernier épisode d'analyse de SD montre en effet un affinement significatif du grain d'analyse et une mobilisation théorique plus marquée, dans un contexte de prise en charge plus forte par les E du débat. Enfin, un troisième élément consiste en l'identification d'un obstacle important à l'installation d'un réel débat pouvant déboucher sur des conclusions généralisantes : la difficulté à asseoir la légitimité du débat lui-même.

5. Les principaux résultats de l'étude des effets de formation

5.1. L'indicateur de réflexivité

Le principal résultat est relatif à une plus forte mobilisation de la modalité M2[21] d'analyse réflexive que celle observée lors du dispositif. Cette mobilisation se caractérise notamment par une plus grande prise en compte des élèves réels, que ce soit dans le cadre d'une analyse *a priori*, ou dans le cadre d'une analyse utilisant des données empiriques sur l'activité des élèves. Elle se caractérise également par une plus forte articulation de l'analyse de sa propre activité avec celle des élèves. Ces résultats mettent en évidence des différences sensibles entre le niveau de réflexivité mobilisé lors des journées de formation et celui mobilisé, six mois après, lors des EACS. Nous pouvons ainsi, avec Perrenoud (2001, p. 154), faire l'hypothèse « *qu'un groupe d'analyse des pratiques n'est donc pas le lieu par excellence d'un travail sur l'habitus même s'il prépare le terrain. On saisit là l'un des liens féconds entre les échanges sur les pratiques et la réflexion solitaire. Entendre des questions qu'on ne s'est jamais posées, des hypothèses qui brisent certains tabous peut amorcer une réflexion qui ne se serait pas déclenchée spontanément* ». Notre dispositif de formation a pu ainsi jouer ce rôle de déclencheur et permettre aux E, dans un contexte plus sécurisant, moins public et moins conflictuel que constitue l'EACS, de mobiliser une activité réflexive plus dense, plus armée et moins défensive. En cela nous pensons que le dispositif a produit de réels effets de développement au regard de l'indicateur de réflexivité.

5.2. L'indicateur de réorganisation conceptuelle

L'appropriation des apports externes se manifeste dans les pratiques professionnelles et dans les EACS par des évolutions significatives dans la formulation des objectifs (plus précis et plus en rapport avec une approche dialectique), dans l'agencement des SD (moins d'adaptations et de restrictions réglementaires, des SD plus proches des UTI,

[21] Pour rappel, M2 = modalité d'explication/validation, fondée sur l'utilisation des données empiriques sur l'activité des élèves et de l'enseignant pour analyser les écarts entre le « prévu » et le « réalisé ».

respect du principe de complexité minimale) et dans les régulations de l'activité des élèves (densité et degré de précision des régulations didactiques).

On retrouve dans les pratiques la même logique d'appropriation par compromis acceptable que celle observée lors des analyse de SD réalisées durant le dispositif de formation. Néanmoins, ce compromis ne se concrétise pas au sein même des SD mais par différenciation entre ces dernières et des situations hybrides (entre visées d'échauffement et d'apprentissages techniques) proposées en début de séance.

5.3. L'indicateur des activités cognitives de généralisation

Les résultats mettent en avant le poids très important des conceptions, des pré-construits culturels, dans les activités cognitives de généralisation tout en permettant d'observer une évolution de raisonnements prenant en compte des prémisses issus de l'analyse des conduites effectives des élèves. Nous touchons ici du doigt la délicate question de l'expérience et de la capacité des professionnels à s'extraire de la contingence à partir d'une analyse d'une situation isolée tirée de sa pratique professionnelle. En cela, les propositions de Clot et al. (2001) sur l'ACC peuvent permettre d'installer une prise de distance critique féconde plus susceptible de favoriser cette activité cognitive de généralisation que le contexte de l'EACS.

6. Propositions de pistes pour la conception de dispositifs de formation associant chercheur et enseignant

Les propositions de pistes pour la conception de dispositifs de formation associant chercheurs et enseignants que nous faisons ici sont très largement inspirées du dispositif GFR, objet de notre étude. Il en reprend les principes fondateurs en essayant d'y intégrer les conséquences que l'on peut tirer de nos résultats de recherche. En cela, elles s'inscrivent dans un mouvement qui considère que, dans une perspective de formation, les didactiques disciplinaires n'ont pas à choisir entre des orientations praxéologiques et des orientations

scientifiques. Nous pensons en effet que c'est à travers une confrontation et un équilibre entre ce que la recherche d'une part, et l'expérience des enseignants d'autre part ont produit comme savoirs sur le fonctionnement du système didactique que la formation pourra trouver les ressources nécessaires à son efficacité. Elles s'inscrivent également dans une réflexion sur les missions des enseignants-chercheurs intervenant dans le cadre de formations universitaires professionnalisantes initiales et continues. Notre travail apporte, nous semble-t-il, des pistes de réponses à la question portant sur le lien entre ces deux facettes du métier d'enseignant-chercheur dans le domaine de la formation. Certes ces propositions constituent une retombée indirecte de notre travail de thèse et n'en constituent pas la finalité première. Néanmoins, le détour que nous avons réalisé ici par la recherche porte sur des objets et des préoccupations fortement liées à notre volonté constante de permettre des transformations et le développement des personnes dans différents champs de pratiques, tout particulièrement celui de l'enseignement des sports collectifs en EPS dont nous souhaitons faire partager l'intérêt et la richesse. Pour autant, nous avons pris conscience de l'importance, dans une perspective de recherche, de rompre avec une trop grande familiarité de cet objet que nous côtoyons sous différentes formes depuis de nombreuses années et à propos duquel, les exigences d'action, d'efficacité dans des contextes d'urgence ne permettent pas toujours une prise de distance critique. Nous souhaitons maintenant, dans cette dernière partie, revenir vers cette préoccupation enrichie d'un nouveau regard et de nouveaux savoirs que nous ont apportés ce travail de thèse.

Nous organisons notre propos selon une logique d'emboîtement de trois niveaux de propositions :

- le niveau des principes généraux d'orientation dans la conception de dispositifs de formation ;
- le niveau de prise en compte de nos résultats de recherches du point de vue du développement de compétences d'action et de gestion de l'action selon une approche didactique ;
- le niveau des propositions concrètes de situations et d'outils de formation.

Principe 1 : l'action de formation est fondée sur l'alternance et l'articulation étroite entre travail et formation, savoir et action, théorie et pratique

1) L'alternance et l'articulation entre **travail et formation** repose sur :

- la prise en compte de **situations de vie professionnelle réelles**

Proposition 1: constitution, avant le début de l'action de formation, d'une banque de données sur des **SD critiques** (point de vue des enseignants), **fécondes et typiques** (point de vue du CF) (Serres, 2006). Cela suppose d'organiser une double lecture des SD : une lecture extrinsèque du CF par la mobilisation d'analyses didactiques qualitatives, et une lecture intrinsèque de l'enseignant, à partir d'EACS permettant d'apporter en formation des réponses à des questions significatives pour les enseignants et pour le CF ;

- une **durée et une organisation temporelle** permettant l'instauration de liens féconds entre les échanges et analyses collectives sur les pratiques et la réflexion solitaire.

Proposition 2 : organiser le planning de la formation avec un espacement des journées permettant une **mise à l'épreuve** des hypothèses et propositions didactiques co-construites en formation et une **maturation des compétences réflexives** travaillées.

2) L'alternance et l'articulation entre **savoir et action** repose sur la mise en œuvre d'une activité réflexive :

- débarassée des jugements normatifs et des actes de justification ;
- s'inscrivant dans une tentative d'objectivation des phénomènes étudiés ;
- proposant des généralisations basées sur des prémisses issues de l'analyse de données empiriques sur l'activité des élèves ;
- à partir d'un étayage-désétayage du CF, garant d'une démarche rigoureuse d'objectivation, de l'apport des savoirs issus de la recherche et du respect de non jugement normatif.

Proposition 3 : Cadrer l'analyse des SD en quatre temps :

- un temps d'**explicitation** des visées et de l'agencement de la SD ;
- un temps d'**observation** de l'activité adaptative des élèves dans la situation et de la gestion du contrat didactique par l'enseignant (régulations didactiques) ;
- un temps de **confrontation d'hypothèses** sur la base de savoirs d'expérience et de savoirs issus de la recherche;
- un temps de **co-construction** d'une nouvelle SD.

3) L'alternance et l'articulation entre **théorie et pratique** suppose :

- un dialogue par confrontation de deux types d'interprétations : celui des enseignants sur la base de leurs savoirs d'expérience et celui du CF sur la base des savoirs produits par la recherche.

Proposition 4 : l'attitude du CF doit reposer sur la **valorisation des expertises de chacun** par abandon d'une position en surplomb du CF. La dissymétrie des positions ne doit reposer que sur la responsabilité de l'animation du débat dévolue au CF. Ses interprétations de chercheur doivent se situer au même niveau de légitimité que celles des enseignants ce qui suppose d'abandonner toute ambition prescriptive.

- d'instrumenter l'analyse des SD avec des ressources théoriques produites par :

  . la recherche (les concepts didactiques de contrat didactique, dévolution, milieu didactique sont apparus pertinents dans notre GFR, autorisant un enrichissement des questions sur le métier et une souplesse dans leur appropriation) ;

Proposition 5 : organisation de moments **d'analyse de SD à partir des outils conceptuels de la recherche** : repérer des moments de rupture de contrat didactique à l'initiative des élèves, des enseignants, repérer les procédures d'ostension du savoir utilisées par l'enseignant, analyser les éléments du milieu didactique.

- co-construction de nouvelles propositions de SD selon une logique d'appropriation par compromis acceptable pour les enseignants ;

Proposition 6 : organiser des moments de **co-construction**, de **mise en œuvre** avec des classes et d'**analyse de SD** conçues à partir de ce modèle. Ces propositions pourront être utilisées par les enseignants avec leurs propres classes à la suite de quoi une restitution audio-vidéo et une analyse menée par l'enseignant sur les éléments retenus et les éléments abandonnés pourra être proposée en formation.

- permettre la généralisation de résultats des analyses et des propositions co-construites, dont nous avons vu dans le GFR qu'elle s'avérait délicate pour les enseignants ;

Proposition 7 : organiser des moments **d'institutionnalisation des savoirs de portée générale produits lors des analyses de SD**. Ces savoirs doivent faire l'objet d'une validation collective et partagée entre les E et le CF. Ils devront en outre être formalisés et fournis à chaque participant.

Principe 2 : l'action de formation doit constituer une réponse à une demande et à des besoins des formés.

L'objet des dispositifs de formation que nous souhaitons développer consiste à faire avec les collectifs d'enseignants, une co-analyse visant le développement aussi bien des sujets, du collectif que de la situation. Cette voie implique un engagement et une implication très forts des participants. Le travail de la demande nous paraît dès lors fondamental. Si initialement la demande est le plus souvent générale et ne pose pas de problème particulier du fait de ce niveau de généralité (par exemple : améliorer mon enseignement des sports collectifs), la cause des difficultés et donc des objets à travailler et modifier ne peut être décrétée a priori. La proposition 1 constitue une première réponse à cette exigence de travail de la demande. Néanmoins, ce travail doit s'inscrire dans un contexte contractuel clair et explicite.

Proposition 8 : constituer un **collectif d'enseignants volontaires** et élaborer un **contrat de collaboration** portant sur :

- les objectifs du dispositif ;
- la définition d'un principe de reconnaissance et de réciprocité des expertises entre les partenaires selon une relation équilibrée et horizontale ;
- la définition d'une éthique de la relation incluant le souci de chercher à mieux comprendre l'épistémologie des partenaires (compréhension et non jugement) et des relations honnêtes, franches, respectueuses des individus et des idées ;
- l'organisation du travail : calendrier, tâches inter-sessions, répartition des tâches de formalisation (cf. institutionnalisation des savoirs co-produits…) ;
- les situations de formation.

Principe 3 : clarifier la posture du CF : chercheur et/ou formateur ?

Dans le chapitre 4 du cadre conceptuel nous avons tenté de tirer les conséquences du mouvement de rapprochement entre recherche - formation et action. Nous avons pris l'option de considérer « qu' un même acteur ne peut simultanément réaliser deux rôles s'excluant l'un l'autre (chercheur / formateur), les systèmes d'activités spécifiques du chercheur et du formateur étant trop antagonistes pour pouvoir être cumulés dans un même espace-temps. Mais nous avons considéré cependant «qu'il peut alternativement (selon ses compétences) remplir ces deux rôles ». La double identité scientifique et praxéologique des chercheurs en didactique les interpelle sans doute tout particulièrement sur leur contribution à la transformation du système didactique qu'ils étudient et par là-même à la partie « enseignement » de leurs missions. Nous pensons que « c'est à l'enseignant-chercheur de prendre en charge le travail de mise en confrontation des savoirs produits par la recherche en didactique avec les enseignants. Ce qui suppose une clarification de la mission d'enseignement de l'enseignant-chercheur dans ce contexte. Il ne s'agit pas ici de transmettre, par le biais de cours les principaux produits de la recherche dans son champ mais d'accepter de confronter les travaux et leurs résultats qui lui semblent les plus

pertinents pour apporter un point de vue de chercheur sur les phénomènes étudiés conjointement avec les professionnels. Cela peut bien entendu consister à apporter dans les débats des résultats de recherche produits par d'autres chercheurs, mais aussi et surtout, ses propres travaux. Cet apport de ses propres recherches nous semble constituer la voie la plus prometteuse et la plus directement en rapport avec ce qui semble devoir être la définition d'un enseignant chercheur aujourd'hui dans une formation universitaire professionnalisante » ;

Proposition 9 : le CF a un double positionnement :

- celui de concepteur et d'animateur des situations de formation ;
- celui de participant, au même titre que les enseignants, aux co-constructions et analyses de SD et aux institutionnalisations des savoirs de portée générale co-construits à partir de ces situations de formation. Sa contribution spécifique relève de sa maîtrise des savoirs scientifiques dans le champ concerné.

Principe 4 : inscription institutionnelle de l'action de formation.

Les enseignants ont clairement exprimé, lors du GFR, leur frustration de la non prise en compte par les responsables institutionnels (chef d'établissement, inspecteur pédagogique régional, responsables académique de formation…) du besoin de disposer de lieux et moments de prise de distance avec l'urgence quotidienne du métier, de possibilité de retour théorique et critique sur leurs pratiques, d'échanges organisés et denses avec leurs pairs. Ils accordent en outre la légitimité à un chercheur de travailler avec eux dans la mesure où ce dernier s'avère capable d'entendre leurs préoccupations et de tenir compte de leurs réalités quotidiennes.

Proposition 10 : inscrire explicitement dans **la politique académique de formation** et dans les **projets d'établissement** le droit des enseignants de bénéficier de réponses à des demandes formulées par eux ou de participer à des actions de cette nature proposées dans le cadre du PAF (Plan Académique de Formation). Cela suppose de reconnaître institutionnellement l'intérêt de formations longues (étalées sur deux années scolaires à raison de quatre à cinq journées par an) et d'anticiper les besoins de remplacement des enseignants en formation.

Bibliographie

. ADAM, M. (1992). *Les textes : types et prototypes*. Paris : Nathan.

. ALLAL, L. (1979). Stratégie d'évaluation formative : conceptions psychopédagogiques et modalités d'application. Dans ALLAL, L. ; CARDINET, J. ; PERRENOUD, P. *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne : Peter Lang.

. ALIN, C. (1996). *Etre formateur. Quand dire c'est écouter*. Paris : L'Harmattan.

. ALTET, M. (1991). *Analyse séquentielle et systémique de l'articulation du processus enseignement-apprentissage : rôle des processus médiateurs et situationnels*. Recherche pour l'Habilitation dactylographié, Université de Nantes.

. ALTET, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants. Analyse de pratiques et situations pédagogiques*. Paris : PUF.

. ALTET, M. (1996). Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schème d'action et adaptation, le savoir analyser. Dans PAQUAY, L. et al. *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.

. AMADE ESCOT, C. (1991). *Caractérisation de la formation initiale didactique des enseignants d'EP et évaluation de ses retombées sur les compétences professionnelles*. Thèse de doctorat non publiée. Université Paul Sabatier, Toulouse III.

. AMADE ESCOT, C. (1997). Observation des situations didactiques et pratique réflexive en formation initiale. *Recherche et Formation*, 25, 47-56.

. AMADE ESCOT, C. (2001). Les recherches didactiques et les pratiques d'enseignement en éducation physique et sportive. Dans JONNAERT, P., LAURIN, S. *Les didactiques des disciplines. Un débat contemporain*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

. AMADE ESCOT, C. (2003). *Didactique de l'éducation physique – Etat des recherches.* Paris : Editions de la revue EPS.

. AMADE ESCOT, C. (2004). Contenus d'enseignement et aléas de la relation didactique en Education physique et sportive. Dans G. Carlier, *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique* (227-239). Montpellier : AFRAPS.

. AMADE ESCOT, C. (2005). « Milieu, dévolution, contrat. Regard sur l'éducation physique » in *Sur la théorie des situations didactiques. Questions, réponses, ouvertures. Hommage à Guy Brousseau*. Grenoble : La pensée sauvage.

. AMADE ESCOT, C. (2007.) *Le didactique*. Paris : Editions Revue EP.S.

. AMADE-ESCOT, C. & MARSENACH, J. (1995). *Didactique de l'éducation physique et sportive : Questions théoriques et méthodologies*. Grenoble : La pensée sauvage.

. AMADE ESCOT, C. & LEZIART, Y., (1996). *Contribution à l'étude de la diffusion de propositions d'ingénierie didactique auprès de praticiens. Analyse de cas d'enseignants d'EPS volontaires*. Rapport de recherche INRP, 30, 506.

. AMIGUES, R., FAÏTA, D. & SAUJAT, F. (2004). Travail enseignant et apprentissages scolaires. In GENTAZ, E. & DESSUS, P. *Comprendre les apprentissages : Psychologie cognitive et éducation*. Paris : Dunod.

. AMIGUES, R., FAÏTA, D. & KHERROUBI, M. Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité. *Skholê*, hors-série 1, 1-4.

. AUBERT-LOTARSKI, A., & CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS, V. (2002). Dialogue méthodologique autour de l'utilisation du logiciel Alceste en sciences humaines. In Lexicometrica (Éd.), *Actes des 6ème Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles* (pp. 45-56). Consulté le 10 octobre 2008 à : http://www.cavi.univ-paris3.fr/lexicometrica/jadt/jadt2002/tocJADT2002.htm

. ANADON, M. E. & SAVOIE-ZAJC, L. (2007). La recherche-action dans certains pays anglo-saxons et latino américains : une forme de recherche participative. Dans ANADON, M. E. (dir.), *Recherches participatives : Multiples regards*. (pp. 13-30). Sainte-Foy : Les Presses de l'Université du Québec.

. ANDRIEU, G. (1992). *Enjeux et débats en éducation physique : une histoire contemporaine*, Joinville le Pont : Actio.

. ARGYRIS, C. (1980). *Inner Contradictions of Rigorous Research*. New-York : Academic Press.

. ARNAUD, P. (1983). *Les savoirs du corps*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

. ARNAUD, P. (1998). Défense et illustration d'un enseignement. Une histoire de l'Education Physique. Enseignements primaire et secondaire 1880-2000. *Spirales,* 13-14, 43-76.

. ARTIGUES, M. (1988). Ingénierie didactique. *Recherches en didactiques des mathématiques,* 9/3, 281-308.

. ASTOLFI, J.P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique des sciences. *Revue Française de Pédagogie* 103.

. AUSTIN, J.L. (1970). *Quand dire c'est faire*. Paris : Seuil.

,

. BAILLAT, G. & GUILLON, R. (2000). *L'alternance au service des formations aux didactiques*. Rapport de recherche Groupe de Recherche en Champagne Ardenne, IUFM de Reims, 190 pages.

. BAKHTINE, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard.

. BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

. BANCEL, D., (1989). *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*. Rapport à L. Jospin, Ministre d'Etat. Paris : Ministère de l'Education Nationale.

. BARBIER, J.M. (dir.) (1994). *Savoirs théoriques et savoirs d'action.* Paris : Presse universitaires de France.

. BARBIER, J.M. (dir.) (2001). La formation des adultes : crise et recomposition. *Questions de recherche en éducation 2 – Action et Identité*, Paris, INRP.

. BARBIER, J.M. (2006). Les voies nouvelles de la professionnalisation. Dans LENOIR, Y., BOUILLIER-OUDOT, M.H. *Savoirs professionnels et curriculum de formation*. Presses Universitaires de Laval.

. BARDIN, L. (1991). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF, 6ème édition.

. BARRERE, A. (2002). *Les enseignants au travail*. Paris : L'Harmattan.

. BARTHES, D. (1998). *Pour une sémiographie de la planification des actions motrices – Approche technologique d'un objet technique à visée didactique : le rugby*. Thèse de doctorat (non publiée). Université Paris XI.

. BARTHES, D. & BOUTHIER, D. (2000). Caractérisation des conceptions du jeu en rugby, approche sémiographique de la représentation graphique auprès des entraîneurs. *Science et Motricité*, 41, 77-85.

. BAUDOIN, J.M. (2002). La compétence et le thème de l'activité : vers une nouvelle conceptualisation didactique de la formation. Dans DOLZ, J., OLLAGNIER, E. *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck.

. BAUDRIT, A. (2007). La formation des enseignants aux méthodes d'apprentissage coopératif : perspectives internationales. *Savoirs*, 14, 75-92.

. BAYER C. (1979). *L'enseignement des jeux sportifs collectifs*. Paris : Vigot.

. BAYER C. (1983). *Handball. La formation du joueur*. Paris : Vigot

. BAYER C. (1990). *Epistémologie des activités physiques et sportives*. Paris : PUF, Pratiques corporelles.

. BENVENISTE, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*, t1, Paris : Gallimard.

. BERNSTEIN, N.A. (1967). *The co-ordination and regulation of movements*. Oxford : Pergamon Press.

. BEUNARD P., DERSOIR G. (1992). *Education physique sport collectif*. CRDP des pays de Loire.

. BIDWELL, C.E. (1965). « The school as a formal organization ». Dans MARCH, J.G. *The Handbook of Organizations*. Chicago : Rand Mac Nally.

. BILLIARD, M. (1998). *Le sommeil normal et pathologique. Troubles du sommeil et de l'éveil*. Paris Milan Barcelone, : Masson.

. BLANCHARD-LAVILLE, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.

. BLANCHARD- LAVILLE, C. ; CHAUSSECOURTE, P. ; RODITI, E. (2007). Recherche co-disciplinaire sur les pratiques enseignantes : quels modes de coopération avec les praticiens observés ? *Education et Francophonie*, XXXV/2, 45-61.

. BLOOR, D. (1983). *Sociologie de la logique : les limites de l'épistémologie*. Paris : Pandore.

. BLUTEAU, S. (1999). *Les paradoxes du travail en équipe dans l'enseignement secondaire : l'exemple des professeurs d'éducation physique et sportive*. Thèse pour le doctorat en Sciences Sociales, option Sociologie, de l'Université de Paris I Panthéon-Sorbonne.

. BOUISSOU, C., & BRAU-ANTONY, S. (2005). Réflexivité et pratiques de formation. Regards critiques. *Carrefours de l'éducation*, 20, 113-122.

. BOURASSA, M., BELAIR, L., CHEVALIER, J. (2007). Les outils de la recherche participative. Liminaire. *Education et francophonie*, XXXV/2, Québec : ACELF.

. BOURDONCLE, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*, 94, (1), 73-92.

. BOURDONCLE, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, 105, 83-119.

. BOURDONCLE, R. (2000). Autour des mots : professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et Formation*, 35, 117-132.

. BOUTHIER D. (1984). *Sports collectifs : contribution à l'analyse de l'activité et éléments pour une formation tactique essentielle : l'exemple du rugby*. Mémoire diplôme INSEP. Paris.

. BOUTHIER D. (1988). *Les conditions cognitives de la formation d'actions sportives collectives*. Thèse de psychologie, Ecole Pratique des Hautes Etudes. Université Paris V.

. BOUTHIER D. (2000). *La coordination des décisions individuelles : contribution de l'intelligence tactique*. Colloque Préparation Olympique, L'évolution de la pensée tactique, Noisy le Grand.

. BOUTHIER, D. (1993). L'approche technologique en STAPS : représentations et actions en didactique des APS. *Habilitation à diriger des recherches*, Université Paris-Sud.

. BOUTHIER, D. (2008). Technologie des APSA : évolution des recherches et de leur place dans le cursus STAPS. *eJRIEPS*, 15, 44 – 59.

. BOUTHIER D. et DAVID B. (1989). Représentation et action : de la représentation initiale à la représentation fonctionnelle des APS en EPS. Dans BUI XUAN G. et coll. *Méthodologie et didactique de l'EPS*. Clermont Ferrand : AFRAPS.

. BOUTHIER, D., DUREY, A. (1994). Technologie des APS. *Impulsions*, INRP, 95 – 124.

. BOUTHIER, D., DUREY, A. (1995). La compétence d'un entraîneur de rugby. *Education permanente*, 123, 65-77.

. BRAU ANTONY, S. (1998). *L'évaluation des jeux sportifs collectifs. Des conceptions des enseignants d'EPS à la démarche de mise en œuvre du projet d'enseignement et d'évaluation*. Thèse de doctorat, non publiée, Université de Paris XI.

. BRAU ANTONY, S. (2001). Les conceptions des enseignants d'éducation physique et sportive sur l'enseignement et l'évaluation des jeux sportifs collectifs : résultats d'une enquête. *STAPS*, 56, 93-108.

. BRAU ANTONY, S. (2003). Caractéristiques des situations didactiques proposées par des enseignants d'EPS en volley-ball. Dans C. Amade-Escot, *Didactique de l'EPS. Etat des recherches* (pp. 169-192). Paris : Editions Revue EPS.

. BRAU ANTONY, S. (2009). Recherches en didactique et développement professionnel de formateurs d'enseignants. *Savoirs*, 21, 132-147.

. BRAU ANTONY, S. & GROSSTEPHAN, V. (2006). Développer des compétences professionnelles centrées sur l'évaluation formative en formation initiale d'enseignants d'éducation physique et sportive. *Res Academica*, 24/2, 91-106.

. BRAU-ANTONY, S., & JOURDAIN, C. (2005). *Rapport de l'observatoire des formations. Evaluation des formations par les stagiaires du premier et second degré.* IUFM Champagne Ardenne. 103 pages.

. BRODEUR, C ; DEAUDELIN, C. et BRU, M. (2005). Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des Sciences de l'Education,* 31-1, 5-14.

. BROUSSEAU G. (1986). « *Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques* ». Thèse de doctorat d'Etat. Université e Bordeaux 1.

. BRU, M. (1994). *Quelles orientations pour les recherches sur la pratique de l'enseignement ? L'année de la recherche en sciences de l'éducation*. Paris : PUF.

. BUZNIC-BOURGEACQ, P., TERRISSE, A., MARGNES, E. (2007).L'expérience personnelle du professeur d'EPS, approche clinique et implications didactiques : une étude de cas d'une enseignante débutante. *eJRIEPS* , 11, 20 – 38.

. CALLON, M. (1986). Eléments pour une sociologie de la traduction : la domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc*. L'année sociologique*, 36, 169-208.

. CAUTERMAN, M.M. ; DEMAILLY, L. ; SUFFYS, S. ; BLIEZ-SULLEROT, N. (1999). *« La formation continue des enseignants est elle utile ? ».* Paris : Presse universitaires de France.

. CHARAUDEAU, P. (1998). L'argumentation n'est peut être pas ce que l'on croit. *Le Français aujourd'hui*, 123, 6-15.

. CHARAUDEAU, P., MAINGUENEAU, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.

. CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique*, Grenoble : La Pensée Sauvage.

. CHEVALLARD, Y. (1986). Vers une analyse didactique des faits d'évaluation. Dans DE KETELE, J.M. *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive*? Bruxelles : De Boeck.

. . CHEVALLARD, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 12 /1, 73-112.

. CHOMSKY, N. (1969). Un compte-rendu du *Comportement verbal* de B.F. Skinner, *Langages,* 16, 16-49.

. Circulaire n° 97-123 du 29 mai 1997. Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel.

. CLOT, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

. CLOT, Y. (2000). La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie. Dans MAGGI, B. *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. Paris : PUF.

. CLOT, Y. (2005). Le développement du collectif : entre l'individu et l'organisation du travail. Dans LORINO, P. & TEULIER, R. *Entre connaissance et organisation : l'activité collective*. Colloque de Cerisy. Ed. La Découverte.

. CLOT, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Education & Didactique*, 1, 83-94.

. CLOT, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.

. CLOT, Y., FAITA, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.

. CLOT, Y., FAÏTA, D., FERNANDEZ, G., & SCHELLER, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Education permanente*. 146, 17-25.

. COLLINET, C. (2006). Une analyse sociologique des savoirs scientifiques comme ressources possibles de l'action d'enseignants d'EPS et d'entraîneurs. *STAPS*. 71, 115-133.

. COLLINET S. (1991). Sports collectifs. Démarche unitaire et transversale. *Revue EP.S*. 232. Novembre-décembre.

. CONEIN, B., & JACOPIN, E. (1993). Les objets dans l'espace : la planification dans l'action. Dans B. CONEIN, N. DODIER et al., *Les objets dans l'action,* 59-84. Paris: EHESS.

. CONQUET, P. (1989). Enseignement, évaluation et notation. Dans *L'EPS aujourd'hui ce qui s'enseigne*. Paris : SNEP.

. CONQUET P., DEVALUEZ J. (1985). Notre conception de l'éducation physique. Dans *EPS Contenus et didactique*. Paris : SNEP.

. COULON, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation.* Paris : PUF.

. COULON, A. (2002). *L'ethnométhodologie.* Que sais-je n°2393. Paris : PUF.

. COUTURE, C. (2002). *Etude du processus de co-construction d'une intervention en sciences de la nature au primaire par une collaboration praticien – chercheur*. Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Chicoutimi, Chicoutimi.

. COUTURE, C. (2005). Repenser l'apprentissage et l'enseignement des sciences à l'école primaire : une co-construction entre chercheurs et praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*. XXXI : 2, 317-333.

. CRAHAY, M. (2006). Qualitatif – quantitatif : des enjeux épistémologiques convergents ? Dans PAQUAY, L. ; CRAHAY, M. ; DE KETELE, JM. *L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité. Hommage à Michael Hüberman,* pp. 33-52. Bruxelles : De Boeck.

. CROS, F (2005). *Préparer les enseignants à la formation tout au long de la vie. Une priorité européenne* ? Paris : L'Harmattan.

. DARNIS, F. (2004). *Place et rôle du développement cognitif et de l'interaction sociale dans l'acte tactique en jeux sportifs collectifs*. Thèse de doctorat (non publiée). Université Victor Segalen Bordeaux 2.

. DAVID B. (1993). *Place et rôle des représentations dans la mise en œuvre didactique d'une activité physique et sportive : l'exemple du rugby*. Thèse en didactique des disciplines. Université Paris XI.

. DEJOURS, C. (1993). *Travail, usure mentale*. Paris : Bayard.

. DE KETELE, J.-M. & MAROY, C. (2006). Conclusion : Quels critères de qualité pour les recherches en éducation ? Dans PAQUAY, L., CRAHAY, M., DE KETELE, J.M., *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. *Hommage à Michael Hüberman,* p.219-249. Bruxelles : Ed. De Boeck.

. DE LANDSHEERE, V. (1992). *L'éducation et la formation*. Paris : PUF.

. DELAUNAY M. (1976). *Conduites tactiques en sports collectifs et théorie opératoire*. Thèse de 3ème cycle. Université de Provence.

. DELAUNAY M. (1980) *Conduites socio-motrices, conflit et structures de jeu*. Mémoire pour le diplôme de l'INSEP.

. DELAUNAY M. (1992). Préface. Dans BEUNARD P. et DERSOIR G. *Education physique sport collectif* . CRDP des pays de Loire.

. DELEPLACE, R. (1979). *Rugby de mouvement, rugby total*. Paris : Editions revue EPS.

. DELEPLACE R. (1983). La recherche sur la spécialisation, l'entraînement, la performance. *La recherche en STAPS*. NIce. 19-20 septembre.

. DELEPLACE, R. (2002). Pour un sujet artisan de ses propres transformations. *Contre-Pied*, 10, 54-57.

. DELIGNIERES, D. (1991). Apprentissage moteur et verbalisation. *Echanges et controverses*, 4, 29 – 42.

. DE PERETTI, A. (1982). *La formation des personnels de l'Education Nationale*. La Documentation Française.

. DE ROSNAY J. (1977). *Le macroscope - vers une vision globale*. Paris : Seuil.

. DEROUET, J.L. (2002). Du transfert à la circulation des savoirs et à la reproblématisation. De la circulation des savoirs à la constitution d'un forum hybride et de pôles de compétences. Un itinéraire de recherche. *Recherche et Formation* , 40, 13 – 25.

. DESCARTES R. (1637). *Discours de la méthode*.

. DESGAGNE, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23/2, 371-393.

. DESGAGNE, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative: illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. Actes du colloque *L'attitude du chercheur en recherche qualitative*, 65e congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS). Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), 13 mai.

. DESGAGNE, S., BEDNARZ, N., (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*. 31/2, 245-258.

. DESGAGNE, S., BEDNARZ, N., COUTURE, C., POIRIER, L., LEBUIS, P., (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un nouveau rapport à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27/1, 33-64.

. DEVELAY, M. (1994). *Peut on former les enseignants ?* Paris : ESF.

. DEVELAY, M. (1997). EPS, discipline scolaire. *Contre-Pied*, 1, 29-32.

. DEWEY, J. (1933). *How we think*. Cambridge : Harvard University Press.

. DEWEY, J. (1947). *Expérience et éducation*. Paris : Armand Colin.

. DEWEY, J. (1993). *Logique. Une théorie de l'enquête*. Paris : PUF.

. DIAZ, JC. (1983). *Problèmes posés par l'apprentissage du rugby chez les jeunes enfants, l'exemple d'une situation en un contre un*. Mémoire de maîtrise STAPS. Université Paris V.

. DODIER, N. (2000). *Le désenclavement de la médecine et de la science. Leçons politiques de l'épidémie du SIDA*. Rapport multi graphe, EHESS-CERMES.

. DOLZ, J., OLLAGNIER, E. (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck.

. DOYLE, W. (1986). Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants. Dans CRAHAY, M. ; LAFONTAINE, D. *L'art et la science de l'enseignement*, Bruxelles : Labor.

. DUGAL, J.P. (2003). *Le conseil en formation initial des enseignants. Intérêt et fonction des savoirs didactiques pour le tutorat des professeurs stagiaires en Education physique et sportive*. Thèse de doctorat en didactique des disciplines scientifiques et technologiques. Université Toulouse III Paul Sabatier.

. DUGAL, J.P., AMADE ESCOT, C. (2004). Formation au conseil et développement professionnel des conseillers pédagogiques. *Recherche et Formation*, 46, 97-116.

. . DUGAL, J.P., LEZIART, Y. (2004). La circulation des savoirs entre recherche et formation : l'exemple des concepts didactiques lors d'une action de formation des conseillers pédagogiques, *Revue Française de Pédagogie*, 149, 37-47.

. DUPRIEZ, V. (2002). Entre tradition et transformations, que révèle l'analyse des établissements scolaires ? Dans MAROY, C. (dir.) *L'enseignement secondaire et ses enseignants* , pp. 55-90. Bruxelles : De Boeck,.

. DURAND, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.

. DURAND, M. (1998). *L'enseignement comme action située : propositions pour un cadre d'analyse*. Conférence à la biennale de l'Education et de la Formation. Paris.

. DURAND, M. (2000). *Chronomètre et survêtement : reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants d'éducation physique*. Paris : éds revue EPS.

. DURAND, M. (2002). Approche sémiologique de l'activité experte en sport. Communication aux IIèmes Journées Internationales des Sciences du Sport, *Expertise et haut-niveau*, 15/12/2002, INSEP, Paris.

. DURAND, M. (2008a). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement. *Education et Didactique*, 2/3, 97 – 121.

. DURAND, M. (2008b). Diversité des situations et unité des savoirs en formation des enseignants. Dans PERRENOUD, P., ALTET, M., LESSARD, C. & PAQUAY, L. (dir.). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*, pp. 33-42. Bruxelles : De Boeck.

. DURU-BELLAT, M., HENRIOT-VAN ZANTEN, A. (1992). *Sociologie de l'école*. Paris : A. Colin.

. ERBANI E., FOURQUET J.P. (1985). Pour un traitement didactique de la motricité de relation. *Revue EP.S*. 193 (pp. 31-35) et 194 (pp. 29-32).

. ESPINASSY, L. & SAUJAT, F. (2004). Enseigner les Arts Plastiques en ZEP : les dessous du métier. *Recherche et Formation,* 44, 111-124.

. ETEVE, C., RAYOU, P. (2002). La demande de transfert des résultats de la recherche. Présentation de quelques problèmes et points de vue. *Recherche et Formation*, 40, 27 – 41.

. FIGARI, G. (1994). *Evaluer : quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck.

. FIRAN H.; MASSANO N. (1973). *Handball : technique - jeu - entraînement*. Paris : Amphora.

. FOUCAULT, M. (1961). *Histoire de la folie à l'âge classique*, Paris : Plon.

. FOURQUET, J.P. (1989). Situations motrices et sports collectifs. *Revue EPS,* 219. Septembre-Octobre, 7-10.

. GAGNE, G., LAZURE, R., SPRENGER-CHAROLLES, L., ROPE, F. (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle. Tome 1. cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés*. Bruxelles, De Boeck-Wesmael ; Paris : Edition Universitaires INRP ; Montréal : Université de Montréal-PPMF.

. GALLIEN, C.-L. (1991). Réflexions sur les problèmes de la recherche en STAPS. *IVèmes Journées Internationales de l'ACAPS*, UFR STAPS Lille, 11p., citation p.9.

. GAL-PETITFAUX, N., DURAND, M. (2001). L'enseignement de l'éducation physique comme action située : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive. *STAPS*, 55, 79-100.

. GAL-PETITFAUX, N., SAURY, J. (2002). Analyse de l'agir professionnel en éducation physique et en sport dans une perspective d'anthropologie cognitive, *Revue Française de Pédagogie, 138,* 51-61.

. GAL-PETITFAUX, N. (2003). Savoirs et action située : regard sur les pratiques d'enseignement en éducation physique. Dans BORGES, C., DESBIENS, J.F. *Savoir, former et intervenir dans une éducation physique en changement* (pp. 121-146). Sherbrooke : CRP.

. GAL-PETITFAUX, N. (2006). *Les injonctions dans la communication en classe : des énoncés simples masqueant une compétence discursive chez les enseignants d'EPS*. Colloque International ARIS « Co-construire des savoirs », Besançon, 9-12 mai.

. GARFINKEL, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs (New Jersey) : Prentice Hall.

. GERBEAUX M. et coll. (1998). Apport des travaux en physiologie de l'exercice à la pratique des populations scolaires. Dans AMADE ESCOT, C. et coll. *Recherches en EPS : bilans et perspectives* (pp. 349 – 361). Paris : Ed. revue EP.S.

. GIBSON J.J. (1966). *The senses considered as perceptual system*. Boston : Houghton Mifflin.

. GOFFMAN, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*, t1 : *La présentation de soi* ; t2 : *Les relations en public*, Paris : Minuit.

. GOFFMAN, E. (1987). *Façons de parler.* Paris : Minuit.

. GOHIER, C. (2000). Le cadre théorique. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Dir.), *Introduction à la recherche en éducation* , pp. 99-125. Sherbrooke : Éditions du CRP.

. GOIGOUX, R. (2000). Comprendre le travail enseignant pour mieux le transformer : les apports de la psychologie ergonomique et de la didactique. Dans DES, *L'analyse des besoins de formation des enseignants du premier degré*, pp. 47-92. Versailles : CRDP.

. GOIGOUX, R. (2002). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 125 – 134.

. GOIRAND, P. et coll. (1986). *SPIRALES. Spécial Didactique*. N°1. UFRAPS Lyon1 et Grenoble1.

. GREHAIGNE J.F. (1988). Vers une autre conception de l'enseignement des sports collectifs. *STAPS spécial écrit 2*.

. GREHAIGNE J.F. (1989.) *Football de mouvement. Vers une approche systémique du jeu*. Thèse (non publiée). Université de Bourgogne.

. GREHAIGNE, JF. ; GODBOUT, P. (1999). *La prise de decision de l'élève en sport collectif. Communication orale*. Colloque AIESEP, Qu'apprennent les élèves en faisant des activités physiques et sportives ? Besançon : France.

. GREHAIGNE, JF. ; GODBOUT, P. ; BOUTHIER, D. (2001). The teaching and learning of decision making in team sports. *Quest*, 53, 59-76.

. GREHAIGNE, JF. ; GUILLON, R. (1991). Du bon usage des règles d'action. *Echanges et Controverses*. Paris : APECC. 4346.

. GRISON, B. (2004). Des Sciences Sociales à l'Anthropologie Cognitive. Les généalogies de la Cognition Située, *@ctivités, 1(2), 26-34.* http://www.activites.org/v1n2/grison.pdf

. GRIZE, JB (1973*). Logique moderne, fascicule 3*, EPHE, . Paris : Mouton-Gauthier Villars

. GRIZE, JB (1990). *Logique et langage*. Paris : Ophrys.

. GROSSTEPHAN, V. & BRAU-ANTONY, S. (2009). Le processus d'incorporation par des enseignants d'EPS de savoirs issus de la recherche. Exemple d'un dispositif de formation de type collaboratif associant un chercheur et des enseignants. *eJRIEPS*, 16, 22-37.

. HERMAN, J. (1983). *Les langages de la sociologie*. Paris : PUF, Que sais-je ?

. HOYLE, E. (1980). Professionalization and deprofessionalization in education. Dans HOYLE, E.; MEGARRY, J. (eds) *Professional Development of Teachers. World Yearbook of Eduction*, pp. 42-54. London : Kogan Page,.

. HOYLE, E. (1983). The Professionalization of Teachers : A Paradox. Dans GORDON, P. (ed.) *Is Teaching A Profession?* (pp. 44-54). London : Univesrity of London Institute of Education.

. HUBERMAN, M. (1992). De la recherche à la pratique : comment atteindre des retombées « fortes » ? *Revue Française de Pédagogie*, 98, 69-80.

. HUBERMAN, A.M. & MILES, B.M. (1991). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck.

. HUTCHINS, E. (1995). *Cognition in the Wild.* Cambridge, MA: MIT Press.

. HUSSERL, E. (1950). *Idées directrices pour une phénoménologie*. Paris : Gallimard.

. HUSSERL, E. (1991). *Expérience et jugement*. Paris : PUF.

. JOBERT, G. (2002). La professionnalisation, entre compétence et reconnaissance sociale. Dans ALTET, M. ; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. (2002) *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation* ? (pp. 247-260). Bruxelles : Ed. De Boeck.

. JOSHUA, S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est il propre qu'aux mathématiques ? Dans RAISKY, C. & CAILLOT, M. *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs* (pp. 61-73). Paris, Bruxelles : De Boeck.

. JOHSUA S., LAHIRE, B. (1999). Pour une didactique sociologique. Entretien avec Samuel Johsua, *Education et sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*, 4, 29-56.

. KARSENTI, T., SAVOIE ZAJC, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

. KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.

. KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990). *Les interactions verbales*, t1, Paris : Armand Colin.

. KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2008). *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement.* Paris : Armand Colin.

. KÜHN, T.S. (1972). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.

. LAFONT, L. (2003). *Interactions sociales et acquisition des habiletés motrices*. Rapport pour l'habilitation à diriger des recherches en STAPS, Université Victor Segalen Bordeaux 2.

. LAHIRE, B. (1994). L'inscription sociale des dispositions métalangagières. *Revue Repères*, 9, 15-27.

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

. LAHIRE B. (2007). La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques. *Education et Didactique,* 1, 73-81.

. LAHIRE B. (2008). Cadres sociaux de l'action et dispositions incorporées. Dans *Actes de la 5ème biennale de l'ARIS : l'intervention en sport est ses contextes institutionnels : cultures et singularité de l'action* (p. 32). Rodez : Centre Universitaire J.F. Champollion.

. LANG, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : PUF.

. LANG, V. (2001). Les rhétoriques de la professionnalisation. *Recherche et Formation,* 38, 95-112.

. LATOUR, B. (1996). Sur la pratique des théoriciens. In BARBIER, J.M. (dir.) (1994) *«Savoirs théoriques et savoirs d'action ».* Paris : PUF.

. LATOUR, B. (2001). *Le métier de chercheur. Regard d'un anthropologue*. Paris : INRA

. LATOUR, B., WOOLGAR, S. (1988). *« La vie de laboratoire : la production des faits scientifiques* ». Paris : La Découverte.

. LAVE, J. (1988). *Arithmetics in Practice*. Cambridge MA : Harvard University Press.

. LAVE, J., WENGER, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral perspective*. New York : Cambridge University Press.

. LEMOSSE, M. (1989). Le professionnalisme des enseignants : le point de vue anglais. *Recherche et Formation*, 6, 55-66.

. LE BOTERF, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Editions d'Organisation.

. LE BOULCH, J. (1971). *Vers une science du mouvement humain*. Paris : ESF.

. LE GUILLANT, L. (1984). *Quelle psychiatrie pour notre temps*. Toulouse : Erès.

. LE MOIGNE J.L. (1990). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris : Dunod.

. LENOIR, Y. ; LAROSE, F. ; BIRON, D. ; ROY, G.R. ; SPALLANZANI, C. (1999). Le concept de compétence dans la formation à l'enseignement primaire au Québec : un cadre d'analyse. *Recherche et Formation*, 30, 143-163.

. LEPLAT, J. (1997). La revue EPS interroge J Leplat à propos des compétences. *Revue EPS*, 267, 9-12.

. LERDA, R. (1993). *Les déterminants cognitifs des conduites de décision : le cas du football*. Thèse de 3ème cycle STAPS. Université d'Aix-Marseille II.

. LESNE, M. (2001). Science et action : quelles relations ? Essai d'analyse. In *Questions de recherche en éducation 2 Action et Identité*.

. LEVI-STRAUSS C. (1955). *Tristes tropiques*. Paris : Plon.

. LEZIART, Y. (1997). Savoir savant et transposition didactique en éducation physique et sportive, *STAPS*, 42, 59 – 72.

. LOIZON, D. (2003). *Analyse des pratiques d'enseignement du judo : identification du savoir transmis à travers les variables didactiques utilisées par les enseignants en club et en EPS*. Thèse de doctorat. Université de Toulouse III.

. LOQUET, M., AMADE ESCOT, C., MARSENACH, J. (2005). Théorie des situations didactiques en éducation physique. Pourquoi ? Comment ? Quelle transposition ? Dans *Sur la théorie des situations didactiques. Questions, réponses, ouvertures. Hommage à Guy Brousseau*, Grenoble : La pensée sauvage.

. LOQUET, M., GARNIER, A., AMADE ESCOT, C. (2002). Transmission des savoirs en activités physiques, sportives et artistiques dans des institutions différentes : enseignement scolaire, entraînement sportif, transmission chorégraphique. *Revue Française de Pédagogie*, 141, 99-109.

. MARCEL, J.F. (1999). La démarche de recherche-formation. Propositions pour un trait d'union entre la recherche et la formation dans le cadre de la formation continue des enseignants. *Recherche et Formation*, 3289-100.

. MARCEL, J.F., OLRY, P., ROTHIER-BAUTZER, E., SONNTAG, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 135-170.

. MARGNES, E. (2002). *L'intention didactique dans l'enseignement du judo, des choix culturels d'ordre éthique et technique. Etude de cas de situations didactiques, leur mise en scène pour des débutants dans la formation initiale en STAPS*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université Paul Sabatier, Toulouse III.

. MARIOT J. (1992). *Handball - De l'école aux associations*. Paris : Ed. revue EP.S.

. MAROY, C. (1992). L'école à la lumière de la sociologie des organisations. *Education - formation,* 228, 243-257.

. MAROY, C. (dir.) (2002). *L'enseignement secondaire et ses enseignants*. Bruxelles : De Boeck.

. MAROY, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue Française de Pédagogie*, 155, 111-142.

. MAROY, C., CATTONAR, B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la communauté française de Belgique. *Cahiers de rechercher en éducation et formation*, 18.

. MARSENACH, J. (sous la direction de) (1991). *Education physique et sportive. Quel enseignement ?* . Collection Didactiques des disciplines. Paris : INRP

. MARSENACH, J. (1994). *EPS au collège et volley-ball*. Collection didactique des disciplines. Paris : INRP.

. MARSENACH J., AMADE-ESCOT C. (1993). Les orientations de la recherche en didactique de l'EPS. *Revue Française de Pédagogie*, 103, 33-42.

. MARSENACH,J., MERAND, R. (1987). *L'évaluation formative en EPS dans les collèges*, INRP, Rapports de recherches, 2.

. MARSENACH,J., MERAND, R. (2003). « Postface : regard posé sur la recherche en didactique de l'éducation physique et sportive. » in AMADE ESCOT, C. *Didactique de l'EPS. Etat des recherches*, Paris : Editions Revue EPS.

. MARTINAND, J.L. (1986). *Connaître et transformer la matière. Berne* : Peter Lang.

. MARTINAND, J.L. (1992). *Enseignement et apprentissage de la modélisation en sciences*. Paris : INRP.

. MARTINAND, J.L. (1993). « *Table ronde d'introduction au colloque didactique des disciplines et contribution à la formation des maîtres »*. Paris : INRP.

. MARTINAND, J.L. (2002). Entretien avec E. BURGUIERE. *Recherche et Formation*, 40, 87-94.

. MARTINEZ, C. (2000). Quels savoirs pour la formation et la recherche en STAPS? *Actes du colloque du Syndicat national d'éducation physique (SNEP). Quelle activité professionnelle pour la réussite de tous?* (p. 163-168). Paris : Syndicat national d'éducation physique.

. MAYEN, P. (1999). Effets d'apprentissage dans les interactions ordinaires tuteurs-novices. Dans *Actes du congrès de l'Association des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE) : Bordeaux, juillet 1999*. Paris : AECSE.

. MAYEN, P. (2008). Intégrer les savoirs à l'action. Dans P. PERRENOUD, M. ALTET, C. LESSARD, & L. PAQUAY. *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (pp. 43-58). Bruxelles : De Boeck.

. MENAUT, A. (1984). Validité et limites du modèle opératoire dans le domaine des jeux sportifs collectifs. *STAPS*, 10, 29-39.

. MERAND R. (1977). *L'éducateur face à la haute performance*. Paris : Sport et Plein Air.

. MERAND R. (1989). La rénovation des contenus d'enseignement : jeux sportifs collectifs au collège. *Revue française de pédagogie*. 89. Octobre - novembre - décembre.

. MERAND R. (1990). *Basket ball : lancer ou circuler?* Rencontres pédagogiques, INRP, 28.

. MERCIER, A., SCHUBAUER-LEONI, M-L. et SENSEVY, G. (2002). Vers une didactique comparée, *Revue française de pédagogie*, 141, 5-16.

. MEIRIEU, P. (2000). Préface à l'ouvrage de ROBERT, A.D., TERRAL, H. « *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui* ». Paris : PUF.

. MEIRIEU, P. (1992.) *Apprendre en groupe?,* 2 tomes, 4ème éd., Lyon : Chronique sociale.

. MEIRIEU, P. (1990). Enseigner : scénario pour un métier nouveau. Paris : ESF.

. MERLEAU-PONTY, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.

. MERLEAU-PONTY, M. (1964, Posthume.) *Le visible et l'invisible*. Paris : Gallimard.

. Ministère de l'Education Nationale (1992). Charte des programmes. *Bulletin Officiel*, 8.

. Ministère de l'Education Nationale (1997). *Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général ou technologique ou en lycée professionnel et compétences attendues en fin de formation initiale*. Circulaire 97-123 du 23 mai 1997 publiée au B.O. du 29 mai 1997.

. Ministère de l'Education Nationale (2005). *Le socle commun de connaissances et de compétences*. Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école.

. Ministère de l'Education Nationale (2006). *Cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM*. Arrêté du 19 décembre 2006.

. MINVIELLE, Y. (1996). Les compétences en entreprise. *Sciences humaines*, 12, 65.

. MORIN E. (1981). *Pour sortir du XXème siècle*. Paris : Le Seuil, collection "Points".

. MOUCHET, A. (2003). *Caractérisation de la subjectivité dans les décisions tactiques des joueurs d'élite 1 en rugby*, Thèse de Doctorat non publiée, Université Bordeaux 2, France.

. MOUCHET, A. (2005). Modélisation de la complexité des décisions tactiques en rugby. *e Journal de la Recherche sur l'Intervention en Education Physique*, 7, 3-19.

. MOUCHET, A. & BOUTHIER, D. (2006). Prendre en compte la subjectivité des joueurs de rugby pour optimiser l'intervention, *STAPS*, 72, 93-106.

. MUSARD, M., LOQUET, M., CARLIER, G. (2010). *Sciences de l'intervention en EPS et en sport. Résultats de recherche et fondements théoriques*. Paris : Ed. revue EPS.

. MUSARD, M., ROBIN, J.F., POGGI, M.P. (2010). Les recherches ARIS : contextes d'intervention étudiés et thématiques de recherche. *eJRIEPS*, 19, 99-123.

. NUNZIATI G. (1990) Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques,* 280.

. ODONNE, I., REY, A., BRIANTE, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*. Paris : Editions Sociales.

. OLLAGNIER, E. (2002). Les pièges de la compétence en formation. Dans DOLZ, J., OLLAGNIER, E. *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles. De Boeck.

. PAQUAY, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant. *Recherche et Formation*, 16, 7-33.

. PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER E., PERRENOUD, P. (1996). « *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* » Paris – Bruxelles : Ed. De Boeck.

. PAQUAY, L., CRAHAY, M., DE KETELE, J.M., (2006). « *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* ». Bruxelles : Ed. De Boeck.

. PARLEBAS P. (1968). Pour une éducation physique structurale. *Revue Education Physique et Sport* , 92, 93, 94, 99bis.

. PARLEBAS, P. (1971) Pour une épistémologie de l'éducation physique. *Revue EPS*, 110, 15-22.

. PARLEBAS P. (1976). Structure et conduite motrice. Dans PARLEBAS P. *Activités physiques et éducation motrice.* Paris : Ed. revue EP.S.

. PASTRE, P. (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. Education Permanente, 139, (« Apprendre des situations ») ? 13-35.

. PASTRE, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie.* 138, 9-17.

. PASTRE, P, MAYEN, P. & VERGNAUD, G. (2006). La didactique professionnelle. Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 145-198.

. PERRENOUD, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des Sciences de l'Education*, XIX, 1, 59-76.

. PERRENOUD, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.

. PERRENOUD, P. (1996). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris : ESF.

. PERRENOUD, P. (1998). De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation des enseignants. Dans TARDIF, M., LESSARD, C. et GAUTHIER, C. (dir.). *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales (* p. 153-199). Paris : PUF.;

. PERRENOUD, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF.

. PERRENOUD, P. (2000). Mobiliser ses acquis : où et quand cela s'apprend il en formation initiale ? De qui est-ce l'affaire ? *Recherche et Formation*, 35, 9-23.

. PERRENOUD, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

. PERRENOUD, P. (2002). D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? in DOLZ, J., OLLAGNIER, E. *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck.

. P. PERRENOUD, M. ALTET, C. LESSARD, & L. PAQUAY (2008) *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (pp. 43-58). Bruxelles : De Boeck.

. PHILIPPOT, T. (2008). *La professionnalité des enseignants à l'école primaire : les savoirs et les pratiques*. Thèse de doctorat. Université de Reims Champagne Ardenne.

. PIAGET J. (1970). *L'épistémologie génétique*. Paris : PUF.

. PIAGET, J. et al. (1977) *Etude d'épistémologie génétique, Recherche sur l'abstraction réfléchissante : 2ème partie. L'abstraction de l'ordre et des relations spatiales*. Paris : PUF ;

. PINSKY, L. (1992) *Concevoir pour l'action et la communication*. Berne : Peter Lang.

(1993). Le problème du sens des avoirs professionnels agricoles, préalable à une didactique. In P. JONNAERT, Y. LENOIR *Sens des didactiques et didactique du sens* (pp.101-122). Sherbrooke : Editions du CRP.

. PORTES, M. (1993) « Education physique et performance » R*evue EPS* n°243 et 244.

. POULTON, EC. (1957) On prediction in skilled movements, *Psychological Bulletin*, 54, 467-478.

. RABARDEL, P. (1995) *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains.* Paris : A. Colin.

. RAISKY, C. (1993) De la didactique des savoirs professionnels. In ROPE, F. & TANGUY, L. (dir) *Savoirs et compétences. De l'usage social des notions à leur problématisation. Rapport*

au Ministère de l'Education Nationale. Paris : URA/CNRS Sociologie de l'éducation, Université ParisV.

. RAISKY, C. (1994) *Construire un programme de formation professionnelle, enjeux et réalités. Le cas du BTSA-V.O*. Rapport d'étude. Dijon : ENESAD (Diffusion restreinte).

. RAISKY, C. & CAILLOT, M. (1996) *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs.* Paris, Bruxelles : De Boeck.

. RAYOU, P. (2008). Ni guerre, ni paix. Tensions et malentendus dans la formation. In P. PERRENOUD, M. ALTET, C. LESSARD, L. PAQUAY. *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (pp. 77-89). Bruxelles : De Boeck.

. RECOPE, M. (1996) *Statuts et fonctions du schème de duel dans l'organisation de l'action motrice d'opposition (le cas du volley-ball*). Thèse de doctorat Lettres et Sciences Humaines : Psychologie : Paris V.

. RECOPE, M. (2002) Symposium Analyse de l'action, de l'expérience, de la cognition et intervention en sport. 1er colloque ARIS *L'intervention dans le domaine des APS : compétence(s) en mutation*. Grenoble, 14, 15, 16 décembre.

. REFUGGI, R. (1994) Obstacles à l'enseignement par résolution de problèmes en EPS ; Compte-rendu d'un mémoire DEA. *Impulsions*. Paris, INRP.

. REINERT, M. (1990) Une méthode d'analyse des données textuelles et une application : Aurélia de G. de Nerval. *Bulletin de Méthodologie Sociologique* 26, 24-54.

. REINERT, M. (1993) Les mondes lexicaux et leur origine à travers l'analyse statistique d'un corpus de récits de cauchemars. *Langage et société* 64, 5-39.

. REINERT, M. (2001) Alceste, une méthode statistique et sémiotique d'analyse de discours : application aux « Rêveries du promeneur solitaire ». *La Revue Française de Psychiatrie et de Psychologie Médicale* V (49), 32-36.

. REITSCHESS, S. (1986) *Contribution critique aux sports collectifs : un exemple, le rugby ; un cas particulier : l'appropriation du choix d'attaque « jeu groupé – jeu déployé ». analyse comparée des effets de l'apprentissage chez les enfants de 5-6 ans*. Thèse de 3ème cycle en STAPS. Université Paris V.

. REUTER, Y. (2006) Penser les méthodes de recherche en didactique(s). In PERRIN-GLORIAN, MJ. & REUTER, Y. *Les méthodes de recherches en didactiques*. pp. 13-26. Presses Universitaires du Septentrion.

. REY, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris, ESF.

. REY, JP. (1990) *Etude des effets de quelques comportements du manager sur les conduites de jeunes joueurs et joueuses de handball*. Thèse (nouveau régime). Université de Clermont-Ferrand.

. RIA, L. (2001). *Les préoccupations des enseignants débutants en Education Physique et Sportive. Etude de l'expérience professionnelle et conception d'aides à la formation*. Thèse de doctorat STAPS non publiée. Université de Montpellier 1.

. RIA, L. (2007) *L'entrée dans le métier des enseignants du second degré : un programme de recherche centré sur l'analyse de l'activité*. Note de synthèse non publiée pour l'Habilitation à Diriger des Recherches. Université de Clermont-Ferrand.

. RIA, L., SEVE, C., DURAND, M., BERTONE, S. (2004) Indétermination, contradiction et exploration : trios expériences typiques des enseignants débutants en Education Physique. *Revue des Sciences de l'Education*, 3, 535 – 554.

. RICOEUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.

. RIPOLL, H. (1996) Les recherches actuelles en neurosciences du sport : le niveau cognitif. Essai de formalisation des rapports théorie-pratique. In *Recherches et pratiques en APS*. Dossier EPS n°28. Revue EPS : Paris, p. 58-66.

. ROBERT, A. (1989) Ingénieries didactiques, transmissions et représentations, Texte préparé pour la Vème Ecole d'Eté de Didactique des Mathématiques, Plestin les Grèves, Août 1989 ;

. ROBERT, A. & ROBINET, J. (1989) *Représentations des enseignants des mathématiques sur les mathématiques et leur enseignement*, Cahier de DIDIREM n°1, Ed. IREM Paris VII.

. ROBIN, J.F. (1998). *Spécificité, structure et sens des savoirs pour enseigner en gymnastique scolaire : étude de quatre leaders de théories didactiques*. Thèse de doctorat. Université Paris XI.

. ROGER, JL. (2007) *Refaire son métier*. Toulouse : Erés.

. ROPE, F., TANGUY, L. (1994) *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions à leur problématisation*. Paris. L'Harmattan.

. ROULET, E. (1981) Echanges, interventions et actes de langage dans la structure de la conversation. *Etudes de Linguistique Appliquée* 44, 7-39.

. ROUX-PEREZ, T. (2004) L'identité professionnelle des enseignants d'EPS : entre valeurs partagées et interprétations singulières. *Revue STAPS*, n° 63, 75-88.

. SAINT-MARTIN, J. (2006) La création des Instituts Régionaux d'éducation physique et le modèle du médecin gymnaste en France à la fin des années 1920. *Revue STAPS*, n°71.

. SAMURCAY, R., PASTRE, P. (1995) La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. Le développement des compétences : analyse du travail et didactique professionnelle. *Education Permanente*, 123, 13 – 32 ;

. SAMURCAY, R., PASTRE, P. (1998) L'Ergonomie et la Didactique. L'émergence d'un nouveau champ de recherche : Didactique professionnelle. *Deuxièmes journées Recherche et Ergonomie,* Toulouse, février 1998.

. SARREMEJANE, P. (2002) *Les didactiques et la culture scolaire*. Québec : Les Editions Logiques.

. SAUJAT, F. (2002) *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle : une approche clinique du travail du professeur*. Thèse de Doctorat, 13/12. Aix-en-Provence : Université de Provence.

. SAUSSURE (de) F. (1972). *Cours de linguistique générale*. Payot.

. SCHMIDT R.A. A (1975) schema theory of discrete motor skill learning. *In Psychological Review*, n°82.

. SCHMIDT R.A. (1982) Motor control and learning. *Champaign, Il. : Human Kinetics*.

. SCHÖN, D., (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Les Editions Logiques.

. SCHÖN, D., (1996). *Le tournant réflexif*. Montréal : Les Editions Logiques.

. SCHURMANS, M.N. (2008) L'approche compréhensive et qualitative dans la recherche en formation. *Education Permanente*, 177, 91-103.

. SCHÜTZ, A. (1987) *Le chercheur et le quotidien*. Paris, Méridiens-Klincksieck.

. SCHWARTZ, Y. (1997) Travail et ergologie. In SCHWARTZ, Y. (Ed.), *Reconnaissances du travail,* p. 1-33. Paris : PUF.

. SIMONET, P. & STEIN, JF. (1982) *Eléments de neurobiologie des comportements moteurs*. Paris. INSEP. P. 195-199.

. SEARLE, J.R. (1972). *Les actes de langage*. Paris : Hermann.

. STEIN J.F*. Sports d'opposition, éléments d'analyse pour une pédagogie des prises de décision*. Mémoire INSEP. Paris. 1981.

. STEIN J.F. (1985) L'activité du sujet. In SIMONET, P. *Apprentissages moteurs*. Paris, Vigot, p. 107-116.

. STERNBERG (1985) *A triadic theory of human intelligence*. New York : Univ. Press.

. STROOBANTS, M. (1994) La visibilité des compétences. In ROPE, F., TANGUY, L. (1994) *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions à leur problématisation*. p. 175-203. Paris. L'Harmattan.

. SUCHMAN, L. (1987). Plans and Situated Actions: the problem of human-machine communication. Cambridge: Cambridge University Press.

. TARDIF, M., LESSARD, C. (1999) *Le travail enseignant au quotidien, expériences, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles. De Boeck.

. TERRISSE, A. (1994*) La question des savoirs dans la didactique des APS : essai de formation*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches. Université Paul Sabatier. Toulouse.

. TERRISSE, A. (1997) La transmission du savoir dans une activité physique : le sport de combat. In BROUSSE, M.H., LABRIDY, F., TERRISSE, A., SAURET, M.J. *Sport, psychanalyse et science*. Paris, PUF, p. 109-159.

. TERRISSE, A. (2000) L'apport de la recherche clinique en didactique de l'EPS : conditions et conséquences, *Colloque de l'ARIS*, les 14, 15 et 16 décembre 2000, Grenoble.

. TERRISSE, A., & CARNUS, M.F. ss la dir. de (2009) *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive. Quels enjeux de savoirs ?* Bruxelles, De Boeck.

. THEODORESCU L. (1965). *Principes pour l'étude de la tactique commune aux jeux collectifs et leur corrélation avec la préparation tactique des équipes et des joueurs*. Colloque international des sports collectifs de Vichy. Paris. Ministère Jeunesse et Sports.

. THEPAUT, A., LEZIART, Y. (2008), « Une étude du processus de dévolution des savoirs en sports collectifs. Activité des élèves et type de contrat à l'école élémentaire (cycle 3) ». *Revue STAPS* n°79 (pp. 67-79), Bruxelles, De Boeck.

. THEUREAU, J. (1992*). Le cours d'action : analyse sémiologique. Essai d'une anthropologie cognitive située*. Berne : Peter Lang.

. THEUREAU, J. (2004*). Le cours d'action. Méthode élémentaire.* Toulouse : Octarès.

. THEUREAU, J. (2006*). Le cours d'action. Méthode développée..* Toulouse : Octarès.

. TOUSSIGNANT, M. (1985). Le degré de coopération des étudiants : une source d'hypothèses d'action pour l'enseignant*. La revue québécoise de l'activité physique*, 3, 69-74.

. UHLRICH, G. & BOUTHIER, D. (2003) *Les conceptions des entraîneurs d'Elite sur le jeu de mouvement*. Rapport de recherche MJS/FFR.

. VANDEVELDE, M. (2001) «*L'action de formation d'Alès en basket ball : étude de cas. Contribution à l'analyse du système didactique de formation continue en EPS*.» Thèse de doctorat, non publiée, Université de Toulouse III.

. VAN DER HENST, J.B., ROSSI, S., SCHROYENS, W. (2002) When participants are not misled they are not so bad after all : A pragmatic analysis of a rule discovery task. *Proceedings of the Twenty-Fourth Annual Conference of te Cognitive Science Society (COGSCI 2002)*. Fairfax, Virginia, 8-10 août 2002.

. VAN DER MAREN, J.M. (1995) « *Méthodes de recherche pour l'éducation* ». Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

. VAN DER MAREN, J.M. (2006) Les recherches qualitatives : des critères variés de qualité en fonction des types de recherche. In PAQUAY, L., CRAHAY, M., DE KETELE, J.M., (2006) « *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* ». Bruxelles. Ed. De Boeck, p. 65-82.

. VARELA, F.J. (1989) *Autonomie et connaissance*. Paris : Seuil.

. VARELA, F. (1996) *Invitation aux sciences cognitives*. Paris : Seuil.

. VARELA, F., THOMPSON, E., & ROSCH, E. (1993) *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris : Seuil.

. VERGNAUD, G. (2001) EPS interroge un psychologue didacticien. *Revue EPS*, 288, 9-13.

. VERMERSCH, P. (1996) Pour une psychophénoménologie. *GREX*, 13, 01-06.

. VERMERSCH, P. (2000) L'explicitation phénoménologique à partir du point de vue en première personne. *Expliciter*, 36, 5-11.

. VERRET, M. (1975) *Le temps des études*, Paris, Librairie Honoré Champion.

. VERSHEURE, I. (2001) *Analyse exploratoire des contrats didactiques en relation avec la différence des genres : le cas de l'attaque en volley-ball*. Mémoire de DEA, non publié, LEMME, Université Toulouse Le Mirail, Toulouse.

. VERSHEURE, I. (2005) *Dynamique différentielle des interactions didactiques et co-construction de la différence des sexes en EPS : le cas de l'attaque en volley-ball en lycées agricoles*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation (non publiée), Université Toulouse III.

. VIGARELLO, G. (1975) Education physique et revendication scientifique. *Esprit*, 5, p. 739 – 754.

. VIGARELLO, G. (1985) La science et la spécificité de l'éducation physique et sportive. Autour de quelques illusions. In ARNAUD, P. & BROYER, G. *Psychopédagogie des activités physiques et sportives*. Toulouse : Privat, 17-22.

. VOM HOFE, A. (1989) Les différences individuelles dans l'analyse des facteurs d'organisation de l'action en sports collectifs. In VOM HOFE, A. *Tâches, traitement de l'information et comportements dans les activités physiques et sportives*. Issy-les Moulineaux : Ed. E.A.P. p. 221-252.

. VOM HOFE, A. & GRABARINO, JM. (1990) Observation des comportements et analyse de l'activité de jeunes joueurs de football. In *revue STAPS*, 23, p. 29-42.

. VON BERTALANFFY (1979) cité par DURAND D. in La systémique. Que sais-je ? n°1795. PUF. Paris.

. VYGOTSKY, L. (1978*) Mind in Society : The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge : Harvard University Press.

. VYGOTSKY, L. (1997) *Pensée et langage* (SEVE, F. trad.) 3ème éd. Paris : La Dispute.

. VYGOTSKY, L. (2003) *Conscience, inconscient, émotions* (SEVE, F. & FERNANDEZ, G., trad.). Paris : La Dispute.

. WALLISER B. *Systèmes et modèles*. Seuil. Paris. 1977.

. WITTORSKI, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.