Axe Thématique 3

Analyse des effets de l'intervention

TABLE DES MATIERES

communications orales 5

Exploiter les activités physiques, sportives et artistiques pour professionnaliser les futurs enseignants d'éducation physique et sportive 5

Sentiment d'efficacité personnelle et collective des professeur.e.s d'EPS de l'académie d'Amiens . 8

Des indicateurs de compétence au service des apprentissages et de l'enseignement en EPS : une proposition en natation de vitesse..... 11

Knowledge construction in combat sports with novice learners: Joint activity organization in the development of fighting knowledge 15

Effets d'un dispositif de tutorat entre pairs sur le développement de la professionnalité enseignante d'étudiants d'EPS en formation par alternance : une étude exploratoire..... 18

Éducation morale et motivation en ÉPS : la formation initiale contribue-t-elle à former des éducateurs physiques responsables ?..... 21

Zone proximale de développement et situation socioconstructiviste interactive : Une analyse interlocutoire de dyades en situation d'apprentissage au hand-ball. 24

Education à la santé et activité physique : Que retiennent les élèves à la sortie du système scolaire secondaire? 28

Prendre en compte la spécificité conative du rythme de jeu en badminton: vers une stratégie plus responsable d'enseignement en EPS 31

Expériences proposées en badminton: influence sur la mobilisation des élèves en EPS 34

Les blessures d'élèves en EPS. Enquête ethnographique, statistique et institutionnelle dans un lycée général et technologique. 37

Activité décisionnelle du tuteur : une étude de cas en didactique clinique 40

Analyse de l'activité d'enseignants novices d'EPS engagés dans un dispositif de vidéo-formation de type « club vidéo » 43

La compétence en Education Physique : analyse du processus de construction d'un agir compétent du point de vue des élèves. 46

Appropriation de la règle et apprentissage : analyse de l'activité développée par des étudiants en Sciences du sport confrontés à l'« option dribble » en basket-ball 49

Faire coopérer des élèves de sixième en course d'orientation : une réalité ? 52

Analyse de la dynamique interactive entraîneur-athlète dans le badminton de Haut Niveau : contribution d'un programme de recherche en anthropologie culturaliste..... 54

Eduquer à la gestion de sa santé par l'activité physique : Effet de la pédagogie inversée en cours d'EPS au lycée..... 57

Questionner et assumer l'effet subjectif des formations continues en EPS pour les professeurs des écoles : une étude de cas en natation..... 60

Comment « se reposer » en EPS ? Le cas d'un élève obèse. La reposité comme expérience corporelle singulière 63

Les programmes : objet ou enjeu de transformation ? 66

Using analogies with expert athletes. An exploratory analysis based on the athlete self-perception 69

Les transitions codiques en EPS : Un outil d'analyse des interactions didactiques 72

Enseignement par compétences, satisfaction des élèves et climat scolaire : une étude exploratoire en EPS 75

Usages sociaux et didactiques de l'eau en contexte scolaire. Analyse selon une approche socio-didactique 78

Documenter les effets des ateliers de partage d'expérience menés en licence professionnelle développement social et médiation par le sport 81

Perceptions d'élèves du secondaire au sujet de l'orientation et de la nature des activités enseignées en éducation physique 84

Influence d'un programme handisport sur les attitudes des élèves ordinaires envers l'inclusion scolaire de leurs pairs en situation de handicap 87

L'intersubjectivité au sein des interventions des entraîneurs de football en situation de match : indices pertinents et conséquences. 90

Quel a été notre meilleur enseignant d'EPS ? Les effets de l'intervention d'enseignants d'EPS sur les souvenirs et le devenir d'étudiants en STAPS. 93

La formation des enseignants stagiaires PE et d'EPS: le choix de l'autoscopie et de la co-analyse des difficultés rencontrées en cours. 96

Auto-évaluation et savoirs théoriques utilisés par des éducateurs physiques en formation initiale lors de l'analyse de leur prestation d'enseignement 100

Perceptions d'élèves du secondaire au sujet des apprentissages réalisés en éducation physique 103

Impact des interactions dyadiques langagières sur la motricité des enfants de maternelle, en danse. 106

Analyse comparative de trois formats pédagogiques générant des effets paradoxaux sur l'apprentissage et le climat scolaire 108

Les compétences spatiales en EPS : développement et transfert d'apprentissage 111

Les interventions langagières en EPS : étude comparative entre l'enseignant expérimenté et l'enseignant débutant 114

Intervention des enseignants de l'éducation physique dans la gestion des transgressions de leurs 117

Éducation morale et motivation en ÉPS : la formation initiale contribue-t-elle à former des éducateurs physiques responsables ? 121

Analyse de l'activité enseignante lors d'un cycle de football avec débat d'idées : étude comparative entre deux enseignants du milieu difficile 127

Les personnes obèses à l'épreuve de « Sport-santé sur ordonnance » à Strasbourg : vécu, expérience et engagement dans un mode de vie plus actif 129

Avis des sportifs de haut niveau au sujet de la formation des cadres sportifs 132

Comment intégrer le « vivre ensemble » au quotidien des séances d'EPS ? Présentation d'un travail réalisé par une équipe de professeurs d'EPS en collège 135

Symposium 138

Pour une éducation sensorielle à travers les activités physiques. Analyse des pratiques existantes et pistes professionnelles 138

Développer des « compétences perceptives » en EPS ? 141

Favoriser la construction de savoir-faire perceptifs en EP et en sport. Vers une éducation à la santé et au bien-être. 143

Corps capacitaire et savoir-faire perceptifs : appréhender les effets d'une démarche d'enseignement en step (CP5, EPS) 146

Favoriser une éducation sensorielle et perceptive dans le monde de l'Activité Physique Adaptée 149

Apprendre à écouter son corps : une compétence pour enseigner le corps 152

Symposium Sports collectif – ARIS Lille 2018 - Rencontre chercheurs-praticiens sur le terrain 154

COMMUNICATIONS ORALES

Exploiter les activités physiques, sportives et artistiques pour professionnaliser les futurs enseignants d'éducation physique et sportive

Dastugue Laurent, Godon Florian, Oliveras Damien, Chaliès Sébastien, Jean Jaurès

Résumé

Cette étude interroge la possibilité d'aménager les enseignements relatifs aux activités physiques, sportives et artistiques (APSA) au sein d'un master « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation » (MEEF) parcours Education Physique et Sportive (EPS) de sorte qu'ils puissent contribuer à la professionnalisation d'enseignants novices (EN). Pour ce faire, un dispositif de formation singulier dans l'APSA danse a été mis en place et testé. Au sein de celui-ci, les enseignements relatifs à cette APSA ainsi que leurs exploitations ont été aménagés à partir de postulats théoriques empruntés à l'anthropologie culturaliste (Chaliès et Bertone, 2017). Ce dispositif était composé de trois séquences successives de formation visant respectivement à (i) accroître le niveau de connaissance théorico-pratique en danse des EN, (ii) leur apprendre à enseigner la danse à partir de ce qu'ils auraient préalablement appris en tant que pratiquant en danse, (iii) leur permettre de s'exercer à enseigner cette APSA auprès d'élèves. Les retombées en matière de professionnalisation des EN ont été évaluées.

Introduction

En STAPS, très peu de dispositifs exploitant les enseignements relatifs aux APSA ont été mis en œuvre et étudiés en termes de professionnalisation des futurs enseignants d'EPS (Adé, Sève et Serres, 2007). L'étude présentée s'inscrit dans cette zone d'ombre. Elle a été menée dans le cadre de la formation professionnelle initiale d'EN d'EPS inscrits en Master 2 à l'ESPE de Toulouse. Elle a été réalisée dans le cadre d'une unité d'enseignement (UE) de ce master intitulée « *Didactique des APSA et enseignement* ». Des transformations ont été engagées pour aboutir à la construction d'un dispositif transformatif de formation prenant appui sur des postulats théoriques empruntés à un programme de recherche mené en anthropologie culturaliste (Chaliès et Bertone, 2017).

Méthode

Le dispositif transformatif construit était composé de trois séquences successives de formation. Il a été mené avec un groupe d'EN accompagnés d'une formatrice universitaire (FU) spécialiste de l'APSA Danse.

La Séquence 1 devait permettre d'accroître le niveau de connaissance théorico-pratique en danse des EN. Pour ce faire, il avait été demandé à la FU de formaliser de façon singulière les contenus de formation. Chacun de ceux-ci recouvrant théoriquement une expérience normative située (ENS) (Chaliès, 2017), il avait été demandé à la FU de formaliser pour chacune d'elles une règle en établissant un « lien de signification » (Bertone, Chaliès et Clot, 2009) entre trois composantes permettant de : (i) nommer l'expérience considérée, (ii) de lui associer un exemple exemplaire et (iii) de préciser les résultats qu'il est usuellement attendu d'obtenir dans le cas d'un engagement adéquat dans

l'expérience considérée**.** Ce travail a abouti à quatre règles, c'est-à-dire à la formalisation de quatre ENS comme par exemple celle-ci : (i) « *Réaliser un Tour* » (ii) vaut pour « *placer le poids du corps sur l'appui avant pour commencer la rotation* », « *ouvrir le bras droit pour créer de la vitesse de rotation* », « *fermer la hanche gauche pour entretenir la vitesse de rotation* » et « *placer le regard durant le tour* », afin (iii) d'obtenir comme résultat une « *arrivée en fente avant pied gauche devant en étant équilibré* ». Le second aménagement se situait dans l'activité de formation engagée à proprement parler par la FU auprès des EN. Il lui avait été demandé de réaliser un enseignement ostensif pour chacune de ces règles puis d'accompagner les premiers suivis de celles-ci par les EN lors de situations d'apprentissage.

La Séquence 2 était aménagée de sorte que les EN apprennent à enseigner la danse à partir des ENS préalablement apprises en tant que pratiquants (Séquence 1). Autrement dit, cette séquence était aménagée de façon à ce que les EN entrent dans un processus de « substratification expérientielle », c'est-à-dire un processus leur permettant de mobiliser une expérience passée (celle de pratiquant) comme substrat d'une nouvelle expérience (celle d'enseignant). Deux aménagements ont en ce sens été réalisés dans le cadre de cette Séquence 2. Tout d'abord, la FU était invitée à formaliser sous forme de règles les ENS considérées par elle comme constitutives de l'activité d'enseignement. Ainsi par exemple, la règle suivante a été formalisée : (i) « *Démontrer un élément technique* », (ii) vaut pour « *se placer dans la bonne orientation pour démontrer* », « *faire en même temps que les élèves* », « *démontrer à vitesse réduite et verbaliser ce que je fais lentement* », « *répéter plusieurs fois en étant devant les élèves pour leur permettre de mémoriser* » et (iii) afin d'obtenir comme résultat « *que les élèves ont la vision de l'ENS à apprendre* ». Le second aménagement se situait dans l'activité de formation engagée à proprement parler par la FU auprès des EN. Comme pour la Séquence 1, la FU devait s'engager dans un premier temps dans un enseignement ostensif des ENS constitutives de l'activité d'enseignement. Pour accompagner les premiers suivis des EN, la FU pouvait leur faire visualiser certains extraits vidéo de sa propre activité d'enseignement de la danse menée en Séquence 1. De façon complémentaire, les EN étaient invités par la FU à s'exercer au suivi de ces ENS dans une situation d'enseignement simulé menée avec leurs pairs.

Enfin, la Séquence 3 consistait en une situation aménagée d'enseignement lors de laquelle les EN étaient invités à (i) enseigner les ENS constitutives de la danse préalablement travaillées à des élèves et (ii) les accompagner dans leur apprentissage.

Résultats et discussions

Le caractère heuristique d'un tel dispositif transformatif de formation tient essentiellement dans la capacité de la FU à objectiver et partager avec les EN son propre processus de « substratification » des expériences de pratiquant de la danse au sein des expériences d'enseignement de la danse. Dans le cadre de la communication, un exemple sera détaillé pour illustrer ce résultat. Il donnera à voir comment la FU « remet la main » sur ce processus de « substratification ». Pour ce faire, elle donne ostensiblement à visualiser aux EN des ENS porteuses de « substratification » lors de la Séquence 1 consacrée à la pratique d'APSA. En suivant, lors de la situation d'enseignement simulé (Séquence 2), elle complète pour ainsi dire ses démonstrations en verbalisant pour les circonscrire les ENS porteuses de « substratification ». La dernière séquence consacrée à l'enseignement auprès d'élèves est finalement l'occasion pour les EN de finaliser leur apprentissage de ces ENS porteuses de « substratification ». Sur la base de ces résultats, des pistes en matière d'aménagements des dispositifs de formation professionnelle seront avancées.

Références

Adé, D., Sève, C. et Serres, G. (2007). Familiarité avec la discipline sportive enseignée et formes d'activité chez un enseignant d'Education Physique : une étude exploratoire. *STAPS*, *76*, 25-56.

Bertone, S., Chaliès, S. et Clot, Y. (2009). Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans des dispositifs de formation initiale des enseignants*. Le Travail Humain, 72*(2), 104-125.

Chaliès, S. (2017). Tutorat et construction des compétences professionnelles par les enseignants stagiaires : propositions théoriques et illustrations empiriques. *Recherche et Formation*, *83*, 33-48.

Chaliès, S. et Bertone, S. (2017). Cultural anthropology and teacher education. Dans M. Peters et J. Stickney. *A Companion to Wittgenstein on Education: Pedagogical Investigations* (p. 659-673). Singapour, République de Singapour : Springer.

.

Sentiment d'efficacité personnelle et collective des professeur.e.s d'EPS de l'académie d'Amiens

Maxime Hautbout, Julien Moniotte, Thomas Venet et Lucie Mougenot
laboratoire CAREF, UPJV

Axe 3: Analyse des effets de l'intervention

Les données analysées et présentées ici sont extraites de la recherche PREUVE (Picardie Réussite Educative) financée par le conseil régional de Picardie, puis par le conseil régional des Hauts-De-France (septembre 2015-septembre 2018)

Résumé

Notre propos gravite autour de la comparaison du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) (Bandura, 2007) et du sentiment d'efficacité collective (SEC) (Buton, 2005 ; Gaudreau, 2012) des professeures d'EPS avec ceux de leur collègues hommes, mais également avec leurs collègues des autres disciplines. L'EPS peut être caractérisée par le fait qu'elle est une discipline dans laquelle les garçons réussissent globalement mieux que les filles et par une proportion d'hommes supérieure à celle des femmes au sein du corps professoral, ce qui est plutôt contraire à ce qu'on retrouve dans la plupart des autres disciplines. Si nous sommes en mesure de dire que les filles sont sous-représentées en UFR STAPS (Delignières, 2017), à notre connaissance, il n'existe pas d'étude ayant effectué une comparaison entre le SEP et le SEC des professeures d'EPS et celui de leurs collègues hommes, ou de leurs collègues femmes des autres disciplines. En nous intéressant à ces sentiments d'efficacité selon le sexe et la discipline, nous nourrissons la réflexion sur les effets des interventions dans les domaines du sport et de l'EPS, mais également de la formation post bac (tout particulièrement dans les UFR STAPS) sur les représentations des enseignant.e.s d'EPS, ces derniers et dernières étant des « produits » de ces différents éléments. Pour ce faire, nous analyserons les réponses à un questionnaire, adressé aux enseignant.e.s, permettant d'appréhender leur SEP et leur SEC (Galand & Vanlede, 2004).

Introduction

L'enseignement de l'EPS se caractérise, entre autres, par le fait que c'est une des rares disciplines au sein de laquelle la proportion d'hommes dépasse celle des femmes. D'après les chiffres des dossiers du MEN « Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche », le taux de femmes parmi les enseignant.es d'EPS dans le secondaire public est passé de 46 % en 2004 à 44,3 % en 2014. Des phénomènes similaires ont été observés parmi les enseignant.es de mathématiques et de philosophie qui sont deux autres disciplines générales au sein desquelles les femmes sont minoritaires. Il est fort probable que cet écart se creuse dans les prochaines années. En effet, le rapport du groupe de travail STAPS dans le cadre de la concertation sociale sur la réforme du premier cycle, rédigé par Terret (2017) souligne que la disparition du concours d'entrée en STAPS (en 1995) s'est traduite par un recul de la proportion d'étudiantes dans cette filière. Aujourd'hui, elles ne représentent plus que 30% environ des effectifs. Cette faible proportion pourrait-elle provenir d'un plus faible sentiment de compétence des filles en EPS ou dans le domaine sportif ?

Il existe pléthore d'études sur le sentiment de compétence ou le sentiment d'efficacité personnelle des élèves, et ce dans différents domaines, tels que les domaines scolaire et sportif. Elles montrent qu'en général, les garçons se sentent plus compétents ou ont un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé que les filles. Les deux concepts, bien que voisins, renvoient à des courants théoriques

différents. Une autre caractéristique de l'EPS est la meilleure réussite (en moyenne) des garçons (par rapport aux filles). Pour autant, plusieurs recherches montrent que les filles sportives (Vigneron, 2004), et/ou de genre masculin ou androgyne d'après un inventaire des rôles de sexe de type BSRI réussissent particulièrement bien dans cette discipline (Lentillon, 2006 ; Moniotte, 2010). Au vu de ces différents éléments, les enseignantes d'EPS peuvent d'être considérées comme des femmes atypiques ayant été sur-sélectionnées. Ancrés dans les travaux de Bandura (2007), nous nous appuierons sur le concept de sentiment d'efficacité personnelle, puis sur celui de sentiment d'efficacité collective (qui en a découlé) pour nous intéresser aux potentielles différences entre enseignantes et enseignants dans une discipline marquée par sa forte connotation masculine, puis aux différences entre l'EPS et les autres disciplines.

Notre première hypothèse est que les enseignantes d'EPS obtiennent des scores sur les échelles mesurant le SEP plus faibles que leurs collègues hommes, mais plus élevés que leurs collègues femmes des autres disciplines. Nous pensons que leur sur-sélection et leur atypicité leur permettent de construire un SEP plus élevé que leurs collègues femmes des autres disciplines, mais que des socialisations différenciées et les stéréotypes de sexes, pouvant se manifester entre autres par les interactions différenciées entre garçons et enseignant.e.s selon leur sexe, maintient un écart de SEP entre enseignantes et enseignants d'EPS. Riel (2015) dans sont étude centrée sur les enseignantes dans les filières formant à des métiers à prédominance masculine pointait l'existence d'effets de genre : les femmes exerçant dans ses filières voyaient leurs compétences régulièrement remises en cause par certains élèves (principalement des garçons) et certains collègues hommes. La chercheure pointait également le surplus de travail de ces enseignantes par rapport à leur collègues hommes étant donné l'importance des charges cognitives et émotionnelles plus forte pour les premières. Par exemple, les enseignantes feraient plus souvent l'expérience d'un manque de respect (voire d'insultes) de la part d'élèves (des garçons bien souvent) que les enseignants hommes (Jeffrey et Sun, 2006, cités par Riel 2015) et l'autorité des enseignantes serait plus facilement remise en cause par les élèves, tout particulièrement les hommes (Pujade-Renaud, 2005, citée par Riel, 2015).

Nous nous attendons également à observer un SEC des enseignant.e.s d'EPS supérieurs à celui de leurs collègues des autres disciplines et que celui des enseignants d'EPS. Nous pensons que par leur vécu sportif et leur formation universitaire, les enseignantes d'EPS ont eu plus d'occasions de coopérer que les enseignantes des autres disciplines, ce qui aurait abouti à un SEC plus élevé. Par ailleurs, la socialisation différenciée des filles et des garçons, favorisant l'apprentissage de la coopération pour

les filles (Baudelot et Establet, 1993), et celui de la compétition pour les garçons, pourrait participer à la génération d'un plus fort SEC des enseignantes d'EPS par rapport à leurs collègues hommes.
Afin d'éprouver ces hypothèses, des questionnaires intégrant une échelle mesurant le SEP et une autre mesurant le SEC ont été diffusés entre les printemps 2017 et 2018. Actuellement, une centaine de questionnaires a été récupérée, nous poursuivons le recueil.

Références

Bandura, A. (2007). *L'auto efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle.* Paris: De Boeck Supérieur.
Buton, F. (2005). *Influence des processus socio-cognitifs sur la performance en situation de groupe : une approche situationnelle et longitudinale en sports collectifs.* (Dissertation doctoral) UFR STAPS de Paris-Sud XI.
Delignières, D. (2017). Culture STAPS #13. Filles et garçons en STAPS. *Revue EPS, 374*, 33.
Galand, B., & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs, 5, 91-116*
Gaudreau, N., Royer, E., Beaumont, C., & Frenette, E. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue Canadienne de l'Éducation, 35(1), 82-101*

Des indicateurs de compétence au service des apprentissages et de l'enseignement en EPS : une proposition en natation de vitesse.

Albertini Cyril, agrégé EPS, collège de Porticcio - Académie de Corse - Groupe EPIC

Résumé

Notre intervention présente les résultats d'une recherche-action conduite avec le groupe EPIC en natation.

Nous proposons un dispositif d'évaluation personnalisée fondée sur un « tableur numérique », outil à la fois diagnostique, formatif et évaluatif, qui vise à optimiser la relation amplitude / fréquence afin d'améliorer la vitesse de chaque élève.

Dès le début de séquence, chaque élève est aiguillé vers un thème de travail prioritaire personnalisé (l'amplitude ou la fréquence) pour optimiser au mieux l'amélioration de sa vitesse. Il se voit aussi prescrire un contrat didactique sous forme d'une performance individualisée.

Deux paramètres influencent les marges de progrès : la performance initiale et le travail prioritaire (A ; f). Aussi, nous proposons des Zones Individualisées de Performance (ZIP) raisonnables, adaptées et équitables pour chacun.

Ainsi, lors de l'évaluation finale, l'affichage numérique objective les progrès de chacun ainsi que le niveau d'atteinte de la ZIP.

Introduction

Notre intervention présente les résultats d'une recherche-action conduite en EPS dans le cadre du groupe EPIC (Evaluation Par Indicateur de Compétence) en natation de vitesse (25m nagé vite).

Nous proposons un dispositif d'évaluation personnalisée fondé sur un « tableur numérique », outil à la fois diagnostique, formatif et évaluatif qui permet de renseigner immédiatement l'élève après sa prestation et de l'aiguiller vers l'activité technique à privilégier pour optimiser la gestion de la relation amplitude - fréquence.

1. Quel(s) lien(s) entre notre démarche et l'institution ? :

Nous présentons des propositions à la fois « cyclées » (cycle 3) et « soclées » (en lien avec le socle commun, 2015).

Par ailleurs, c'est aussi dans le cadre de la loi d'orientation (2013), que notre démarche tisse tous ses liens : elle cherche à promouvoir une approche de l'évaluation au service des apprentissages des élèves, valorisant les progrès et évitant une notation-sanction.

2. Quel(s) lien(s) entre notre démarche et ses effets sur les pratiques enseignantes ? :

2.1. Notre démarche et ses effets sur nos actions de terrain

Pour atteindre une vitesse importante sur une courte distance il est impératif que la fréquence de nage soit élevée (Pelayo, Rozier, 1998). Or, que ce soit sur le terrain ou dans le cadre d'interrogations aux concours EPS, ce paramètre nous apparaissait trop souvent délaissé.

Dans une volonté de pouvoir renseigner les élèves en direct nous avons mené une première étude à l'aide d'une cible (248 élèves testés). Nous avons constaté que si le thème de travail de l'amélioration de l'amplitude reste approprié pour 80% des élèves, l'amélioration de la fréquence de nage est une priorité pour environ 20% des élèves (Zlatnik-Sorge, Albertini, 2014).

Afin de renforcer nos liens avec les pratiques enseignantes de terrain, nous avions proposé des pistes de travail pour augmenter la fréquence de nage. Ainsi, nos stratégies d'enseignement s'articulent autour de l'aménagement des conditions d'enseignement, l'utilisation des représentations mentales et la modification même de la structure de la nage.

2.2. Comment objectiver les conséquences de nos interventions ?

Le travail avec le groupe EPIC (Rossi et col., 2016) nous a conduit à développer des indicateurs statistiques permettant de mieux cerner les modalités d'acquisition de la compétence en fonction des différents profils d'élèves. Seulement deux données sont saisies : le temps et le nombre de coups de bras (Albertini, 2016).

Dès le début de notre séquence, et au regard des paramètres de nage, grâce à notre tableur numérique chaque élève est aiguillé vers un thème de travail prioritaire personnalisé (l'amplitude ou la fréquence) pour optimiser l'amélioration de sa vitesse.

Cette nouvelle expérimentation a porté sur 134 élèves et quelques points attirent notre attention :

pour des élèves de sixième engagés dans une séquence d'apprentissage de 10h de pratique effective, un enseignant peut raisonnablement attendre une marge de progression de 5 à 25% (pour 76,7% des élèves).

les marges de progrès les plus importantes (supérieures à 30%) se réalisent quand la performance initiale est faible (temps au delà de 27'').

le ''groupe fréquence'' affiche les marges de progressions les plus importantes (de 5 à 35% pour 82,3 % des élèves, contre seulement -5 à 25% pour 83,3 % des élèves du groupe amplitude).

3. Quel(s) lien(s) entre notre démarche et ses effets sur l'apprenant ? :

Attentifs au fait que la combinaison de certaines formes d'évaluation (formative, formatrice, personnalisée) avec une évaluation certificative peut induire des effets plus ou moins favorables sur l'engagement des élèves, nous pouvons tenter de « rendre l'évaluation certificative formatrice ». (Meard, Grandchamp, 2018).

3.1. Permettre à chaque élève de s'engager dans une stratégie individuelle pour augmenter sa vitesse

Le tableur numérique permet d'aiguiller chaque élève vers la stratégie la mieux adaptée (A ; f) pour augmenter sa vitesse de nage.

3.2. Permettre à chaque élève de s'engager dans un contrat didactique personnalisé

Etant donné que tous les élèves n'ont pas les mêmes procédures de progression en fonction de la performance initiale et du thème de travail prioritaire (A ; f), nous avons proposé des Zones Individualisées de Performance (ZIP) raisonnables, adaptées et équitables pour chacun (Albertini, 2017).

Ainsi, dès le début de la séquence d'enseignement, chaque élève se voit prescrire un contrat didactique sous forme d'une proposition de performance individualisée (temps en secondes).

3.3. Permettre à chaque élève d'objectiver ses progrès

Le tableur numérique quantifie l'apprentissage et objective les progrès de chaque élève en affichant le pourcentage de gain par rapport à l'évaluation initiale.

3.4. Permettre à chaque élève d'objectiver son niveau d'acquisition de la

compétence nager vite

Lors de l'évaluation finale, le tableur numérique fait automatiquement apparaitre le niveau d'atteinte de la ZIP en liaison avec un code couleur :

ZIP « atteinte et au-delà » liée à la couleur or, « atteinte » liée à l'argent, « presque atteinte » en bronze et « non atteinte » en rouge.

4. La gestion des effets générés par nos interventions : renforcer les interactions humaines au regard de chaque profil d'élève

L'EPIC nous donne la possibilité de renforcer ces interactions humaines, jusqu'à faire du ''cousu main'', en nous appuyant à la fois sur des indicateurs (qui permettent d'avoir un regard plus précis du point de vue des attentes) et sur la psychologie du sport et la gestion des émotions (Ria, 2005). En effet, même si nous proposons une application « froide » de l'usage des TICE nous n'oublions pas que notre métier d'enseignant est un acte chaleureux profondément fondé sur un ensemble d'interactions humaines.

Références

Albertini C. (2017). Des indicateurs de compétence pour aider l'enseignant à déterminer des Zones Individualisées de Performance. *Revue Enseigner l'EPS n°273, p14-16*

Meard J., Grandchamp A. (2018). Les différentes formes d'évaluation, in : L'engagement de l'élève en EPS. Dossier EPS n°85, p171-177

Pelayo P., Rozier D. (1998). Nager plus vite en crawl. *Revue EPS n°273, p14-18*

Ria L., Recopé M. (2005). Les émotions comme ressort de l'action, in : Les émotions. *Edition revue EPS, p11-30*

Rossi D. et al. (2016). L'évaluation par indicateur de compétences, un outil au service de

la réussite de tous. *Revue Enseigner l'EPS n°268, p2-6*

Knowledge construction in combat sports with novice learners: Joint activity organization in the development of fighting knowledge

Avelar-Rosa, Bruno[1] *& López-Ros, Víctor*[1]

[1]University of Girona (Catalonia, Spain)

Résumé

The present study focuses on the process of knowledge construction in a general approach of combat sports in a school context with novice learners through the analysis of the joint activity organization between teacher, apprentices and content; and its evolution. We analyse the segments of interactivity and all behavioural patterns with the aim to understand how the transfer of responsibility and control of learning from the teacher to the apprentice occurs along the didactic sequence developed in terms of joint activity. In parallel, we assess the evolution of apprentices' performance. The results show the main features of the joint activity organization and its evolution during the process of learning. In accordance with other works, we observe that this process is neither easy nor linear and we found setbacks and disruptions. These results also show the singularities of each pattern of interactivity, suggesting its dependence to the intersubjectivity between the agents around the contents.

Introduction

The sociocultural constructivist perspective of the teaching-learning (T-L) considers this process as a joint activity organization between teacher and apprentice around a certain content. From this perspective, knowledge construction is an individual process and this knowledge is built as a consequence of the interaction between the agents involved, through the development of a continuous negotiation. Teacher, apprentices and content constitute an indivisible unit of activity, designated as a interactive triangle). In order to understand how the knowledge construction occurs and the way in which teacher influences this process, it is essential to analyse the interactivity; that is, how the elements of the didactic triangle are articulated and how this relation evolves.

The teacher's action as a way to guide the knowledge construction by the apprentices is, in our study, related to the concept of zone of proximal development (ZPD) proposed by Vygotski (1978). Generically, this concept represents the difference between what the apprentice can solve himself (solve a task) and what he manages to do with the help of a more expert person. It highlights the importance of the negotiation process and the intersubjectivity on the individual development, which is stimulated by an external intervention that guides and helps the knowledge construction. This orientation can be understood according to the metaphor of "scaffolding" proposed by Wood, Bruner, & Ross (1976), which refers to the structuring of pedagogical help: first the teacher gives support with greater intensity and regulation, and then this intervention is progressively withdrawn along the evolution of apprentice learning, who becomes more and more autonomous.

This greater autonomy manifests the progressive transfer of control and responsibility from the teacher to the apprentice, which also occurs with the establishment of increasingly rich network of shared meanings between these agents. These two processes, designated as mechanisms of educational influence, are developed through specific didactic devices that take place in the ZPD and where the use of semiotic resources is relevant (Coll, Onrubia, & Mauri, 2008).

In addition, Game Centred Approach (GCA) models of teaching/coaching sports, which belongs the integrated technical-tactical model (IT-TM) proposed by López-Ros & Castejón (2005), emphasize the importance of the interaction between the teacher and apprentices and the use of semiotic resources like questions, recapitulations, labels or debates as a way of favouring a more significant learning.

On the other hand, although the studies that explicitly relate GCA models to combat sports (CS) are scarce or eminently theoretical, the structural and functional characteristics of these, particularly in terms of their technical-tactical complexity seems to indicate the existence of potential for the appliance of a GCA approach.

The purpose of this study is to analyse the joint activity organization (JAO) process in a didactic sequence (DS) of a general approach of CS with novices, through the application of the IT-TM guidelines.

Method

This research, developed from an interpretative, naturalistic and qualitative perspective, is a case study (considering the DS as an intrinsic case).

The DS was carried out under the form of participant observation, with pupils of the 4th year of the Portuguese primary school (n = 12), constituted by 10 sessions of 60 minutes, which were recorded in audio-visual format, and build around the learning of two tasks related with striking and throwing abilities. All the actions and verbal interactions between teacher and apprentices along the DS were observed and recorded. In order to analyse data, we mainly use discourse analysis based on pragmatics framework. These interactions define some different segments of interactivity (SI), which emerge as particular forms of JAO. In each type of SI, teacher, students and contents interact in a coherent and differentiated way in relation to other moments and contexts of the DS. Internally to the SI. specific inter-personal behaviour patterns were analysed. Each type of SI was defined according to their instructional function and the particular format of interaction.

Simultaneously, an assessment tool was applied to obtain the two tasks knowledge evolution along the DS.

Results

Seven types of SI were identified: activity organization (SIAO), guided practice (SIGP), directive practice (SIDP), observed practice (SIOP), discussion (SID), recapitulation (SIR) and transition (SIT). These SI, although of the context, contents and objectives of this DS, are coherent with other studies developed in other educational and sports environments (Llobet-Martí, López-Ros, & Vila, 2018). However, unlike these studies, we observe in our research: a) there is no decrease, in time and number, of the SIAO; and b) there is no increase, in time and number, of the SIGP throughout the DS (which could suggest, more explicitly, the knowledge appropriation by the apprentices through a lesser need of teacher intervention). According to the positive results of learning obtained through the evaluation made, it looks necessary to analyse the interactivity at a deeper level. In this vein, we observed the following aspects that seem to influence the learning: (1) the existence of prior moments of tasks discussion inside the SIAO, often supported using demonstration with the apprentices; and (2) the occurrence of interactions between the teacher and different pairs individually throughout the SIGP, establishing several parallel interactions.

The results achieved point out the interest of real processes of T-L analysis. The forms of JAO found also show the dynamical and non-linearity trend of the T-L process suggesting the importance to study real situations in order to understand what happens in the processes of T-L.

References

Coll, C., Onrubia, J. & Mauri, T. (2008). Supporting learning in educational context: the exercise of educational influence and the analysis of teaching. *Revista de Educación, 346,* 33-70.

Llobet-Martí, B., López-Ros, V., & Vila, I. (2018). The analysis of interactivity in a teaching and learning sequence of rugby: the transfer of control and learning responsibility. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *23*(1), 84-102.

López-Ros, V. & Castejón, F.J. (2005). L'ensenyament integrat Tècnic-Tàctic dels esports en edat escolar. *Apunts. Educació Física i Esport, 79,* 40-48.

Vigotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes.* Cambridge MA: Harvard University Press.

Wood, D., Bruner, J.S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and allied disciplines, 17,* 89-100.

Effets d'un dispositif de tutorat entre pairs sur le développement de la professionnalité enseignante d'étudiants d'EPS en formation par alternance : une étude exploratoire

Boizumault Magalie

Résumé

À travers cette communication, nous analysons les effets d'un dispositif de formation à destination d'étudiants en master2 Meef parcours EPS. Le dispositif proposé repose sur l'hypothèse selon laquelle le tutorat entre pairs peut contribuer au développement de la professionnalité enseignante du tuteur, à condition toutefois que celui-ci ait été préalablement formé et que la situation de tutorat s'apparente à un « compagnonnage réflexif » (Beckers, 2004). Un binôme d'étudiants, réalisant leur stage de pratique accompagnée en collège a participé à cette formation. Pour évaluer les effets du dispositif sur le développement de la professionnalité du tuteur, nous cherchons à voir, en référence au cadre théorique de la conceptualisation dans l'action, si les « principes tenus pour vrais » qui organisent l'activité du tuteur se sont transformés, et le cas échéant à identifier la nature des transformations. La recherche est en cours de réalisation.

Introduction

La plupart des formateurs conçoivent des programmes de formation dont l'objectif principal est de former des « praticiens réflexifs ». Cependant, si la préoccupation est d'atténuer les formes transmissives des formations au profit d'une réflexion sur le métier, la visée à plus long terme est bien de contribuer au développement de la professionnalité des formés. En rendre compte est néanmoins difficile. C'est la raison pour laquelle les effets des formations sur le développement des compétences professionnelles ne sont que rarement évalués. Or, nous partageons l'idée selon laquelle objectiver les conséquences des programmes de formation est nécessaire et fondamental. Nous nous proposons dès lors de contribuer à cette volonté de « *questionner le lien étroit entre les actions de terrain des professionnels et leurs effets (sur l'apprenant, le professionnel, l'institution…)* ».

Nous nous appuyons pour cela sur une action de formation que nous avons mise en place auprès d'étudiants en master2 Meef parcours EPS.

La démarche retenue pour identifier les effets de la formation a été réalisée dans une perspective de didactique professionnelle (Pastré, 2011), qui s'intéresse aux apprentissages professionnels pour améliorer les parcours et les dispositifs de formation. Elle poursuit la visée du développement des compétences et par conséquent de la professionnalisation. Elle est peu utilisée dans le champ de l'EPS. Or elle nous paraît tout à fait pertinente pour approcher la complexité du processus d'apprentissage du métier d'enseignant d'EPS.

Pour rendre compte du développement des compétences, et donc des effets d'une formation centrée sur leur développement, il s'agit d'analyser l'activité afin de remonter jusqu'à son organisation, c'est-à-dire aux schèmes qui sont mobilisés en situation. Le schème est défini par Vergnaud (1996) comme *« une organisation invariante de la conduite dans une classe de situations données* ». Bien qu'il soit analysable en quatre composantes, nous ne retiendrons ici que les « théorèmes en actes », ou « « jugements pragmatiques » (Pastré, 2011), dans la mesure où ce sont eux qui fondent les interprétations et qui sont les plus centraux dans l'exercice de métier.

Un jugement pragmatique représente « *un énoncé tenu pour vrai qui permet de subsumer en les justifiant toute une série d'énoncés de circonstances* » (ibid., p. 191). Comme toutes les connaissances

« en actes », les jugements pragmatiques n'ont pas besoin d'être énoncés explicitement pour être effectifs. Lorsqu'ils sont exprimés, ils le sont sous la forme de propositions assertives portant sur le travail, son déroulement, ses situations et ses objets.
Si nous nous attachons à identifier les effets du dispositif de formation en analysant l'activité réelle de travail des tuteurs avant et après la formation pour déceler des transformations (réelles ou potentielles) de leur activité d'enseignement, nous cherchons également à rendre compte de leur activité lors du tutorat de leur pair. Il nous paraît indispensable en effet, dans une perspective d'amélioration des dispositifs de formation, de pouvoir rendre compte non seulement des effets transformatifs mais aussi de l'expérience vécue par les formés dans ces dispositifs ainsi que des processus de transformation eux-mêmes (Flandin et al, 2015).

Un binôme d'étudiants en Meef2 EPS, en pratique accompagnée tout au long de l'année, a été constitué. Ce binôme est dans le même établissement (en collège). Le tutorat est réciproque : les deux étudiants exercent à la fois les rôles de tuteur et de tutoré. Conformément aux travaux sur le rôle de la formation des tuteurs pour un Peer Assisted Learning (PAL) (Ensergueix et Lafont, 2010), les tuteurs sont formés au tutorat. Ensuite, chaque tuteur observe et analyse à deux reprises les séances de son binôme, lors d'une leçon portant sur une APSA dont il n'est pas spécialiste et qu'il n'enseigne pas avec ses élèves. Nous filmons les moments d'analyses conjointes des séances et nous réalisons un entretien d'auto-confrontation (EAC) avec le tuteur, à l'issue du second tutorat.

Cette observation nécessite d'être préparée afin d'éviter que les étudiants « *se concentrent sur les éléments superficiels tels que les caractéristiques des enseignants et des élèves, les problèmes de gestion de la classe et portent des jugements globaux sur l'efficacité de la leçon* » (Castro, Clarke, Jacobs & Givvin, 2005, p.11). Aussi, nous organisons préalablement aux observations *in situ,* une séance de formation au tutorat, à l'observation et à l'analyse avec les deux étudiants afin de développer une « communauté d'apprentissage ». Trois temps se sont succédés. À partir d'une vidéo d'un stagiaire en badminton, les étudiants ont d'abord observé celle-ci pour faire émerger leurs propres critères d'observation. La grille du modèle « des cinq focales pour analyser une pratique d'enseignement » de Goigoux (2017) a été ensuite présentée. Les étudiants ont réanalysé la vidéo *via* le filtre de cette grille. Un dernier temps de discussion autour de nouvelles catégories possibles pour l'analyse de l'activité a été réalisé. Nous déterminons ensuite ensemble les normes nécessaires pour interagir avec l'autre et faire en sorte que le moment de tutorat s'apparente à « compagnonnage réflexif » (Beckers, 2004).

Afin d'identifier les effets du dispositif sur les transformations de l'activité des tuteurs, nous filmons deux séances réalisées par chacun des tuteurs dans leur classe : une avant le début de la formation et l'autre après. Les tuteurs sont équipés d'un micro-cravate permettant d'enregistrer leurs propos. À l'issue de chaque leçon, un EAC est réalisé.

Pour mettre en évidence les effets du dispositif de formation sur le développement des compétences professionnelles, nous relevons les jugements pragmatiques ou principes tenus pour vrais par chacun des tuteurs. Nous comparons ensuite ces principes entre le début et la fin de la formation. Nos résultats sont en cours d'analyse.

Nous souhaitons que cette étude à visée exploratoire, nous permette de proposer différentes pistes de réflexion pour la formation initiale des enseignants mais aussi de repenser ou modifier la conception du dispositif en fonction de ses modalités d'usage et de ses effets.

Bibliographie

Beckers, J. (2004). Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initiale ? *Recherche & Formation*, n°46, 61-80.

Castro, A., Clark, K., Jacobs, J. & Givvin, K. (2005). Response to theory & practice question: Using video to support teacher learning. *Association of Mathematics Teacher Educators Connections*, vol. 14, n°3, 8-12.

Ensergueix, P. J., & Lafont, L. (2010). Reciprocal peer tutoring in a physical education setting: influence of peer tutor training and gender on motor performance and self-efficacy outcomes. European Journal of Psychology of Education, 25(2), 222-242.

Flandin, S., Leblanc, S., Muller, A. (2015). Vidéoformation " orientée-activité " : quelles utilisations pour quels effets sur les enseignants ? Raisons éducatives, 179-198. http://www.deboecksuperieur.com/titres/133356/analysedu-travail-et-formation-dans-les-metiers-de-l-education.html.

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle*. Paris : PUF.

Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (dir.), S*avoirs théoriques, savoirs d'action*. Paris : PUF, 275-292.

Éducation morale et motivation en ÉPS : la formation initiale contribue-t-elle à former des éducateurs physiques responsables ?

Jonathan Côté-Brassard et Benoit Tremblay
Département d'éducation physique, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, Canada

Résumé

Les programmes de formation initiale en éducation physique et sportive (ÉPS) ont la responsabilité de former des intervenants responsables soucieux de l'éducation morale des participants. Conséquemment, il semble indiqué que ces intervenants adoptent une orientation motivationnelle (OM) (Nicholls, 1989) propice à la mise en place d'un climat favorable au développement moral des apprenants. Cette étude transversale visait précisément à examiner l'OM d'étudiants du Département d'éducation physique de l'Université Laval inscrits à des programmes de formation initiale à l'intervention éducative en ÉPS (n = 310). À la lumière des données colligées par questionnaire et des résultats issus d'analyses statistiques, les chercheurs soutiennent que ces programmes ne semblent guère influencer l'OM des étudiants. Relativement à cette conclusion, des recommandations sont suggérées pour bonifier la formation et orienter d'éventuelles recherches en matière d'éducation morale et de motivation en ÉPS.

Introduction

Une responsabilité importante repose sur les intervenants usant des activités physiques, sportives et artistiques (APSA) pour assurer le développement moral des jeunes. À cet égard, et la lumière des récents résultats de recherche dans le domaine de l'éducation morale et de la motivation en éducation physique et sportive (ÉPS), ces intervenants auraient avantage à considérer le phénomène de la motivation (Shields et Bredemeier, 2008). À cet égard, des recherches réalisées à partir de la théorie des buts d'accomplissements selon Nicholls (1989) et Ames (1992) montrent que l'orientation motivationnelle (OM) d'un individu, lorsque centrée vers la tâche, tout comme un climat motivationnel (CM) de maitrise, sont corrélés à un fonctionnement moral positif et à des valeurs sportives plus marquées (Roberts, 2012). Il semble dès lors pertinent que les intervenants en ÉPS, formés en conséquence, adoptent eux-mêmes une orientation vers la tâche afin d'assurer avec cohérence la mise en place d'un climat de maitrise pouvant amener les participants à être impliqués dans la tâche. Malheureusement, il semble qu'aucune recherche empirique n'ait encore étudié l'OM d'intervenants en ÉPS au cours de leur formation initiale. De même, aucune étude, à notre connaissance, ne s'est intéressée à mesurer les effets des interventions réalisées dans un programme de formation initiale à l'intervention éducative en ÉPS sur l'OM des futurs intervenants.

Méthode

Cette recherche à devis corrélationnel transversal, réalisée en fonction de la théorie des buts d'accomplissement (TBA) selon Nicholls (1989) et Ames (1992), visait précisément à examiner l'OM des étudiants du Département d'éducation physique de l'Université Laval (DÉPUL) inscrits au *Baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé* (BEÉPS) (n = 190) et au *Baccalauréat en intervention sportive* (BIS) (n = 120). Les variables étudiées ont été l'OM ainsi que plusieurs facteurs sociodémographiques, dont le nombre de sessions complétées dans le programme de formation. L'instrument de mesure utilisé pour sonder l'OM fut le Questionnaire de Perception du

Succès en Sport (QPSS) (Durand, Cury, Sarrazin et Famose, 1996). Cet instrument, constitué de deux sous-échelles de six items servant à déterminer l'orientation vers la tâche et l'orientation vers l'égo du participant, se répond à l'aide d'une échelle de Likert à cinq points : 1) fortement en désaccord, 2) en désaccord, 3) indécis, 4) en accord, 5) fortement en accord.

Résultats

L'analyse descriptive initiale a permis d'offrir un portrait global des données recueillies. En fonction du nombre de sessions complétées, les résultats de l'orientation vers la tâche (1 session = 4.67 ; 3 sessions = 4.45 ; 5 sessions = 4.52 ; 7 sessions = 4.61) sont plus élevés que ceux pour l'orientation vers l'égo (1 session = 3.31 ; 3 sessions = 3.41 ; 5 sessions = 3.57 ; 7 sessions = 3.22). L'analyse inférentielle, effectuée à partir d'analyses de la variance (ANOVA), a pour sa part révélé plusieurs interactions statistiquement significatives entre les variables. En ce qui concerne le facteur nombre de sessions complétées, seule l'interaction avec l'orientation vers la tâche fut considérée significative (p = 0.0076). Après analyse approfondie, cette interaction révéla une distinction statistiquement significative (p = 0.0022) uniquement entre les répondants ayant complété une session (4.67) et ceux ayant complété trois sessions (4.45). Ces résultats semblent indiquer que l'orientation vers la tâche est significativement plus basse pour les répondants ayant complété trois sessions dans leur programme par rapport à ceux ayant complété une session, alors qu'elle ne diffère pas significativement entre ceux ayant complété une, cinq ou sept sessions.

Discussion

Pris dans leur ensemble, les résultats semblent indiquer que le nombre de sessions complétées dans les programmes de formation initiale à l'intervention éducative en ÉPS du DÉPUL n'influence pas l'OM des étudiants inscrits. D'une part, le nombre de sessions complétées ne semble nullement influencer l'orientation vers l'égo. D'autre part, concernant l'orientation vers la tâche, il y a lieu de questionner et de mettre en perspective l'unique distinction statistiquement significative entre les répondants ayant complété une session et ceux en ayant complété trois. En marge de ces dernières considérations, les analyses révèlent qu'en dépit du nombre de sessions complétées dans le programme de formation, l'orientation vers la tâche semble très élevée tandis que l'orientation vers l'égo serait plutôt modérée. Ce résultat, conséquent aux visées éducatives que poursuit le DÉPUL, motive les chercheurs à identifier des pistes de recherches susceptibles d'éclairer davantage le phénomène et à formuler des recommandations en matière de formation initiale à l'intervention éducative en ÉPS au sujet de la motivation et de l'éducation morale.

Références

Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. Dans G. Roberts (dir.), *Motivation in sport and exercise* (p. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.

Durand, M., Cury, F., Sarrazin, P. et Famose, J.-P. (1996). Le Questionnaire de Perception du Succès en Sport: Validation française du "Perception of Success Questionnaire". *International Journal of Sport Psychology*, 27(3), p. 251-268.

Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Roberts, G. (2012). Motivation in sport and exercice from and achievement goal theory perspective: after 30 years, where are we? Dans G. Roberts et D. Treasure (dir.), *Advances in motivation in sport and exercise* (3e éd., p. 5-58). Champaign, IL: Human Kinetics.

Shields, D. et Bredemeier, B. (2008). Sport and the development of character. Dans L. Nucci et D. Narvaez (dir.), *Handbook of moral and character education* (p. 500-519). New York: Routledge.

10ème Biennale de l'ARIS - 19-20-21 juin 2018 ».

Zone proximale de développement et situation socioconstructiviste interactive : Une analyse interlocutoire de dyades en situation d'apprentissage au hand-ball.

Darnis, florence

LACES (EA 7437), ESPE Aquitaine, Université de Bordeaux.

Résumé

L'effet des interactions verbales en dyades pour l'apprentissage à la prise de décision dans une situation à effectif réduit (2 contre 1 + 1) chez des élèves débutants (classe de 6ème) au handball a été démontré par une étude quasi-expérimentale (Darnis, 2004 ; Darnis-Paraboschi, Lafont, Menaut, 2006). Il s'agit ici d'affiner le grain d'analyse en étudiant de manière qualitative, grâce à l'analyse interlocutoire. Conformément au modèle SCI (Jonnaert et Vander Borght, 2003), il apparait que non seulement la situation d'apprentissage doive faire sens pour les apprenants (dimension interactive), mais aussi que la dyade soit symétrique ou légèrement dissymétrique pour favoriser une dynamique interactive de co-construction ou d'opposition de point de vue propice au conflit socio-cognitif (Perret-Clermont, 1979, 1988). Cinq études de cas d'analyse interlocutoire illustrent des rapports différents à la situation d'apprentissage et à la ZPD des sujets.

Introduction

L'effet des interactions verbales en dyades pour l'apprentissage à la prise de décision dans une situation de montée de balle à effectif réduit (2 contre 1 + 1) chez des élèves débutants (classe de 6ème) au handball a été démontré par une étude quasi-expérimentale (Darnis, 2004 ; Darnis-Paraboschi, Lafont, Menaut, 2006). L'effet du degré de dissymétrie de la dyade a également été étudiée pour la même situation d'apprentissage (Darnis et Lafont, 2008). La présente contribution vise à identifier, à partir d'une analyse interlocutoire (Gilly, Roux & Trognon,1999 ; Bernicot & Trognon, 2002), le rôle du milieu didactique dans la pertinence des interactions verbales pour construire des règles d'action en sports collectifs. Lors d'une expérimentation, les sujets (filles élèves de classes de 6° âgées de 11-12 ans) sont amenés à interagir verbalement entre des situations d'apprentissage portant sur l'amélioration de la prise de décision au handball. Notre exposé a pour but d'étudier les éléments discursifs marqueurs d'inscription du sujet dans sa ZPD, propice aux progrès dans une interaction paritaire dyadique. Des extraits de conversations entre pairs seront présentés pour illustrer les conditions d'acquisition de compétences tactiques mises en jeu par la suite dans l'action.

Selon le modèle socioconstructiviste et interactif (modèle SCI (Jonnaert et Vander Borght, 2003)), l'élève s'engage à la fois dans des interactions avec une situation d'apprentissage porteuse de sens, avec ses pairs (groupe social) et avec l'enseignant, concepteur et régulateur des contenus d'enseignement. Dès lors, nous concevons la situation d'apprentissage de manière contextualisée et dirigée vers les apprentissages selon ces trois domaines d'interactions. En effet, d'après le modèle SCI (Jonnaert et Vander Borght, 2003 ; Darnis, 2010), les apprentissages dépendent de trois dimensions ainsi nommées : sociale, interactive et constructiviste.

Plusieurs critères définissent la **dimension constructiviste**. Tout d'abord, l'apprenant doit être placé dès le départ dans des situations pour y découvrir l'objet d'apprentissage (ce qu'il y a à faire pour faire). Ainsi, engager l'élève dans ses apprentissages renvoie au rôle de la dévolution didactique. Nous définissons la dévolution comme l'action de l'enseignant de délégation d'un certain nombre de tâches

à l'élève dans la situation d'enseignement. Celle-ci permet à l'élève de se prendre en charge, d'être responsable de son apprentissage et se traduit par l'acceptation de rôles sociaux et le développement de compétences méthodologiques sur son propre apprentissage allant dans le sens de compétences métacognitives. La dévolution est donc un processus par lequel l'enseignant cherche à ce que l'action de l'élève soit produite grâce à ses propres connaissances en interaction avec la situation didactique et non par l'interprétation des procédés didactiques du professeur. Elle consiste donc à proposer à l'élève une situation qui doit contribuer à sa responsabilisation dans l'obtention du résultat proposé afin qu'il accepte l'idée que la solution ne dépend que des connaissances qu'il possède déjà (Brousseau, 1998).

La **dimension sociale** de l'engagement de l'apprenant est définie d'une part par des interactions avec ses pairs, et d'autre part par des interactions avec l'enseignant. De plus des zones de dialogue doivent être spécifiées pour permettre les interactions entre les élèves, l'enseignant et les objets de savoir.

La **dimension interactive** de la situation réside dans la nécessaire interaction du sujet avec le milieu didactique c'est à dire la situation d'apprentissage. Ainsi, dans une perspective didactique socioconstructiviste, l'engagement de l'élève met ce dernier en interrelation avec les autres (le groupe de pairs), les objets de savoirs (APSA ou transposition didactique des pratiques sociales de référence) et l'enseignant à travers ses contenus d'enseignement.

Le cadrage théorique se situe au carrefour de la psychologie sociale du développement (Doise & Mugny, 1981, 1997 ; Perret-Clermont, 1979) et de l'acquisition des habiletés motrices (D'Arripe-Longueville, 1998) d'une part, des apports de la pragmatique et de l'analyse interlocutoire (Gilly, Roux et Trognon, 1999) d'autre part. Enfin, nous interrogeons la nécessaire prise en compte des rapports entre les partenaires de l'interaction et leurs pré-requis.

Alors que la tendance est plutôt à les opposer, Brossard, M. & Fijalkow, J. (1998), Brossard (1999) se positionne en faveur d'une intégration des théories post-piagétiennes (Perret-Clermont (1979) ; Doise et Mugny (1997) et de Vygotski (1934/1985). Nous plaiderons également pour une approche intégratrice dans le but de prendre en compte simultanément les apports de l'un et de l'autre pour des recherches sur les apprentissages scolaires.

Notre problématique s'appuie sur la notion de Zone Proximale de développement (ZPD, Vygotski, 1934/1985). Cette notion est cependant déclinée sur deux dimensions complémentaires dans une perspective didactique. Dans son sens originel, la ZPD désigne l'écart entre ce que l'enfant est capable de réaliser seul et ce qu'il peut faire avec l'aide d'un adulte ou d'un pair plus avancé que lui. L'origine sociale de la pensée semble être une caractéristique centrale de la théorie de Vygotski. En effet, pour lui, la pensée, les théories scientifiques, la mémorisation, sont en grande partie le résultat des activités réalisées par le sujet dans son environnement social. Pour étudier le développement des fonctions psychiques supérieures, il postule une interaction entre le développement naturel, lié à la maturation organique, et le processus d'acquisition culturel, dû à l'apprentissage, tout en privilégiant ce deuxième aspect. En d'autres termes, la pensée et la conscience ne constituent pas une émanation des caractéristiques structurales ou fonctionnelles internes, mais elles sont déterminées par les activités externes réalisées avec ses congénères, dans un environnement social déterminé.

Méthode

Participants : Cinquante-deux jeunes filles âgées de 11 à 12 ans ont participé à l'étude (Moyenne d'âge = 11.1, SI = .36) issues de 4 classes de 6èmes de 2 collèges de Gironde, Nouvelle Aquitaine, France, de niveau scolaire et social conforme à la moyenne du département et de la région.

La situation est une montée de balle à 2 attaquants contre 1 défenseur dans chaque moitié de terrain (2 contre 1+1) de hand-ball à réaliser 5 fois. Chaque dyade doit discuter entre les passages pour trouver une stratégie afin de réussir la montée de balle (arriver à tirer en zone de marque, sans se faire intercepter le ballon), les élèves passent alternativement en attaque et en défense.

3 groupes sont composés :

1 groupe de dyades symétriques bonnes ; 1 groupe de dyades symétriques faibles ; 1 groupe de dyades dissymétriques.

L'étude quantitative a vérifié l'effet de la dissymétrie de compétence sur les progrès dans un apprentissage dyadique. Les résultats montrent un bénéfice plus important pour les sujets initialement faibles mis en situation d'interaction dissymétrique par rapport aux sujets initialement faibles mis en situation d'interaction symétrique sans que cela ne nuise aux sujets initialement jugés bons dans l'évaluation de leur compétence tactique (Darnis, Lafont, Menaut, 2006). L'analyse quantitative se rapporte à un indicateur de compétence tactique (ICT) (Darnis 2004, Darnis-Paraboschi, Lafont et Menaut, 2006).

Nous présenterons ici une analyse qualitative des interactions verbales. Le temps conversationnel est imposé : trois fois trois minutes. Ce temps est indiqué aux participants. Toutes les interactions sont enregistrées, restranscrites inextenso, puis catégorisées selon trois composantes : une composante liée à la dynamique interactive (Gilly, Fraisse et Roux, 2001) une composante liée au contenu propositionnel lui-même (Bernicot et Trognon, 2002 ; Darnis et Lafont, 2008) et une composante liée au l'analyse du rapport à la tâche et à la zone proximale de développement.

Cinq analyses interlocutoires nous serviront à modéliser le rapport entre dynamique interactive, contenu propositionnel et zone proximale de développement.

Résultats

1. MORGANE & Audrey : dyade fortement dissymétrique et non affinitaire :

   Dynamique interactive : co-élaboration acquiescante : un des deux sujets élabore seul une solution, le partenaire ratifie.

   CP dans la ZPD de Morgane (sujet « bon »), mais pas dans la ZPD d'Audrey (sujet faible)

2. Morgane et Chloé, dyade symétrique faible
   a. Dynamique interactive : co-construction : l'action de l'un des sujets est reprise ou poursuivie par l'autre, le premier prenant à nouveau le relais et ainsi de suite.
   b. CP dans la ZPD des 2 interactantes. Morgane verbalise beaucoup plus que Chloé et tire davantage de bénéfices des interactions puisqu'elle progresse de 25% à l'indicateur de compétence tactique, alors que Chloé progresse dans le même temps de 15%.
3. Clara et Lucy, dyade symétrique faible.

a. Dynamique interactive : co-construction sans désaccord ; interaction de tutelle marquée par « tu vois », seulement Lucy ne se situe pas dans cette relation de demande d'aide et enchaîne en reprenant la règle sous-jacente à l'illocution de Clara. On n'est donc pas réellement dans une interaction de tutelle, mais bien dans une co-construction.
b. CP dans la ZPD : assez favorable aux progrès : respectivement 9 et 9.5% de progrès à l'indicateur de compétence tactique.

4. Laure et Sabrina , dyade dissymétrique.
    a. Dynamique interactive : confrontations avec désaccords correspondent à la présence de désaccords non argumentés.
    b. CP dans la ZPD : Sabrina, initialement jugée « bonne » augmente son ICT de 20% et Laure, initialement jugée « faible », de 38%.
5. Marine et Léa, dyade dissymétrique.
    a. Dynamique interactive : confrontations contradictoires se définissent par la présence de désaccords argumentés et/ou d'une autre proposition de procédure.
    b. CP dans la ZPD : Léa, initialement jugée « bonne » augmente son ICT de 13.5% et Marine, initialement jugée « faible » de 25%.

Discussion

Seule la dynamique interactive n'explique pas les progrès des interactants. Un croisement de la dynamique interactive (forme) et du contenu propositionnel en lien avec la zone proximale de développement, permet d'expliquer les progrès des sujets à l'indicateur de performance tactique.

Références

Bernicot, J., & Trognon, A. (2002). Aspects pragmatiques du langage, de la communication et de la cognition : état des recherches et perspectives. J., Bernicot, A., Trognon, M., Guidetti & M., Musiol (Eds.), Pragmatique et psychologie. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

Brossard, M. & Fijalkow, J. (1998). Apprentissage à l'école : Perspectives piagétiennes et vygotskiennnes. PUB.

Brossard, M. (1999). Apprentissage et développement : tensions dans la zone proximale … Dans Avec VYGOTSKI, CLOT, Y. (dir) La dispute, p.209-220.

DARNIS, F. (2004). Place et rôle du développement cognitif et de l'interaction sociale dans l'acte tactique en jeux et sports collectifs (Doctoral dissertation, Thèse de doctorat non publiée, Université de Bordeaux 2).

Darnis-Paraboschi, F., Lafont, L., & Menaut, A. (2006). Interactions sociales en dyades symétriques et dissymétriques dans une situation d'apprentissage au handball. Staps, (3), 25-38.

Darnis, F., & Lafont, L. (2008). Effets de la dissymétrie de compétence pour un apprentissage coopératif en dyades en Éducation Physique et Sportive. Les Cahiers internationaux de psychologie sociale, (3), 69-83.

Doise, W., & Mugny, G. (1997). Psychologie sociale et développement cognitif. Armand Colin.

Gilly, M., Fraisse, J., & Roux, J. P. (2001). Interactions entre pairs et progrès cognitifs dans trois tâches de résolution de problèmes chez des enfants de 11-13 ans. Interagir et connaître : enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif, 73-92.

Gilly, M., Roux, J. P., & Trognon, A. (1999). Apprendre dans l'interaction : analyse des médiations sémiotiques. Presses universitaires de Nancy.

Jonnaert, P., & Vander Borght, C. (2003). Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants. De Boeck Supérieur.

Perret-Clermont, A. N. (1979). L'interaction sociale comme facteur du développement cognitif (Doctoral dissertation, Lang).

Vygotski, L. S. LS 1934-1985. Pensée et langage, Paris, Éditions sociales.

Education à la santé et activité physique : Que retiennent les élèves à la sortie du système scolaire secondaire?

Baude Derisquebourg Fanny ,Potdevin François

Univ. Lille, EA 7369 - URePSSS - Unité de Recherche Pluridisciplinaire Sport Santé Société, F-59000 Lille, France.

Résumé

L'éducation à la santé par l'activité physique représente un des leviers de promotion de la santé. A l'école française, un des enjeux de l'Education Physique et Sportive est de former des individus responsables de leur santé, capables de s'engager dans une pratique physique raisonnée et réfléchie afin de préserver ou d'améliorer leur capital santé. L'enjeu de notre étude est d'identifier les facteurs qui différencient les jeunes adultes sportifs et autonomes de 18-24 ans à leurs homologues non pratiquants en se basant sur des variables psychologiques et sur les connaissances issues des programmes scolaires liées à la santé et aux préconisations concernant l'activité physique. Les résultats mettent en évidence des différences significatives concernant les connaissances scolaires sur la santé, les profils motivationnels à pratiquer le sport, la confiance en un engagement durable dans une activité physique et l'histoire personnelle vis à vis de la participation à des événements sportifs.

Introduction

Les thématiques de l'activité physique et des liens intimes qu'elle entretient avec la santé sont l'objet d'enseignement d'au moins trois disciplines scolaires, notamment au lycée (Sciences de la Vie et de la Terre, Sciences Physiques, Education Physique et Sportive). Le parcours éducatif santé (PES), créé en 2013 et mis en place à la rentrée 2016, réaffirme l'importance de l'éducation à la santé dans le milieu scolaire. Les études nationales mettent en évidence que la population française dans son ensemble est relativement active physiquement, en s'engageant dans des pratiques sportives de manière régulière. Selon l'enquête du Centre National de Développement du Sport, 65 % des français de plus de 15 ans déclarent s'engager dans une activité physique au moins une fois par semaine tout au long de l'année. Parmi les sports les plus pratiqués, la natation et le footing apparaissent régulièrement en

tête des classements. Toutefois, si les jeunes de moins de 15 ans apparaissent très actifs physiquement, la chute d'activité physique devient drastique pendant la période de l'entrée en âge adulte (Embersin et al, 2007). Le manque de temps et d'envie apparaitraient comme les principales causes d'abandon de la pratique physique.

Pourtant, plus de 14 millions de français déclarent s'engager en autonomie dans des activités physiques afin d'entretenir leur santé et bien-être, parmi lesquels une quantité moins importante de jeunes adultes. De nombreuses études mettent en évidences que l'activité physique durant l'enfance conditionnerait significativement celle de l'adulte, laissant croire en un certain déterminisme lié à l'histoire de chacun. Les théories de la motivation (Deci et Ryan, 1991), de l'engagement (Scanlan et al, 1993), et des croyances (Dweck et Carol, 1986) mettent en avant les leviers nécessaires pour une persistance de l'engagement dans les activités physiques sur le long terme. La nature des buts poursuivis, le plaisir, l'accès facilitateurs à la pratique apparaitraient comme des leviers principaux à un engagement durable. Par son modèle intégrateur, Godin (2002) met en évidence que c'est l'interaction de ces diverses variables et d'autres encore, regroupées dans les catégories d'attitudes, de normes et de contrôle perçus, qui est à l'origine chez l'individu de l'intention ou non d'adopter un comportement actif. A notre connaissance, rares sont les enquêtes ayant mesuré les relations hypothétiques entre les connaissances acquises pour l'auto-gestion de sa pratique physique, les connaissances générales sur l'activité physique, et l'engagement réel dans les pratiques physiques une fois quitté le système scolaire. Au final, peu d'évaluations existent sur ce que les élèves devenus jeunes adultes ont retenu de leur éducation scolaire en lien avec l'activité physique et la santé.

Notre étude s'est basée sur l'entretien en direct par questionnaire de 174 joggeurs (89 filles et 85 garçons) recrutés sur un lieu de footing de centre ville pendant la période hivernale. Les critères d'inclusion étaient d'avoir entre 18 et 24 ans, d'avoir réalisé leur scolarité en France, de courir seul.e au moins une fois par semaine et ce depuis plusieurs mois, et d'être autonome dans le choix de son contenu de séance. Dans un second temps, un échantillon de 167 participants, semblables au premier échantillon selon des critères sociologiques, a été recruté au centre de cette même ville lors du printemps de la même année. Le critère d'inclusion principal était de ne pas avoir pratiqué de sport durant les 6 derniers mois. Les questions posées étaient liées à l'histoire personnelle vis à vis du sport, au profil motivationnel (test BREQ-2), aux croyances vis à vis des habiletés sportives (CNAAQ 2), à l'auto-efficacité, à la quantité d'activité physique hebdomadaire (IPAQ), et à deux tests de connaissances relatives aux contenus scolaires de classe de seconde générale ainsi qu'aux préconisations de l'activité physique de l'OMS.

L'analyse statistique présentée dans cette communication consiste en la comparaison entre le groupe sportif et non pratiquant sur les différentes dimensions questionnées. Le test du U de Mann et Whitney a été utilisé de part la distribution non paramétrique des variables. Le seuil de significativité a été fixé à $p < .05$.

Les résultats mettent en évidence des scores significativement supérieurs pour le groupe sportif concernant la quantité de pratique physique hebdomadaire, les connaissances issues des programmes scolaires, les profils motivationnels à pratiquer le sport (scores d'amotivation, de régulation introjectée, de régulation identifiée et de régulation intrinsèque), les scores de confiance en un engagement durable dans une activité physique et une histoire personnelle différente vis à vis de la participation à des événements sportifs. Les scores de croyances ne montrent pas de différence significative.

Les résultats montrent l'importance de la maitrise de contenus d'entrainement même si les scores restent relativement faibles même chez le groupe sportif. A l'inverse aucune différence n'est mise en évidence concernant les connaissances relatives aux préconisations concernant la pratique physique. Au final, l'histoire personnelle (adhésion à des clubs sportifs ou à l'association sportive, participation à des compétitions) et développer le plaisir de pratiquer apparaissent comme les déterminants les plus puissants pour engager les jeunes adultes dans une pratique physique et sportives régulière.

Références

Deci, E., & Ryan, R. (1991). A motivational approach to self : integration un personality. Dans R. Dientsbier, *Nebraska symposium on motivation : vol. 38, perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincolm: University of Nebraska Press.

Dweck, C., & Carol, S. (1986, October). Motivational processes affecting learnig. *American Psychologist*, pp. 1040-1048.

Embersin, C., Chardon, B., & Grémy, I. (2007). *Jeunes en Ile-de-France : activité physique, surpoids et conduites à risque. Exploitation régionale du baromètre santé 2005.* Paris: Observatoire régional de santé d'Ile-de-France.

Godin, G. (2012). *Les comportements dans le domaine de la santé.* Montréal: Presse de l'université de Montréal.

Scanlan, T., Carpenter, P., Schmidt, G., Simons, J., & Keeler, B. (1993, March 01). An introduction to the Sport Commitment Model. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, pp. 1-15.

Prendre en compte la spécificité conative du rythme de jeu en badminton: vers une stratégie plus responsable d'enseignement en EPS

Dieu Olivier, Schnitzler Christophe, Drumez Elodie, Harmel Emilie, Potdevin François:

Univ. Lille, Univ. Artois, Univ. Littoral Côte d'Opale, EA 7369 - URePSSS - Unité de Recherche Pluridisciplinaire Sport Santé Société, F-59000 Lille, France.

Department of Biostatistics, Univ. Lille, CHU Lille, EA 2694 – Santé publique : épidémiologie et qualité des soins, F-59000 Lille, France.

Résumé

Les études sur la structure temporelle en badminton sont exclusivement descriptives, relatives au haut niveau, et produisent des données génériques et adynamiques comme si le rapport au temps était le même pour tous les joueurs et sur l'ensemble du match. En s'appuyant sur le cadre théorique de la conation, notre étude vise à montrer que le rythme du set se réorganise avec les mobiles du badiste. 50 sujets, classés dans les cinq étapes du curriculum conatif du joueur de badminton ont porté un accéléromètre lors d'un set filmé. L'analyse des 1806 points joués montre que le rapport temps d'échange / temps de non jeu n'augmente pas de manière linéaire avec l'expertise et que le différentiel entre la quantité de mouvement en jeu et pendant les phases de repos se réorganise d'étape en étape. Il y a donc des rythmes spécifiques en fonction des mobiles qui devraient orienter les choix didactique entre jeu au temps / jeu au point afin d'envisager la temporalité de manière plus responsable.

Introduction

En badminton, l'aspect temporel est largement minoré par rapport à l'aspect spatial. Tout d'abord, au plan règlementaire, hormis les pauses institutionnalisées, « en aucun cas le jeu ne sera suspendu pour permettre à un joueur de récupérer ses forces ». Néanmoins, la pratique de l'auto-arbitrage, laisse au badiste une certaine latitude sur ce principe de continuité du jeu…

Par ailleurs, dans la littérature en badminton, on note un contraste entre le foisonnement des recherches récentes sur la structure temporelle chez l'expert (Phomsoupha et Laffaye, 2014) et la faible prise en compte de la question du temps (Sève 2002 ; Thibaut, 1993) dans un champ didactique qui se cantonne majoritairement à l'espace. Au plan des pratiques, « les exigences scolaires enjoignant à privilégier l'organisation au temps » (Leveau, 2007), elles dénaturent la question de la temporalité: le but du traditionnel match en montante-descendante étant souvent de se « dépêcher » pour gagner. En effet, la question de la gestion du temps supplante celle de la gestion du score et modifie l'organisation temporelle du jeu en imposant, de l'extérieur, un rythme soutenu dans la construction de l'échange et l'enchainement des points.

Tout se passe finalement comme si, aux plans réglementaires, didactiques et de la performance, la composante temporelle de la mobilisation du joueur était une donnée générique à l'ensemble des joueurs, indépendante de la composante énergétique et a-dynamique en fonction de l'état du rapport de force et du moment du match. Or l'observation *in situ* laisse à penser que la gestion du temps n'est pas la même selon les joueurs : certains se précipitent pour ramasser le volant et le remettre aussitôt en jeu, quand d'autres prennent leur temps pour servir ou demandent à changer le volant à 18 égalité dans le set décisif… Nous supputons que ces rapports au temps spécifiques sont l'expression de conations, ou mobiles d'actions différents (Bui-Xuân, 1998). L'approche conative se fonde sur l'idée que la progression en activité sportive passe par un changement qualitatif du sens de la mobilisation

du joueur. Celui-ci mobilise, en fonction de son expérience (étape conative), de façon prévalente, soit sa structure (capacités physiques), soit sa technique (habiletés motrices), soit sa fonctionnalité (aspects décisionnels ou choix tactiques).
Notre hypothèse principale est donc la suivante : le rythme du jeu, c'est-à-dire la combinaison de la durée et de l'intensité des périodes de jeu et de non-jeu, n'est pas le même selon les prévalences conatives.

Méthode
La population d'étude va de l'étudiant débutant au joueur de l'équipe nationale. Elle est composée de 40 sujets, classés dans les cinq étapes (structurale, fonctionnelle, technique, contextuelle, experte) du curriculum conatif. Les participants ont été classé, a priori, à partir des indicateurs macroscopiques de ces 5 étapes conatives appliqués au badminton (Dieu, 2015).
Pour qualifier l'activité physique, nous avons eu recours à l'accélérométrie (Vanhelst *et al.* 2010), méthode de mesure objective et non invasive. Les sujets ont porté une ceinture accélérométrique lors d'un set de badminton de 21 points, sans pause, dans un rapport de forces a priori équilibré. Un doublage vidéo a permis d'isoler les données des phases de jeu et de non jeu.

Résultats
En terme de durée, le rapport temps de jeu / temps de non-jeu diffère significativement entre les 5 étapes conatives ($p< 0.05$).
Les comparaisons post-hoc deux à deux montrent que l'étape 4 a un rapport plus élevé que l'étape 3 ($p< 0.05$) et moins élevé que l'étape 5 ($p< 0.05$). Concernant les corrélations entre la durée du temps de jeu et la durée du repos qui suit, aucune relation significative n'a été retrouvée. En terme d'intensité le rapport VM jeu / non- jeu diffère significativement entre les 5 étapes conatives ($p<0,0001$). Les variables « rapport de force » et « moment du set » n'influe significativement sur l'évolution de l'intensité ou de la durée du différentiel jeu/non jeu qu'aux étapes 1 (structurale) et 5 (expertise).

Discussion
En fonction des prévalences conatives, la structuration du ratio exercice/repos en badminton ou rythme du set a une spécificité. Il existe donc, hormis en étape 3, des rythmes ou temporalités qui se redéfinissent en fonction des mobiles d'actions. A l'étape 1, où le mobile d'action est le renvoi, le joueur se mobilise quasiment autant en non jeu qu'en jeu. Ici la fonction de récupération du non jeu semble inexistante : on pourrait qualifier le joueur de « spectateur impatient ». A l'étape 2, on note une baisse de l'intensité en non jeu : la fonction de récupération du non jeu émerge: le joueur peut être qualifié d' « alternateur ». Si on n'observe pas d'évolution en étape 3, quand le mobile est lié à l'efficacité technique, en étape 4, le joueur accélère le tempo mais s'agite relativement beaucoup moins dans le non-jeu : la fonction du non-jeu évoluerait donc quand la conation est technico-tactique : Tel un « rouleau compresseur » le joueur comprend qu'on peut récupérer tout en épuisant l'adversaire. Enfin, à l'étape d'expertise, le joueur temporise davantage par rapport à l'étape précédente, par contre, il accélère le tempo quand il domine ou quand il est dominé. La fonction du non jeu semble se différencier et s'inscrire dans une réelle dynamique de set : Tel un « meneur », le joueur met du rythme dans les moments opportuns.
Dans les pratiques pédagogiques, l'utilisation du jeu *au temps* fait qu'une temporalité unique est subie par l'ensemble des joueurs. Cette non prise en compte de la spécificité conative du rapport au temps peut être préjudiciable à la construction de compétences tactiques (Dieu, Schnitzler, Harmel, Drumez

et Potdevin, 2017). C'est donc davantage la spécificité du jeu (expérience du joueur, état du rapport de force, moment du match) qui devrait orienter le choix didactique entre jeu au temps / jeu au point.

Références

Cabello-Manrique et Gonzalez-Badillo J.-J. (2003). Analysis of the caracteristics of competitive badminton. *British Journal of Sport and Medicine,* 37(1), 62-66.

Dieu, O., Schnitzler, C., Harmel, E., Drumez, E. et Potdevin, F. (2017). Analyse de la dynamique temporelle d'un set en badminton en fonction de niveaux de pratique: réflexions sur les strategies couramment proposes en EPS. *Ejrieps*, 42, 49-74.

Thibaut, R. (1993). *Le badminton*, Paris, éd. Gaëtan Morin.

Expériences proposées en badminton: influence sur la mobilisation des élèves en EPS

Dieu Olivier, Baclez Pierre, Leroy Pierre, Drumez Elodie.

Univ. Lille, Univ. Artois, Univ. Littoral Côte d'Opale, EA 7369 - URePSSS - Unité de Recherche Pluridisciplinaire Sport Santé Société, F-59000 Lille, France.
Department of Biostatistics, Univ. Lille, CHU Lille, EA 2694 – Santé publique : épidémiologie et qualité des soins, F-59000 Lille, France.

Résumé

La littérature concernant les stratégies d'éducation à la santé en EPS se résume trop souvent à une réduction du bien être à l'angle physiologique ou psychosociologique. Articulant mesure d'activité physique in situ et score de plaisir déclaré, notre étude montre que la mobilisation des élèves en EPS est différente selon le type d'émotion que suscite le dispositif de jeu proposé. 60 élèves ont réalisés des matchs de badminton sous les formats « défi », « épreuve » et « rencontre » à rapport de force équilibré. Nos résultats suggèrent que, contrairement à l'essence de l'activité mais aussi à ce que les joueurs déclarent, ce n'est pas le défi mais la rencontre qui les fait le plus « bouger ». Réhabiliter les formes de pratiques collectives qui ont fait le succès du badminton scolaire au détriment du traditionnel match en un contre un en montante descendante semble être une des responsabilités de l'enseignant soucieux de provoquer du plaisir et donc du bien-être chez ses élèves.

Introduction

A l'heure où l'une des principales responsabilités assignées à l'EPS concerne la santé, on peut s'inquiéter du désengagement croissant des élèves, notamment des filles, au cours de leur scolarité (Deslaurier, 2003 ; Vigneron, 2006). La thématique du décrochage n'exclut désormais plus l'EPS (Vors, 2011) et devient une préoccupation majeure de l'inspection générale (Debuchy, 2017).

Pourtant jamais l'individu n'a été autant sommé de *« manger, bouger »*, au moyen de programmes d'activité physique axés sur la dépense énergétique (Kino-Québec, 1999). Ces campagnes semblent pour l'instant n'avoir que peu d'effet sur la hausse de la sédentarité (Inserm, 2008) ou de l'obésité (Vigarello et Guiet-Sylvain, 2011).

Finalement la démobilisation n'est-elle pas davantage à rechercher dans un sport scolaire qui ne répond pas (ou plus) aux aspirations, aux sensibilités à pratiquer d'un public scolaire de plus en plus hétérogène ?

Selon Perrin (1993, 2000), pour les adolescents, le déterminant principal d'une pratique physique régulière n'est pas lié à un discours sur la santé mais « au plaisir que les individus en tirent ». Autrement dit, l'engagement durable dans une activité physique doit passer non pas par un « devoir de santé » mais par un « plaisir subjectif réalisé dans l'acte moteur ».

Ici la variable plaisir est directement corrélée à la notion de santé qui apparaît comme une « dynamique de l'expérience humaine qui réfère au bien-être ainsi qu'à la réalisation du potentiel de la personne dans toutes ses dimensions » (Kérouac *et al*., 2003). Dans une perspective responsable d'éducation à la santé, le professeur d'EPS doit donc organiser des expériences humaines menant au bien-être et à la réalisation du potentiel de chacun.

Le « bien-être » ressenti lors d'activités physiques peut se concevoir comme un construit social qui se situe dans des typologies de pratique (Caillois, 1958 ; Elias, 1994 ; Jeu, 1977 ; Loret, 1995 ; Pociello, 1995 ; Travert, 1997). En EPS, des propositions didactiques existent pour catégoriser les activités

physiques et sportives en modifiant leurs formats traditionnels afin de favoriser des émotions positives. La classification de Gagnaire et Lavie (2007) définit trois formes d'événement qui sollicitent diverses émotions : l'épreuve, induisant un dépassement de soi ou une perturbation de ses repères habituels; le défi, confrontant les élèves à un affrontement. Ici, c'est la victoire qui prime, induisant des émotions telles que l'exultation, ou a contrario la déception. Enfin, la rencontre où la convivialité prime autour d'un projet commun.
Par ailleurs, Bui-Xuân (1994, 1998) avance que le plaisir ressenti par les élèves passe par une consonance entre le milieu de pratique et la prévalence conative du pratiquant. Le cadre théorique de l'approche conative, dans lequel nous nous inscrivons, se fonde en effet sur l'idée que la progression en activité sportive passe par un changement qualitatif du sens de la mobilisation du joueur. Celui-ci mobilise, en fonction de son expérience (étape conative), de façon prévalente, soit sa structure (capacités physiques), soit sa technique (habiletés motrices), soit sa fonctionnalité (aspects décisionnels ou choix tactiques).
Or, en EPS, le badminton se résume souvent au match en un contre un en Montante/Descendante (Descamps, 2003) et ce quel que soit le niveau d'expertise de l'élève.
Si l'essence du badminton répond à une forme de défi, les nombreuses formes de pratiques qui ont fait le succès scolaire de cette activité : double, mixte, ronde italienne élargissent le spectre des facettes émotionnelles à proposer aux élèves. Ces formes de pratique où le projet entre les joueurs est interdépendant (Monteil, 1990), qui favorisent le plaisir d'affiliation (Durand, 2002) et l'empathie (Avanzini, 1978) peuvent être des leviers de motivation en milieu scolaire.

Notre travail vise à rendre compte de l'impact de différentes « colorations émotionnelles » d'un dispositif de match en badminton sur la mobilisation des élèves en fonction de l'âge, du sexe et du niveau d'expertise dans l'activité.

Méthode

La population est composée de 44 élèves (16 filles et 28 garçons) âgés de 11 à 19 ans, issus de collège et lycée de la région nord-pas de Calais. Les participants ont été classés dans les étapes du curriculum conatif appliqué au badminton (Dieu, 2010) : 21 à l'étape émotionnelle, 16 à l'étape fonctionnelle et 7 à l'étape technique.
Pour qualifier le bien être nous avons utilisé une méthode mixte de mesure de la mobilisation : nous avons mesuré l'activité physique par accélérométrie (Dieu *et al.*, 2012) lors de matchs de badminton en EPS, dans un rapport de forces a priori équilibré (confrontation d'élèves de même étape conative), et recueilli le plaisir perçu via un questionnaire validé de 10 items (Delignières et Perez, 1998).
Les données ont été recueillies sur 4 matchs par sujet dans chacun des dispositifs : défi (gagner le plus de places dans le classement en montante descendante) ; rencontre (gagner en équipe hétérogène de 3 joueurs en score cumulé) ; épreuve (défier un joueur mieux classé avec un système de handicap positif).

Résultats

Les résultats, en cours d'analyse, seront présentés lors du congrès. Néanmoins, nous émettons plusieurs hypothèses :
- Quand on les interroge, les élèves déclarent prendre davantage de plaisir dans le dispositif défi.

- Quand on mesure l'activité réelle, le dispositif « rencontre » mobilise davantage les élèves et notamment les filles dans le cadre scolaire.
- Certains dispositifs sont plus en consonance avec certaines étapes : le défi pour les élèves à prévalence technique, l'épreuve pour les élèves à prévalence structurale.

Références

Debuchy, V. (2017). Programmes d'EPS et parcours de formation de l'élève. Dans D. Abonnen et F. Lavie (dir.), *Actes de la 2e Biennale de l'AEEPS des 21 et 22 octobre 2017*, Nancy. (p. 14-17). Nancy, France.

Deslaurier, S. (2003). Plaisir perçu en EPS : quels liens avec la motivation des élèves? *Hyper*, 222, 17-21.

Gagnaire, P. et Lavie, F. (2007). Cultiver le plaisir en éducation physique, une condition pour l'apprentissage. Dans P. Gagnaire et F. Lavie (dir), *Le plaisir des élèves en EPS, futilité ou nécéssité* ? (p. 181-195). Paris, France : AFRAPS / AEEPS.

Jeu, B. (1977). *Le sport, l'émotion, l'espace*. Paris : Vigot.

Perrin, C. (1993). Analyse des relations entre le rapport aux APS et les conceptions de la santé. *STAPS*, 31, 21-30.

Les blessures d'élèves en EPS. Enquête ethnographique, statistique et institutionnelle dans un lycée général et technologique.

Guillaume DUPUY

Docteur en sociologie rattaché à l'IDHE.S (UMR 8533), Université de Paris Nanterre

Résumé

Bien que la santé des élèves représente un des objectifs prioritaires de l'éducation physique et sportive, la discipline est considérée comme « à risques » par de nombreux professeurs d'EPS. Et si rien ne porte les enseignants à recenser et prendre la mesure de la fréquence des blessures et accidents liés à l'enseignement de l'EPS, il reste que celui-ci est, selon une étude récente, à l'origine d'un tiers des accidents de la vie courante des élèves de troisième. Pour apporter quelques connaissances sur ce sujet peu exploré, une enquête ethnographique dans un lycée général et technologique et une enquête par questionnaire auprès des élèves de ce lycée fourniront les matériaux empiriques nécessaires à la quantification et à la caractérisation des blessures survenues pendant les cours d'EPS dans ce lycée. En s'appuyant sur ces données de terrain et sur les méthodes d'analyse de l'institution scolaire développées par Briand et Chapoulie (1993), nous montrerons comment l'inscription de l'EPS dans le fonctionnement ordinaire des établissements scolaires représente, quels que soient les efforts des professeurs pour en réduire la fréquence, un des facteurs au principe du caractère accidentogène de l'EPS. La nécessité d'assurer des cours dans le respect du cadre réglementaire malgré des conditions souvent peu propices à la pratique apparaîtra notamment comme un facteur méconnu au principe de nombre des blessures d'élèves en EPS.

Introduction

Les stratégies mises en œuvre par les acteurs du sport visent en général des effets positifs, notamment sur le plan de la santé. Leurs conséquences peuvent néanmoins être indésirables, même si elles passent généralement inaperçu. Il est par exemple avéré que le sport « facteur de santé » relève plus du mythe performatif que de la désignation d'un fait socialement attesté, comme en atteste le fait que le sport orienté vers la quête de victoires et de performances athlétiques est massivement à l'origine d'atteintes corporelles (Loirand, 2015).

Les blessures d'élèves en EPS

Les effets indésirés de l'activité physique organisée dans le cadre de l'éducation physique et sportive (EPS) ont, pour leur part, été très peu étudiés. Une étude sommaire des accidents survenus en EPS et déclarés à l'inspection académique dans 143 collèges publics d'Indre-et-Loire, de la Vienne et de Saône-et-Loire a montré dans les années 1990 la stabilité dans le temps des accidents ainsi que le caractère accidentogène de la pratique en EPS de l'athlétisme, de la gymnastique et des sports collectifs (Gravier, Guillot, Saunier, Guillot, 1996). Une étude plus récente auprès de 900 professeurs d'EPS montre qu'ils considèrent majoritairement leur discipline comme risquée pour eux-mêmes comme pour leurs élèves (Esquieu, Fotinos et Lopes, 2010). Les auteurs soulignent que « les trois quarts des enseignants ont déclaré, durant l'année scolaire, au moins un accident physique d'élève avec une moyenne d'accidents déclarés par enseignant égale à deux » et 29 % des enseignants ayant

déclaré au moins trois accidents dans l'année. Une autre étude portant sur les accidents des élèves scolarisés en classe de troisième donne un aperçu plus large des caractéristiques des élèves accidentés et des contextes dans lesquels sont survenus les accidents. Pour ce qui est de l'échantillon de 7140 élèves concernés, 3 % ont déclaré avoir eu un accident directement lié à une pratique sportive organisée dans le cadre scolaire, particulièrement dans les sports collectifs, en athlétisme et en gymnastique. Si ce chiffre peut paraître réduit, il représente tout de même un tiers des accidents de la vie courante déclarés à cet âge (InVS, 2011).

Malgré ces quelques travaux, on en sait finalement assez peu sur les accidents et les blessures survenues en EPS. Pour ce qui est de leur quantification, par exemple, on ne peut en aucun cas réduire le nombre de blessures survenues en EPS à celui des déclarations d'accident formalisées par les enseignants d'EPS auprès de l'administration scolaire ni à celui des élèves ayant répondu « oui » à la question « As-tu eu un accident ou t'es-tu blessé depuis la fin de la dernière année scolaire (depuis le 1er juillet dernier) ? » à l'occasion d'une enquête déclarative portant sur des évènements passés que les élèves devaient se remémorer, avec tous les biais de mémorisation que cette méthode comporte, notamment lorsque la blessure était de faible gravité et éloignée dans le temps du moment de l'enquête.

Méthode

Une année d'enquête en EPS dans un lycée

Pour en savoir plus sur le sujet, nous avons initié une recherche à la rentrée scolaire 2017 qui se poursuivra tout au long de l'année scolaire 2017-2018. Il s'agira d'abord de mettre en évidence la fréquence des blessures liées à l'enseignement de l'EPS et les conditions de leur survenue dans un lycée général et technologique de la préfecture d'un département de province. Riche d'une connaissance importante de l'EPS (nous sommes professeur d'EPS depuis plus de dix ans et avons eu l'occasion de travailler dans cinq collèges et lycées différents), nous pouvons aujourd'hui mettre notre maîtrise des méthodes d'investigation en sociologie et nos connaissances en sociologie de l'Ecole et en sociologie des institutions (jeune docteur en sociologie) au service de l'analyse de cet univers professionnel. La position d'observateur participant permettra le recueil d'observations de terrain pendant l'ensemble de l'année scolaire, de comptabiliser les blessures et de montrer que leur fréquence est bien plus importante que ce que les chiffres sur les accidents de la vie courante laissent percevoir. Elle autorisera non seulement de caractériser les contextes dans lesquels elles seront survenues, mais également de comprendre ce qui tend à rendre la fréquence des blessures peu visible. La passation d'un questionnaire à l'ensemble des élèves du lycée (environ mille) à chaque fin de cycle d'enseignement permettra par ailleurs d'utiliser quelques indicateurs statistiques permettant de comprendre les caractéristiques des élèves qui se blessent (antécédents médicaux, passé sportif, envie et plaisir de pratiquer l'activité, origines sociales, genre) ainsi que celles des contextes dans lesquels interviennent ces blessures (niveau de classe, filière scolaire, période de l'année, heure de la journée, activité pratiquée, enseignant).

Les blessures en EPS entre objectifs de santé et problématiques institutionnelles

En s'appuyant sur les méthodes et principes d'analyse proposés par Briand et Chapoulie (1993) pour étudier les institutions en général et l'institution scolaire en particulier, nous resituerons ces

données dans leur contexte institutionnel. Nous pourrons ainsi mettre en évidence les difficultés rencontrées par les professeurs d'EPS pour réduire en dessous d'un certain seuil la fréquence des blessures liées à leur enseignement. Bien que les premiers résultats n'autorisent aucune conclusion pour le moment, il semble que la responsabilité en matière de préservation de l'intégrité physique des élèves pendant les cours d'EPS n'incombe pas uniquement aux professeurs d'EPS et aux responsables de la conformité du matériel utilisé aux normes de sécurité du moment. L'inscription de l'EPS dans le fonctionnement ordinaire des établissements et de l'institution scolaire apparaîtra aussi comme un des facteurs au principe du caractère accidentogène de l'EPS. En particulier, nous montrerons comment la nécessité de faire cours dans des conditions matérielles ou climatiques peu propices à la pratique mène souvent les enseignants à programmer les activités les plus accidentogènes, y compris lorsqu'ils connaissent les risques liés à ces activités et considèrent comme prioritaire la préservation et le développement de la santé de leurs élèves.

Référence

Briand, J-P., Chapoulie, J-M. (1993). L'institution scolaire et la scolarisation : une perspective d'ensemble. *Revue française de sociologie*, n° 34-1.

Esquieu, N., Fotinos, Georges. et Lopes A. (2010). Être professeur d'éducation physique et sportive en 2009. Interrogation réalisée en mai-juin 2009 auprès de 900 professeurs d'EPS dans les collèges et lycées publics. *Les dossiers Enseignants & personnels de l'éducation*, n° 195.

Gravier P., Guillot J-L., Saunier A., Guillot P. (1996). Enquête sur les accidents en EPS. *Revue EP.S*, n° 261.

Institut de veille sanitaire. (2011). Les accidents chez les élèves de 3e selon l'enquête en milieu scolaire 2003 – 2004. *Maladies chroniques et traumatismes*.

Loirand, G. (2015). Le sport est-il toujours bon pour la santé publique ? *Informations sociales*, n° 187.

Activité décisionnelle du tuteur : une étude de cas en didactique clinique

Nicolas Gaudillere, Denis Loizon

Laboratoire IREDU (EA 73 18) Université Bourgogne Franche-Comté

Résumé

Notre étude s'intéresse à la catégorisation des décisions d'une catégorie d'acteurs de l'EPS, les tuteurs en établissement. Notre choix s'est arrêté sur leur activité au cours de l'entretien-conseil, dispositif central dans la formation (Loizon, 2008). Nous nous appuyons sur les travaux de Carnus (2009) qui s'articulent autour de la notion d'activité réelle. Cette auteure cherche à faire émerger les écarts existants entre le savoir à enseigner et le savoir effectivement enseigné. En cherchant à objectiver les impacts du savoir appris, nous pensons qu'une première étape consiste à identifier le savoir réellement enseigné à travers l'analyse des intentions et décisions prises par le tuteur lors de l'entretien-conseil.

Introduction

La didactique clinique a pour objet la décision qui est produite dans une situation didactique. La décision est comprise comme « l'acte que pose le sujet dans une situation donnée » (Terrisse, 2009). Le sujet a une place centrale, cela revient à considérer qu'une partie des contraintes qui pèsent sur la situation didactique est propre au sujet lui-même.

Nous avons repris les trois présupposés qui fondent la théorie du sujet enseignant en didactique clinique : le sujet est *singulier, assujetti, divisé*. Nous avons utilisé des *concepts clés* de ce champ scientifique pour tenter d'accéder à la part intime des sujets concepteurs de savoirs. Parmi eux, nous avons retenus la conversion didactique, la Référence, le sujet supposé savoir et l'impossible à supporter. Nous tentons alors de faire émerger le *déjà-là décisionnel* (Marie-France Carnus, 2009) à partir des filtres du sujet tuteur.

Méthode

D'abords, il s'agit de faire apparaître l'activité du tuteur. A cette fin, nous avons construit un outil de distinction des intentions et décisions.

Ensuite nous nous appuyons sur les travaux de Carnus (2003b) qui identifie des écarts entre intentions et décisions. Trois catégories sont répertoriées chez le tuteur : les concessions à l'interaction afin de maintenir le contrôler de l'intervention, les ajustements qui vont permettre des options plus pertinentes, et la dernière catégorie, celle qui intervient à *l'insu* des enseignants.

Le travail spécifique de la didactique clinique a pour objectif de produire des hypothèses d'objectivation des décisions apparemment incohérentes prises par le sujet au cours de son intervention (schéma 1). La dernière étape du protocole de recherche consiste à confirmer ou infirmer les hypothèses construites à l'aide de l'entretien *d'après-coup*.

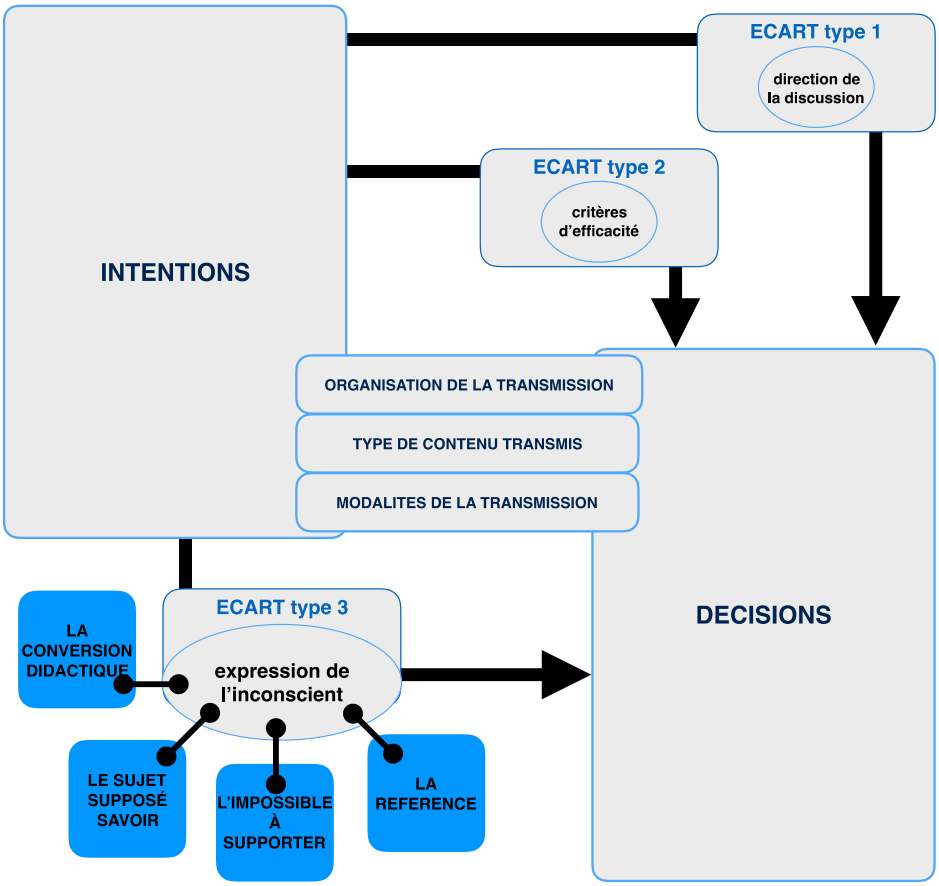

Schéma 1 : Représentation schématique de l'analyse des écarts entre intentions et décisions.

Nous cherchons à mettre en place un nouveau temps, celui de l'intégration des résultats dans une boucle de feedback. C'est une dimension particulière que nous voulons donner à notre travail à travers l'introduction d'un questionnement *d'après-lecture*. Dans le cadre de notre communication, la question est alors de savoir si la caractérisation de l'activité d'un intervenant lui permet de mesurer les conséquences de ses prises de décisions sur l'émergence du savoir réellement transmis ?

Résultats

Pour Dorothée, tutrice expérimentée, nous avons constaté que son activité durant l'entretien est assez spontanée, souvent incohérente et différente entre les deux entretiens de l'année. Ses explications nous fournissent des indications sur les tensions préexistantes à ses prises de décision. Ainsi s'affrontent son *déjà-là expérientiel* d'enseignante -son propre vécu de stagiaire abandonnée par son tuteur- et son *déjà-là conceptuel* de tutrice qui l'inciterait à pousser plus loin l'activité de questionnement. Nous révélons là des décisions tout autant désirables qu'inattendues.

Mais la particularité de notre démarche est de s'attacher *aux faits qui résistent*. Ainsi, le *Désordre en cours impossible à supporter* est caractérisé par une sémantique forte et des occurrences fréquentes. Il faut aller rechercher plus en profondeur l'origine de cette division chez la tutrice. La Référence à un modèle d'enseignant est une piste à suivre. Dans un entretien, le sujet nous a raconté ses souvenirs

précoces du milieu sportif avec un père professeur d'EPS ; ses formulations dans l'après-coup renvoient à une représentation particulière du statut d'enseignant. Nous avons construit une analyse de l'activité réelle qui se met en place entre un tuteur et son stagiaire durant l'échange. La démarche clinique nous a permis de reconstruire une logique singulière chez le sujet et par là même d'objectiver des décisions d'intervention prises dans la contingence de la situation d'entretien.

Discussion - conclusion

Le troisième temps de notre recherche pose la question de l'intérêt de ce type d'étude pour la formation des tuteurs. La caractérisation de l'activité du tuteur peut s'inscrire dans une double compréhension des effets à observer. La connaissance de l'activité réelle du tuteur peut servir de pré-analyse à l'objectivation des effets de son intervention sur les stagiaires. La compréhension des dynamiques qui structurent l'activité décisionnelle des tuteurs est une source potentielle d'indicateurs utile pour les formateurs de formateurs.

Références

Carnus M.-F. (2003b). Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique : une étude de cas croisés, in C. Amade-Escot, Didactique de l'éducation physique, état des recherches (p. 193-224). Paris : Éditions Revue EP.S.

Carnus M.-F., Terrisse A. (sous la direction de) (2009), Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question (p. 33-40). Paris : Éditions EP.S.

Loizon D. (2008) Former des conseillers pédagogiques du premier degré par la recherche, in Recherche & formation 2008/3 (n° 59)

Schubauer-leoni M.-L. (2008). « La co-construction de la référence dans l'action conjointe professeur-élève ». In Wallian, M.-P. Poggi & M. Musard (dir), Co-construire des savoirs : les métiers de l'intervention dans les APSA. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté (p.67-86)

Terrisse A. (2009) La didactique clinique en EPS. Origine, cadre théorique et recherches empiriques. In A. Terrisse A., M.-F. Carnus (sous la direction de) Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS). Quels enjeux de savoirs ? Bruxelles : Édition De Boeck Université.

Analyse de l'activité d'enseignants novices d'EPS engagés dans un dispositif de vidéo-formation de type « club vidéo »

Cyrille Gaudin[1] et Fabienne Perrot[2]

[1] Université de Limoges - Laboratoire FRED EA6311 – ESPE [2] Université de Limoges - ESPE

Résumé

La mise en place de dispositifs innovants de vidéo-formation destinés aux enseignants novices permet de connecter leur formation à l'université avec leur travail en classe, et dans cette étude, d'analyser leur intervention et ses effets. Inscrite dans un programme de recherche sur la formation professionnelle mené en anthropologie culturaliste, cette étude qualitative et longitudinale examine l'activité d'enseignants novices d'EPS engagés dans un dispositif de type « club vidéo » et ses retombées sur leur professionnalisation. Les résultats montrent qu'une analyse structurée et guidée de vidéos illustrant l'intervention et ses effets engage son auteur mais également ses pairs (a) dans l'apprentissage et le développement professionnel et (b) une prise en compte accrue des élèves. Ce dispositif doit néanmoins s'inscrire sur une temporalité suffisamment longue pour permettre un suivi individualisé des formés et qu'ils osent montrer des interventions perfectibles en toute confiance.

Introduction

Une revue de la littérature sur la vidéo-formation des enseignants novices (EN) indique que le visionnage de vidéos constitue un artefact de pratique de choix permettant d'analyser, à l'université, l'intervention de classe et ses effets (Gaudin et Chaliès, 2012 ; Gaudin et Chaliès, 2015). De nombreuses études montrent en effet que le visionnage de vidéos en formation permet (a) d'accroître la motivation des formés, (b) de développer leur capacité à identifier et interpréter les évènements pertinents de situations de classe, et (c) d'améliorer leur intervention effective en classe. Analyser une vidéo illustrant son intervention et ses effets, celle d'un pair ou d'un enseignant inconnu peut donc favoriser l'apprentissage et le développement professionnel des EN (Gaudin, Flandin, Ria et Chaliès, 2014 ; Gaudin, Chaliès et Amathieu, 2018) notamment en EPS (Gal-Petitfaux, 2015 ; Gaudin, 2014 ; Roche, 2017). L'activité des EN lors du visionnage de vidéos en autonomie ou accompagné par un formateur a été précisément documentée (Lussi Borer et Muller, 2014 ; Simon, Leblanc et Muller, 2015). Peu de travaux ont néanmoins examiné leur activité dans un contexte collectif de visionnage de vidéos. La plupart des études portant sur ce contexte de visionnage ont examiné l'activité d'enseignants expérimentés, parfois associés à quelques EN, dans des dispositifs de type « club vidéo » à l'université (Sherin et Han, 2004) ou de type « laboratoire d'analyse de l'activité enseignante » au sein d'établissements scolaires (Lussi Borer, Ria, Durand et Muller, 2014). L'objet de cette étude donc d'analyser de l'activité d'EN d'EPS engagés dans un dispositif de vidéo-formation de type « club vidéo » et ses retombées sur leur professionnalisation.

Cette étude s'inscrit dans un programme de recherche sur la construction du « sujet professionnel » en formation (Chaliès, 2012), dont les soubassements épistémologiques sont issus d'une « anthropologie culturaliste » (Bertone et Chaliès, 2015 ; Chaliès et Bertone, 2017). Elle emprunte à ce programme une théorie de la formation établie à partir trois de ses hypothèses constitutives. La vidéo-formation est en effet à considérer comme le résultat des activités de formation suivantes (Chaliès, Gaudin et Tribet, 2015) : (i) l'enseignement ostensif d'expériences normatives situées (ENS) par le

formateur pour permettre aux formés de signifier de nouvelles expériences décrites, montrées (par exemple, par le visionnage de vidéos) ou vécues en situation de classe, et d'agir en conséquence, (ii) l'aménagement des situations de formation (exploitant ou pas le visionnage de vidéos) pour permettre aux formés de s'engager dans des premiers suivis des ENS préalablement enseignées et d'en contrôler l'adéquation, et (iii) l'accompagnement des formés dans leur interprétation des ENS apprises et suivies dans de nouvelles situations de classe ou de formation (exploitant ou pas le visionnage de vidéos).

Méthode

Le dispositif support à cette étude qualitative et longitudinale était celui d'une vidéo-formation de type « club vidéo » regroupant 21 EN d'EPS (professeurs stagiaires) et structurée à partir des postulats théoriques présentés en amont (Gaudin et Perrot, 2017). Il était constitué de trois temps :

(i) A l'université, le formateur s'engage tout d'abord dans l'enseignement ostensif d'une ENS en exploitant la vidéo d'un enseignant expérimenté pour « l'exemplariser ». Ensuite, il accompagne les EN lors de leurs premiers suivis de l'ENS préalablement enseignée. Pour cela, il les invite à analyser plusieurs vidéos d'EN inconnus.
(ii) Dans leur établissement, les EN poursuivent les premiers suivis de l'ENS enseignée en situation d'enseignement avec l'aide de leur tuteur. Suite à leur intervention filmée, ils choisissent un extrait illustrant le suivi de l'ENS enseignée, l'analysent à l'aide d'un guide et déposent le tout sur leur portfolio en ligne.
(iii) A l'université, les EN présentent l'un après l'autre une vidéo illustrant leur suivi de l'ENS enseignée ainsi que son analyse, puis un échange s'ouvre avec leurs pairs et le formateur. Soit ce dernier continue à accompagner les EN dans leurs premiers suivis de l'ENS enseignée soit, si le visionnage permet d'attester de leur apprentissage de l'ENS, le formateur les aide à interpréter l'ENS pour leur permettre de se développer professionnellement.

Les trois temps se reproduisent à chaque nouvelle ENS enseignée, et ce, durant toute l'année de formation des EN.

Tous ces temps ont été enregistrés puis des entretiens d'autoconfrontation ont été réalisés avec certains EN. Ils ont été choisis en fonction de leurs réponses à un questionnaire rempli lors de chaque « club vidéo ». Les données ont ensuite été traitées selon la procédure proposée par Chaliès (2012) afin d'identifier les règles suivies par les EN.

Résultats - discussion

Les résultats montrent qu'une analyse structurée et guidée de vidéos illustrant l'intervention et ses effets engage son auteur mais également ses pairs (a) dans l'apprentissage et l'interprétation d'ENS et (b) une prise en compte accrue des élèves (observation et accès au vécu expérientiel). Ce dispositif doit néanmoins s'inscrire sur une temporalité suffisamment longue pour que les formés osent montrer des interventions perfectibles en toute confiance et pour individualiser l'accompagnement en fonction de leur profil, leur contexte d'exercice et leur trajectoire expérientielle. Sur la base d'une discussion de ces résultats, des pistes en matière d'aménagements des « clubs vidéo » sont finalement proposées.

Références

Chaliès, S. et Bertone, S. (2017). Cultural anthropology and teacher education. In M. Peters & J. Stickney (dir.), *A Companion to Wittgenstein on Education. Pedagogical Investigations* (pp. 659-673). Singapore, Republic of Singapore : Springer.

Chaliès, S., Gaudin, C. et Tribet, H. (2015). Exploiter la vidéo dans les dispositifs de formation des enseignants novices : conceptualisation et discussion théoriques à partir d'une étude de cas en EPS. *Revue française de pédagogie, 193*(4), 5-24.

Gal-Petitfaux, N. (2015). Faire de l'expérience vidéoscopée un moyen de formation au métier : l'appropriation d'un dispositif multimédia pour des étudiants en Éducation physique. *Questions vives*, *24*, 1-22.

Gaudin, C. et Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: a literature review. *Educational Research Review*, *16*, 41-67.

Sherin, M.G. et Han, S.Y. (2004). Teacher learning in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education, 20*(2), 163-183.

La compétence en Education Physique : analyse du processus de construction d'un agir compétent du point de vue des élèves.

Léa Gottsmann, Doctorante, Laboratoice ACTé (EA 4281), Université Clermont Auvergne, France.

Jean Trohel, MCF, Univ Rennes, VIPS² - EA 4636, F-35000 Rennes, France.

Nathalie Gal-Petitfaux, MCF-HDR, Laboratoire ACTé (EA 4281), Université Clermont Auvergne, France.

Résumé

L'introduction de la notion de compétence dans les programmes scolaires ambitionne de former des élèves capables d'agir dans des situations complexes. La compétence est un agir compétent situé, structuré de connaissances construites en action et généralisables à des situations familières. À travers le cadre du cours d'action, nous analysons la façon dont les élèves de collège en binôme s'engagent et construisent des connaissances pour agir dans des situations visant le développement de compétences en tennis de table. Les résultats mettent en avant des connaissances partagées entre les deux élèves qui se typicalisent dans la situation de coopération, mais peu dans la situation de match où leur engagement est principalement orienté vers le gain du match et de points bonus. Ces résultats discutent les conditions favorisant la typification des connaissances : la durée du cycle, les caractéristiques des situations d'apprentissage et les artefacts utilisés par l'enseignant.

Introduction

Conceptualisée par différents cadres scientifiques, la notion de compétence s'est institutionnalisée dans le domaine scolaire pour apprendre aux élèves à maîtriser les « compétences du monde actuel » (Réforme du Collège, 2015). La compétence est définie comme un « agir compétent situé » dans des situations relatives à un champ d'expériences qui sont significatives pour l'individu (Masciotra & Medzo, 2009). Cet agir s'élabore à partir de connaissances qui sont construites en action, dans et par l'expérience de l'individu, et qui s'actualisent dans des situations familières selon un processus de typification (Poizat, Salini & Durand, 2013). Elles ont un caractère dynamique (Jonnaert, Barrette, Boufrahi & Masciotra 2004) et culturel : elles se transforment au fil de situations d'apprentissage visant la résolution d'un problème en lien avec un objet culturel (Rey, Carrette, Defrance & Kahn, 2006), et structurées par des éléments familiers aidant à la typification (Sève & Leblanc, 2003). Notre objectif est d'analyser, à partir des situations et des savoirs prescrits par l'enseignant, l'activité des élèves, particulièrement la façon dont ils s'engagent, construisent et typifient des connaissances pour agir.

Pour étudier l'agir compétent tel que défini auparavant, nous nous appuyons sur la théorie sémiologique du cours d'action, une théorie de l'activité humaine pertinente pour étudier un « agir » en situation. Cette théorie postule que toute activité est située, et que la cognition mobilisée en action est également située (Theureau, 2006). Les connaissances couplées à l'action sont donc envisagées comme des types, c'est-à-dire construites et actualisées par un processus de typification dans des situations familières, à travers le couplage acteur-situation, et notamment les artefacts matériels et symboliques de la situation. Nous nous centrerons sur l'activité de deux élèves au sein d'un binôme en caractérisant les connaissances que ces élèves construisent, mobilisent et typifient en action (Vors & Gal-Petitfaux, 2011).

Méthode

Notre étude s'est déroulée au cours d'un cycle de tennis de table de six séances, avec un enseignant (Laurent) et deux élèves (Anne et Margot) d'une classe de 3e. Ces élèves, placées en binôme pour tout le cycle, étaient volontaires pour participer à l'étude et faisaient partie du niveau moyen de la classe. Trois types de données ont été recueillies pour chaque séance : a) les savoirs visés et prescrits par l'enseignant ; b) l'enregistrement audiovisuel de l'activité de Laurent, Anne et Margot ; c) les verbalisations issues des entretiens d'auto-confrontation conduits avec les élèves à l'issue des six séances. Nous avons ensuite mis en correspondance les données de description des traces audio-visuelles de l'activité des élèves (renvoyant à la dimension de « l'agir ») avec les données sémiologiques issues des entretiens d'autoconfrontation visant à comprendre ce qui faisait sens pour les acteurs. L'analyse des données a consisté à renseigner quatre dimensions du signe hexadique (Theureau, 2006) : l'Engagement intentionnel (les préoccupations de l'acteur), le Référentiel (ses connaissances mobilisées), le Representamen (ce qui faisait signe pour lui) et l'Interprétant (la construction ou transformation de connaissances). Deux situations évolutives étaient utilisées par l'enseignant au cours du cycle pour faire construire chez les élèves un agir compétent en tennis de table à travers notamment le développement d'une « vie de binôme ». Ces situations étaient représentatives de la culture du tennis de table et contribuaient à l'acquisition de compétences : a) une situation de coopération pour faire le plus d'échanges en moins d'une minute ; et b) une situation de ronde à l'italienne où les points étaient additionnés entre les matchs (2 simples et 1 double).

Résultats

L'analyse de l'activité du binôme révèle un processus de typification de plusieurs connaissances au sein de chacune des deux situations. Pour la situation de coopération, des connaissances partagées entre les deux élèves se typifient au cours du cycle : a) des échanges réguliers et rasants pour faire le plus d'échanges possibles ; et b) le placement de la balle au milieu de la table pour faciliter « la passe » à sa partenaire. Pour la situation de ronde à l'italienne, peu de connaissances partagées se développent, chacune des élèves transformant ses propres connaissances autour du service, du retour de service et du smash principalement. Anne et Margot ne développent pas de connaissances spécifiques liées à leur binôme, mais c'est plutôt leur engagement, orienté vers la réussite du binôme, et les representamen construits sur l'activité de l'autre, qui se transforment en situation de coopération. Lors de la situation de ronde à l'italienne, les deux élèves typifient peu de connaissances partagées ou pour conseiller l'autre : elles sont davantage préoccupées par le gain de match ou de points bonus.

Discussion

La durée courte du cycle ne permet pas de mettre en évidence l'actualisation des connaissances sur une temporalité assez longue pour envisager la construction de connaissances typifiées « pérennes » (Terré, Saury & Sève, 2016). Par contre, elle permet d'envisager certaines conditions qui semblent favoriser cette typicalisation : a) l'interdépendance entre les élèves ; b) la stabilité des situations proposées tout au long du cycle ; c) les différents artefacts utilisés par l'enseignant.

Bibliographie

Jonnaert, P., Barrette, J., Boufrahi, S., & Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. *Revue des sciences de l'éducation*, *30*(3), 667-696.

Masciotra, D., & Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent : vers un curriculum pour la vie*. Bruxelles : De Boeck.

Poizat, G., Salini, D., & Durand, M. (2013). Approche énactive de l'activité humaine, simplexité et conception de formations professionnelles. *Education Sciences & Society*, *4*(1), 97-112.

Rey, B., Carette, V., Defrance, A., & Kahn, S. (2006). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.

Terré, N., Sève, C., & Saury, J. (2016). Une approche énactive du développement des compétences en milieu scolaire. *Education et Francophonie*, *44*(2), 68-85.

Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : Méthode développée*. Toulouse : Octarès.

Appropriation de la règle et apprentissage : analyse de l'activité développée par des étudiants en Sciences du sport confrontés à l'« option dribble » en basket-ball

Benoît Huet, Lionel Helvig, Clément Ganachaud, Mehdi R'Kiouak

Université de Nantes, laboratoire « Motricité, interactions, performance », EA 4334

Contact : *Benoît Huet, UFR STAPS, 25 bis, Bd. Guy Mollet, BP 72206, 44322 Nantes Cédex 3, France.* *benoit.huet@univ-nantes.fr*

Résumé

Dans le champ de l'EPS, la réflexion développée depuis les années 1970 sur l'adaptation au contexte scolaire des pratiques sportives et culturelles a conduit à la proposition de formes de pratique aménageant les règles utilisées dans les formes traditionnelles de jeu. Cette étude pose la question de l'efficacité de tels aménagements pour l'acquisition de connaissances et compétences dans les activités physiques et sportives. Elle a consisté à analyser l'activité d'étudiants en Sciences du sport lors de six leçons de basket-ball introduisant la règle de l'« option dribble » dans le jeu. L'analyse a été menée en référence au cadre théorique du cours d'action (Theureau, 2006). Les résultats mettent en avant la variété des modes d'appropriation de la règle par les étudiants et la variété des effets en matière d'apprentissage. Ils conduisent à discuter la pertinence de concevoir les dispositifs d'apprentissage sous la forme « d'Espaces d'actions et d'interactions encouragées ».

Introduction

Dans le cadre de l'enseignement des sports collectifs, l'adaptation des règles du jeu a été proposée comme un levier pertinent pour faire évoluer le milieu didactique et faciliter les acquisitions visées pour les élèves (Metzler, 2002 ; Lebrun & Lemaire, 2012). Les adaptations entreprises contribueraient, en aménageant la contrainte technique notamment, à la redéfinition de l'espace des actions possibles pour le pratiquant et ouvriraient de nouvelles opportunités pour le développement de son activité d'apprentissage. Elles permettraient ainsi de définir des « Espaces d'actions et d'interactions encouragées » (Saury & al., 2013), adaptés aux ressources des pratiquants et favorables aux apprentissages.

L'étude menée en référence au programme du cours d'action (Theureau, 2006), visait à analyser les effets de la modification d'une règle du jeu considérée comme centrale en basket-ball, la règle du marcher, sur l'activité de pratiquants sportifs mais non spécialistes de ce jeu collectif. La problématique posée par l'enseignant était celle de l'acquisition par les joueurs et joueuses d'attitudes et de savoir-faire leur permettant, quels que soient leur vécu antérieur dans l'activité et leur niveau d'habileté dans la manipulation du ballon, de peser significativement dans la construction et dans la conclusion de l'attaque. La proposition didactique a consisté à aménager la règle du marcher en instaurant la règle de l'« option dribble ». Selon cette règle, un joueur recevant le ballon pouvait mobiliser l'une des modalités de déplacement suivantes : (a) se déplacer en dribble, et (b) se déplacer en courant, sans dribbler. La mise entre parenthèses du dribble n'était ni imposée, ni définitive. Un joueur pouvait ainsi s'exonérer temporairement de la contrainte technique du dribble, et redevenir dribbleur au moment où il le jugeait opportun.

Il s'agissait, dans cette étude, d'approfondir la compréhension de ce qui se joue en matière d'expérience et d'apprentissage pour les joueurs débutants impliqués dans cette forme de jeu avec « option dribble ». En partant d'observations et en tenant compte du point de vue intrinsèque aux joueurs, l'étude a donc consisté à analyser les effets sur leurs comportements de la modification des droits relatifs à la manipulation du ballon ainsi que l'expérience du jeu associée à ces comportements, afin d'évaluer la pertinence du dispositif proposé par l'enseignant pour l'apprentissage du basket-ball.

Méthode

L'étude a été menée au cours de six séances de basket-ball avec onze étudiants et étudiantes de 2e année en sciences du sport (5 filles et 6 garçons), non spécialistes de basket-ball. Les comportements en situation ont été enregistrés à l'aide de quatre caméras, deux caméras fixes en plan large et deux caméras mobiles. A l'issue de chaque séance, des entretiens d'autoconfrontation ont été menés avec quatre étudiant.e.s, sur la base des vidéos recueillies en situation, en référence à la méthodologie préconisée par Theureau (2006). Au total, 24 entretiens d'une durée moyenne de 50 mn ont été réalisés, puis retranscrits.

L'analyse des données, menée en référence au cadre théorique et méthodologique du cours d'action, a été réalisée en trois étapes : (a) repérage des phases d'attaque et identification des possessions du ballon par le joueur ou la joueuse, (b) caractérisation des comportements en attaque et de l'effet de ceux-ci sur le développement et la réussite de l'attaque, et (c) analyse du cours d'expérience associé aux comportements des joueurs et joueuses lors des phases d'attaque.

Résultats

L'analyse de l'activité des onze joueurs et joueuses a permis de mettre en évidence la diversité des modalités d'appropriation de la règle « option dribble ». Plusieurs joueurs ont éprouvé de la difficulté à s'émanciper de la règle du « marcher », du fait de la valeur symbolique attachée à cette règle constitutive du jeu de basket-ball, et n'ont mobilisé celle-ci que dans les dernières séances et dans des configurations de jeu spécifiques. En revanche, l'adoption de la règle « option dribble » par d'autres joueurs a transformé de façon régulière leur participation au jeu d'attaque, en raison de la levée de la contrainte technique associée à l'obligation de dribbler. Les effets ont porté notamment sur la perception de l'espace de jeu offensif et sur la modification des intentions de jeu du porteur du ballon en zone d'attaque. Enfin, il est apparu que l'évolution des comportements dans le jeu d'attaque était aussi dépendante d'événements non liés à la mise en œuvre de la règle de l'« option dribble ».

Discussion

Les résultats mettent en évidence que l'aménagement du milieu didactique, en proposant une règle « ouverte » pour la manipulation du ballon, a permis une différenciation de la modalité d'appropriation de la règle en fonction de l'habileté technique des joueurs et de leurs représentations du jeu de basket-ball. En redéfinissant partiellement les contraintes liées au règlement, la forme de jeu proposée a permis que chaque joueur développe son activité dans le cadre posé de façon autonome et adaptée à ses ressources du moment. Cette approche « non prescriptive », qui renvoie à une conception des dispositifs d'apprentissage sous la forme d'« Espaces d'actions et d'interactions encouragées », a montré qu'elle permettait des modifications des comportements en jeu et de l'expérience des joueurs témoignant de phénomènes d'apprentissage.

Références

Lebrun, F. et Lemaire, J. (2012). *L'EPS par les sports collectifs – Basket-ball/Volley-ball* [DVD]. Lille : SCÉRÉN / CRDP Nord-Pas de Calais.

Metzler, J. (2002). Volley-ball : adaptation des « situations jeu ». *Revue EP.S, 296*, 57-61.

Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B. Sève, C. et Trohel, J. (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS.* ***Une approche centrée sur les cours d'expérience des élèves et des enseignants.*** **Paris : Éditions EP.S.**

Theureau, J. (2006). *Le cours d'action: méthode développée.* Toulouse : Octarès.

Faire coopérer des élèves de sixième en course d'orientation : une réalité ?

Clément Jourand, David Adé, Régis Thouvarecq & John Komar

Normandie Université, CETAPS, 76000 Rouen, France.

Résumé :

Cette communication cible les liens entre les caractéristiques de différents dispositifs d'apprentissage en course d'orientation et la dynamique de l'activité coopérative au sein de dyades d'élèves. Notre travail, dans le cadre du programme de recherche du « Cours d'Action » (Theureau, 2004) a étudié l'activité de collégiens dans des situations de recherche de quatre balises sur des parcours de difficulté et de durée similaires mais dans des dispositifs d'apprentissage différents (avec ou sans chambre d'appel, avec ou sans balises leurres). Nos résultats montrent (a) la présence de trois formes d'interaction indépendamment des dispositifs d'apprentissage, et (b) une dynamique particulière des formes d'interaction indexée aux dispositifs. Ces résultats nous invitent à discuter de l'importance à accorder à la dynamique des formes d'interaction, et à proposer des pistes d'aide pour l'intervention stimulant cette dynamique.

Introduction

Des études en EPS ont cherché à identifier des formes d'interaction entre élèves afin de les catégoriser et mieux comprendre les intérêts de l'activité coopérative en classe (Lafont, 2012). D'autres se sont attachées à mettre en avant l'effet de différents aménagements matériels en EPS et ont précisé l'existence d'interactions émergentes entre les élèves (e.g., co-construction, tutorat). Ces différents aménagements aboutissaient à la construction, déconstruction et reconstruction de formes d'interaction en fonction d'un ou plusieurs éléments du dispositif d'apprentissage (Saury et al., 2013). Si ces études ont largement contribué à la connaissance des interactions entre élèves, elles ne se sont pas intéressées prioritairement à la dynamique de ces interactions. Notre recherche en fait une entrée privilégiée en s'intéressant aux liens entre les caractéristiques matérielles de différents dispositifs d'apprentissage en course d'orientation et la dynamique de l'activité coopérative entre élèves.

Méthode

Notre recherche a été conduite dans le cadre du programme de recherche du Cours d'Action (Theureau, 2004) lors d'un premier cycle de course d'orientation avec deux classes de sixième. Nous avons étudié l'activité de huit dyades affinitaires constituées réparties dans ces deux classes au cours des leçons 4 et 5 d'un cycle de 7 (les élèves avaient choisi leur partenaire au début du cycle). Les dyades étaient engagées sur des parcours de difficulté et de durée similaires, avec une carte pour deux mais dans deux dispositifs d'apprentissage différents. Le premier dispositif se caractérisait par la présence d'une chambre d'appel. Le second se distinguait par la présence de balises-leurres. Deux types de données ont été recueillis. Les données d'enregistrement audio-visuel à partir de « lunettes caméra-micro » ont permis d'avoir accès en permanence à ce qui était dit, regardé ou pointé du doigt par les élèves pendant l'activité de recherche des balises. Les données de verbalisation ont permis d'avoir accès à l'expérience des élèves à partir d'entretiens individuels post-action s'inspirant de la méthodologie de l'autoconfrontation (Theureau, 2004). Le traitement de ces données a consisté en deux étapes successives : une première étape qualitative visant la reconstruction des « cours d'action collectif » de chaque dyade pour caractériser les formes d'interaction entre les élèves puis une étape quantitative visant à codifier les résultats issus de la première étape à des fins de représentations graphiques de la dynamique des formes d'interaction de chaque dyade dans les différents dispositifs.

Résultats

Nos résultats mettent en avant trois formes d'interaction entre les élèves indépendamment des dispositifs d'apprentissage : la co-construction (les élèves s'accordent sur les modalités à mettre en œuvre pour résoudre un problème), la confrontation (les élèves ne s'accordent pas sur les modalités à mettre en œuvre pour résoudre un problème) et la délégation (l'un des deux élèves laisse son partenaire décider des modalités à mettre œuvre pour résoudre un problème). Ils pointent aussi un ratio de changements des formes d'interaction indexé aux dispositifs d'apprentissage : une stabilisation relative d'une forme d'interaction dans le dispositif « chambre d'appel » (cf. Figure 1) ; et une instabilité des formes d'interaction dans le dispositif « balises-leurres » (cf. Figure 2).

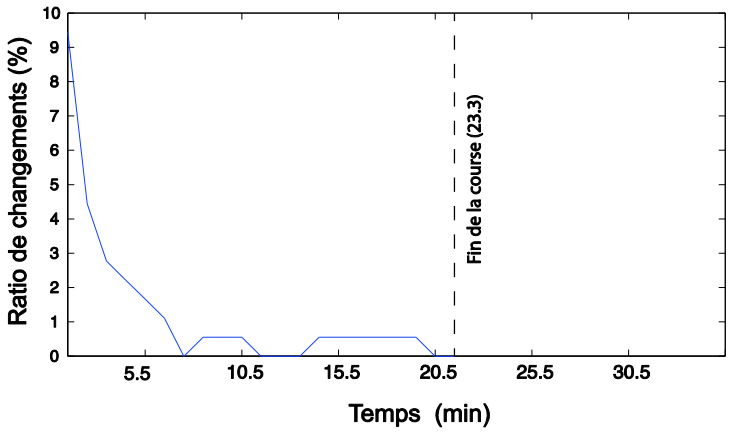

Figure 1 : Ratio de changements des formes d'interaction de la dyade 3 dans le dispositif chambre d'appel

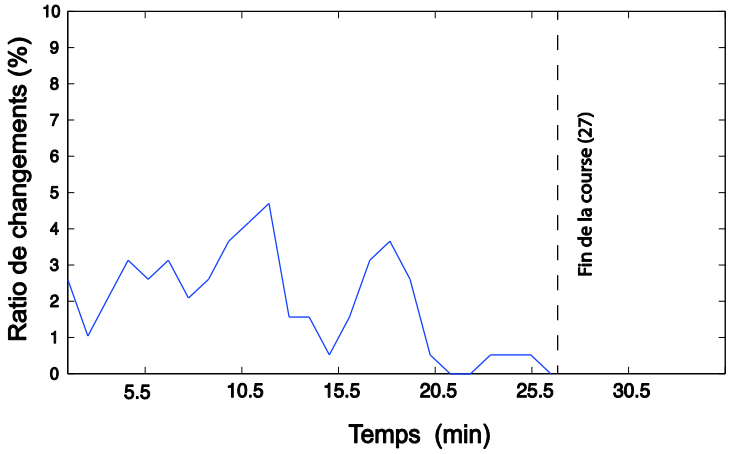

Figure 2 : Ratio de changements des formes d'interaction de la dyade 6 dans le dispositif leurre

Discussion

Si nos résultats montrent que la présence des trois formes d'interaction est stable quels que soient les contextes de pratique, ils mettent en avant une dynamique indexée à l'aménagement matériel du dispositif. En focalisant sur la dynamique des interactions, nous montrons qu'en fonction des caractéristiques du dispositif d'apprentissage, les élèves vivent des expériences variées d'activité coopérative (Jourand et al., 2017). Construire les conditions de la coopération entre élèves est un objet d'étude important en EPS. Mais si de nombreuses études mettent en avant le rôle bénéfique de la coopération pour les apprentissages (Lafont, 2012), elles n'ont pas discuté s'il était préférable de stabiliser une forme d'interaction ou de stimuler chez les élèves des changements de formes d'interaction. Pourtant des travaux récents dans le domaine du contrôle moteur (Komar et al., 2015) font de la variabilité un levier pour des apprentissages durables, promouvant une « pédagogie non linéaire ». Il semble donc légitime de se questionner non pas sur les façons dont les élèves interagissent mais comment ils apprennent à adapter leurs interactions pour être efficaces dans une situation singulière. Du coté de l'intervention des enseignants, ce questionnement invite à réfléchir sur les stratégies susceptibles d'encourager chez les élèves des transitions entre différentes formes d'interaction. A titre d'illustration, proposer un dispositif reposant sur l'attribution pour chaque élève d'un extrait différent de cartes mais complémentaire lorsqu'ils sont associés nous semble pouvoir encourager des dynamiques favorisant des bascules entre des formes d'interaction de co-construction (e.g., les deux élèves associent leur carte pour définir ensemble l'itinéraire) et des formes de délégation (e.g., l'un des deux élèves estimant l'autre comme plus compétent, lui confie la responsabilité de la définition de l'itinéraire).

Références

Jourand, C., Adé, D., Sève, C., Komar, J., & Thouvarecq, R., (2017). Dynamics of student interactions: an empirical study of orienteering lessons in physical education*, Physical Education and Sport Pedagogy.* DOI: 10.1080/17408989.2017.1342790.

Komar, J., J.Y. Chow, D. Chollet, and L. Seifert. 2015. "Neurobiological degeneracy: Supporting stability, flexibility and pluripotentiality in motor learning." *Acta Psychologica* (154): 26-35.

Lafont, L. (2012). "Cooperative learning and tutoring in sports and physical activities". In *Cooperative learning in Physical Education: A research basic approach*. Oxon: Routledge.

Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C., et Trohel, J. (2013). Actions, significations et apprentissages en EPS. Eds. EP.S.

Theureau, J. (2004). Le Cours d'Action : Méthode élémentaire. Toulouse : Octarès.

Analyse de la dynamique interactive entraîneur-athlète dans le badminton de Haut Niveau : contribution d'un programme de recherche en anthropologie culturaliste

Julie K/BIDY (julie.kbidy@u-bordeaux.fr), Université de Bordeaux, Laboratoire Cultures, Éducation et Sociétés (LACES, EA7437), équipe « Vie sportive »
Guillaume ESCALIE (guillaume.escalie@u-bordeaux.fr), Université de Bordeaux, Laboratoire Cultures, Éducation et Sociétés (LACES, EA7437), équipe « Vie sportive »

Résumé

Cette étude a pour objet l'analyse de l'intervention d'entraîneurs de badminton de Haut Niveau et de ses effets sur l'activité des joueurs. Pour analyser l'activité des entraîneurs, nous mobilisons certains concepts constitutifs d'un programme en anthropologie culturaliste (Bertone & Chaliès, 2015), qui s'avèrent heuristiques pour examiner les significations que les acteurs associent aux expériences qu'ils vivent. Du point de vue méthodologique, l'enregistrement audio-vidéo de séances d'entraînement suivi d'entretiens d'auto confrontation permettront d'accéder aux significations que les acteurs associent aux expériences qu'ils vivent et d'apprécier les effets de l'activité de l'un sur celle de l'autre. Nous posons l'hypothèse que plus les acteurs partagent les mêmes significations, plus leur collaboration est efficace. Une collaboration hebdomadaire permet une connaissance intime et réciproque qui leur permettent de partager les mêmes significations aux expériences qu'ils vivent.

Introduction

La littérature sur la relation entraîneur-entrainé a longtemps été scindée autour de deux conceptions antithétiques : (i) les « tayloristes » qui considèrent l'entraîneur comme celui qui imagine, planifie et dispense l'entraînement et le sportif comme le simple réalisateur de plans d'entraînement et de performances et (ii) les « humanistes » qui considèrent le sportif comme le principal artisan de sa réussite. Aujourd'hui, les études se portent plutôt sur l'idée que l'accomplissement d'une performance est multifactoriel et systémique et que le développement méthodique et adapté de la performance est possible grâce à un processus d'actions complexes et variées qu'est l'entraînement. L'efficacité de cet entraînement dépend beaucoup de l'entraîneur car « *si seul l'athlète s'entraîne, c'est l'entraîneur à travers les effets de son action va contribuer à favoriser sur les performances de l'athlète* » (Sève et Saury, 2004) : comprendre l'activité d'un athlète est donc comprendre la relation, qu'il peut y avoir entre lui et son entraîneur.

Ce travail de recherche s'intéresse au badminton de Haut Niveau, dans lequel les entraîneurs, dits experts, et les athlètes sont en étroite relation. Cette relation est un facteur essentiel pour la performance sportive : les travaux menés sur cet objet en psychologie sociale montrent que les processus d'interaction entre l'entraîneur et l'athlète ont toujours été considérés comme des éléments déterminants de la performance sportive en raison de leur influence sur les traits comportementaux, cognitifs et émotionnels des deux acteurs (d'Arripe-Longueville et Fournier, 1998).

Notre travail recherche s'inscrit quant à lui dans un programme de recherche en anthropologie culturaliste (Bertone & Chaliès, 2015) et s'intéresse à l'analyse de la dynamique des interactions au sein de dyades entraîneur/badiste de Haut Niveau. Les études antérieures conduites à partir de ce cadre théorique se sont intéressées à l'analyse des dynamiques interactives de type formateur-formé en situation conseil de pédagogique et d'enseignement de l'EPS mais jamais dans le cadre de situations d'entraînement. Ces études invitent à éprouver le caractère heuristique de ce programme de recherche pour comprendre les fondements de l'activité des entraîneurs, pour qualifier la nature de cette activité et en apprécier les effets sur l'athlète grâce à une double entrée : (i) une entrée orientée « activité » par la conceptualisation des significations que les acteurs associent aux expériences qu'ils vivent et (ii) une entrée orientée « interactivité » par une méthodologie permettant d'apprécier les accords de significations entre les acteurs et donc de voir les effets de l'activité d'un acteur sur celle de l'autre (K/Bidy & Escalié, 2016).

L'une des originalités de ce travail est la collaboration étroite qu'il occasionne avec la Fédération Française de Badminton, au sein de laquelle très peu de travaux de recherche ont été menés, notamment en sciences de l'intervention. En lien avec les postulats théoriques de ce programme de

recherche, nous avons posé l'hypothèse que plus l'entraîneur et l'athlète partagent les mêmes significations sur ce qu'ils vivent, plus l'intervention d'un entraîneur pour optimiser la performance de l'athlète sera efficace : ce partage de significations permettant à la dyade de tendre vers un plus haut niveau d'intersubjectivité (Jowett, 2006).

Méthode

Sur le plan du protocole de recueil de données associé, des enregistrements audio-vidéo de séances d'entraînement sont réalisés à l'aide : (i) d'une caméra numérique positionnée sur pied fixe pour filmer le terrain en plan large et (ii) de deux micros Haute Fréquence, l'un positionné sur l'entraîneur et l'autre sur la bande du filet pour ne pas gêner l'activité de la joueuse. A l'issue de chaque séance d'entraînement, l'entraîneur, puis la joueuse sont invités à réaliser un entretien d'auto confrontation sur certaines séquences de la séance considérée.

Le traitement des données permet de formaliser les significations que les acteurs associent aux expériences qu'ils vivent, d'apprécier les accords de signification entre les acteurs et donc de percevoir les effets de l'activité d'un acteur sur celle de l'autre.

Discussion

Les données seront recueillies avec des dyades de Haut Niveau en badminton. Les résultats qui seront présentés lors de ce colloque proviendront de l'analyse de l'intervention de plusieurs dyades entraîneur/athlète de structures fédérales (INSEP et Pôle France Jeunes) et de dyades moins « traditionnelles » c'est-à-dire évoluant hors structures fédérales mais néanmoins faisant parti de l'élite française et européenne.

Alors que l'hypothèse formulée consiste à considérer que plus l'entraîneur et l'athlète ont une connaissance intime l'un de l'autre, plus ils vont partager des significations communes, les premiers résultats montrent que les interactions entraîneur-athlètes sont régulièrement le lieu de désaccords entre les acteurs et que la connaissance qu'ils ont l'un de l'autre peut parfois engendrer des mésinterprétations amenant une collaboration improductive. Ce travail de recherche permettra d'enrichir les données sur les études antérieures sur l'expertise des entraîneurs, en analysant leur mode d'intervention et les effets que ces interventions ont sur l'athlète et ses performances.

Référence

Arripe-Longueville (D'), F., & Fournier, J. (1998). Etude comparative des modalités d'interaction entraîneur-athlètes en tir à l'arc masculin et en judo féminin français de haut niveau, *Avante*, *4*, 84-99.

Bertone, S., & Chaliès, S. (2015). Construire un programme de recherche technologique sur la formation des enseignants : choix épistémologiques et théoriques. Revue @ctivité, 12, 53-72.

Jowett, S. (2006). Interpersonal and structural features of Greek coach – athlete dyads performing in individual sports. Journal of Applied Sport Psychology, 18(1), 69–81. Retrieved March 7, 2008.

K/Bidy J. & Escalie G. (2016). Analyser la dynamique interactive entre un entraîneur et une athlète de haut niveau pour optimiser les situations d'entraînement, *Recherche et formation*, 81, pp. 51-64.

Saury, J. & Sève, C. (2004). L'entraînement. Paris : Revue EPS (coll. Pour l'action).

Eduquer à la gestion de sa santé par l'activité physique : Effet de la pédagogie inversée en cours d'EPS au lycée

Kervedaou Julien[1], Chopin Cédric[1], Potdevin François[2]

[1]Lycée français Jean Monnet, Bruxelles, ESPE Lille Nord de France.

[2] Univ. Lille, EA 7369 - URePSSS - Unité de Recherche Pluridisciplinaire Sport Santé Société, F-59000 Lille, France.

Résumé

Dans les séquences de course en durée, les conditions d'enseignements rendent souvent difficile la transmission des connaissances liées à la CP5 « Réaliser et orienter son activité physique en vue du développement et de l'entretien de soi ». Dès lors la classe inversée qui consiste à déplacer la partie magistrale du cours à la maison apparait comme un moyen de pouvoir palier à cette problématique. Dans le cadre théorique de la classe inversée, sur un niveau de classe de première, nous avons expérimenté cette approche pédagogique avec deux classes. La comparaison entre une classe témoin et une classe bénéficiant d'une pédagogie inversée sous forme de capsule vidéo nous permet à l'aide de questionnaires sur la motivation et sur les connaissances de santé, de montrer les effets de cette pédagogie. Les résultats en cours de traitement semblent démontrer que la classe inversée permet d'augmenter les connaissances de santé de façon plus importante que lors d'un cours traditionnel.

Introduction

Depuis 2002, les programmes d'Education Physique français (EPS) proposent une formation à l'auto-entrainement, dont la finalité est de permettre aux futurs adultes de s'engager de façon autonome dans la pratique d'une activité physique, tout en poursuivant des objectifs personnels. Cet enseignement peut être appréhendé comme un véritable outil de promotion de l'activité physique raisonnée et maitrisée à des fins de santé et de bien être.

Parmi les activités proposées, la course en durée est l'une des plus représentée lors de l'épreuve certificative du baccalauréat. Cette activité physique et sportive, proposée dans le cadre de l'enseignement obligatoire, apparait cohérente et légitime au regard du palmarès des activités physiques les plus adoptées par les français en référence aux travaux de Lefevre et Thiery (2010). Toutefois, les conditions d'enseignement rendent souvent difficiles la transmission des connaissances et d'articuler des savoirs sur la santé avec des compétences méthodologiques pour agir sur soi dans le respect de son intégrité physique. Si le cahier d'entrainement est un support d'enseignement intéressant pour les élèves dans le suivi de l'activité, de nouveaux modes de transmission ont vu le jour pour permettre aux élèves de mieux intégrer des contenus d'enseignement. Parmi ces innovations, la pédagogie inversée, (Mazur 1997) est apparue dans l'enseignement supérieur pour pallier aux limites de l'enseignement magistral en renversant la chronologie entre la transmission de contenus et sa manipulation. Cette innovation dans les stratégies d'enseignement semble traverser actuellement la frontière de l'enseignement secondaire car elle pourrait s'avérer une ressource supplémentaire pour l'enseignant selon l'auteur Lebrun (2016). S'il n'existe pas un modèle unique de classe inversée, en EPS, cette inversion semble favoriser les apprentissages en augmentant le temps de pratique moteur des élèves (Durand 1996).

L'objectif de l'étude est de mesurer les effets de la pédagogie inversée lors de l'enseignement d'un cycle de course de durée chez des élèves du lycée français de Bruxelles, dont l'objectif est de les doter de compétences à savoir organiser et réaliser une des séances en fonction d'objectifs personnalisés. Il est à noter que les élèves de l'établissement sont issus de catégories socio-professionnelles élevée avec des connaissances de santé et un rapport à l'activité physique bien ancrée, la course est perçue comme une activité de santé. L'expérimentation consiste à comparer deux classes de première sur une même séquence d'enseignement de 5 leçons de course en durée. Les deux classes ont un enseignement de 10 heures avec un cahier d'entrainement résumant chaque séance ainsi que les savoirs sur la santé et la pratique physique transmis. Une classe bénéficie en plus d'un dispositif de classe inversée qui se traduit par le visionnage d'une capsule vidéo et la participation à un questionnaire relatif à celle-ci avant chaque leçon. Les contenus transmis lors de la vidéo sont centrés sur la thématique de la leçon à venir et des connaissances sur les relations entre activité physique et santé.

Méthode

Pour mesurer les effets de la pédagogie inversée, les deux classes sont évaluées en début et fin de cycle via un questionnaire mesurant les connaissances sur les relations entre l'activité physique et la santé ainsi que sur les préconisations d'activités physiques de l'OMS. Parallèlement et le profil motivationnel (test EMS 28) sont mesurés suivant le même design expérimental. Une ANOVA (groupe X temps) est réalisée pour l'ensemble des 3 variables mesurées. Le seuil de significativité est fixé à $p < 0,05$.

Résultats - discussion

Les résultats mettent en évidence un écart préalable entre les deux classes sur les connaissances de santé, liés probablement à l'effet filière entre les scientifiques (S, groupe contrôle) et économiques et sociales (ES, groupe test). Cette différence se réduit à l'issu de notre séquence d'enseignement au profit des élèves de ES qui ont suivi l'enseignement en classe inversée. Pour nos deux classes, si nous constatons une augmentation significative des connaissances, nous pouvons constater que l'amélioration des connaissances semble davantage liée à la pratique et non à la classe inversée. L'Anova ($P=0,07$) n'atteint pas le seuil significatif. En revanche concernant l'augmentation des connaissances sur l'activité physique, l'effet de la classe inversée est significatif ($P=0,02$). Ce résultat peut s'expliquer par les illustrations concrètes contenues dans les vidéos probablement plus explicites que les conseils donnés oralement pendant le cours ou écrit dans le carnet de suivi. Concernant l'EMS 28, nous constatons des augmentations sur la motivation à la connaissance et la motivation identifiée pour les deux groupes mais l'effet filière apparait plus significatif que par la pédagogie inversée.

Concernant la vision des capsules par le groupe test, les taux de réponse aux questionnaires suivant les capsules vidéo restent faibles à 40%. Ce résultat démontre que l'utilisation de la classe inversée ne semble pas susciter une adhésion complète des élèves. Ce chiffre reste à nuancer car il ne prend pas en compte les élèves qui ont vu la capsule vidéo mais qui n'ont pas répondu au questionnaire.

Si notre étude révèle une amélioration des connaissances sur la santé et la pratique physique, nos résultats nuancent l'effet de la pédagogie inversée. Cette approche est uniquement quantitative, des entretiens pourrait davantage mesurer et affiner nos conclusions. Nous notons également l'importance de l'effet filière entre les deux groupes qui apparait clairement comme une limite à notre expérimentation mais pour des raisons techniques, il était difficile de partitionner chaque classe en deux, ce qui aurait probablement limité l'effet classe.

Même si nous pensons que ce mode de transmission permet de s'adapter à différents profils d'élèves, cette méthode n'est pas une panacée éducative et la sagesse du pédagogue que nous sommes nous invite à ne pas s'enfermer dans un modèle unique de transmission. Cependant nous pensons que cette nouveauté pédagogique est un outil de plus dans la boîte à outils de l'enseignant.

Références

Lebrun, M., & Lecoq, J. (2016). *Classes inversées : Enseigner et apprendre à l'endroit.*

Dufour, H. (2014). La classe inversée. *Revue technologie 193*, (pp. 44-47).

Faillet, V. (2014). La pédagogie inversée : recherche sur la pratique de la classe inversée au lycée *Sticef* 21, (pp. 651-665).

Potdevin, F., Porrovecchio, A., Dieu, O., Racodon, M., & Schnitzler, C. (2017) Éduquer à la santé par l'activité physique : quelles connaissances et quels modèles de santé en EPS ? *Revue Éducation, Santé, Sociétés, 3 (2)*, (pp. 137-152).

Turcotte, S., Gaudreau, L., & Otis, J. (2007) Démarche de modélisation de l'intervention en éducation à la santé incluse en éducation physique. *Revue STAPS 2007/3 (N°77)*, (pp.63-78).

Questionner et assumer l'effet subjectif des formations continues en EPS pour les professeurs des écoles : une étude de cas en natation

Laugier Mathieu, Montagne Yves Félix, Loizon Denis
IREDU Univ Bourgogne, ELLIADD Univ Franche Comté

Résumé
Ce travail propose d'analyser depuis le champ de la psychanalyse, les effets de l'inconscient dans la transmission/appropriation du savoir « apprendre à apprendre à nager ». Il questionne ainsi la plus-value d'une formation en EPS (natation) pour des professeurs des écoles, si, alors qu'elle est dite appréciée, elle n'est pas utilisée ensuite en classe ? Des paroles de « formé-e-s » divisées entre l'appréciation positive des contenus reçus (*c'était vraiment bien*) et leur non mise en œuvre lors de cours (*mais je ne m'en suis pas servi*), permet de se demander s'il s'agit là de l'existence d'un impossible qui impose au Sujet cette sorte de dénégation en acte. Mais cela permet aussi de penser qu'en agissant de la sorte les formé-e-s montrent une part de leur « rapport au savoir ». Questionner ce fait engage le formateur responsable à l'analyse les effets de ses interventions. L'étude du cas Gilles, PE, pointera des raisons pour ne pas utiliser les savoirs transmis en formation.

Introduction

Ce travail se propose de montrer, et depuis le champ de la clinique d'orientation psychanalytique, que l'usage que certains enseignants font dans l'après coup des stages de formations qu'ils reçoivent en EPS est lié pour partie à des déterminants subjectifs dont les formateurs doivent, en quelque sorte, se faire responsables.

Ce rapport formation/utilisation s'illustre par des paroles de formé-e-s surprenantes, divisées entre l'appréciation positive des contenus reçus en formation (*c'était vraiment bien*) et leur non mise en œuvre lors de cours avec des élèves *(mais je ne m'en suis pas servi*).

Un tel paradoxe engage la responsabilité des formateurs de formateurs en EPS. Comment analyser les effets de plus-value d'une formation si, alors qu'elle est dite appréciée, elle n'est pas utilisée ensuite en classe ?

Ce paradoxe questionne aussi la recherche. Y a-t-il un impossible (au sens de Koyré, 1966) psychique qui impose au Sujet cette sorte de dénégation en acte ? De quel « rapport au savoir » (Beillerot, 1989) une telle non utilisation est-elle le nom ?

La question de recherche de ce travail, à travers le cas Gilles (pseudonyme), professeur des écoles demande s'il l'on peut envisager, qu'il existe chez un Sujet, des causes subjectives à l'écart entre « transmis » et le « réalisé/utilisé » (Loizon, 2004), ou autrement dit s'il existe un obstacle inconscient entre deux désirs (celui du formateur VS celui du formé) ? Cette perspective nouée à la notion de transfert (au sens freudien) questionne la relation qui se noue en formation d'adulte mais aussi la nature des savoirs proposées dans les stages natation (semi-nudité des corps et immersion dans l'eau).

Le cadre théorique retenu ici est celui de la psychanalyse (écrits de Freud et enseignement de Lacan). En considérant que les êtres humains ne sont pas que des êtres de raison mais aussi des êtres parlants et passionnels, il est possible d'envisager que cela les divise dans leur conduite corporelle et dans leur pensée. En nommant une partie de ce que les autres savoirs résistent à dire (la division du Sujet) la psychanalyse offre l'opportunité d'un éclairage singulier sur certaines situations professionnelles en EPS en pointant l'écart entre *Réalität* (la réalité commune) et *Wirklichkeit* (la

réalité psychique d'un sujet). C'est depuis ces postulat que la natation (formation/enseignement) peut être prise comme un « rapport à l'épreuve » (Terrisse, 1999).

Le cadre méthodologique de ce travail repose sur la démarche clinique d'orientation psychanalytique. Basée sur l'analyse interprétative de cas singuliers, elle vise à produire des savoirs à partir du récit d'un sujet entendu. « Ce détour par la parole postule que la vérité d'un acte d'enseignement ne peut pas se déduire directement et exclusivement d'une observation » (Montagne, 2013). Il y a alors un intérêt à donner la parole à un professeur quand il agit de façon surprenante et contradictoire, et à analyser son dire pour cerner un peu de ce qui se passe à son insu quand il réagit de la sorte.

Méthode

Les paroles de Gilles ont été recueillies lors de 4 entretiens non directif de recherche de 45 minutes chacun. Ces entretiens encadrent (1 avant et 3 après) l'observation filmée d'une leçon d'EPS de Gilles en natation.

Les paroles de Gilles ont été enregistrées et retranscrites intégralement. Leur interprétation a été permise par une analyse de discours (rapport et opposition entre énoncé et énonciation, entre symbolique et imaginaire). Cette interprétation a permis une « construction de cas » (Shauder, 2012) reposant sur le repérage de l'écart entre le contenu latent et le contenu manifeste du discours, par l'écart entre le ''dire et le dit'' du sujet qui parle de lui.

Résultats

L'analyse des paroles de Gilles permet de repérer plusieurs hypothèses explicatives quant à son impossible :

1/ Le poids du « déjà là » (Loizon, 2004) de Gilles semble ne pas lui permettre d'utiliser les savoirs transmis en formation.

La natation offerte en stage s'oppose aux « déjà là expérientiel, intentionnel et conceptuel » de Gilles. Produits singuliers et subjectifs de ses expériences personnelles, ils agissent comme des « filtres » à sa perception empêchant l'incorporation des contenus de la formation.

2/ Les contenus reçus en stage semblent s'opposer à des satisfactions pulsionnelles impossibles à réfréner.

Le rapport de Gilles à la natation s'organise autour d'une première satisfaction ancrée à la pulsion scopique, liée au regard (voir, être vu, se faire voir). Gilles ne semble pas en mesure d'utiliser un savoir quand le sujet qui lui a proposé (le formateur) ne le regarde pas.

Le second mode de satisfaction de Gilles renvoie au concept de pulsion orale liée à l'ingestion (se nourrir, être nourri, se faire nourrir). Pour Gilles, faire apprendre à nager serait nourrir les élèves (leur donner du savoir) en ne se nourrissant pas des contenus reçus en formation.

3/ Le désir de toucher les élèves interdit à Gilles l'usage des contenus reçus en stage.

Gilles dit trouver des satisfactions en enseignant la natation en « *touch(ant) pour manipuler, pour faire comprendre* » (pour enseigner le plongeon par exemple). Ce choix professionnel « non décidé » rendant impossible la natation proposée en stage, structurée autour de la mise en autonomie des élèves.

Discussion

Le cas Gilles rend compte d'un « effet sujet » pour expliquer la non utilisation de savoirs proposés en formation. Cela souligne, comme l'enseigne la psychanalyse, qu'on ne peut envisager le savoir sans le sujet. Cette position engage à repenser l'acte d'intervention d'un formateur de formateur et l'évaluation de ses conséquences. En effet ce dernier ne peut pas envisager la plus-value de son intervention auprès des enseignants, uniquement du côté de ce que Weber (1919) nomme « l'éthique de l'intention » (je propose cette natation parce c'est bon et bien). Il se doit de penser ce qu'il transmet du côté de « l'éthique de la responsabilité », c'est-à-dire en assumant les conséquences de ses actes en les anticipant (c'est bien mais impossible).

Dans la logique d'imputabilité avancée par le colloque, on peut aussi questionner d'une part l'effet natation dans l'impossible de Gilles, et d'autre part « le rapport au savant » dans ce qu'il vit dans les stages de formation. Gilles aurait-il été aussi résistant aux contenus proposés en formation s'ils avaient été transmis dans une autre APSA, par un autre formateur ?

Références

Beillerot, J. (1989). Le rapport au savoir : une notion en formation. Dans J. Beillerot, A. Bouillet, C. Blanchard-Laville et N. Mosconi, *Savoir et rapport au savoir* : *élaborations théoriques et cliniques.* Paris, Éd. Universitaires, 165-202.

Koyré, A. (1966). *Etudes d'histoire de la pensée scientifique*, Paris, P.U.F.

Loizon, D. (2004). 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 en sciences de l'éducation,* non publiée : université Paul Sabatier, Toulouse III.

Montagne YF. (2013). « Savoir y faire » avec les élèves; Repérer une compétence professorale d'énonciation par une étude de cas, 2013, *Revue des sciences de l'Education*, n° XXXVII, 3, 2011, Montréal : Canada, 507-541.

Schauder, S. (2012). *L'étude de cas en psychologie clinique, 4 approches théoriques*, Paris : Dunod.

Terrisse, A. (1999). La question du rapport au savoir dans le processus d'enseignement – apprentissage : le point de vue de la clinique. *Carrefour de l'éducation*, 7, 62-87.

Weber, M. (1919). *Le savant et le politique*, Paris : 10 X 18, 2002.

Comment « se reposer » en EPS ? Le cas d'un élève obèse. La reposité comme expérience corporelle singulière

Lisa Lefevre[1], Christelle Marsault[2], Gilles Vieille-Marchiset[3]

ESPE, Université de Strasbourg, Laboratoire EA 1342

Lisa.lefevre@espe.unistra.fr

Résumé

Les études s'accordent sur une faible activité et des stratégies d'économie motrice chez l'élève obèse. Que fait celui-ci lorsqu'il semble en faire peu en EPS ?

Cette étude de cas d'un adolescent en art du cirque permet de regarder autrement l'expérience que vit l'élève. La phénoménographie de Piette déplace le regard de ce que l'élève fait lorsqu'il répond aux attentes de la situation (mode majeur) vers les appuis qu'ils lui permettent d'être en situation tout en se reposant (mode mineur). La reposité permet de s'engager sans l'être à 100 %. Le suivi de cet élève en EPS, l'analyse vidéo et des entretiens ont permis d'identifier ses appuis par des indicateurs (corps, espace, relation, temps) lui permettant de vivre autrement l'EPS.

Derrière ces expériences corporelles minimales, l'élève apprend à gérer une situation éprouvante par des variations ingénieuses le désengageant en partie d'attentes normatives. Ces résultats offrent un autre regard sur les effets de l'intervention.

Introduction

Les dernières études scientifiques montrent une plus faible activité physique (Langlois & al, 2016) chez les élèves en surpoids que chez les élèves normo-pondérés. Celle-ci résulte de stratégies de contournement, d'évitement et d'économie motrice dans les tâches d'apprentissage en EPS (Naeckerts et Clément ; 2008). Faisant dans un premier temps le même constat d'un désengagement physique et moteur de ces élèves en EPS, nous nous sommes questionnées sur notre façon d'observer leur expérience. Quelle expérience vivent-ils finalement en EPS en dehors de ce constat d'inexistence ou de faible activité physique?

Cette question nous a amené dans un deuxième temps à trouver une autre façon de regarder ces élèves pour rendre compte de leur expérience autrement qu'en creux, en vide ou en faiblesse.

Élaborée par Albert Piette (2009), la phénoménographie est une méthodologie d'observation des modes de présence de l'être humain. Ce dernier n'est pas toujours présent à 100 % dans la tâche qu'il est en train de réaliser. Pour décrire ces façons plus ou moins intenses d'être présent, Piette identifie des appuis à partir desquels l'individu existe dans la situation. Il en décrit quatre, mais nous en explorerons principalement deux : **les règles** qui renvoient aux valeurs constitutives du cadre des situations et les **repères** qui sont les ressources sur lesquelles s'appuie l'individu. Ces appuis peuvent

prendre différentes formes comme des personnes, des objets ou des règles. La reposité renvoie ainsi à la capacité qu'à l'individu à jouer sur ces appuis pour s'ancrer dans la situation tout en se reposant.

Méthode

Nous avons étudié les expériences corporelles d'un adolescent en surpoids Liam dans une situation d'arts du cirque en monocycle. La situation présentée ici a été filmée avec une caméra en plan fixe. L'analyse des expériences a débuté par une description fine de la situation et de son comportement. Ce dernier est analysé par l'intermédiaire d'indicateurs du corps, de l'espace, du temps et des relations aux autres. Nous avons ensuite identifié ce que Liam faisait pour atteindre les contraintes normatives définies par la situation d'apprentissage. Cette étape correspond au mode majeur de la réalité de Piette. Puis nous nous sommes intéressés à ce qu'il faisait lorsqu'il n'était pas dans les contraintes normatives, lorsqu'il s'en dégageait. Les contraintes normatives sont entendues comme les traces des normes sportives et des normes scolaires. Les normes sportives sont étroitement liées à la dimension didactique des activités. Les normes scolaires renvoient aux règles explicites et implicites des attitudes au sein de l'institution scolaire. Notre enjeu est de repérer, au cours de la même situation, les variations de l'expérience de Liam par la mise en évidence de ses façons de prendre appui et de « se reposer » par rapport à l'environnement.

Le but de la tâche mise en place par l'enseignant est de parcourir la plus grande distance en monocycle sans aide. Les élèves évoluent en autonomie. Le temps total passé sur le monocycle sans appui est de deux minutes quarante-huit. Les expériences corporelles sont marquées par des variations entre des engagements très brefs, de deux à trente-cinq secondes dans les attentes normatives et des temps longs de reposité pendant dix-neuf minutes vingt.

Résultats

Liam réussit à lâcher une main et à parcourir cinquante centimètres en avant et à se déplacer en arrière. Lorsqu'il est sur le monocycle, Liam agrippe le mur avec ses deux mains, regarde souvent le sol, son visage se crispe au fur et à mesure des essais ponctué de chutes violentes sur la nuque et les fesses. L'enseignant est témoin d'une de ses chutes, mais le regarde d'abord se relever et échange avec lui en s'éloignant. Au cours de la situation, son comportement change. Le temps d'échange avec Pierre un camarade et l'Accompagnante des Elèves en Situation de Handicap de la classe s'allonge. L'élève s'enfonce de plus en plus dans les coins, devient immobile et vérifie longuement le monocycle : pneu, orientation et hauteur de la selle. L'élève se déplace constamment pour chercher un autre espace d'évolution. Lorsque l'enseignant passe près de lui, Liam se raidit, recule, détourne le regard, reste figé et silencieux.

L'interprétation de ses expériences par le mode majeur et le mode mineur montre une fluidité de sa présence. L'élève vit une expérience douloureuse et modifie la situation pour la rendre moins traumatisante. En cherchant à échanger avec son camarade ou l'AESH, il prend appui sur eux pour rendre la situation plus supportable. Après chaque tentative, ils sont de plus en plus sollicités. Il les cherche du regard, se rapproche d'eux. D'abord derrière eux, il finit par se mettre à côté d'eux ou devant eux. Il organise ses expériences corporelles en fonction d'eux. Lorsqu'ils sont loin de lui, Liam se concentre sur le monocycle et le réajuste. Il dévisse, revisse, descend la selle, la remonte, le remet dans l'axe sans réelle nécessité. En analysant ses appuis, lorsque les règles collectives de la situation sont les attentes notées au tableau et la présence de l'enseignant, Liam lui redéfinit ses repères autrement.

Au final, l'intervention proposée par l'enseignant a pour effet de faire vivre à l'élève obèse des expériences douloureuses et le conduit à modifier ses expériences. L'expérience motrice ne peut pas être visée puisqu'elle est traumatisante. En fait, l'élève prend appui sur l'AESH ou son camarade pour en amortir ses effets. Comme l'enseignant n'entend pas la dimension subie dans la situation, Liam se rend visible et cherche à faire reconnaitre son besoin. Les échanges verbaux de plus en plus longs, la recherche de l'espace idéal pour faire, la vérification du matériel sont les repères révélés par le mode mineur pour tenir.

Qu'apprend-il au final ? Liam apprend à repérer les ressources humaines sur lesquelles il peut s'appuyer pour éviter de se blesser et à s'adapter aux contraintes de façon ingénieuse et silencieuse sans se désengager de la situation.

Références

Jacolin-Nackaerts, M., & Clément, J. (2008). La lutte contre l'obésité à l'école: entre biopouvoir et individuation. *Lien social et Politiques*, (59), 47-60.

Langlois, J., Omorou, A. Y., Vuillemin, A., Lecomte, E., & Briançon, S. (2016). Participation d'adolescents en surpoids de milieu défavorisé à une intervention de promotion de l'activité physique à l'école. *Santé publique*, *1*(HS), 135-139.

Piette, A. (2009). *L'acte d'exister*. Socrate Ed. Promarex.

Les programmes : objet ou enjeu de transformation ?

Fabienne Brière-Guenoun, Yannick Lémonie et Jean-Luc Tomás

ADEF (EA 4671), Aix Marseille Université

Résumé

Notre recherche s'intéresse à l'usage des programmes disciplinaires par les enseignants d'éducation physique et sportive (EPS) en collège et en lycée. Elle s'inscrit dans une approche scientifique articulant les regards didactique et ergonomique afin d'étudier les processus de co-construction des savoirs en classe tout en examinant le réel de l'activité du professeur et son rapport au métier. La démarche méthodologique combine plusieurs échelles et grains d'analyse associés à différents corpus issus de l'enregistrement audio-visuel de leçons, d'entretiens d'auto-confrontation simples et croisés, d'entretiens d'auto-confrontation simple avec les élèves (collège) et d'un entretien collectif d'équipe (lycée). Les principaux résultats mettent en évidence les processus d'appropriation des programmes et les leviers de transformation qu'ils sont susceptibles de générer dans les pratiques individuelles et collectives des enseignants d'EPS.

Introduction

Notre recherche s'intéresse aux manières dont les enseignants d'EPS en collège et en lycée utilisent les programmes disciplinaires, qui prolongent et spécifient les orientations inscrites dans les réformes du système éducatif. En étudiant le réel de leur activité, au croisement d'une approche didactique et ergonomique, nous souhaitons comprendre en quoi et comment les programmes constituent un outil de pilotage des pratiques individuelles et collectives des enseignants d'EPS et au-delà mettre en perspectives des pistes d'amélioration dans l'accompagnement institutionnel, l'organisation des équipes éducatives voire dans les modalités d'écriture des programmes.

En mobilisant le cadre de l'action conjointe en didactique (Sensevy &t Mercier, 2007), nous cherchons à examiner les processus de co-construction des savoirs en classe tout en interrogeant leur spécificité et leur généricité. Le recours à la clinique de l'activité ambitionne de saisir le réel de l'activité du professeur et son rapport au métier au regard des manières dont il s'en approprie les différents registres (Clot, 2008).

Le travail du professeur se décline en divers gestes gouvernés par l'étude en classe de savoirs spécifiques en lien avec les gestes d'étude des élèves, les prescriptions officielles et les pratiques culturelles associées à ces savoirs (Brière-Guenoun, 2017). Les gestes de l'enseignant s'expriment dans les tâches mises à l'étude et traduisent les manières dont il fait avancer le temps didactique, dont il agence le milieu didactique et dont il dévolue aux élèves la responsabilité de leurs apperntisages. Mais ils reflètent également l'appartenance à un genre professionnel (Clot, 1999) renvoyant aux normes, aux valeurs et à l'histoire partagée du métier. Ainsi, le pouvoir d'action des professionnels s'inscrit dans la capacité à s'approprier les quatre registres du métier (Clot, 2008) : impersonnel, transpersonnel, personnel et interpersonnel. Parce que les prescriptions sont interprétées, re-travaillées, voire interpellées, elles peuvent ainsi potentiellement alimenter les discussions et les décisions collectives sur le travail enseignant et son efficacité (Tomás, Brière-Guenoun, Lémonie & Saujat, 2018). Autrement dit, la méthodologie historico-développementale en clinique de l'activité, contribue non seulement à comprendre les ressorts du développement du pouvoir d'agir des

enseignants confrontés à la mise en œuvre des programmes mais également à convertir leurs gestes d'enseignement en ressources potentielles pour régénérer l'efficacité de l'activité.

Méthode

Des analyses qualitatives ont été menées auprès et avec deux enseignants de collège et un enseignant de lycée. Le dispositif méthodologique repose sur la mise en relation de données issues de l'enregistrement audio-visuel de leçons menées dans différentes activités physiques sportives et artistiques, d'entretiens d'auto-confrontation simple et croisée (en collège) avec les enseignants, d'entretiens d'auto-confrontation simple avec les élèves (en collège) et d'un entretien collectif d'équipe (lycée). La démarche méthodologique combine plusieurs échelles et grains d'analyse associés aux différents corpus : a) une analyse microdidactique des processus de co-construction des savoirs en classe mettant en évidence les façons dont le professeur réinterprète les programmes pour conduire l'étude ; b) une analyse visant à instruire les débats au sein du collectif d'enseignants tout en ouvrant des perspectives transformatives partagées (élaboration commune de ressources) ; et c) une analyse de type compréhensif croisant l'analyse comparative des deux sites et l'analyse didactique *a priori* des programmes.

Résultats

Les principaux résultats de cette étude mettent en évidence l'existence de fortes tensions, s'exprimant différemment selon les spécificités du collège ou du lycée. Ces dernières concernent le choix des formes culturelles de pratique, les modalités de différenciation de l'enseignement, voire la construction d'inégalités scolaires liées aux profils scolaires des élèves, l'équilibre entre temps de pratique et activité réflexive ainsi que le compromis entre activité d'apprentissage des élèves et « confort » de l'enseignant.

De manière plus générale, l'analyse comparative montre que si les programmes pilotent l'activité des enseignants animés par un souci de répondre aux injonctions institutionnelles, ils impactent différemment les modalités de conduite de l'étude en collège et en lycée. Ainsi, en collège, les programmes (ceux de 2008 ici) sont davantage vécus comme un instrument de justification orientée vers la hiérarchie que comme de véritables outils pour la conception de l'enseignement. En lycée, le travail en équipe permet aux enseignants de s'accorder sur leurs pratiques et ce de façon continuée, ce qui est en partie lié aux exigences certificatives ; les attendus institutionnels les obligent en effet à un travail collectif d'organisation et de production collective de ressources, tels que l'élaboration de livrets de suivi déclinés dans les différentes APSA ou la création d'outils numériques.

Conclusion

Les résultats de cette recherche et les orientations portées par le double regard didactique et ergonomique mettent en évidence les principaux processus par lesquels les enseignants s'emparent des programmes. Si l'on souhaite que les prescriptions orientent véritablement les changements des pratiques enseignantes et les transformations des élèves en EPS, il nous semble nécessaire de créer les conditions d'une analyse collaborative au service d'une réflexion sur les contenus d'enseignement en lien avec les pratiques culturelles et les exigences d'accès égalitaire aux pratiques physiques et sportives.

Références

Brière-Guenoun, F. (2017). *Instruire les gestes didactiques de métier. Quelles perspectives pour la formation des enseignants* ? Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Clot, Y. (2008). Travail et pouvoir d'agir. Paris : Presses universitaires de France.

Lémonie, Y., Brière-Guenoun, F., & Tomás J-L. (2017), Usages des prescriptions et qualité de l'enseignement en EPS, Rapport de recherche, CNAM-SNEP.

Sensevy, G. & Mercier, A. (2007). Agir ensemble : Eléments de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves. Rennes : PUR.

Tomás, J-L., Brière-Guenoun, F., Lémonie, Y. & Saujat, F. (2018, sous presse). L'analyse du travail enseignant au prisme de l'interdisciplinarité, *eJRIEPS*.

Using analogies with expert athletes. An exploratory analysis based on the athlete self-perception

Víctor López-Ros
Educational Research Institute
Chair of Sport and Physical Education and Centre of Olympic Studies
Culture and Education Research Group
University of Girona (Catalonia, Spain)

Abstract

The present study focuses on the use of analogies as an instructional strategy in motor learning and performance with expert athletes. Several works have shown the beneficial outcomes considering attentional focus and the implicit learning. Analogies seem to be useful to facilitate the reduction of freedom of degrees in the action and to control the whole movement. We studied the self-perception of one expert athlete when she uses this methodology to modify and improve some technical aspects during her habitual training routine. In our case, the athlete used two analogies. In order to collect data, we used open interview (pre, during, and after) with the athlete, and the analysis of the assistant coach diary. Our exploratory study suggests that analogies are perceived really useful for the athlete when she is oriented to efficiency, but some specific aspects (i.e. to adjust the particularities of the analogy in different training moments) have to be considered.

Introduction

Scientific study of motor learning has been interested for a long time in coaching instructions. Different topics like when offer instructional information, which kind of information, or how to deliver the instructions, have been studied. There are also important differences if we compare the apprentices level and how to use the instructional strategies with novices or experts. These issues are relevant, not only for scientists, but also for coaches and teachers to enhance motor skill acquisition and performance.

Verbal instruction is one of the most studied topic from different perspectives of motor learning. Considering the orientation of attentional focus of instruction, Wulf and colleagues have shown the importance of this phenomenon and the differences between external or internal attentional focus in motor learning (Wulf, 2013). To use external focus of attention can help the athletes to improve their performance. Few works suggest that internal focus of attention would be also beneficial.

Considering the differences between explicit and implicit learning, Liao and Masters (2001) pointed out that the effects of implicit learning are more durable and permanent than those provided using explicit learning. Implicit learning appears as an interesting way for learning, especially with elite athletes that perform under high pressures.

Several studies based on implicit learning perspective showed that “coaching by analogy” could be an interesting tool, considered as a macroscopic instruction, to favour the athlete learning using less conscious control of movement (Masters, 2000). According to Masters and Poolton (2012), analogies can be considered as *biomechanical metaphors* that offer information about the whole way to move and help the athlete to reduce the freedom of degrees of movement. From this point of view, they can be used and understood as a tools that guide whole motor pattern coordination.

Some works use analogies from a biomechanical orientation (Komar, Chow, Chollet, & Seifert, 2014). Few studies provide information about the apprentice self-perception, especially with experts.

The purpose of this work is to analyse the perception of an expert athlete when she uses analogies with internal focus of attention in order to improve her technique performance.

Method

We analyse the perception of one elite athlete when she is training using analogies in her technique training. We use a qualitative data collection and analysis (content analysis).

Participants were: a) Olympic athlete (middle distance runner) with other international experiences. b) Assistant coach (the author of this communication) who works as a specialist in motor learning and control. One of the main goals of the athlete was to modify and to improve specific technique aspects. We used two analogies as intervention methodology: (a) oriented to modify some aspects of the gravity centre; and (b) related to the arms movement when she is running. The intervention was initially designed for 8 weeks, two sessions par week, (Preparatory period: November and December 2017; and January, 2018) integrated in a habitual training planning.

We used two main tools to obtain data: a) Open interview (pre, during, post) based on a specific guideline. The interviews were recorded; b) Assistant coach diary that contain the main aspects occurred during each training session. This diary is a professional trace or evidence.

Results and conclusions

Provisional results considering two interviews (for the moment, pre and during) show some relevant topics. Pre: She had never systematically used analogies before. In this sense, she had important difficulties to modify technical aspects to control different parts of the body (especially related to the synchronicity in high speed movements) using internal oriented strategies. During: a) The use of the analogies in technique context is related with positive and negative aspects. In positive we highlight: a) when she uses the analogy is easier for her to focus the attention than when she is oriented in several parts of the body; b) it is more useful when she focuses on movement efficiency than on the result of the task. Negative considerations are related to: a) the difficulty to remind the analogy in some particular training situations; b) the necessity to accurately adjust analogy while the process of learning evolves.

These ideas are partially according with the diary of the assistant coach who informed, especially during the intervention, about: a) the necessity to find the correct analogy. The athlete needs to check and to feel that analogy is useful. It means that she feels comfortable up to a certain biomechanical limit. b) The necessity to define in which tasks we can use the metaphor as a training device. The athlete tended to use it indiscriminately. In some particular tasks, the metaphor did not work.

The firsts provisional conclusions of this exploratory work suggest that, in general terms, analogies are considered useful by the athlete. It is easy for she to focus the attention in one idea and she can perceive the effects in her body (sensorial feedback). When she “feels” that it biomechanically works, and she is improving (in terms of proprioception information), she tends to use and to remind it.

The process of training using analogies is not easy and the performance does not evolve lineally. It is necessary to review the features of the analogy during the process of modification the technique, and also to adjust and define in which tasks of training we can use it.

References

Komar, J., Chow, J-Y., Chollet, D., & Seifert, L. (2014). Effect of analogy instructions with an internal focus of learning a complex motor skill. *Journal of Applied Sport Psychology, 26* (1), 17-32.

Liao, CH-M., & Masters, R.S.W. (2001). Analogy learning: A means to implicit motor learning. *Journal of Sports Sciences, 19,* 307-319.

Masters, R.S.W. (2000). Theoretical aspects of implicit learning in sport. *International Journal of Sport Psychology, 31,* 530-541.

Masters, R.S.W., & Poolton, J. (2012). Advances in implicit motor learning. In Hodges, N.J. & Williams, M.A. (Eds.) (2nd ed.). *Skill acquisition in sport* (59-75). London: Routledge.

Wulf, G. (2013). Attentional focus and motor learning: a review of 15 years. *International Review of Sport and Exercise Psychology, 6* (1)*,* 77-104.

Les transitions codiques en EPS : Un outil d'analyse des interactions didactiques

Gilles Marrot, Marie-Paule Poggi et Fabienne Brière-Guenoun
CRREF - EA 4538, Université des Antilles, ESPE de Guadeloupe
ADEF (EA 4671), Aix Marseille Université

Résumé
Notre projet de recherche, situé dans le champ de la didactique de l'Education Physique et Sportive, cible la dimension communicationnelle des interactions enseignant-élève. Il interroge la pertinence d'un recours par l'enseignant et les élèves, dans leurs échanges, à des changements de canal de communication. Nous avons nommé « transitions codiques » ces moments de changement, et nous ambitionnons d'en mesurer l'impact sur les activités du faire apprendre et de l'apprendre. Cette étude exige l'exploitation croisée de trois cadres théoriques en didactique et s'appuie sur un dispositif croisant entretiens et observations. Les résultats obtenus mettent en évidence que les transitions codiques constituent un outil décisif de l'intervention, qu'elles s'initient et se pilotent dans l'interface entre cognition consciente et intuition, et qu'elles structurent une rythmique de l'intervention différentielle au regard des niveaux de pratique et du genre.

Introduction
Loin d'être définie d'avance, la culture scolaire se construit en même temps que se forgent les activités professorales et celles des élèves qui négocient et partagent des enjeux de savoirs. L'essence co-déterminée de cette culture génère alors une double incertitude : professionnelle et disciplinaire. En se focalisant sur la dynamique d'évolution conjointe des interactions communicationnelles enseignant/élèves en Education Physique et Sportive, notre travail tente d'identifier les dimensions génériques ou spécifiques des actions développés par le professeur pour gérer cette double incertitude, et d'en mesurer l'impact sur l'apprentissage des élèves. Savoir si la nature des savoirs en jeu a une influence différentielle sur les activités verbales, co-verbales et non verbales du professeur a été notre première préoccupation. L'activité motrice de l'élève en EPS s'accompagnant aussi de différentes formes de communications participant à l'étude de ces savoirs, nous avons ensuite cherché à caractériser l'agir enseignant dans ses interactions avec l'agir apprenant, par l'analyse des enchainements des canaux de communications que chacun va emprunter. Les « transitions codiques », points de passage d'un canal de communication à un autre, constituent donc l'objet principal de cette étude. Chevillées à l'intention d'apprendre ou de faire apprendre, leur fonction est double: la première est communicative visant une meilleure compréhension et une proximité socio-affective; la seconde est didactique, ciblant une explicitation du contenu. L'enjeu devient alors d'étudier comment ces transitions codiques permettent aux inter-actants de la situation didactique de s'accorder sur un mode communicationnel efficient tout en assurant une avancée conjointe des savoirs.

Nous croiserons trois cadres théoriques pour notre étude : celui de la théorie des situations didactiques (Brousseau, 1998), celui de la théorie anthropologique du didactique (Chevallard, 1997) et celui de la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy& Mercier, 2007). Le recours à ces trois cadres se justifie pour articuler enjeu de savoir, activité de l'enseignant et celle de l'élève. Parmi les concepts mobilisés, nous retiendrons celui de « doublet contrat/milieu ». Il s'agit d'appréhender dans le système didactique les attentes réciproques des acteurs à propos d'un certain dispositif qui véhicule

des savoirs. La double fonction des transitions codiques, didactique et communicative, scelle la pertinence de cet outil pour caractériser ce « doublet ». Nous le considèrerons comme différentiel, en tant que « système antagoniste » (Brousseau, 1998) mais également en tant qu'attentes différentielles et évolutives du contrat didactique (Schubauer Leoni, Leutenegger & Forget, 2007). Nous exploiterons plus particulièrement, pour rendre compte de la dynamique de ce doublet, le triplet de genèse (chrono, topo, méso) et le quadruplet caractérisant les actions didactiques (Définir, Dévoluer, Réguler, Institutionnaliser). Nous tenterons alors de décrire et caractériser les gestes d'étude des élèves dans cette dynamique.

Méthodologie

Nos choix méthodologiques consistent à appréhender ce qui se passe « d'ordinaire dans les situations didactiques » en s'inscrivant dans l'approche clinique/expérimentale (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002). Le dispositif mis en place permet de capturer l'agir enseignant en simultané avec l'agir élève, d'y associer leur récit respectif et d'indexer actions et discours aux savoirs en jeu. En recueillant et comparant les données sur deux enseignants, deux classes et deux activités physiques et sportives, nous comptons débusquer les effets des transitions sur la conduite des apprentissages. Reconstruire la temporalité d'un savoir-temps a imposé de croiser deux échelles temporelles dans nos analyses : une échelle micro-didactique et une échelle méso-didactique consistant à étudier ce qui se passe respectivement dans la leçon et dans la séquence d'apprentissage. Les deux échelles rendent compte de la réalité de l'inscription conjointe des acteurs dans la construction d'un savoir identifié encapsulé dans une trajectoire d'apprentissage « pour » et « pourquoi » qui lui donnent un sens partagé.

Résultats et discussion

Les résultats obtenus mettent en évidence que les transitions codiques orchestrent la majeure partie du temps d'interaction enseignant-élève quelque soit l'APSA support et quelque soit la démarche de l'enseignant. Elles s'organisent de façon différenciée au regard des savoirs en jeu, du genre et du degré d'expérience de l'élève dans l'activité. Elles sont évolutives, car initiées par des savoirs experts, professionnels, et personnels mobilisés par les enseignants, mais pilotées ensuite par les phénomènes d'interactions induisant le recours à des procédures d'interventions et d'actions didactiques (DDRI) plus intuitives. Elles se différencient en termes de fréquence et de délai d'installation créant une rythmique de l'intervention différentielle et une rythmique de l'apprentissage différencié, accentuant ainsi la tension didactique liée aux différents rythmes d'apprentissage.

Conclusion

Confirmant la fragile vigilance en même temps que révélant une certaine expertise des intervenants dans l'exploitation des canaux de communication, cette étude indique que les interactions enseignant /élève s'organisent selon une dynamique différentielle construite conjointement. Evoluant sur un mode métissant cognition et intuition, elles produisent un rythme communicationnel différentiel susceptible de contribuer à la construction des inégalités/équités.

Références

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

Chevallard, Y. (1997). Familière et problématique, la figure du professeur. *Recherche en didactique des mathématiques, 17*(3), 17-54.

Schubauer-Leoni, M.L, Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. In F. Leutenegger & M. Saada-Roberts (Eds.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (p. 227-251). Paris, Bruxelles : De Boeck.

Schubauer-Leoni, M.L, Leutenegger, F. & Forget, A. (2007). Premières expériences cruciales de la forme scolaire : l'accès aux pratiques de fabrication de traces scripturales convenues. *Éducation & Didactique, 1*(2), 9-35.

Sensevy, G. & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble, action conjointe du professeur et des élèves dans le système didactique*. Rennes : PUR.

Enseignement par compétences, satisfaction des élèves et climat scolaire : une étude exploratoire en EPS

Amathieu Jérôme, Rebecca Matthews, Chaliès Sébastien
UMR EFTS. Université de Toulouse II Jean Jaurès

Résumé

Cette étude qualitative interroge la possibilité pour les enseignants d'EPS de contribuer à l'amélioration du climat scolaire en participant de l'amélioration de la satisfaction des élèves. Sur la base de postulats théoriques empruntés à l'anthropologie culturaliste (Chaliès et Bertone, 2017) un dispositif transformatif de recherche a été mis en œuvre. Ce dispositif comportait plusieurs situations d'enseignement au cœur desquelles des modalités singulières d'interaction entre enseignants et élèves mais aussi et surtout entre élèves étaient organisées et outillées par des tablettes numériques. Les principaux résultats permettent de mettre en évidence les retombées en matière de construction de compétences des élèves et de nature du travail de l'enseignant d'EPS.

Introduction

Le contexte institutionnel de l'Ecole place la problématique du climat scolaire comme centrale. A l'origine, la concertation pour la « Refondation de l'École » (2012) invite à la construction d'une école bienveillante. Pourtant, les études de la « Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance » (2015) avancent des résultats contrastés quant au bien-être des élèves. « *Le bien-être renvoie à un degré de satisfaction individuel des élèves dans différents aspects de la vie scolaire* » et par voie de conséquence influe sur le climat scolaire (Murat & Simonis-Sueur, 2015). Le climat scolaire dépend pour partie de la satisfaction que trouvent les élèves au sein des activités d'enseignement (Guimard, *et al.,* 2015). La satisfaction des élèves nait de la gratification suite à la perception du caractère adéquat de leur travail. En EPS, les travaux réalisés sur la satisfaction des élèves ne travaillent que rarement les liens pouvant être établis entre la satisfaction éprouvée par les élèves en situation et la nature même de cette dernière. Notre objet se situe à ce niveau.

L'étude de l'activité des élèves en situation d'apprentissage mais aussi leur satisfaction s'appuie sur un ancrage épistémologique de l'expérience au coeur d'un programme de recherche en anthropologie culturaliste (Chaliès & Bertone, 2017). Deux postulats sont détaillés.

Le premier postulat est relatif à la nature de l'activité dite « d'accompagnement » des élèves engagés dans la situation d'apprentissage. Suite à un enseignement ostensif d'expériences normatives (ENS) sous la forme de règles par l'enseignant, les élèves s'engagent dans une activité de tâtonnements. Lors de cette dernière, l'enseignant mène une activité d'explication. Cette activité doit permettre aux apprenants d'user de l'ENS qui leur a été enseignée et d'en constater les résultats souhaités.

Le second postulat est relatif au concept de satisfaction des élèves Théoriquement, la satisfaction peut être obtenue dans deux types de situation. La satisfaction peut tout d'abord être obtenue en situation d'apprentissage. Elle peut être assimilée au résultat d'*« une authentification rétrospective* » (Chauviré, 2010, p. 32). L'élève trouve satisfaction si en réalisant ce qui vient de lui être enseigné, il constate les résultats attendus. La satisfaction peut d'autre part être obtenue en situation de retour avec autrui sur la situation d'apprentissage. Elle nait du sentiment de l'élève d'avoir proposé une explication adéquate de ce qu'il vient d'être réalisé.

Méthode

Un « dispositif transformatif » de recherche (Chaliès & Bertone, 2017) constitué de 3 étapes a été mis en œuvre auprès d'une classe de 2nde

- Etape 1 : L'enseignant a procédé à un enseignement ostensif de l'ENS objet d'apprentissage. Cette ENS était formalisée comme une règle composée d'une étiquette (« franchir »), d'un exemple exemplaire démontré et explicité verbalement (« pousser -fléchir-tendre») aux élèves et de résultats à obtenir («ne pas perdre de vitesse »). Cet enseignement était placé à la disposition des élèves sur une tablette numérique.

- Etape 2 : Suite à la présentation par l'enseignant de la situation d'apprentissage les élèves y étaient engagés. En milieu de séquence de travail, un protocole spécifique de tutorat était organisé. Le tuteur invitait le pratiquant à visionner ses réalisations enregistrées préalablement grâce à une tablette numérique. Il lui était demandé de centrer son attention sur l'atteinte ou pas des résultats souhaités. Enfin, il proposait au pratiquant d'entrer en explication sur son activité et de tenter d'expliquer le caractère adéquat ou pas de celle-ci. Le pratiquant était alors invité à se réengager dans la situation d'apprentissage.

- Etape 3 : à partir des enregistrements vidéo des deux étapes précédentes, des entretiens d'autoconfrontation (EAC) ont été menés. La procédure de traitement des données empruntée à Chaliès *et al*., (2010) a été appliquée à l'ensemble des données recueillies.

Résultats et discussion

Plusieurs résultats significatifs quant aux circonstances permettant aux élèves de trouver satisfaction au sein de situations d'apprentissage ont été obtenus. Nos résultats permettent de montrer qu'il y a un intérêt à outiller les pratiquants pour qu'ils puissent après coup visionner leurs réalisations et objectiver l'atteinte ou pas des résultats souhaités par l'enseignant. La plupart des élèves ont été en difficulté pour immédiatement trouver satisfaction suite à leurs réalisations. D'autre part, les élèves ont trouvé satisfaction lorsqu'ils sont parvenus à s'engager dans une activité d'explication auprès de leurs pairs de leurs propres réalisations et qu'ils l'ont jugée comme adéquate. Pour y parvenir, ils se sont largement appuyés sur l'enregistrement de l'enseignement ostensif de l'ENS réalisé par l'enseignant notamment sur le vocabulaire singulier utilisé par ce dernier.

Perspectives

Cette étude permet d'interroger les mises en tension entre la satisfaction des élèves dans une situation d'apprentissage et la nature de leur activité. La perspective relative à la problématique de l'enseignement par compétences et de ses retombées en matière de climat scolaire apparaît comme significative. Le dispositif d'enseignement intègre la construction de compétences travaillées en EPS par les élèves visant à « *s'approprier par la pratique physique et sportive, des méthodes …* » et à « *… assumer des rôles et des responsabilités* ». Finalement, cette étude pourrait ouvrir la voie à d'autres travaux s'efforçant de qualifier un enseignement interdisciplinaire par compétences et ses retombées sur le climat scolaire.

Références

Chaliès, S. et Bertone, S. (2017). Cultural anthropology and teacher education. Dans M. Peters et J. Stickney. *A Companion to Wittgenstein on Education: Pedagogical Investigations* (p. 659-673).

Singapour, République de Singapour : Springer.
Chaliès, S., Bruno, F., Méard, J., & Bertone, S. (2010). Training preservice teachers rapidly: the need to articulate the training given by university supervisors and cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, *26*, 764–774.
Chauviré, C. (2010). *Wittgenstein en héritage. Philosophie de l'esprit, épistémologie, pragmatisme*. Paris: Kimé.
Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Gaudonville, T ;, Thanh Ngo, H. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Education et formations, 88-89*, 164-184.
Murat, F., & Simonis-Sueur, C. (2015). Avant propos. *Education et formations, 88-89*, 164-184.

Usages sociaux et didactiques de l'eau en contexte scolaire

Analyse selon une approche socio-didactique

Usages sociaux et didactiques de l'eau en contexte scolaire. Analyse selon une approche socio-didactique

Cathy Bonbonne et Marie-Paule Poggi

Université des Antilles, CRREF (EA 4538), ESPE de Guadeloupe

Résumé

Notre travail s'intéresse aux liens entre usages sociaux et didactiques de l'eau. Cette étude croise la sociologie dispositionnaliste et contextualiste (Lahire, 2012) et la didactique de natation. Par l'approche socio-didactique et la prise en compte de la contextualisation didactique (Delcroix & al., 2013), nous observons les interactions des différents contextes en présence dans les pratiques et les effets de contexte. L'analyse de l'action conjointe du professeur et des élèves (Sensevy & Mercier, 2007) en situation d'enseignement-apprentissage de la natation montre que certaines conditions socio-didactiques sont nécessaires à la caractérisation du contexte didactique comme contexte actualisateur, inhibiteur ou socialisateur des usages sociaux de l'eau des élèves : le degré de définition du contrat didactique, l'existence d'actions régulatrices de l'enseignant axées sur les logiques d'action, d'une institutionnalisation des composantes du savoir visé et de déséquilibres provoqués par le milieu auprès des élèves.

Introduction

Les usages sociaux et didactiques de l'eau relèvent de pratiques liées à l'eau. Si les premiers constituent les manifestations des dispositions à agir dans l'eau, les seconds sont liés aux acquisitions dans l'eau. Dans le processus d'enseignement-apprentissage de la natation, plusieurs contextes entrent en interaction : le contexte interne de l'enseignant et des élèves et le contexte externe lié à la situation didactique (Boéro & Douek, 2008). En effet, selon Lahire (2012), c'est l'interaction entre des rapports de force internes au sein des différentes dispositions incorporées et les rapports de force externes liés aux éléments du contexte qui justifie les trois logiques d'action des acteurs : l'actualisation / l'inhibition des dispositions incorporées, ou encore la socialisation de nouvelles dispositions. Dans notre étude, selon une approche socio-didactique, nous prenons en compte deux niveaux de la contextualisation didactique (Delcroix & al., 2013) : la contextualisation pédagogique et la contextualisation sociocognitive.
Nous nous appuyons sur la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD) (Sensevy & Mercier, 2007), d'une part parce qu'elle prend en compte les aspects affectifs et pragmatiques de l'action et d'autre part, parce qu'elle offre aux chercheurs des outils descripteurs pour interpréter l'action conjointe de l'enseignant et des élèves.

Ces éléments théoriques nous amène à penser que dans le processus d'enseignement-apprentissage en natation, l'enseignant transpose non seulement le savoir fondamental de la natation mais aussi ses conceptions. Ainsi, notre problématique de recherche est : quelles conditions socio-didactiques favorisent la construction, l'actualisation ou l'inhibition des usages sociaux de l'eau des élèves du premier degré ? Nous proposons d'analyser les effets de l'intervention de l'enseignant sur l'évolution des dispositions à agir dans l'eau des élèves.

Nous émettons deux hypothèses : (1) les usages sociaux de l'eau sont engendrés par des dispositions incorporées qui se construisent et s'actualisent dans les situations didactiques de différentes façons

selon les acteurs et peuvent se classer par typologie ; (2) le contexte didactique est un contexte socialisateur, actualisateur ou inhibiteur des usages sociaux de l'eau des élèves.

Méthode

Nous présentons une étude micro-didactique menée auprès d'un enseignant ayant une classe de CM1 située dans une école de la circonscription de Pointe-à-Pitre. En référence à la méthodologie proposée par Leutenegger (2003), notre corpus est constitué de 3 séances consécutives filmées de natation en piscine associées à des entretiens ante et post-vidéos. Les données condensées (synopsis de chaque séance) ont permis de mettre en évidence les différents jeux d'apprentissage. L'action conjointe de l'enseignant et des élèves a été analysée à l'aide des outils descripteurs de la TACD. Pour percevoir les éventuels effets de contexte, nous avons croisé les actions des actants (enseignants et élèves), les données de l'analyse a priori des tâches et le contenu des entretiens. Nos résultats étant en cours d'analyse, nous présentons dans cette communication les résultats de la 2ème séance parmi les trois séances filmées. Cette séance de transition rend compte des usages didactiques de l'enseignant c'est-à-dire la manière dont ce dernier régule son enseignement, transpose les savoirs et dont les élèves réinvestissent les savoirs prescrits ou rencontrés dans la séance précédente.

Résultats

L'enseignant propose sept jeux d'apprentissage et une activité finale de baignade libre en petit bain. Les six premiers jeux se déroulent en petit bain et le dernier en grand bain. L'enseignant débute sa séance par une tâche complexe qui met à l'étude les quatre composantes du savoir fondamental de la natation, puis il propose des jeux épistémiques qui permettent de travailler une ou deux composantes. Il introduit ces jeux sous forme de défi, de travail en binôme ou encore, en plongeant les élèves dans un univers culturel ; ce qui a pour effet de décentrer les élèves de leurs appréhensions, de la peur de perdre leurs appuis plantaires ou de s'immerger complètement. Ceci montre que l'enseignant prend en compte l'aspect affectif dans son enseignement pour faciliter la dévolution des tâches. Cependant, si les élèves s'engagent dans l'activité, nous constatons que les règles définitoires et stratégiques de la plupart des jeux sont insuffisantes et rendent le contrat didactique flou. Par ailleurs, l'enseignant encourage les élèves mais ne régule pas leurs actions motrices et ne légitime pas les savoirs contenus dans les jeux ; il fait preuve de réticence didactique. Ainsi, les composantes du savoir fondamental de la natation mises à l'étude dans les différents jeux épistémiques n'émergent pas et le temps didactique stagne. De plus, les conditions de déroulement de certains jeux ne créent pas de déséquilibres chez les élèves leur permettant de trouver des solutions motrices facilitant l'adaptation au milieu. Ainsi, de nombreux malentendus sociocognitifs, au sens de Delcroix et al. (2013), s'observent entre le savoir enseigné et le savoir acquis. Les élèves évoluent dans l'eau en utilisant leurs acquis antérieurs, leurs dispositions incorporées pour répondre aux attentes de l'enseignant et ainsi, leurs usages sociaux de l'eau se manifestent.

Discussion - conclusion

L'enseignant accorde beaucoup d'importance à la mise en activité des élèves, à la dimension affective et à la sécurité. Mais, les élèves ne s'engagent pas dans la recherche d'actions motrices efficaces. Ces résultats tendent à valider notre deuxième hypothèse. Cependant, des conditions socio-didactiques sont nécessaires à la caractérisation du contexte didactique : le degré de définition du contrat didactique, l'existence d'actions régulatrices axées sur les logiques d'action, d'une institutionnalisation des savoirs légitimes et de déséquilibres provoqués par le milieu.

Références

Boero, P. et Douek, N. (2008). La didactique des domaines d'expérience. *Carrefours de l'éducation*, *26*(2), 99-114.

Delcroix, A., Forissier, T., et Anciaux, F. (2013). Vers un cadre d'analyse opératoire des phénomènes de contextualisation didactique. Dans F. Anciaux, T. Forissier et L.-F. Prudent, *Contextualisations didactiques : Approches théoriques* (p. 133-176). Paris : L'harmattan.

Lahire, B. (2012). *Monde pluriel. Penser l'unité des sciences sociales*. Paris : Seuil.

Leutenegger, F. (2003). Etude des interactions didactiques en classe de mathématiques : un prototype méthodologique. Bulletin de psychologie, *466*(56), 556-571.

Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. Dans G. Sensevy, et A. Mercier, *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p. 13-49). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Documenter les effets des ateliers de partage d'expérience menés en licence professionnelle développement social et médiation par le sport

Karine Paret, CIAMS, Univ. Paris-Sud, Université Paris-Saclay, 91405 Orsay Cedex, France - CIAMS, Université d'Orléans, 45067, Orléans, France

Nathalie Gal-Petitfaux, ACTé, EA 4281, Université Clermont Auvergne

Résumé

À l'Université d'Orléans, une licence professionnelle Développement Social et Médiation par le Sport développe la compétence d'intervention en Activités physiques et sportives d'éducateurs socio-sportifs (ESS) auprès de publics jeunes, en rupture sociale. Des ateliers de formation visent à préparer les ESS aux exigences du terrain, notamment des ateliers de partage d'expérience (APE). Leur contribution spécifique au dispositif global consiste à favoriser l'analyse de l'intervention, par la reprise de moments significatifs en collectif de formation. Ils mobilisent la méthodologie issue de la théorie sémiologique et méthodologie du cours d'action (Theureau, 1992, 2004) et celle des entretiens dits de second niveau (*Ibid*., 2010). Cinq ESS sont participants de l'étude : ils sont confrontés aux traces des APE qu'ils ont menés en tant que contributeurs. Leurs cours d'expérience sont reconstitués : la contribution des APE dans le dispositif est appréciée de leur point de vue, des pistes d'évolution sont proposées.

Introduction

Cette étude s'inscrit dans le contexte d'une formation de l'Université d'Orléans, la Licence Professionnelle « Développement Social et Médiation par le Sport ». Cette licence est destinée à la formation d'éducateurs socio-sportifs (ESS) : elle développe la compétence à l'intervention sportive en direction de publics de jeunes en rupture sociale. Construit sur le modèle d'une formation apprenante, le dispositif articule différentes situations de formation, favorise l'analyse collective de l'activité d'intervention professionnelle, au service du développement de la compétence d'intervention notamment en modifiant les préoccupations et connaissances des acteurs. L'expérience d'intervention constitue un levier de la formation de ces adultes : l'objectif est de former des éducateurs pragmatiques, réflexifs et collaboratifs, pour innover en contexte professionnel réel et construire des solutions originales face à la complexité du milieu professionnel. C'est pourquoi l'architecture des situations de formation tissent des liens entre expérience pratique / analyse réflexive et collaborative de l'activité / apport de connaissances. L'étude prolonge une réflexion engagée à l'occasion d'une soutenance de thèse soutenue en décembre 2017.

Face à la complexité du métier d'éducateur socio-sportif, les étudiants sont invités à s'adapter en composant entre différentes contraintes, lors des interventions sportives proposées en formation initiale. Ils doivent maintenir la proximité avec de jeunes mineurs réfractaires, sans déroger aux objectifs socio-sportifs, et en intégrant les objectifs généraux de l'institution conventionnées avec l'Université. Ces adaptations en contexte sont évoquées lors de la formation, en tant que constitutives d'un savoir agir indicateur du développement de la compétence à l'intervention. Des débats collectifs à géométrie variable (groupe d'intervention lors des entretiens d'autoconfrontation, collectif de formation en atelier de partage d'expérience) permettent de formaliser les choix pédagogiques individuels opérés en activité, d'en examiner l'efficience en regard des objectifs professionnels visés

et des connaissances / ressources disponibles au moment de la prise de décision de l'acteur. L'étude documente pour cinq participants l'expérience vécue en ateliers de partage d'expérience, en tant que contributeurs et pairs : contributeurs lorsqu'ils témoignent de leur intervention à l'aide du support vidéo d'une séquence d'intervention socio-sportive qu'ils ont menées, pairs lorsqu'ils entendent et discutent le témoignage d'un contributeur.

Cette étude s'inscrit dans le cadre théorique du cours d'action en anthropologie cognitive située (Theureau, 1992, 2004, 2010), dans la lignée des études conduites dans le domaine des sciences de l'intervention (Durand & Gal-Petitfaux, 2001). Il retient comme objet d'étude l'activité humaine dans ses dimensions à la fois pragmatiques et expérientielles. L'expérience est la façon dont l'acteur spécifie son monde, comment il vit la situation, c'est-à-dire « ce qui est pertinent et significatif pour lui ». Ce couplage structurel acteur-situation rend compte de l'adaptation au contexte (ici les APE) dans une relation circulaire, mais asymétrique. Ce couplage révèle les éléments signifiants nécessaires à la viabilité de l'acteur. Les catégories du signe tétradique (Unité significative élémentaire, Objet, Representamen, Interprétant) documentent des unités discrètes du « cours d'action », celui-ci étant « l'activité d'un acteur engagé dans une situation, qui est significative pour ce dernier, c'est-à-dire montrable, racontable et commentable par lui à tout instant, moyennant des conditions favorables » (Theureau, 2004, p.48).

Méthode

Cinq étudiants en formation initiale sont les participants de l'étude. Les ateliers support de l'étude sont des APE de janvier 2018, qui exploitent les données d'enregistrement des interventions en activités physiques et sportives menées par les étudiants depuis octobre 2017, auprès de leurs pairs et en direction de publics cibles (mineurs sous mandat de justice et relevant de la Protection Judiciaire de la Jeunesse, enfants accueillis en maison de l'enfance à caractère social relevant de l'Aide Sociale à l'Enfance).

Les moments des APE évoqués par les 5 participants, concernent des séquences marquantes dans leur rôle de contributeurs, du point de vue de l'expérience de formation vécue : les acteurs les commentent à l'aide des traces vidéo et du questionnement d'un chercheur-formateur selon la méthodologie du cours d'action.

Deux types de données ont été recueillies : a) des enregistrements audiovisuels de l'activité des formés en intervention ; b) un entretien d'autoconfrontation aux traces de ces APE avec 5 ESS participants. Le traitement des données a reconstitué le cours d'expérience des participants lors des APE : les verbatim des autoconfrontations sont traitées selon la méthodologie du cours d'action (Theureau, 1992, 2004, 2010).

Résultats et discussion

Pour les acteurs participants de l'étude, l'activité de contributeur menée face au collectif de pairs et à l'aide de support vidéo semble avoir un effet catalyseur sur le développement professionnel. Le rôle de contributeur permet de dégager des USE qui font sens commun, donc rassurent, et de s'ouvrir à d'autres façons de mener l'intervention socio-sportive, par une mise en débat collectif dès la formation initiale. Dans le cadre d'un « dispositif continué dans l'usage » (Béguin et Cerf, 2004), l'étude de l'expérience des participants et contributeurs permet de reconsidérer l'emploi et la programmation des APE dans le dispositif global de formation, en augmentant leur nombre et en modifiant leur

organisation. Une meilleure articulation est également nécessaire entre les retours d'expérience menés en APE, et les apports de connaissances nécessaires à l'étayage universitaire du dispositif expérientiel, afin de développer une collaboration réflexive en formation initiale.

Références

Béguin, P., & Cerf, M. (2004). Formes et enjeux de l'analyse de l'activité pour la conception des systèmes de travail. *Activités*, *01*(1).

Durand, M. & Gal-Petitfaux, N. (2001). L'enseignement de l'éducation physique comme « action située » : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive. *Staps*, *55*(2), 79-100.

Theureau, J. (1992). *Le cours d'action, analyse sémio-logique : essai d'une anthropologie cognitive située*. Suisse : Peter Lang.

Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès Editions.

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, *4*(2), 287-322.

Perceptions d'élèves du secondaire au sujet de l'orientation et de la nature des activités enseignées en éducation physique

Marie-Pier Robitaille, Jocelyn Gagnon et Valérie Michaud
Département d'éducation physique, PEPS (Local 2166), 2300, rue de la Terrasse
Université Laval, Québec (QC), Canada, G1V 0A6
Marie-pier.robitaille@fse.ulaval.ca

Résumé
Cette étude a pour but de vérifier si les recommandations de la littérature sur l'orientation et la nature des activités enseignées en ÉP sont réinvesties de façon tangible par des enseignants d'ÉP, au point d'être perceptibles par leurs élèves. Il s'agit donc de décrire les perceptions d'élèves de 4e et 5e secondaires au sujet de l'orientation qui prédomine en ÉP et de la nature des activités qu'ils pratiquent. Les perceptions des élèves ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire élaboré pour les besoins de cette étude. Au total, 208 élèves âgés de 15 à 18 ans et provenant de trois écoles de la région de Québec ont complété ce questionnaire. Les résultats révèlent que l'ÉP est trop souvent centrée sur la satisfaction de l'égo des meilleurs et trop peu sur l'apprentissage. Les élèves témoignent aussi de la redondance et de l'absence de sens des activités proposées en ÉP. Il semble donc que les recommandations de la littérature ont peu d'écho sur les pratiques des enseignants d'ÉP.

Introduction
L'éducation physique (ÉP) est depuis longtemps considérée comme une matière secondaire, ayant peu d'importance pour la majorité de la population (Kirk, 2013). Elle fait également l'objet de plusieurs critiques. On mentionne entre autres que cette matière a très peu évolué depuis les années 50 (Kirk, 2013). On y reproduit une culture sportive axée sur la démonstration de force et d'agressivité (Gerdin & Pringle, 2017). Au cours des 30 dernières années, des études américaines et européennes ont permis d'identifier de nombreuses carences dans l'enseignement de l'ÉP. Plus spécifiquement, les activités proposées sont souvent basées sur un système compétitif (Gerdin & Pringle, 2017) qui engendre la comparaison des performances des élèves entre eux et met en valeur les meilleurs (Pfaeffli & Gibbons, 2010). La nature des activités enseignées est aussi une source d'insatisfaction et de démotivation pour bon nombre d'élèves. En effet, les cours d'ÉP sont principalement constitués de sports d'équipe. Il y a également trop de redondance dans les activités enseignées. Au Québec, il y a peu d'études récentes sur les conditions d'apprentissage offertes en ÉP de sorte que nous ne savons pas si les constats des études américaines et européennes y sont généralisables.

Par ailleurs, les conclusions des études sur l'ÉP comportent de multiples recommandations pour améliorer la qualité des cours d'ÉP. Entre autres, l'ÉP devrait permettre aux élèves de développer un sentiment de compétence fort et de combler leur besoin d'autonomie et d'affiliation sociale. Les enseignants d'ÉP devraient offrir un plus large éventail d'activités pour satisfaire les intérêts du plus grand nombre d'élèves possible (Green, 2004). Il faudrait également considérer les activités en fonction du sexe des élèves (Li, Lee, & Solmon, 2007). Actuellement, nous ne savons pas dans quelle mesure ces recommandations influencent la nature de l'ÉP offerte aux élèves du secondaire du Québec. En fait, aucune étude québécoise récente n'a permis de vérifier si ces recommandations ont écho dans la pratique des enseignements d'ÉP. La présente étude s'inscrit dans cette perspective. Elle a pour but de vérifier si les recommandations de la littérature scientifique sur l'orientation et la nature

des activités à privilégier en ÉP sont réinvesties de façon tangible dans la pratique des enseignants du secondaire, au point d'être perceptibles par les élèves. Il s'agit donc de décrire les perceptions d'élèves de 4e et 5e secondaires au sujet de l'orientation qui prédominent dans leurs cours d'ÉP et de la nature des activités qu'ils pratiquent.

Méthode

Les perceptions des élèves ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire spécifiquement élaboré pour les besoins de l'étude. Celui-ci fut construit à partir des recommandations de la littérature et a fait l'objet d'une validation de contenu. Au total, 208 élèves (97 filles et 111 garçons) âgés de 15 à 18 ans et provenant de trois écoles secondaires de la région de Québec ont complété ce questionnaire. La première section contient des questions d'identification personnelle et des questions sur leur engagement en ÉP. La seconde section, laquelle constitue le cœur de l'étude, est ancrée sur les recommandations de la littérature pour améliorer l'ÉP. Les questions touchent donc l'orientation et la nature des activités enseignées en ÉP, l'efficacité de l'enseignement, le climat d'apprentissage, le processus de formation et les besoins des élèves. Dans le cadre de la présente étude, seules les questions relatives aux caractéristiques des élèves, à l'orientation et à la nature des activités proposées sont considérées. Des statistiques descriptives telles des fréquences et des pourcentages expriment les tendances dans les perceptions des élèves.

Résultats - discussion

Les résultats de l'étude révèlent que 74% des élèves aiment l'ÉP. Cependant, cet intérêt est beaucoup plus marqué chez les garçons que chez les filles. Seulement 15% des filles avouent aimer beaucoup l'ÉP. Celles-ci attribuent surtout leur manque d'intérêt à la nature et la redondance des activités enseignées. D'ailleurs, les activités proposées en ÉP conviennent la plupart du temps à seulement 50% des élèves. Ainsi, la moitié des élèves juge que les activités sont plus ou moins pertinentes pour eux. De plus, ces activités semblent convenir davantage aux garçons qu'aux filles. En fait, 60% des garçons sont satisfaits des activités proposées en ÉP comparativement à seulement 40% des filles. Malgré tout, 73% des élèves estiment que les cours d'ÉP sont importants ou très importants et ce, pour de multiples raisons.

Par ailleurs, les perceptions des élèves au sujet de l'importance accordée à la victoire dans les cours d'ÉP sont très partagées. En effet, 32% des élèves estiment que l'on met très souvent l'accent sur la victoire, voire presque toujours, 32% disent que l'on valorise moyennement souvent la victoire et 36% jugent qu'il y a peu de situations compétitives en ÉP. Il est à noter qu'il y a davantage de filles que de garçons qui considèrent que l'on accorde trop d'importance à l'identification des gagnants en ÉP. Il est extrêmement malheureux de constater que les activités d'élimination (tournoi avec arrêt de participation après une défaite) et les jeux d'exclusion (retrait des élèves du jeu lorsqu'ils commettent une erreur, perdent un duel, etc.) sont encore présents dans les cours d'éducation physique. Pourtant, cette pratique est décriée depuis des décennies par les spécialistes de la didactique et de la pédagogie de l'ÉP.

Références

Gerdin, G., & Pringle, R. (2017). The politics of pleasure: An ethnographic examination exploring the dominance of the multi-activity sport-based physical education model. *Sport, Education and Society, 22*(2), 194-213.

Green, K. (2004). Physical education, lifelong participation and 'the couch potato society'1. *Physical Education & Sport Pedagogy, 9*(1), 73-86.

Kirk, D. (2013). Educational value and models-based practice in physical education. *Educational Philosophy and Theory, 45*(9), 973-986.

Li, W., Lee, A., & Solmon, M. (2007). The role of perceptions of task difficulty in relation to self-perceptions of ability, intrinsic value, attainment value, and performance. *European Physical Education Review, 13*(3), 301-318.

Pfaeffli, L. A., & Gibbons, S. L. (2010). Girls getting active: Exploring a physical education program tailored to young women. *Revue phénEPS/PHEnex Journal, 2*(3).

Influence d'un programme handisport sur les attitudes des élèves ordinaires envers l'inclusion scolaire de leurs pairs en situation de handicap

Tant Maxime, chercheur associé, RECIFES (EA 4520), Université d'Artois, Arras.
André Amael, MCF HDR, CIRNEF (EA 7454), Université de Rouen Normandie.
Watelain Eric, MCF HDR, LAMIH (UMR CNRS 8201), Université de Valenciennes.
Despois Julien, Doctorant, CIRNEF (EA 7454), université de Rouen Normandie.

Résumé
L'objectif de ce projet de recherche est d'étudier l'influence d'un programme handisport sur les attitudes des élèves ordinaires envers l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap. Dans cette perspective, notre hypothèse repose sur une évolution positive, significative et durable des attitudes des élèves ordinaires envers l'inclusion scolaire de leurs pairs en situation de handicap. Pour tester cette hypothèse, nous utilisons le questionnaire Chedoke-McMaster Attitudes Toward Children with Handicaps de Rosenbaum, Armstrong et King (1986) pour interroger 300 élèves de la CM1 à la 3ème répartis au hasard dans deux groupes (handisport et témoin) à trois moments : avant, immédiatement après et deux mois après le programme handisport. Des ANOVAs (Dispositif*Temps) à mesures répétées sur le dernier facteur seront conduites pour identifier l'influence du dispositif sur l'évolution des attitudes.

Introduction

Selon le ministère de l'Éducation Nationale, en 2016 près de 280 000 élèves en situation de handicap ont été scolarisés en milieu ordinaire, soit une progression de 25% par rapport à 2012. Cette augmentation interroge l'Education Physique et Sportive (EPS), discipline d'enseignement souvent appréciée pour son potentiel inclusif. En effet, l'EPS inclusive vise à améliorer les ressources et le bien-être de tous les élèves, mais contribue aussi à développer, chez les élèves à Besoins Educatifs Particuliers (BEP), un sentiment d'appartenance à la classe. De plus, l'EPS offre des occasions multiples de développer des interactions sociales positives entre les élèves avec et sans handicap et contribue ainsi à inscrire cette discipline dans une conception "expérientielle" de la citoyenneté. Ce potentiel inclusif de l'EPS est d'autant plus intéressant que les attitudes négatives des élèves ordinaires envers leurs pairs en situation de handicap constituent toujours un obstacle majeur à leur inclusion scolaire (Vignes et al. 2008). Par conséquent, il semble prioritaire de promouvoir les attitudes positives des élèves ordinaires envers les enfants à BEP par le biais d'interventions appropriées. Parmi ces interventions, l'EPS peut s'appuyer sur les handisports.
C'est ainsi qu'une recherche menée par la Fédération Européenne en Activités Physiques Adaptées a montré que, dans de nombreux pays européens, l'organisation d'une journée paralympique destinée aux enfants ordinaires a permis de faire évoluer positivement leurs attitudes. Cette étude utilise exclusivement le questionnaire Children's Attitudes Toward Integrated Physical Education-Revised (CAIPE-R) de Block (1995), avant et immédiatement après la journée paralympique. De sorte que cette recherche s'intéresse spécifiquement à l'évolution des attitudes des élèves ordinaires envers l'inclusion **en EPS** des élèves à BEP. De plus, ce projet se centre sur les changements des attitudes **à court terme (immédiate post test)** et ne permet pas d'apprécier leurs évolutions sur la durée. Finalement, le CAIPE-R n'évalue qu'**une des trois composantes des attitudes (la composante cognitive)**. Or, conceptuellement, une attitude se détermine, certes par une composante cognitive

(les croyances, par exemple : les enfants en situation handicap peuvent faire beaucoup de choses de façon autonome), mais aussi par des composantes affectives (les sentiments et les réactions émotionnelles, par exemple : en classe, être à côté d'une personne en situation de handicap me fait peur) et comportementales (les agissements réels ou prévus, par exemple : dans la cour de récréation, je ne parlerai pas un enfant en situation de handicap).

Ainsi, nous émettons l'hypothèse que la programmation d'une journée handisport pourrait faire évoluer positivement, significativement et durablement les trois composantes des attitudes des enfants ordinaires envers l'inclusion scolaire le de leurs pairs en situation de handicap.

Méthode

Les élèves de CM1 et de CM2 de l'école primaire publique Antoine de St Exupéry et les élèves du collège publique Jacques-Yves Cousteau de Bertincourt (Académie de Lille) participent à cette étude, soit environ 300 élèves. Chaque classe de ces établissements est répartie aléatoirement dans le groupe handisport ou le groupe témoin.

Pour recueillir les attitudes des élèves ordinaires envers l'inclusion scolaire de leurs pairs en situation de handicap, nous utilisons le Chedoke McMaster Attitudes Toward Children with Handicaps (CATCH) de Rosenbaum, Armstrong et King (1986). Ce questionnaire a été sélectionné pour deux raisons essentielles. D'une part, c'est l'instrument le plus complet pour évaluer les attitudes des élèves ordinaires envers l'inclusion scolaire de leurs pairs en situation de handicap (Vignes et al. 2008). D'autre part, le CATCH est adapté à l'âge de notre population et il a été traduit et validé en français (Godeau et al. 2009).

Ce questionnaire contient 36 énoncés (12 énoncés par composante) formulés équitablement de façon positive et négative. Les réponses aux énoncés sont notées sur des échelles de Likert à 5 points de 0 à 4 (4 étant la réponse la plus inclusive). Ce faisant, les énoncés négatifs sont inversement codés. Les scores pour les 36 énoncés sont additionnés pour obtenir un score de 0-40 (le total est divisé par le nombre d'énoncés et multiplié par 10). Les scores plus élevés indiquent les attitudes les plus positives.

Préalablement, une présentation écrite de l'étude est envoyée aux parents avec un formulaire d'autorisation parentale. Les questionnaires sont anonymes. Trois questions préalables sont posées aux élèves (leur âge, leur sexe, et leur proximité avec une personne en situation de handicap tels que les parents ou la fratrie) afin d'évaluer l'homogénéité entre le groupe témoin et le groupe handisport. Avant de débuter le CATCH proprement-dit, trois questions sont posées pour s'assurer de la compréhension du questionnaire. Le CATCH a été testé deux fois sur deux élèves de CM1 pour s'assurer de sa compréhension. Suite à ces précautions, chaque élève remplira trois fois le CATCH : avant, immédiatement après et deux mois après la journée handisport.

Il consiste en une journée handisport inspirée par le projet « school paralympic day » développé par le mouvement paralympique (https://www.paralympic.org/the-ipc/paralympic-school-day).

Le contenu de la journée repose sur :

- la pratique en **EPS** (volley assis, gymnastique à l'aveugle et basket adapté),
- un atelier en **éducation morale et civique** (EMC) sur le respect et l'acceptation des différences individuelles par la mise en situation de difficultés liées à la dyspraxie (motricité fine, équilibration).
- des vidéos en **anglais** de sports paralympiques (judo aveugle, cécifoot, torball) suivi d'un quiz,

- un atelier au **centre de documentation et d'information** (CDI) de lecture braille et de lecture dyslexique de textes sur les jeux paralympiques.

Afin de mesurer l'éventuel influence du dispositif handisport sur les attitudes des élèves, nous réalisons des ANOVAs (Dispositif*Temps) à mesures répétées sur le facteur temps (avant, immédiatement après et deux mois après la journée handisport).

Résultats

Les résultats préliminaires montrent un effet positif, significatif et à court terme de la journée handisport sur les attitudes (Tableau 1).

	Groupe témoin		Groupe Handisport	
	Pré test	Immédiate post test	Pré test	Immédiate post
Attitude	27,2 ±5,09	27,31 ± 4,94	27,13 ± 4,75	30,74 ± 4,14*

Tableau 1: scores des attitudes à deux moments (prétest/immédiate posttest). * = p<0,001

Les résultats seront complétés *via* le second post test (+ 2 mois) et affinés selon les trois composantes des attitudes.

Références

Block, M. (1995). Development and validation of children's attitudes toward integrated physical education-revised (CAIPE-R) inventory. *Adapted Physical Activity Quarterly, 12*(1), 60-77.

Godeau, E., Vignes, C., Sentenac, M., Ehlinger, V., Navarro, F., Grandjean, H., Arnaud, C. (2010). Improving attitudes towards children with disabilities in a school context: A cluster randomized intervention study. *Developmental Medicine and Child Neurology, 52*(10), 236–242.

Rosenbaum PL, Armstrong RW, King SM. (1986). Children's attitudes toward disabled peers: a selfreport measure. *Journal of Pediatric Psychology, 11*(4), 517-530.

Vignes C, Coley N, Grandjean H, Godeau E, Arnaud C. (2008). Measuring children's attitudes towards peers with disabilities: a review of instruments. *Developmental Medicine & Child Neurology, 50*, 182-189.

L'intersubjectivité au sein des interventions des entraîneurs de football en situation de match : indices pertinents et conséquences.

David Turon, Alain Mouchet
Université Paris Est Créteil, Département STAPS, LIRTES (EA 7313).

Résumé

Le travail présenté se situe dans un programme de recherche innovant à propos de l'intervention des entraîneurs en match. Les auteurs proposent une approche de l'intersubjectivité au sein des communications entraîneurs/joueurs en football, à travers l'articulation des points de vue en première et troisième personne. L'analyse scientifique vise à clarifier les débats vis-à-vis de la notion d'intersubjectivité dans les communications lors de situations critiques et déterminantes du résultat des rencontres. Les études de cas présentées mettront en tension les problématiques de l'efficacité du message transmis lors des matchs. Les résultats proposés issus du recueil de données de thèse ont l'ambition d'apporter un éclairage à propos des processus psychologiques internes mis en jeu permettant de comprendre de façon plus précise l'influence des interventions des entraîneurs sur l'activité des joueurs. Cette relation co-construite sera discutée autour de préoccupations liées à la performance.

Introduction

Nous étudions les effets des interventions *in vivo* des entraîneurs de football experts en cours de match. Nous situons notre travail dans la lignée de travaux visant la compréhension de l'activité de l'entraîneur en situation de match (Mouchet & Bouthier, 2008), nous participons ainsi à un programme de recherche sur l'intervention des entraîneurs au sein du laboratoire LIRTES. Ce travail vise à apporter un éclairage novateur à propos de l'intervention en match dans l'activité football.

Dans ce cadre, nous considérons l'intervention comme un processus intersubjectif qui est co-construit au regard des contextes spécifiques rencontrés.

De plus, l'expression de cette intervention est perceptible, sous des formes variées, à travers les communications des entraineurs en direction des joueurs. Toutefois, ces interactions ne sont pas univoques. Elles reposent sur le concept d'intersubjectivité, que nous entendons au sens psychophénoménologique (Vermersch, 2012). Á savoir que l'intersubjectivité établit un lien direct avec le contexte, elle met en avant le vécu, l'expérience réciproquement constituée autour de la mise en jeu de la subjectivité de chacun des protagonistes de la communication. Par ailleurs, Husserl (2002) montre que l'expérience vécue qu'elle soit pré-réfléchie ou non prend racine autour d'une intentionnalité qui reste implicite. Autrement dit, l'intersubjectivité reste une permanence dans les échanges interindividuels et elle fait appel à des processus psychologiques internes qui peuvent être sollicités de façon non consciente momentanément. Par conséquent, l'action de l'entraîneur peut se faire de façon intuitive, de nombreux aspects cachés sont à souligner dans ce processus psychologique. Ce dernier prend forme sous de fortes contraintes (temporelles, médiatiques, situationnelles...) qui nous amènent à comprendre l'intervention comme un processus relationnel complexe visant l'influence sur autrui.

Par ailleurs, ces communications dans le football de haut niveau s'expriment au travers de relations complexes. En effet, l'entraineur évolue au sein d'un staff technique. Par conséquent, il sera amené à interagir, à communiquer avec ses adjoints et les joueurs en amont ; ces communications vont

nécessairement impacter ses interventions. En effet, cette spécificité a des incidences sur les communications, car l'entraîneur peut utiliser un médiateur, comme un adjoint ou un soigneur, pour transmettre les informations à un joueur, ce qui implique la construction d'une compréhension bien spécifique. Par conséquent, les interactions verbales ou gestuelles sont difficilement prévues à l'avance mais bien liées à la situation vécue par les différents acteurs (Suchman, 1987). Dans ce cadre il est particulièrement difficile de prévoir et d'analyser l'efficacité des interventions sur l'activité du joueur.

Notre étude a pour objectif de caractériser l'intersubjectivité au sein des communications entraîneurs joueurs au cours des matchs. Notre objet d'étude est constitué par les communications émises lors de phases de jeu spécifiques.

C'est pourquoi la première partie de notre intervention consistera donc à exposer les éléments scientifiques à propos de l'intersubjectivité des communications des entraîneurs de football *in situ*. Nous étudierons l'impact objectif de ces interventions au sein de situations contextuelles de jeu comme lors des coups de pieds arrêtés et les phases de transition. En effet, ces phases de jeu sont déterminantes des résultats des rencontres et de fait amènent les entraîneurs à décider d'effectuer des interventions en urgence afin de modifier les plans prévus initialement dans le but de répondre aux contraintes de la situation telle qu'ils la perçoivent. C'est pour cela que nous voulons montrer la complémentarité des cadres théoriques permettant de comprendre le processus intersubjectif mis en œuvre lors des interventions des entraîneurs envers les joueurs en situation de compétition lors de ces phases de jeu. Dans ce cadre, nous verrons que les indices pertinents relevés pendant l'action vont orienter et permettre à l'expert de co-construire une réponse singulière aux spécificités de la situation rencontrée. Ainsi, la notion de conscience pré-réfléchie (Husserl, 2002) prend ici tout son sens face aux contraintes liées aux situations de match. En outre, l'activité cognitive de l'individu est mobilisée dans l'action et par celle-ci, par conséquent nous faisons le choix de méthodes permettant l'analyse en situation réelle. Ce modèle constituera une base de travail dans l'explication de l'activité d'intervention. En effet, l'aspect adaptatif et plurifactoriel du processus de communication sera ici discuté.

Pour se faire, nous utiliserons une triangulation des méthodes nous donnant l'occasion d'avoir un regard plus précis sur les données recueillies. En effet, nous interrogerons les acteurs à la troisième personne afin d'avoir des comparaisons entre les états internes des sujets et la réalité vue d'un point de vue externe observé et quantifié avec l'outil vidéo. Les études de cas réalisées sur des clubs de haut niveau nous apporteront une base de données particulièrement riche au regard de notre objectif.

Enfin, nous présenterons les premiers résultats issus de notre travail de recueil de données qui est en cours à propos des effets des interventions des entraîneurs et les transformations des comportements constatées.

De ce fait, la captation d'indices particuliers sur un contexte permet à l'entraîneur expert de faire une sélection d'informations pertinente et de mettre en œuvre une communication efficace au regard du contexte spécifique de la situation. Le joueur participe à ce processus non pas seulement comme récepteur d'information mais bien comme co-concepteur du résultat de l'intervention.

Références

Husserl, E. (2002). *Leçons pour une phénoménologie de la conscience intime du temps*. Paris : PUF.

Mouchet, A., & Bouthier, D. (2008). Le coaching des sélections nationales en rugby. In P. Fleurance et S. Pérez (Eds.), *Interrogations sur le métier d'entraîneur : interroger les entraîneurs au travail ? Revisiter*

les conceptions qui organisent l'entraînement pour repenser le métier d'entraîneur, (pp. 281-288*).* Les Cahiers de l'INSEP, 39. Paris : INSEP.

Suchman, L. (1987). *Plans and situated actions: The problem of communication*. Cambridge, Cambridge University Press.

Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris : E. S. F.

Quel a été notre meilleur enseignant d'EPS ? Les effets de l'intervention d'enseignants d'EPS sur les souvenirs et le devenir d'étudiants en STAPS.

Visioli Jérôme & Petiot Oriane - UFR STAPS Université Rennes 2

Résumé

L'objectif de cette étude était de décrire et de hiérarchiser les caractéristiques du meilleur enseignant d'EPS rencontré par 168 étudiants STAPS au cours de leur scolarité. Leurs perceptions ont été recueillies sur la base de deux demandes : « en tant qu'élève, décrivez précisément le meilleur enseignant d'EPS que vous avez eu au collège ou au lycée » et « pour illustrer plus précisément, raconter le moment le plus marquant vécu avec cet enseignant ». L'analyse inductive, quantitative et qualitative, des récits recueillis a permis de discuter deux axes : (1) les effets de l'intervention des enseignants sur les souvenirs laissés aux étudiants, soulignant notamment l'importance prépondérante d'un accompagnement bienveillant et exigeant ; (2) les effets de l'intervention des enseignants sur le devenir professionnel des étudiants, mais aussi sur leurs interventions futures. En définitive, cette étude alimente la réflexivité et le sens de la responsabilité des (futurs) enseignants au sujet des effets de leurs interventions sur les élèves.

Introduction

Analyser les effets de l'intervention peut passer par le recueil de souvenirs laissés par des enseignants aux élèves, parfois déterminants dans leur devenir professionnel. Dans une recherche d'inspiration psycho-sociale, Meyre (2013) a montré que les élèves s'attachent à la fois aux qualités d'empathie de l'enseignant d'EPS et à sa capacité de s'affirmer en classe. Merle (2004) apporte un éclairage complémentaire à ces résultats en soulignant les effets de l'intervention de l'enseignant sur la mobilisation et le découragement scolaire, à partir de récits rapportés par des étudiants se destinant au métier d'enseignant. En EPS, l'analyse des inducteurs émotionnels d'élèves du secondaire montre en effet que les comportements interpersonnels de l'enseignant ont des effets majeurs sur le plaisir des élèves et leur engagement dans la discipline (Petiot, Visioli et Desbiens, 214).

Dans la continuité de ces études, l'objectif de cette recherche est de décrire et de hiérarchiser les caractéristiques du meilleur enseignant d'EPS rencontré par des étudiants STAPS au cours de leur scolarité. Plus précisément, il s'agit de souligner les effets de l'intervention de l'enseignant d'EPS sur les souvenirs des étudiants en tant que potentiels futurs enseignant d'EPS.

Méthode

L'étude a été menée auprès de 168 étudiants de licence 3 STAPS, option « Education et Motricité ». Après avoir renseigné anonymement leur âge et leur sexe, les étudiants ont eu à répondre à deux demandes : (1) « en tant qu'élève, décrivez précisément le meilleur enseignant d'EPS que vous avez eu au collège ou au lycée (8 lignes minimum) » ; (2) « pour illustrer plus précisément, racontez le moment le plus marquant vécu avec cet enseignant (8 lignes minimum) ». Deux traitements de données ont été réalisés : (1) le traitement des réponses à la première demande a consisté en une analyse quantitative et qualitative des termes employés pour décrire l'enseignant d'EPS (comptabilisation, catégorisation inductive, hiérarchisation et modélisation) ; (2) le traitement des réponses à la seconde demande a consisté en une analyse quantitative et qualitatives des moments recueillis (catégorisation inductive, hiérarchisation et analyse de contenu).

Résultats

Les résultats sont présentés en deux parties.

Premièrement, les récits recueillis dans le cadre de la première demande permettent de dégager un « portait robot » du bon enseignant d'EPS du point de vue des étudiants STAPS. En particulier, cet enseignant est, pour la majorité des étudiants, particulièrement bienveillant (« proche », « à l'écoute », « valorisant »…). Ses qualités relationnelles sont associées à l'expression d'émotions positives (il est « drôle », « souriant », use de « l'humour » pour « blaguer »…). Pour autant, cet enseignant sait faire preuve d'autorité (il sait « cadrer », il a de la « prestance », du « charisme… »). Cette capacité à se faire respecter est orientée vers le progrès des élèves (il « s'adapte » à tous les élèves, est « exigeant », « prend du temps »…) dans des APSA enseignées à partir de situations « plaisantes » et expliquées de façon « claire ». Ses préoccupations liés au progrès de tous se doublent de compétences dans les APSA (il est « ancien sportif de haut niveau », il sait « démontrer », « joue avec les élèves ») et d'un investissement au-delà des frontières de l'EPS (il est « investi », « impliqué », « engagé » dans de multiples projets).

Deuxièmement, les récits rapportés par les étudiants dans le cadre de la seconde demande permettent d'aboutir à une hiérarchisation des moments marquants. La catégorie regroupant le plus d'incidents critiques a trait à l'engagement bienveillant de l'enseignant, principalement pendant un évènement compétitif hors EPS. La seconde catégorie renvoie à des APSA ou des modalités de pratique des APSA proposées par l'enseignant, qui ont générées des émotions positives chez l'étudiant. La troisième catégorie renvoie à la participation de l'enseignant à la pratique des APSA avec les élèves. La quatrième catégorie renvoie à des discussions entretenues avec l'enseignant, notamment liées à des problématiques personnelles dépassant le cadre de la leçon d'EPS. Enfin, la cinquième catégorie renvoie à la délégation de responsabilités aux élèves dans le cadre du cours d'EPS, jugée particulièrement valorisante.

Le traitement de ces résultats étant encore en cours, l'ensemble des éléments présentés feront l'objet, dans le cadre de la communication, de précisions supplémentaires.

Discussion

Les résultats obtenus dans le cadre de cette étude sont discutés en deux parties, soulignant chacune les effets de l'intervention des enseignants sur les élèves.

Premièrement, l'intervention des enseignants a des effets sur les souvenirs laissés aux élèves. Les résultats soulignent à ce titre les enjeux d'un accompagnement bienveillant des élèves, que ce soit en EPS ou lors d'évènements compétitifs hors EPS. Cette idée corrobore ainsi l'importance des dimensions humaines et relationnelles dans la relation pédagogique (Meyre, 2013) en associant à la logique quantitative une dimension qualitative et inductive nous permettant d'accorder le primat au témoignage des étudiants sans orienter *a priori* leurs termes employés. Une indissociabilité des qualités relationnelles des enseignants et de leur compétence à faire progresser les élèves est mise en évidence, notamment lorsqu'ils sont en difficulté.

Deuxièmement, l'intervention des enseignants a des effets sur le devenir des élèves et potentiellement, sur leurs interventions futures. En effet, les résultats corroborent l'idée que la valeur de certains enseignants rencontrés durant la scolarité est parfois à l'origine du choix de cette carrière, et sert de modèle qui peut influencer le futur enseignant dans ses interventions (Rioux & Chevrollier, 2009). Plusieurs étudiants expriment spontanément que la rencontre de l'enseignant présenté a eu pour effet direct de les amener à choisir la filière STAPS et le métier d'enseignant d'EPS. De manière

consécutive, les interventions d'enseignants décrites sont susceptibles d'orienter celles des étudiants futurs enseignants et d'avoir, à leur tour, des effets sur des élèves.
Pour finir, nous discuterons des intérêts et les limites de cette recherche.
D'une part, elle comporte l'intérêt principal d'alimenter les réflexions des enseignants, gage d'un sens de la responsabilité et d'une capacité à prendre du recul sur ses propres interventions face aux élèves. Par exemple, cette recherche invite, à l'instar de Merle (2004), à déconstruire l'idée d'une séparation entre les compétences pédagogiques et didactiques, au profit d'une plus grande imbrication au service de l'éducation des élèves. Plus généralement, faire preuve de responsabilité invite notamment les étudiants STAPS à une conscientisation et à un questionnement de leurs représentations, au service d'interventions bénéfiques auprès de leurs futurs élèves. D'autre part, la présentation se terminera en abordant les limites de ce type de recherches, basées sur l'analyse des expériences passées. Elles doivent selon nous être envisagées en complémentarité avec celles davantage ancrées dans l'ici et maintenant de la situation (Desbiens, 2010).

Références

Desbiens, J.-F. (2010). L'action située : critique mesurée d'une approche novatrice de l'apprentissage. *eJIRIEPS*, 19, 4-26.
Rioux, A. F., Chevrollier, J.-P. (2009). Devenir enseignant : quels « choix » inconscients ? Etude de cas. Annales médico-psychologiques, Revue psychiatrique, 167(5).
Merle, P. (2004). Mobilisation et découragement scolaires : l'expérience subjective des élèves. *Education et Sociétés*, 13, 193-208.
Meyre, J.M. (2013). Les souvenirs laissés par les bons enseignants d'EPS : l'assertivité socio-conative comme concept explicatif. *Staps,* 100, 77-87.
Petiot O., Desbiens J.-F., Visioli J. (2014). Perception d'élèves du secondaire concernant leurs inducteurs émotionnels en EPS, *eJRIEPS, 32*.

La formation des enseignants stagiaires PE et d'EPS: le choix de l'autoscopie et de la co-analyse des difficultés rencontrées en cours.

Wane CT, PhD, MCF UPFR sports Besançon de l'Université de Bourgogne Franche-Comté, Membre du laboratoire ELLIADD 4661et chercheur associé à ADES (UMR 7268) (wcheikhtidiane@yahoo.fr)
Montagne Y-F, PhD, MCF ESPE Besançon de l'Université de Bourgogne Franche-Comté, Membre du laboratoire ELLIADD 4661(yfmont@yahoo.com)

Résumé

Ce travail porte sur la co-formation en ESPE d'enseignants-stagiaires PE et EPS pour développer leurs compétences professionnelles. Les visites de stages ainsi que les contextes d'analyse de pratique réflexive ont permis aux enseignants-stagiaires d'objectiver, de structurer et de systématiser leur réflexion. A partir de questionnaires, d'observations de leçon, de groupes de parole et d'entretiens semi-dirigés, nous avons élaboré une grille de lecture des compétences et des difficultés des stagiaires. Le cadre de l'étude est pluridisciplinaire (anthropologique, clinique et didactique), visant à produire des connaissances utiles à l'accompagnement des stagiaires. Les résultats montrent que les ateliers d'analyses de pratiques enrichissent la réflexion des futurs enseignants sur leur responsabilité dans la fonction et leur pratique en construction. Elle permet aussi la mise en place d'un espace de rencontre constructif entre les différents acteurs tuteurs, stagiaires et formateurs universitaires.

Introduction

Les professeure-s de plus en plus nombreux à claquer la porte de la salle de classe. Selon des données publiées dans un rapport sur le budget de l'Éducation nationale (2016), le nombre de démissions a fortement augmenté depuis 2012, aussi bien chez les enseignant-e-s stagiaires (E-S) que chez les titulaires. En quatre ans, le nombre de démissions E-S a triplé dans le primaire et doublé dans le secondaire. Selon le dernier rapport de la cour des comptes (03/10/17) l'évaluation des enseignants reste « insuffisamment organisée. Aucune articulation n'existe entre le repérage des enseignants en difficulté et l'organisation des inspections ». L'objectif de cette étude est d'analyser la nature et les causes des difficultés que rencontrent les E-S. Qui sont ceux-celles qui entrent dans la catégorie des « enseignant-e-s en difficulté »? Peut-on trouver chez eux-elles des caractéristiques suffisamment distinctives des autres enseignants pour avancer des hypothèses sur les causes de leurs difficultés ? Comment penser l'accompagnement qui leur est prodigué ? Le concept « En difficulté » est le vocable qui décrit l'état d'enseignant-e-s stagiaires qui sont en inconfort affectif et en déficit d'efficacité dans la transmission des contenus et dans le maintien de la paix sociale en classe. Ces embarras pouvant aller jusqu'à remettre en question leur titularisation à la fin de leur année de stage. Ce travail s'inscrit dans une période de mutations et de reconfigurations socioprofessionnelles (Master MEEF, ESPE). Il tente de répondre à des problématiques professionnelles rencontrées par les acteurs de terrain. À travers l'observation de leçons et l'analyse réflexive, nous cherchons à comprendre la nature, les causes des difficultés des enseignants-stagiaires et quelle(s) responsabilité(s) sont en jeu.

Il s'agit pour nous de ne plus imposer au stagiaire de changer mais de l'amener à se projeter dans le changement, à se questionner sur ses raisons d'agir, sur les obstacles qu'il rencontre ainsi que sur les pistes de solutions pour se transformer.

1- Entre difficulté, culpabilité et développement des compétences professionnelles en EPS : Le rôle de l'analyse réflexive

« *Ma tutrice a été désignée après une inspection mais n'est absolument pas formée pour remplir ce rôle*.. » ; « *Moi, un trimestre dans ces conditions, ça m'a suffi, car malgré quinze heures de cours, je travaille en fait plus de soixante heures par semaine.*[…] *mon chef d'établissement n'est jamais à l'écoute (il n'a pas le temps !) et que le tuteur qui m'a été désigné n'a jamais le temps de venir. Alors pourquoi rester plus longtemps dans ces conditions* ? ». Ces propos d'E-S révèlent le difficile équilibre entre : les prescriptions institutionnelles, les attentes des stagiaires, les regards croisés (formateur, tuteur, inspecteur, collègues, parents, etc.) sur une pratique balbutiante, et ils tentent de trouver un positionnement professionnel adéquat. À ce titre Fortier & Desrosiers (1991) soulignent que les enseignants inexpérimentés sont d'abord préoccupés par leur survie, c'est-à-dire par des aspects touchant leur propre personne tels que la peur de l'échec, la crainte d'être observés par des représentants de l'autorité, le contrôle de la classe, etc. Cette préoccupation pour sa survie peut se traduire par une plus grande centration sur soi au détriment des élèves, de leurs apprentissages, par la peur de parler de leurs problèmes à ceux qui les entourent car leur titularisation dépend de l'évaluation de leur stage en établissement. Les travaux de Perez-Roux et Lanéelle (2013) montrent que nombre de débutants évoque la difficulté due à un manque de recul sur leur pratique (pas le temps de réfléchir sur les échecs et réussites des séances) et expriment leur solitude et le manque de disponibilité, de soutien des tuteurs. Entre perte de repères et individualisme exacerbé, voire singularisme (Martucelli, 2010), la problématique éducative de la construction du sens de la responsabilité se pose alors. Comment, en effet, développer le sentiment d'être responsable de ses actes, si les repères qui permettent de l'établir vacillent ? Place qui devient paradoxale, précise Weber (2016), quand certaines configurations de formation mettent les E-S dans « une position passive d'observateur muet ».

En ce sens, il nous semble pertinent de mobiliser une approche pluridisciplinaire pour mieux analyser les difficultés que rencontres les E-S. Dans cette perspective, la question de la construction des compétences professionnelles est au cœur des études anthropologiques, cliniques et didactiques. Les travaux prennent en compte le fait qu'il existe des savoirs en acte, « un faire » et qu'il est possible, par une démarche communicable, de les transformer, de les améliorer à travers l'utilisation de dispositifs d'accompagnement collaboratifs mobilisés dans le cadre de la formation master MEEF, comme par exemple les groupes de parole et d'analyses de pratiques et les visites de stages. À partir du postulat que les E-S en difficulté, d'une part, éprouvent des inquiétudes quant à la gestion de la discipline en classe et la qualité des apprentissages, et d'autre part, que les difficultés en classe sont symptomatiques d'une organisation subjective, il s'agit de repérer par l'interprétation des paroles d'un sujet décrivant ce qu'il vit, les déterminismes inconscients causant les prises de positions du sujet et responsables de ses embarras comme de ses succès. (Cifali, Blanchard Laville, Terrisse, Carnus, Filloux). L'articulation des approches anthropologique, didactique et clinique permet de prendre en considèration les Arrière-plans (Searle, 1985) ou déterminant socioculturels Wane (2012, 2017) qui structurent et organisent la pratique enseignante et de voir que la rupture du fil du savoir (les difficultés de transmission/appropriation en classe à différents moments) dans ce qu'il a de générique et modélisable est influencé par 3 types de causes, et que l'impéritie des enseignants stagiaires est rarement due à un seul type de causes. Aider les enseignants consiste alors à repérer avant tout si et en quoi les embarras visibles sont dus à des causes sous-jacentes pluri structurelles.

- Des causes compétencielles; erreurs, aporie dans la didactisation, l'animation, la régulation et l'évaluation des élèves.

- Des causes culturelles ; issues des normes et des valeurs sociales et culturelles de l'histoire de vie des sujets du couple transmission/apprentissage, et des effets d'opposition entre ces normes.

- Des causes psychiques ; issues de déterminismes inconscients singuliers à chaque sujet et symptomatique d'un certain lien à la jouissance et au désir.

2- Problématique

Cette étude s'inscrit dans la problématique de la formation des futurs enseignants d'EPS et PE à l'ESPE de Besançon au sein d'une équipe de formateurs élargie visant la co-formation et l'analyse réflexive des étudiants dans la construction de compétences évolutives. Elle cherche à montrer que l'utilisation d'observation de leçons, d'atelier d'analyse de pratique et une clarification des rôles des tuteurs académiques et des formateurs universitaires dans un contexte non prescriptif, peut d'une part aider à comprendre les difficultés et d'autre part, aider à modifier les attitudes et les interventions des enseignants-stagiaires ainsi que leur rapport au savoir en engageant un travail de réflexion sur leur pratique.

Méthode

Le cadre méthodologique de ce travail repose sur la démarche clinique d'orientation psychanalytique et anthropodidactique. Basée sur l'analyse interprétative de cas singuliers, elle vise à produire des savoirs à partir du récit d'un sujet entendu, inscrit dans une appartenance culturelle et des échanges pluriels dans un environnement géographiquement et culturellement situé. « Ce détour par la parole postule que la vérité d'un acte d'enseignement ne peut pas se déduire directement et exclusivement d'une observation » (Montagne, 2013). Il y a alors un intérêt à donner la parole à un professeur quand il agit de façon surprenante et contradictoire, et à analyser/interpréter son dire pour cerner un peu de ce qui se passe à son insu quand il est en difficulté dans ses cours. Tout d'abord, nous avons élaboré un questionnaire commun à tous les enseignants-stagiaires pour analyser leur pratique et leur difficulté. Il permet de faire un état des lieux des difficultés rencontrés par les stagiaires qui constituent notre échantillon. Dans un deuxième temps, nous avons à travers les l'observation et d'analyse de pratiques, essayé d'approcher au plus les rôles possibles de chaque acteur (espé, lieux de stage, tuteur et formateur) possiblement impliqués dans le mal être des stagiaires. Dans une dernière étape, nous avons cherché, par des entretiens semi-dirigés, à révéler les aspects subjectifs qui se cachent derrière certains actes professionnels des E-S en difficulté.

Les paroles des stagiaires sont recueillies (enregistrées et/ou notées en verbatim) lors de focus groupes (Hamel, 1999 ; Kalampalikis, 2010) appelés « discussions » à l'espe de Besançon, puis retranscrites. Ces paroles sont interprétées par une analyse de discours (rapport et opposition entre énoncé et énonciation, entre symbolique et imaginaire). Cette interprétation repose sur le repérage de l'écart entre le contenu latent et le contenu manifeste du discours, par l'écart entre le ‘‘dire et le dit’’ du sujet qui parle de lui. La teneur des propos de certain-e-s stagiaires engage à réaliser avec eux des rencontres individuelles sous forme d'entretiens non directifs proches des « entretiens clinques de recherche » présentés par Yelnick (2005). Les entretiens donnent lieu à une « construction de cas » (Shauder, 2012). Les dires des sujets sont typifiés dans un premier temps puis des hypothèses interprétatives sur les causes de leur(s) difficulté(s) sont avancées.

Résultats et conclusion

L'objectif de cette étude était d'analyser et de comprendre les difficultés que rencontrent certain-e-s E-S. À ce titre, les engager dans une logique d'analyse réflexive (en auto évaluation, coopération, ou en collaboration avec les formateurs) semble offrir des possibilités d'identification notoires. Les résultats de ce travail montrent ainsi que l'accompagnement des enseignants-stagiaires nécessite un plus grand dialogue pour leurs débuts dans la carrière : des réunions au sein même de l'établissement pour faire régulièrement le point ; une cohérence et une cohésion des interventions des tuteurs, et des formateurs, des échanges entre pairs hors du contexte EPLE et enfin un travail régulier en équipe pédagogique et avec le CPE pour soulever les problèmes rencontrés dans une classe. L'observation de classe et les GPAP, montrent que le sujet en difficulté dans ses classes l'est à cause de choix professionnels inconscients ou non conscients et d'un rapport à soi et à l'autre délicat. La confrontation à son image, la mise en mots de ses ressentis lors dès cette confrontation, l'écoute de ses paroles adressées à d'autres et interprétées, permet au sujet en difficulté de se voir agi par des déterminismes plus profonds et cachés

Il s'agit là, pour la formation en ESPE, de contribuer au mieux-être des E-S et à garantir leur entrée dans le métier de façon responsable.

Références

Martucelli D (2010). *La société singulariste*. Paris : Colin

Perez-Roux, T. et Lanéelle, X. (2013). « Entrer dans le métier sans formation professionnelle quels processus identitaires pour les enseignants du secondaire ? », *Recherche et formation*, 74, 29-42.

Weber, J.M. (2016). L'impact de la relation tuteur-stagiaire sur la formation des enseignants, *Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(3), 29-42

Auto-évaluation et savoirs théoriques utilisés par des éducateurs physiques en formation initiale lors de l'analyse de leur prestation d'enseignement

Valérie Michaud, Denis Martel et Benoit Tremblay

Département d'éducation physique, PEPS (Local 2166), 2300, rue de la Terrasse

Université Laval, Québec (QC), Canada, G1V 0A6

valerie.michaud@fse.ulaval.ca Téléphone : 418-656-2131 (2957) Fax : 418-656-3020

Résumé

Un dispositif de formation d'un cours d'initiation à l'intervention en ÉPS a fait l'objet d'une investigation sous l'angle des *Savoirs théoriques* utilisés par des étudiants lors de l'analyse de leur prestation d'enseignement. Ces étudiants devaient autoévaluer l'efficacité de leur prestation et préciser des éléments (positifs-négatifs) justifiant ce niveau d'efficacité perçu - immédiatement après leur séance et une semaine plus tard - à l'aide d'un enregistrement numérique de leur leçon. Les étudiants notent plus d'éléments lorsqu'ils analysent leur leçon à partir de la bande vidéo. Cette analyse vidéo leur permet de se centrer davantage sur la supervision de la pratique motrice des élèves en lien avec des actes favorisant l'apprentissage plutôt que sur la gestion des comportements perturbateurs. Lorsqu'ils relatent des aspects positifs, ils s'attardent davantage à des éléments liés à la supervision de la pratique alors que les aspects négatifs sont plus liés à la gestion du groupe.

Introduction

Les savoirs théoriques dans la formation des enseignants devraient favoriser leur développement intellectuel et professionnel, leur faire prendre conscience de leurs conceptions spontanées et leur permettre de porter un regard critique sur l'enseignement et l'apprentissage (Clerc, 2013). Toutefois, ces savoirs - souvent énoncés de manière décontextualisée - ne favorisent pas l'articulation théorie-pratique (Desjardins, 2013). Pour les étudiants, ces savoirs théoriques ont de la *valeur* particulièrement lorsqu'ils sont mis à profit pour l'action. En fait, des expériences concrètes d'enseignement leur permettent de confronter les idées à la réalité du terrain et ainsi relier leurs apprentissages théoriques et le vécu en milieu de pratique (Desjardins, 2013), et d'appliquer concrètement les connaissances apprises dans des cours de la formation initiale (Davis, Petish & Smithey, 2006). Par ailleurs, il existe peu d'études qui traitent de l'appropriation des savoirs théoriques enseignés aux futurs enseignants (Clerc, 2013) et les pratiques de formation demeurent méconnues en raison du peu de recherches qui ont véritablement *« pénétrées »* les classes universitaires (Desjardins, 2013). Dans la présente étude, un *dispositif de formation* - tel qu'implanté lors d'un cours d'initiation à l'intervention en ÉPS – a fait l'objet d'une investigation sous l'angle des savoirs théoriques utilisés par des étudiants en formation initiale lorsqu'ils analysent leur prestation d'enseignement auprès d'élèves a) immédiatement après leur leçon et b) après le visionnement de la bande vidéo de cette même leçon. L'étude permet également de déterminer le niveau d'efficacité perçu par les étudiants en regard de leur prestation d'enseignement.

Contexte de l'étude et dispositif de formation

Lors de leur session initiale de formation, les étudiants participent à un cours obligatoire sur l'efficacité de l'intervention en ÉPS. Les *Savoirs théoriques* enseignés concernent l'*organisation préventive*, les *caractéristiques d'une tâche motivante*, la *présentation efficace* de tâches d'apprentissage et la *supervision active* de la pratique motrice des élèves. Basé sur le modèle de l'apprentissage expérientiel (St-Arnaud, 1992), ce cours amène les étudiants à enseigner une séquence d'apprentissage en *Acrogym* auprès d'élèves de niveau primaire (9 à 11 ans) comportant six leçons de 60 minutes en tentant de mettre en pratique les contenus enseignés. Un processus d'auto-analyse de leur prestation se réalise immédiatement après leur enseignement à l'aide d'un guide d'analyse puis, une semaine plus tard, à l'aide dudit guide et d'une bande vidéo de leur enseignement. Ce dispositif s'inspire de recommandations de Tripp et Rich (2012) relatives : (a) à l'importance de fournir aux enseignants des cadres de référence pour guider l'analyse de leur pratique sans lesquels ils ont tendance à centrer davantage leur analyse sur des aspects superficiels et (b) qu'une auto-évaluation semble plus efficace lorsqu'elle est basée sur des traces vidéo d'un enseignement qui se rapproche des conditions réelles.

Méthode

Au total, 129 étudiants ont enseigné une heure d'*Acrogym* auprès de groupes d'élèves (N= 6 à 8) du primaire pendant 6 semaines. Tous les étudiants portaient un micro sans fil et la totalité des séances d'enseignement ont été enregistrées sur support numérique. Immédiatement après leur séance, les étudiants étaient invités individuellement - à l'aide d'un guide de réflexion –

à autoévaluer (Échelle de Likert à 6 niveaux) le niveau d'efficacité de leur prestation d'enseignement (présentation des tâches d'apprentissage, supervision de la pratique motrice des élèves, gestion du groupe) et à préciser des éléments positifs et/ou négatifs qui expliquaient ce niveau d'efficacité perçu. Une semaine plus tard, les étudiants répétaient la même démarche de réflexion à la différence que leur analyse était réalisée à partir d'un enregistrement numérique de la leçon qu'ils avaient respectivement enseignée. La catégorisation des *Savoirs théoriques utilisés* par les étudiants a été basée sur un consensus inter-analystes.

Résultats - discussion

Globalement, l'évaluation quantitative révèle que les étudiants se perçoivent plutôt compétents pour présenter les tâches d'apprentissage, superviser la pratique des élèves et gérer le groupe. Environ 50% des étudiants modifient l'auto-évaluation du niveau d'efficacité de leur prestation d'enseignement en proportion comparable, soit à la hausse ou à la baisse, suite au visionnement de leur leçon. Au plan qualitatif, les éléments positifs relatés par les étudiants (N=1081) portent davantage sur les savoirs liés à la supervision de la pratique des élèves (45%) et plus particulièrement sur des actes qui favorisent l'apprentissage. Quant aux éléments négatifs (N=526), ils portent prioritairement sur des actes en lien avec la gestion et l'organisation (39%), soit principalement sur la gestion des comportements déviants. Les étudiants notent quatre fois plus d'éléments lorsqu'ils analysent leur leçon à partir de l'enregistrement numérique. Cette analyse vidéo leur permet de se centrer davantage sur des savoirs

liés à la supervision de la pratique motrice des élèves en vue de favoriser l'apprentissage plutôt que sur l'organisation et la gestion des comportements des élèves. Les trois quarts des énoncés sont liés aux savoirs théoriques enseignés pendant le cours. Toutefois, les énoncés peu détaillés nous amène à penser qu'une analyse vidéo réalisée avec un formateur - sous la forme d'entretiens d'auto-confrontation - permettrait aux étudiants de faire une réflexion plus approfondie.

Références

Clerc, A.J. (2013). *Rôle des savoirs théoriques de référence dans les parcours de formation des futurs enseignants des premiers degrés de la scolarité* (Thèse de doctorat, Université de Genève). Repéré à https://archive-ouverte.unige.ch/unige:28992

Davis, E.A., Petish, D., & Smithey, J. (2006). Challenges new science teacher face. *Review of Educational Research*, 93, 189-217.

Desjardins, J. (2013). Des étudiants résistants ? Mais qu'en est-il des dispositifs de formation ? Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Étienne, L. Paquay & P. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants réflexifs : Obstacles et résistances* (pp. 23-38). Bruxelle, Belgique : De boeck.

Tripp, T., & Rich, P. (2012). Using Video to Analyze One's Own Teaching. *British Journal of Educational Technology, 43*(4), 678-704.

St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Perceptions d'élèves du secondaire au sujet des apprentissages réalisés en éducation physique

Marie-Pier Robitaille, *Jocelyn Gagnon et Valérie Michaud*
Département d'éducation physique, PEPS (Local 2166), 2300, rue de la Terrasse
Université Laval, Québec (QC), Canada, G1V 0A6
Marie-pier.robitaille@fse.ulaval.ca

Résumé
Cette étude a pour objectif de décrire les perceptions d'élèves québécois de 4e et 5e secondaires au sujet de leurs apprentissages et des conditions dans lesquelles ils évoluent en ÉP. Les perceptions des élèves ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire élaboré pour les besoins de cette étude. Au total, 208 élèves âgés de 15 à 18 ans et provenant de trois écoles de la région de Québec ont complété ce questionnaire. La majorité des élèves estime avoir fait peu ou pas d'apprentissages dans les cours d'ÉP vécus durant leurs 4 ou 5 années d'études au secondaire. De plus, les apprentissages réalisés par ceux qui témoignent de progrès sont essentiellement d'ordre technique. La redondance des activités et notions enseignées constitue certainement l'un des principaux facteurs de stagnation des élèves. Dans la même optique, les enseignants auraient recours à seulement une ou deux méthodes d'enseignement, indépendamment des contenus enseignés, ce qui limiterait également les apprentissages.

Introduction
La portée réelle de l'éducation physique (ÉP) par rapport au potentiel éducatif qu'on lui attribue demeure encore un sujet de controverse. On n'y fait peu d'apprentissages, ce qui soulève des débats quant à la nécessité de cette matière dans le cursus scolaire (Kirk, 2013). En fait, les enseignants sont davantage portés à occuper les élèves pour éviter les troubles disciplinaires qu'à les faire apprendre (Ohman & Quennerstedt, 2008). Cela se traduit par une ÉP occupationnelle où les activités proposées sont abordées superficiellement (Delignières, 2004); ont peu de sens pour les élèves; permettent peu d'apprentissages, de transferts de connaissances ou d'habiletés (Dyson, 2014). Rappelons que l'efficacité de l'enseignement s'observe par les progrès des élèves qui découlent de leur engagement dans les conditions d'apprentissage proposées par l'enseignant. Plus les conditions d'apprentissage sont de qualité, plus les élèves ont des chances de progresser. Malheureusement, les résultats de la recherche tendent à démontrer que, de façon générale, l'enseignement de l'ÉP est peu efficace.

Au Québec, l'ÉP doit permettre aux élèves d'acquérir des connaissances, de développer des habiletés motrices et d'améliorer leurs capacités physiques ou du moins, les maintenir. Ces apprentissages constituent des ressources à mobiliser pour développer les trois compétences disciplinaires du programme d'ÉP (PFÉQ, 2011). Mais qu'en pensent les élèves? Dans quelle mesure estiment-ils que l'ÉP leur a permis d'acquérir ces ressources cognitives, motrices et physiques? La présente étude constitue un projet pilote qui s'inscrit dans la perspective de la recherche sur l'évolution des pratiques des enseignants d'ÉP. Elle vise à décrire les perceptions d'élèves québécois de 4e et 5e secondaires au sujet de leurs apprentissages et des conditions dans lesquelles ils évoluent en ÉP.

Méthode

Les perceptions des élèves ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire spécifiquement élaboré pour les besoins de l'étude. Celui-ci fut construit à partir des recommandations de la littérature et a fait l'objet d'une validation de contenu. Au total, 208 élèves (97 filles et 111 garçons) âgés de 15 à 18 ans et provenant de trois écoles secondaires de la région de Québec ont complété ce questionnaire. Ceux-ci faisaient partie de classes mixtes composées de 23 à 28 élèves. La première section contient des questions d'identification personnelle et des questions sur leur engagement en ÉP. La seconde section, laquelle constitue le cœur de l'étude, est ancrée sur les recommandations de la littérature pour améliorer l'ÉP. Les questions touchent l'orientation et la nature des activités enseignées, l'efficacité de l'enseignement, le climat d'apprentissage, le processus de formation et les besoins des élèves. Dans le cadre de cette étude, seules les questions relatives aux caractéristiques des élèves et à l'efficacité de l'enseignement sont considérées. Des statistiques descriptives telles des fréquences et des pourcentages expriment les tendances dans les perceptions des élèves.

Résultats - discussion

Les cours d'ÉP auraient permis à 43% des élèves interrogés d'acquérir une bonne quantité de connaissances liées à la matière enseignée. À l'inverse, 57% des élèves perçoivent plus ou moins la contribution de l'ÉP en matière d'apprentissage cognitif. Plus de 20% des élèves affirment même qu'ils n'ont pratiquement rien appris durant leurs cours d'ÉP au secondaire. Les objets d'apprentissage cognitif concernent essentiellement des savoirs relatifs à des règlements de jeu, des composantes techniques d'habiletés motrices et des notions relatives au secourisme.

Seulement 39% des élèves interrogés estiment que les cours d'ÉP leur ont permis de développer passablement de nouvelles habiletés physiques. Ainsi, plus de 60% des élèves font le constat que l'ÉP au secondaire a peu ou pas du tout contribué à leur développement moteur. Cette statistique est préoccupante si l'on considère que le développement de ce type d'habiletés constitue une priorité en ÉP. En effet, l'acquisition et le perfectionnement des habiletés motrices permettraient assurément d'accroitre le sentiment de compétence nécessaire à la pratique d'activités physiques. Les apprentissages des élèves seraient surtout d'ordre technique dans les sports en général et plus spécifiquement en volley-ball, basket-ball, badminton et natation. On fait peu mention d'apprentissages liés à des stratégies. Ce déséquilibre entre apprentissages techniques et stratégiques est-il un indice que l'enseignement de l'ÉP au secondaire demeure empreint d'une approche techniciste? À notre avis, les perceptions des élèves à ce sujet sont suffisamment probantes pour soulever cette question.

Plusieurs élèves disent avoir amélioré certains déterminants de leur condition physique. À cet égard, ils font surtout mention de l'endurance cardiovasculaire. La pratique répandue du jogging en début d'année scolaire n'est certainement pas étrangère à cette impression des élèves. Cependant, l'effet des cours d'ÉP sur le niveau de condition physique serait faible, voire inexistant pour 65% des élèves interrogés. Selon nous, deux hypothèses peuvent expliquer cette perception. Il se peut que les cours d'ÉP soient si peu intenses que les élèves ne croient pas que ceux-ci puissent engendrer des effets physiologiques positifs. Il est également possible que bon nombre d'élèves s'estiment déjà en bonne condition physique et considèrent que les exigences physiques des cours sont insuffisantes pour provoquer la surcharge nécessaire à l'amélioration de leur condition physique.

Rérérences

Delignières, D. (2004). Et si l'on enseignait comme nos élèves apprennent. In É. AFRAPS (Ed.), *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique* (pp. 31-40). France.

Dyson, B. (2014). Quality physical education: A commentary on effective physical education teaching. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 85*(2), 144-152.

Kirk, D. (2013). Educational value and models-based practice in physical education. *Educational Philosophy and Theory, 45*(9), 973-986.

Ohman, M., & Quennerstedt, M. (2008). Feel good—be good: subject content and governing processes in physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy, 13*(4), 365-379.

PFÉQ, G. d. Q. (2011). Programme de formation de l'école québécoise. *Gouvernement du Québec, Québec*.

Impact des interactions dyadiques langagières sur la motricité des enfants de maternelle, en danse.

Rosmann Laetitia, Darnis Florence.

LACES (EA 7437), ESPE d'Aquitaine, Université de Bordeaux.

Résumé

L'étude présente les effets d'une démarche d'enseignement coopérative (Baudrit, 2005), sur la construction de l'espace scénique en danse, en maternelle chez des enfants de quatre ans, en identifiant les effets et les fonctions du langage (Bernicot, 92). La recherche porte sur deux groupes : un groupe expérimental et un groupe témoin. Dans le premier, les élèves forment sept dyades de langage légèrement dissymétriques organisées selon deux des quatre niveaux suivants : très petits parleurs, petits parleurs, moyens parleurs et grands parleurs (Florin, 1995). Les données verbales sont enregistrées, transcrites, analysées et la motricité est filmée, analysée. Les résultats illustrent d'une part une évolution de l'usage spécifique du langage dans ses fonctions évocatrices dans les deux groupes. D'autre part, il semble que la forme de groupement influence les progrès moteurs (Darnis & Lafont 2008) dans la construction de l'espace en danse (Perez & Thomas, 1994).

Introduction

La Loi de Refondation de l'Ecole en France de 2015, énonce les objectifs dans les domaines langagiers et linguistiques à l'école maternelle afin d'aider les jeunes enfants à devenir des apprentis lecteurs, puis des parleurs experts. La production et la réception sont deux facettes de l'activité langagière orale. En classe, le temps de parole individuel paraît peu élevé, on observe peu d'activités structurées, peu d'interventions didactiques explicites. La compétence « mobilisation du langage dans toutes ses dimensions », « dans toutes les situations » à acquérir selon les programmes français de l'école maternelle, nous amène à nous questionner sur la manière dont l'Education Physique et Sportive et la danse en particulier, peuvent aider le jeune enfant à entrer en communication verbale avec ses pairs pour se faire comprendre et progresser dans sa motricité (Darnis et Lafont, 2008).

Par conséquent, si la danse en duo représente un terrain social favorable à la communication d'une intention dans la mise en jeu du corps sensible, alors une démarche d'enseignement, orientée sur l'apprentissage coopératif (AC) (Baudrit 2005), en danse peut favoriser les interactions langagières et les conduites motrices liées à la construction de l'espace scénique chez les enfants de quatre ans. Les conversations des élèves en AC permettent elles de faire émerger un vocabulaire spécifique à la danse? Le mode de groupement influence t-il des fonctions langagières et des progrès moteurs dans la construction de l'espace scénique ? Il s'agit alors d'identifier les actes de langage (Bernicot 92) en dyades de niveaux légèrement dissymétriques du point de vue du langage, comme outil dans l'acquisition de compétences conversationnelles (Florin 1995) d'une part et d'autre part dans l'acquisition de compétences motrices dans l'espace scénique (Perez et Thomas 1994).

Notre recherche s'inscrit dans le prolongement de la psychologie sociale du développement socio constructiviste pour l'EPS. Dans les interactions sociales, la relation d'aide est majeure, et c'est au sein d'interactions sociales dissymétriques que l'enfant intériorise les instruments de la culture grâce à l'aide d'un pair de niveau plus avancé dans un étayage, selon la conception Brunerienne. La verbalisation des actions va le conduire à la prise de conscience nécessaire au développement de la conscience. Or c'est en prenant conscience du problème à résoudre que l'enfant étayé par l'adulte d'abord, va pouvoir envisager une solution et des procédés pour y parvenir. Les informations prélevées

et utilisées sont des systèmes de signes. D'ailleurs, il est fréquent qu'à l'école, les élèves verbalisent sur ce qu'ils ont fait, sur ce qu'ils ont vu dans la danse de leurs pairs pour les aider dans la construction leurs savoirs. La didactique de la danse s'appuie sur un modèle technico - poétique dans lequel l'apprentissage du mouvement sensible se construit autour de tâches qui sont : l'improvisation, la composition, la mise en disponibilité et le travail des formes. Le mouvement s'inscrit dans les fondamentaux de l'activité comme l'espace (Perez et Thomas, 1994).

Méthode

Au niveau méthodologique, la population d'enfants étudiés s'élève à deux groupes de quatorze, âgés de quatre ans. Tous sont scolarisés dans une école maternelle située en France, dans la banlieue bordelaise. Cette école intègre des Professeurs des Ecoles Maîtres Formateurs, et favorise les expérimentations. Les deux enseignantes de l'expérimentation, Lolita, Groupe « classique » ; Laurence, Groupe Expérimental (GE). Lolita, est expérimentée dans l'enseignement de la danse, suit des formations pour enseigner cette activité à l'école et œuvre pour la mise en place de projets artistiques au sein de l'école, Laurence est une enseignante experte en danse, issue de la filière Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives avec l'option danse, expérimentée dans l'enseignement de la danse, elle a été conseillère pédagogique dans la mise en place de nombreux projets artistiques sur le territoire girondin. Notre étude porte sur une analyse comparatiste (pré test/ post test) de deux groupes. Dans le GE les élèves sont en dyade selon trois conditions de groupement : première condition: les très petits parleurs avec les petits parleurs; deuxième condition : les petits parleurs avec les moyens parleurs; troisième condition: les moyens parleurs avec les bons parleurs. Le groupe est équipé de micro casques, de dictaphones audios. Les conversations sont enregistrées. Les deux groupes sont filmés durant la phase de composition de vingt minutes. Les conversations sont retranscrites, analysés ; les conduites motrices filmées sont analysées.

Résultats- discussion

En ce qui concerne les résultats. Semble émerger, d'une part, une évolution dans l'usage spécifique du langage dans ses fonctions évocatrices liées à la danse pour les deux groupes et d'autre part, nous observons une influence de la forme de groupement dyadique sur les progrès moteurs liés à la construction de l'espace scénique en danse dans le groupe GE.

Références

Baudrit, A. (2005). Apprentissage coopératif et entraide à l'école. Revue française de pédagogie, 153(1), 121-149

Bernicot, J. (1992). Les actes de langage chez l'enfant. Psychologie d' aujourd'ui.

Darnis, F., et Lafont, L. (2008). Effets de la dissymétrie de compétence pour un apprentissage coopératif en dyades en Éducation Physique et Sportive. Les Cahiers internationaux de psychologie sociale, (3), 69-83.

Florin A. (1995) Parler ensemble en maternelle, Ellipses.

Perez, T., & Thomas, A. (1994). EPS danse : Danser en milieu scolaire. Centre régional de documentation pédagogique des Pays de la Loire.

Analyse comparative de trois formats pédagogiques générant des effets paradoxaux sur l'apprentissage et le climat scolaire

Teddy Mayeko
ADEF, EA 4671, Aix-Marseille Université, France.

Résumé

Notre travail porte sur une analyse comparative de deux formats pédagogiques (la montante-descendante et l'organisation par atelier) respectivement utilisés dans le cadre de séquences d'enseignement en sports de raquette et en gymnastique. Globalement, ces formats pédagogiques, utilisés quotidiennement par les enseignants d'EPS, présentent des avantages certains pour : organiser le travail au sein de la classe, identifier le niveau de pratique de chacun et diversifier le type d'expériences motrices à faire vivre aux élèves. Cependant, nos résultats montrent qu'indépendamment de ces considérations professionnelles, chaque format engendre des paradoxes discutables entre la logique de formation et les besoins des élèves. Ainsi, la montante-descendante peut renforcer l'image négative ou le sentiment d'incompétence des élèves en difficulté (situés sur les tables basses), tandis que l'organisation par atelier procède à une restriction et un découpage du temps de pratique effectif pouvant rendre plus complexe la stabilisation des apprentissages moteurs.

Introduction

Qu'ils soient experts ou novices, tous les enseignants éprouvent, en contexte scolaire, des formats pédagogiques destinés à faire entrer les élèves dans les apprentissages tout en cherchant à conserver le contrôle sur le déroulement du cours et la gestion des collectifs de classe. Cette double dimension renvoie aux deux fonctions majeures que l'enseignant exerce dans son travail quotidien avec les élèves (Doyle, 1986). Elle met en évidence l'existence supposée d'un paradoxe entre les intentions didactiques de l'enseignant et leurs probabilités d'émergence dans un contexte de classe malléable et difficilement prévisible. Dès lors, en prenant appui sur un cadre didactique comparatiste nous procéderons à une analyse conjointe de deux formats pédagogiques régulièrement mobilisés par les professeurs d'EPS (la montante-descendante et l'organisation par atelier). Nous tâcherons de déterminer en quoi ces différents types de configuration peuvent présenter un caractère ambivalent et contradictoire au regard des besoins des élèves.

Notre travail s'inscrit au croisement d'un cadre comparatiste en didactique (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2005) et de l'approche ergonomique, telle que développée en clinique de l'activité (Clot, 1999). Le premier courant postule que les outils élaborés dans une discipline en particulier s'inscrivent dans un registre de compréhension plus vaste. En d'autres termes, il vise à produire des modèles d'analyse globaux permettant de revenir sur ce qui est commun et spécifique aux différentes situations didactiques. Ainsi, l'approche comparatiste interroge « le didactique » dans ses dimensions institutionnelles, culturelles, contextuelles, cognitives et identitaires en s'appuyant sur des concepts (le plus souvent issus de la didactique des mathématiques) pour questionner les formes de l'étude, les dispositifs éducatifs ou encore les réformes curriculaires.

La seconde approche considère que l'activité réalisée ne se confond pas avec le réel de l'activité mais intègre également des possibles non réalisés, conceptualisés par Clot (1999) en tant qu'activité contrariée, suspendue ou empêchée. A travers les méthodologies indirectes qu'elle développe (les

entretiens d'autoconfrontation simples et croisés), cette approche permet d'analyser l'activité dans ses dimensions objectives et subjectives.

Méthode

Nous observons les deux premières leçons d'une séquence de tennis de table et de gymnastique dispensée par deux enseignants d'EPS de collège exerçant dans le même établissement scolaire. Les classes sont respectivement composées de 24 et 25 élèves de quatrième. Dans chaque activité, un type de tâche (ou format pédagogique) a été imposé aux professeurs qui avaient cependant toute latitude pour le mettre en application.

Le dispositif méthodologique s'inspire de celui proposé par Schubauer-Leoni et Leutenegger (2002). Dans chacune des activités, il consiste à effectuer une analyse interne (relative aux données brutes issues du corpus principal : les enregistrements vidéographiques des leçons et les entretiens *post* séance) et externe (associant des traces issues du corpus principal [les enregistrements vidéographiques et les entretiens *post*] et du corpus secondaire [entretien *ante* cycle]). Cette double analyse s'organise selon trois étapes : a) la première vise à opérer une réduction des grandes catégories d'observable. C'est ce que nous appelons l'analyse *a priori* des tâches qui, pour chaque séquence d'enseignement, porte sur un format pédagogique clairement identifié (montante-descendante et travail par atelier) ; b) la seconde a pour but d'éclairer les différents événements significatifs - considérés comme « des moments cruciaux et emblématiques de la séance, relativement au questionnement de recherche » (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002, p.246) - survenus au cours des leçons dans les formats pédagogiques usités. Elle caractérise ainsi le travail conjoint de l'enseignant et des élèves ; c) la troisième questionne en amont (entretien *ante*) et en aval (entretien *post* de type autoconfrontation simple) d'autres traces susceptibles « d'étoffer, de confirmer ou d'infirmer les hypothèses soulevées » (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002, p. 247). Elle associe donc les traces du corpus principal (données brutes filmées et entretiens d'autoconfrontation simples) et du corpus secondaire (entretien *ante*) afin d'expliquer la genèse de certains phénomènes didactiques. Au total, dans chaque activité et avec chaque enseignant nous avons effectué un entretien *ante* et deux entretiens d'autoconfrontation simples.

Enfin, dans le cadre d'une analyse comparative, nous procédons en dernier lieu à une évaluation concertée des deux formats pédagogiques mobilisés par les enseignants afin de mettre au jour des éléments de singularité et de généricité.

Résultats

Les résultats de l'étude montrent que les deux formats sont intéressants pour organiser le travail au sein de la classe et engager les élèves dans une activité d'apprentissage. Cependant, chacun d'eux engendre des paradoxes discutables pouvant remettre en cause la finalité d'un tel projet.

Par exemple, la montante-descendante (MD) en tennis de table permet de faciliter la gestion du groupe classe, d'évaluer rapidement le niveau de pratique des élèves et de les ancrer dans une culture de l'opposition emblématique de l'activité. Toutefois, en déterminant spatialement les différences de niveau et en rendant ces dernières visibles par tous les élèves de la classe, les MD peuvent aussi être vécues comme une humiliation publique pour les joueurs les plus en difficulté qui enchainent les défaites sans perspective réelle de progression. L'analyse *a posteriori* montre en effet que les élèves situés sur les tables inférieures intériorisent une image négative d'eux-mêmes et tendent à adopter des comportements de résignation : « De toute façon je vais encore perdre » (extrait du verbatim de

la leçon 2 en tennis de table). De manière analogue, le travail par atelier permet de maintenir l'attrait des élèves pour l'activité en assurant une grande variété des sollicitations motrices. Cependant, en changeant régulièrement d'atelier, le temps de pratique offert à chacun se réduit considérablement, alors même que les coordinations gymniques sont particulièrement complexes à stabiliser. Ainsi, au cours de la deuxième leçon du cycle de gymnastique l'enseignant a proposé cinq ateliers (ou agrès) différents. Le découpage du temps rapporté au nombre d'ateliers a permis aux élèves de travailler en moyenne 15 minutes par agrès, soit un huitième du temps institutionnel. Lorsque nous observons le temps de pratique effectif rapporté au temps moyen par agrès (15 minutes), la quantité de répétition motrice est encore plus faible. Ainsi, la proposition d'un tel format maintient paradoxalement l'enseignant dans un confort de travail tandis qu'il engendre de l'échec du côté des élèves, qui ne disposent pas d'un temps suffisant pour se transformer.

Conclusion

Si notre travail n'a pas vocation à proscrire des formats pédagogiques massivement investis par les enseignants d'EPS, il vise tout de même à mettre en garde contre certaines pratiques pouvant engendrer des mécanismes paradoxaux. Aussi, l'analyse comparative montre que la formalisation d'une démarche ascendante consistant à aborder le travail de conception didactique par les besoins des élèves présente un intérêt indéniable. Il s'agit, en effet, de ne plus uniquement considérer la pertinence des dispositifs *a priori*, ou au regard de leur seule viabilité, mais d'en envisager les effets implicites, pervers ou contradictoires sur le climat de classe.

Bibliographie

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF

Doyle, W. (1986). Classroom organization and management, New York: Macmillan Publishing.

Schubauer-Leoni, M-L. et Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire, Bruxelles : De Boeck.

Schubauer-Leoni, M-L. et Leutenegger, F. (2005). Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27, 407-429.

Les compétences spatiales en EPS : développement et transfert d'apprentissage

Anis Ben Chikha
ISSEP Sfax
Email : benchikhaanis@yahoo.fr

Résumé

La structuration relationnelle de l'espace que se fait l'enfant s'avère cruciale afin d'assurer une interaction efficiente avec son environnement. A cet effet, une approche didactique des APS ayant comme assise le jeu moteur pourrait améliorer la fonctionnalité systémique et sensorimotrice du corps. L'acquisition de compétences spatiales transférables vers d'autres apprentissages scolaires représente donc la perspective de cette étude, en s'appuyant notamment sur l'action d'un jeu créé à ce propos et que nous avons appelé « jeu de l'horloge ». Les effets de ce jeu sur les relations directionnelles ont été étudiés chez des élèves de deuxième année de l'enseignement de base. Les résultats du groupe expérimental révèlent une nette amélioration et ce, à tous les niveaux du test d'évaluation (RTD Test).

Introduction

Le système sensorimoteur de l'enfant repose notamment sur la constitution de référentiels égocentriques et allocentriques, qui fonctionnant ensemble ou séparément, effectuent une mise à jour continue de sa propre «cartographie» extracorporelle. Le but de ces systèmes est de permettre la prise de repères et la construction d'un « espace des lieux » dans lequel les objets sont identifiés et localisés en tant que cible de l'action (Paillard, 1991). De nombreuses recherches (Thommen et Rimbert, 2005) s'accordent à dire que le langage spatial ne peut se développer que grâce aux représentations mentales et cognitives que l'on se fait de l'agencement de l'environnement.Spelke et Shusterman (2005) supposent que l'acquisition d'un langage spatial naturel, est à combiner avec certains domaines distincts de nos connaissances sur l'espace.

Cette étude poursuit deux objectifs

1. Evaluer les capacités directionnelles des relations spatiales chez une population d'enfants de 7.3 ans (groupe contrôle).
2. Déterminer si le programme d'enseignement en EPS basé sur le « jeu de l'horloge » (Voir figure 1), favorise un transfert d'apprentissage ayant pour but d'améliorer ces compétences chez les enfants du groupe expérimental en comparaison avec des enfants du groupe contrôle.

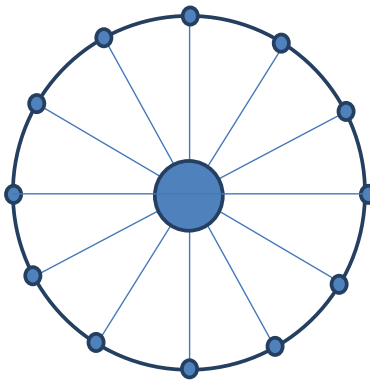

Figure 1 : jeu de l'horloge

Méthode

- **Participants**
- 44 élèves âgés de 7.3 ans, ils fréquentent une école primaire publique. Leurs parents, de niveau socioculturel moyen, défini par la profession du père. Tous ces enfants sont jugés normaux et bien adaptés à la scolarité et se trouvent tous dans la classe correspondant à leur âge chronologique. Les élèves ont été évalués avec un test cotant leurs relations directionnelles (RTD Lacert, 2010)

-**Procédure**

Le jeu se déroule sur un cercle de 12 mètres de diamètre tracé au sol dans la cours de l'école divisé par six segments lui donnantainsi la forme d'une horloge. Ce jeu aurait principalement pour objectif l'organisation spatiale à travers la mise en action de la capacité des enfants de se situer dans l'espace, de déterminer la position que l'on occupe par rapport à des repères directionnels ainsi qu'agencer correctement les différents déplacements selon les diverses variantes proposées. L'orientation spatiale est associée à la perception et la structuration spatiale est associée à l'abstraction et au raisonnement. En effet, l'objectif de ce jeu est l'acquisition de compétences spatiales qui permet:

- l'appréciation des directions.
- Le transfert d'apprentissage vers d'autres compétences transversales (apprendre à lire l'heure, apprendre les mois de l'année…)

Nous avons programmé pour notre expérience un programme d'intervention en EPS s'étalant sur 12 semaines, à raison de deux séances de 50 minutes par semaines.

Résultats

Paramètres	Groupe témoin (N = 22)			Groupe expérimental (N = 22)		
	Avant	Après	Δ (Δ%)	Avant	Après	Δ (Δ%)
Nombre de miroirs D	1,36±0,79	1,27±0,63	0,09 (6,67%)	1,32±0,84	0,45±0,51***###	0,86 (65,52%)###
Nombre de miroirs G	1±0,53	0,91±0,43	0,09 (9,09%)	1±0,62	0,36±0,49***###	0,64 (63,64%)##
Nombre d'erreurs D	1±0,98	0,86±0,89	0,14 (13,64%)	1,05±1,21	0,14±0,35***##	0,91 (86,96%)##
Nombre d'erreurs G	0,32±0,48	0,23±0,43	0,09 (28,57%)	0,5±0,8	0,05±0,21**	0,45 (90,91%)
% cumulés de miroirs D	15,18±19,02	15,55±18,9	-0,36 (-2,4%)	15,32±19	60±44,85***###	-44,68 (-291,69%)###
% cumulés de miroirs G	26,91±29,76	27,27±29,59	-0,36 (-1,35%)	27,05±29,7	69,45±41,36***###	-42,41 (-156,81%)###
% cumulés d'erreurs D	34,91±45,52	39,23±47,03	-4,32 (-12,37%)	39,14±47,1	87,05±33,37***###	-47,91 (-122,42%)###
% cumulés d'erreurs G	66,36±42,91	74,55±38,6	-8,18 (-12,33%)	66,36±42,91	90,91±19,19**	-24,55 (-36,99%)

Tableau 1 : Moyennes et écarts types des paramètres de l'étude avant et après l'apprentissage pour les deux groupes.

* Différence significative par rapport à l'avant apprentissage à $p< 0,05$; ** $p< 0,01$; *** $p< 0,001$

Différence significative par rapport au groupe témoin à *p*< 0,05 ; ## *p*< 0,01 ; ### *p*< 0,001.

Discussion

Des différences significatives sont enregistrés entre le groupe témoin et le groupe expérimental au niveau de l'après apprentissage (à l'exception du nombre d'erreurs G et % cumulés d'erreurs G). En concordance avec de nombreuses études, le déplacement constitue une expérience motrice et sensorielle, en lien avec la mémoire, qui permet de comprendre l'organisation spatiale du milieu. (Viader, Eustache & Lechevalier, 2000 ; Bidet-Ildéi, Orliaguet & Coello, 2011). Pour être représenté, l'espace doit être expérimenté car l'enfant en se déplaçant modifie simultanément sa perception de l'environnement et ainsi développe son acquisition spatiale directionnelle.

Références

Bidet-Ildei, C., Orliaguet, J.P., & Coello, Y. (2011). Rôle des représentations motrices dans l'identification des mouvements humains. *L'année Psychologique, 111,* 409-445.

Paillard,J. (1991). *Motor and representational framing of space. Brain and space*.Oxford : Oxford university press. 163-182.

Spelke, E., Shusterman A. (2005). Langage and the development of spatial reasoning. In Carruhers. P., Laurence. S., & Stich. S. *The innatesmind : structure and contents.* Oxford : Oxford UniversityPress

Thommen, E., Rimbert, G. (2005). *L'enfant et les connaissances sur autrui.* Paris, France : Belin. 59-80

Viader, F., Eustache, F. & Lechevalier, B. (2000). *Espace, geste, action.* Bruxelles : De boeck.

Les interventions langagières en EPS : étude comparative entre l'enseignant expérimenté et l'enseignant débutant

Saber Abdellaoui, Ramzi ben Slimene , Makram Zghibi et Mohamed Elloumi
Institut Supérieur du sport et de l'éducation physique de Ksar-Said
Institut Supérieur de Sport et de l'Education Physique du Kef
illusionnist@hotmail.com

Résumé

Notre recherche met l'accent sur les modalités d'énoncé de quatre enseignants/entraineurs spécialistes en football (milieu sportif et milieu scolaire). L'objectif serait, donc, d'identifier la spécificité discursive de chaque enseignant/entraineur en fonction du contexte (l'enseignant expérimenté et l'enseignant débutant). Autrement dit, dans le cadre d'enseignement des activités physiques et sportives en milieu scolaire, notre recherche vise à dégager les principaux trais caractérisant les discours des quatre enseignants spécialistes en Football (deux filles, deux garçons).

Ce travail vise à étudier les modalités d'intervention verbales des enseignants **(**expérimenté et débutant) en jeu de football en fonction du contexte du jeu, nous opterons pour une analyse descriptive de discours des enseignants.

Introduction

Dans cette recherche nous opterons pour une analyse illustrative de discours de quatre enseignants spécialistes en football de niveau d'expérience différant, et c'est pendant l'enseignement de football en milieu scolaire.

Pour le recueil des données on a enregistré durant toutes les séances réalisés par nos quatre spécialistes des enregistrements vocaux des interventions verbales des enseignants qui étaient équipés d'un dictaphone et d'un micro-phone-cravate permettant d'enregistrer le contenu des communications qu'ils entretenait avec leurs élèves.

Afin d'éviter de perturber les enseignants, on a enregistré une séance pour chaque enseignant avant de commencer l'expérimentation afin qu'ils soient habitués à la présence de l'observateur et du matériel utilisé.

Méthode

on va utiliser le modèle de Bardin (1977) pour l'analyse de contenu, symétriquement un travail qualitatif permet d'explorer les signes et la signification, elle peut contribuer à une meilleur compréhension du discours de sujet, les outils utilisés sont le model d'Austin (1970) qui détermine les actes locutoires et le model de Roulet (1981) pour soustraire les connecteurs logiques.

Pour le modèle d'Austin (1970) on va appliquer la taxonomie des actes illocutoires de Searle (1979) qui classe les actes illocutoires selon cinq types à savoir les assertifs, les directifs, les promissifs, les expressifs et les déclarations et la notion d'effet perlocutoire de Vermersch (2007) qui a classé les effets perlocutoires en distinguant trois types différents de causalité par lesquels ils pouvaient agir : Induire, convaincre et demander .

Le logiciel que nous allons utilisé pour nous assister à l'analyse du discours de nos enseignants est le logiciel "*Tropes*".

Ce logiciel *prend ses principes à partir des* travaux relatifs au modèle propositionnel de Kintsch et Van Dijk (1978), Van Dijk et Kintsch (1983), Kintsch (1988). Selon Wolff Marion (2005), il " *permet de valider un bon nombre d'analyses de contenus, à partir d'analyses propositionnelles du discours, car il donne également la possibilité de dégager les styles discursifs utilisés par les locuteurs, à l'aide de*

classifications élaborées sur différents indicateurs langagiers utilisés et fondées sur les recherches de Charadeau (1992), inspiré par Benveniste (1974) et François (1986)".

Résultats

La moyenne et l'écart type ont été utilisé pour décrire les variables mesurés. Afin de vérifier s'il existe une différence significative dans les interventions verbales de deux groupes d'enseignants différents (enseignants expérimentés vs enseignants novices), on a utilisé le test statistique "T de student pour échantillons indépendants". L'analyse statistique a été réalisé à l'aide du logiciel statistique SPSS (SPSS Inc., Chicago, IL, USA, version. 16.0) et le seuil de significativité statistique a été fixé à P = 0.05.

Discussion - Conclusion

Suite à la répartition des verbes utilisés par nos quatre spécialistes dans leurs discours, on a trouvé qu'ils utilisent souvent des verbes factifs ou d'action qui servent à agir sur les élèves que les verbes statifs ou d'état avec une domination absolue (les verbes factifs représentent 82% et 74% pour les enseignants expérimentés et novices respectivement). Ainsi on peut conclure que les enseignants observés, indépendamment de leurs niveau d'expérience, sont actifs et dynamiques. En ce sens, les enseignants dynamiques sont ceux dont leurs discours est plus fréquemment construits autour des verbes d'action (montrant un dynamisme implicite) , alors que les enseignants passifs sont ceux dont leurs interventions verbales contiennent beaucoup de verbes d'état (traduisant une passivité implicite).

Cette analyse comparative nous a permis d'apercevoir que l'enseignant expérimenté intervient verbalement beaucoup plus que l'enseignants débutant en terme de nombres d'interventions et de mots. Alors que les verbatim des enseignants débutants disposent d'une fréquence de mots plus élevée. D'où, on peut déduire que les interventions verbales de l'enseignant expérimenté sont plus fréquentes, plus variés et plus courtes que celles de l'enseignant novice ce que joue en leur faveur en prenant compte que la fréquence des interventions reflète la présence de l'enseignant et que les interventions brefs courtes favorisent la compréhension des élèves à l'inverse des "*consignes longues dites incompréhensibles*" (Grigori 2005).

les deux groupes d'enseignants semblent dynamiques et actifs de la même degré d'importance. Or, suite à une analyse plus approfondie, on a extrapolé que les enseignants expérimentés, ayant utilisé beaucoup plus de verbes d'actions, seraient perçus comme étant plus dynamiques, plus réalistes et possédant plus des qualités humaines nécessaires pour la pratique enseignante (Ndobo 2008), d'où ils assurent un engagement moteur plus élevé de leurs élèves et par conséquent ils sont plus en phase avec les exigences de l'enseignement que les enseignants novices.

Références

Holmes B. (1990). L'éducation comparée en Europe occidentale. In L'Éducation comparée : questions et tendances contemporaines (sous la direction de W.D. Halls). Paris : UNESCO.

Housset DEA Karine (1999) Problèmes liés à l'information diffusée et au débat social autour des organismes génétiquement modifiés (OGM).

Hubemann M. (1989) La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession. Paris, Delachaux et Niestlé.

Jean-Francis Gréhaigne & Paul Godbout (2011) .Observer, réussir, apprendre et enseigner en sport collectif à l'école. Presses universitaires de Franche-Comté.

Jérôme Guérin**, Gilles** Kermarrec **et Jacky** Péoc'h,(2010). Conception et mobilisation d'une boussole pédagogique dans le cadre d'un dispositif de formation par alternance . *Éducation et didactique*, Vol.4-n°2 | 2010, 21-40

Jullien de Paris, M.A. (1817). Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée.
Kardos, M.S. (2004). Profession Culture and the Promise of Colleagues. In S. Moore Johnson, Finders and Keepers. Helping New Teachers Survive and Thrive in Our Schools (pp. 139-165). San Fransciso: Jossey-Bass

Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review, 85,* 363-394.

Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension : A construction-integration model. *Psychological Review, 95,* 163-182.

LANG V. (1999) La professionnalisation des enseignants. Paris, PUF.

Leinhardt, G., Smith, D.A. (1985). Expertise in mathematics instruction: subject-matter knowledge. *Journal of education psychology, 77/*3.
Lenzen, Benoît (2015). La verbalisation dans les tâches motrices. Dans quelles conditions et pour quelles finalités ? Formation et pratiques d'enseignement en questions, 2015, *19*, 77-85.

Intervention des enseignants de l'éducation physique dans la gestion des transgressions de leurs élèves

Faten Hamdi[1] & Ali Elloumi[2]

[1] Unité de recherche ECUMUS (Etat, culture et mutations des sociétés), Sfax, Tunisie

[1]Institut Supérieur De Sport Et De L'éduction Physique, Le Kef, Tunisie

[2] Laboratoire TEC Université Paris Descartes

Résumé

Gérer une classe est devenu un exercice professionnel difficile pur l'enseignant. Ce dernier doit réagir rapidement et intervenir de manière adaptée à la situation pour faire cesser la perturbation. Dans ce même contexte, nous avons mené une étude comparative auprès de 18 enseignants de l'éducation physique (9 novices et 9 expérimentés) auprès desquels nous avons réalisé un entretien semi-directif afin d'identifier et d'étudier leurs réactions face aux transgressions de leurs élèves. Aussi, nous avons opté pour 6 études de cas d'élèves qui ont eu des punitions administratives afin de mieux comprendre les causes ou les motifs de leurs comportements déviants.

A travers notre recherche, nous avons pu montrer que les enseignants sont désemparés par les comportements déviants des élèves. Parfois, les enseignants semblent même être débordés et découragés, notamment les enseignants novices. En plus, nous avons constaté que les enseignants de l'éducation physique sanctionnent ou punissent leurs élèves d'une façon arbitraire et émotive et ce pour plusieurs raisons y compris l'absence d'une formation académique au sein des instituts supérieurs de sport et de l'éducation physique.

Introduction

Pour une raison ou pour une autre, certains élèves peuvent franchir les limites définies par les règles tout en mettant à l'épreuve l'enseignant (Blin & Gallais-Deulofeu, 2004). Ce dernier doit réagir rapidement et intervenir de manière adaptée à la situation pour faire cesser la perturbation. Cette capacité de réaction adaptée suppose de réelles compétences éducatives pour analyser la situation dans l'urgence et choisir le mode d'action le plus adéquat. L'enseignant travaillant dans un contexte psychologique et émotionnel extrêmement complexe, souvent en résonance avec sa propre histoire et sa personnalité, devrait apprendre à réguler et maîtriser les dimensions affectives de son activité professionnelle.

Dans ce même contexte, nous avons opté pour une recherche qui pose la question des différentes explications pouvant être mobilisées pour accéder à une meilleure compréhension des comportements déviants des élèves ainsi que les réactions ou les interventions dans lesquelles les enseignants de l'éducation physique peuvent s'engager.

Méthode

Ainsi, nous avons mené une recherche comparative auprès de 18 enseignants de l'éducation physique (9 enseignants novices et 9 enseignants expérimentés) avec qui nous avons réalisé un entretien semi-directif (voir le guide de l'entretien dans la partie annexes au bas du document) afin d'identifier et d'étudier leurs réactions face aux comportements déviants de leurs élèves. Aussi, nous avons opté pour 6 études de cas (les études de cas sont réalisées auprès de six élèves appartenant à la tranche d'âge de l'adolescence (nous avons juste conservé les premières lettres de leurs noms et prénoms ainsi que leurs âges : MT15, MB17, MG16, LR16, ZR16 et SC16. Ces élèves ont été sélectionnés car ils ont eu des punitions administratives comme des avertissements ou même des renvois à cause de leurs comportements déviants qui varient entre agressivité verbale élève-enseignant ou agressivité physique élève-enseignant à l'exception de SC16 qui a été choisi car il s'absentait d'une façon excessive des séances de l'éducation physique).

Pour chaque étude de cas, nous avons rencontré d'abord l'enseignant de l'éducation physique en question et nous lui avons demandé de nous expliquer pourquoi il a puni ou sanctionné l'élève.

Ensuite, nous avons mené un entretien non directif auprès de chaque élève (voir guide de l'entretien dans la partie annexes en bas du document). Lors de chaque entretien, nous avons demandé à chaque élève de se présenter et de présenter les membres de sa famille en décrivant sa relation avec chacun d'entre eux. Ensuite, nous lui avons demandé de nous parler ou de décrire la situation conflictuelle qu'il a vécue avec son enseignant de l'éducation physique.

Résultats - discussion

A travers notre recherche, nous avons pu montrer que les enseignants sont désemparés par les comportements déviants des élèves. Parfois les enseignants semblent même être débordés et découragés, notamment les enseignants novices. En plus, nous avons constaté que les enseignants de l'éducation physique sanctionnent ou punissent leurs élèves d'une façon arbitraire et émotive et ce pour plusieurs raisons y compris l'absence d'une formation académique au sein des instituts supérieurs de sport et de l'éducation physique qui peut leur permettre de mieux gérer les transgressions des élèves. En fait, il n'existe pas de recettes miraculeuses pour pouvoir maîtriser toutes les situations conflictuelles avec les élèves, mais certains chercheurs à l'instar de Richoz (2010) et Blin & Gallais-Deulofeu (2004) ont proposé des méthodes susceptibles d'aider les enseignants à mieux gérer les perturbations scolaires.

Références

1. Blin, J.-F., & Gallais-Deulofeu, C. (2004). *Classes difficiles : Des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires* (édition 2004.). Paris : Delagrave.

2. Cottraux, J. (2014). *Thérapie cognitive et émotions 2e : La troisième vague* (2e édition.). Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.

3. Prairat, E. (2000). *La sanction : Petites méditations à l'usage des éducateurs*. Paris : Editions L Harmattan.

4. Richoz, J. (2010). *Gestion de classes et d'élèves difficiles*. Lausanne : FAVRE.

5. Wiel, G. (2000). *Sortir du mal-être scolaire : promouvoir la fonction accompagnement*. Lyon : Chronique Sociale.

Annexes

Tableau 1 : <u>Guide l'entretien semi directif mené auprès des enseignants de l'éducation physique</u>

Catégories	Sous-catégories
Comportements déviants des élèves (transgression)	- Règles sociales : Agressivité verbale ou physique - Règles scolaires : Passivité
Réactions des enseignants	- Punitions administratives (exemple : avertissement ou renvoi) - Sanctions éducatives (exemple : priver d'un jeu ou d'un rôle comme le leadership) - Punitions : (Exemple : châtiment corporel) - Indifférence - Permissivité
Convocation des parents	- Causes de la convocation des parents (exemple : absentéisme de l'élève)

Tableau 2 : <u>Guide de l'entretien non directif réalisé auprès des élèves</u>

Catégories	Sous-catégories
Présentation	Présentation de l'élève (âge, passion, discipline préférée, etc)
Description des relations	- Avec les membres de sa famille - Avec ses enseignants - Avec son enseignant de l'éducation physique - Rapport à l'éducation physique

Les causes ou motifs du comportement déviant	**A identifier**

Remarque

Voici un exemple des figurés réalisée pour présenter chaque étude de cas

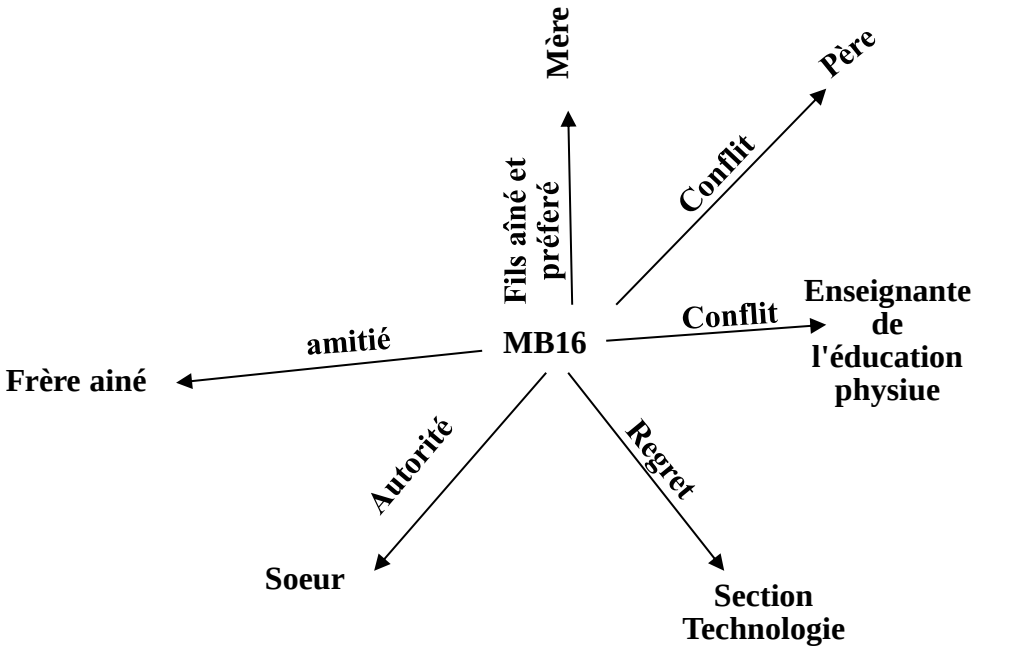

Figure n°1 : *Présentation du cas n°1 (MB16)*

Éducation morale et motivation en ÉPS : la formation initiale contribue-t-elle à former des éducateurs physiques responsables ?

Jonathan Côté-Brassard et Benoit Tremblay
Département d'éducation physique, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Québec, Canada

Résumé

Les programmes de formation initiale en éducation physique et sportive (ÉPS) ont la responsabilité de former des intervenants responsables soucieux de l'éducation morale des participants. Conséquemment, il semble indiqué que ces intervenants adoptent une orientation motivationnelle (OM) (Nicholls, 1989) propice à la mise en place d'un climat favorable au développement moral des apprenants. Cette étude transversale visait précisément à examiner l'OM d'étudiants du Département d'éducation physique de l'Université Laval inscrits à des programmes de formation initiale à l'intervention éducative en ÉPS (n = 310). À la lumière des données colligées par questionnaire et des résultats issus d'analyses statistiques, les chercheurs soutiennent que ces programmes ne semblent guère influencer l'OM des étudiants. Relativement à cette conclusion, des recommandations sont suggérées pour bonifier la formation et orienter d'éventuelles recherches en matière d'éducation morale et de motivation en ÉPS.

Introduction

Une responsabilité importante repose sur les intervenants usant des activités physiques, sportives et artistiques (APSA) pour assurer le développement moral des jeunes. À cet égard, et la lumière des récents résultats de recherche dans le domaine de l'éducation morale et de la motivation en éducation physique et sportive (ÉPS), ces intervenants auraient avantage à considérer le phénomène de la motivation (Shields et Bredemeier, 2008). À cet égard, des recherches réalisées à partir de la théorie des buts d'accomplissements selon Nicholls (1989) et Ames (1992) montrent que l'orientation motivationnelle (OM) d'un individu, lorsque centrée vers la tâche, tout comme un climat motivationnel (CM) de maitrise, sont corrélés à un fonctionnement moral positif et à des valeurs sportives plus marquées (Roberts, 2012). Il semble dès lors pertinent que les intervenants en ÉPS, formés en conséquence, adoptent eux-mêmes une orientation vers la tâche afin d'assurer avec cohérence la mise en place d'un climat de maitrise pouvant amener les participants à être impliqués dans la tâche. Malheureusement, il semble qu'aucune recherche empirique n'ait encore étudié l'OM d'intervenants en ÉPS au cours de leur formation initiale. De même, aucune étude, à notre connaissance, ne s'est intéressée à mesurer les effets des interventions réalisées dans un programme de formation initiale à l'intervention éducative en ÉPS sur l'OM des futurs intervenants.

Méthode

Cette recherche à devis corrélationnel transversal, réalisée en fonction de la théorie des buts d'accomplissement (TBA) selon Nicholls (1989) et Ames (1992), visait précisément à examiner l'OM des étudiants du Département d'éducation physique de l'Université Laval (DÉPUL) inscrits au *Baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé* (BEÉPS) (n = 190) et au *Baccalauréat en intervention sportive* (BIS) (n = 120). Les variables étudiées ont été l'OM ainsi que plusieurs facteurs sociodémographiques, dont le nombre de sessions complétées dans le programme de formation. L'instrument de mesure utilisé pour sonder l'OM fut le Questionnaire de Perception du

Succès en Sport (QPSS) (Durand, Cury, Sarrazin et Famose, 1996). Cet instrument, constitué de deux sous-échelles de six items servant à déterminer l'orientation vers la tâche et l'orientation vers l'égo du participant, se répond à l'aide d'une échelle de Likert à cinq points : 1) fortement en désaccord, 2) en désaccord, 3) indécis, 4) en accord, 5) fortement en accord.

Résultats

L'analyse descriptive initiale a permis d'offrir un portrait global des données recueillies. En fonction du nombre de sessions complétées, les résultats de l'orientation vers la tâche (1 session = 4.67 ; 3 sessions = 4.45 ; 5 sessions = 4.52 ; 7 sessions = 4.61) sont plus élevés que ceux pour l'orientation vers l'égo (1 session = 3.31 ; 3 sessions = 3.41 ; 5 sessions = 3.57 ; 7 sessions = 3.22). L'analyse inférentielle, effectuée à partir d'analyses de la variance (ANOVA), a pour sa part révélé plusieurs interactions statistiquement significatives entre les variables. En ce qui concerne le facteur nombre de sessions complétées, seule l'interaction avec l'orientation vers la tâche fut considérée significative (p = 0.0076). Après analyse approfondie, cette interaction révéla une distinction statistiquement significative (p = 0.0022) uniquement entre les répondants ayant complété une session (4.67) et ceux ayant complété trois sessions (4.45). Ces résultats semblent indiquer que l'orientation vers la tâche est significativement plus basse pour les répondants ayant complété trois sessions dans leur programme par rapport à ceux ayant complété une session, alors qu'elle ne diffère pas significativement entre ceux ayant complété une, cinq ou sept sessions.

Discussion

Pris dans leur ensemble, les résultats semblent indiquer que le nombre de sessions complétées dans les programmes de formation initiale à l'intervention éducative en ÉPS du DÉPUL n'influence pas l'OM des étudiants inscrits. D'une part, le nombre de sessions complétées ne semble nullement influencer l'orientation vers l'égo. D'autre part, concernant l'orientation vers la tâche, il y a lieu de questionner et de mettre en perspective l'unique distinction statistiquement significative entre les répondants ayant complété une session et ceux en ayant complété trois. En marge de ces dernières considérations, les analyses révèlent qu'en dépit du nombre de sessions complétées dans le programme de formation, l'orientation vers la tâche semble très élevée tandis que l'orientation vers l'égo serait plutôt modérée. Ce résultat, conséquent aux visées éducatives que poursuit le DÉPUL, motive les chercheurs à identifier des pistes de recherches susceptibles d'éclairer davantage le phénomène et à formuler des recommandations en matière de formation initiale à l'intervention éducative en ÉPS au sujet de la motivation et de l'éducation morale.

Références

Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. Dans G. Roberts (dir.), *Motivation in sport and exercise* (p. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.

Durand, M., Cury, F., Sarrazin, P. et Famose, J.-P. (1996). Le Questionnaire de Perception du Succès en Sport: Validation française du "Perception of Success Questionnaire". *International Journal of Sport Psychology*, 27(3), p. 251-268.

Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Roberts, G. (2012). Motivation in sport and exercice from and achievement goal theory perspective: after 30 years, where are we? Dans G. Roberts et D. Treasure (dir.), *Advances in motivation in sport and exercise* (3e éd., p. 5-58). Champaign, IL: Human Kinetics.

Shields, D. et Bredemeier, B. (2008). Sport and the development of character. Dans L. Nucci et D. Narvaez (dir.), *Handbook of moral and character education* (p. 500-519). New York: Routledge.

Analyse comparée des pratiques des enseignants d'EPS débutants et expérimentés : place de l'instrumentalisation dans leurs dispositifs d'apprentissage

Anne Courtin, Gilles Uhlrich

laboratoire CIAMS, équipe MHAPS, Université Paris Sud, Paris Saclay.

Résumé :

Dans une perspective technologique des pratiques physiques sportives et artistiques (Uhlrich, Eloi et Bouthier, 2011), nous décrivons un protocole de recherche qui interroge le métier d'enseignant d'EPS, et plus précisément, la capacité que ce dernier a de laisser les élèves « instrumentaliser » c'est-à-dire « mettre à leur main » le dispositif qu'ils vivent. Notre étude s'appuie sur la théorie instrumentale qui postule que les instruments (matériels et psychologiques) jouent un rôle important dans les apprentissages (Vygotski, 1931/2014). Dans notre travail, le problème identifié porte sur le fait que les élèves sont souvent cantonnés à réaliser ce qui est attendu. Alors que ce qu'ils pourraient certainement faire au-delà serait très certainement prometteur en termes de développement. Cela pose la question de la délégation de la responsabilité de l'apprentissage de l'enseignant vers l'élève laissant alors le processus de « genèse instrumentale » par instrumentation et instrumentalisation opérer.

Introduction

Notre recherche porte sur la liberté accordée aux élèves par l'enseignant d'EPS dans les dispositifs qu'il met en place dans sa leçon. Cette étude obéit à une visée : mettre en avant les différences dans le discours des enseignants à propos de cette liberté accordée aux élèves, en fonction de leur expérience et du type d'établissement où ils enseignent. Cela nous amène donc à formuler un grand problème pour notre étude : les enseignants mettent en place des dispositifs utiles à l'apprentissage, ils en exploitent les potentialités très différemment selon l'expérience qu'ils ont accumulée et le type d'établissement dans lequel ils enseignent. Il s'agit donc d'interroger le possible lien entre instrumentalisation, expérience et type d'établissement d'exercice.

1. Des éléments théoriques, une problématique et des hypothèses

Notre recherche interroge le processus de genèse instrumentale. Rabardel (1995) conçoit cette approche théorique dans laquelle il distingue les termes d' « outils », d' « artefacts » et d' « instruments ». L'objet matériel devient « outil » dès lors qu'il est finalisé et rendu fonctionnel par le sujet. L'outil devient un « artefact » lorsqu'il est associé à une fonction cognitive identifiée, c'est-à-dire à des « propositions qui serons développées ou non par un sujet ». Et enfin les artefacts deviennent « instruments » pour l'apprenant à partir du moment où il vit deux moments : l'instrumentation par sa « prise en main » (Uhlrich et Éloi, 2016) et l'instrumentalisation par une « mise à sa main » de l'instrument. Le développement des techniques se fait au cours de ce processus. Nous nous intéressons particulièrement au « mouvement tourné vers l'artefact qui a pour effet de mettre en forme ce qui est donné de l'extérieur pour en faire son propre instrument » (Rabardel, 1995). Dès lors, l'environnement dans lequel une tâche est réalisée est essentiel puisque l'enjeu pour l'enseignant est de créer les conditions pour que les élèves, individuellement et collectivement, fassent des artefacts des instruments de leur travail afin de favoriser l'apprentissage. Ceci est à mettre en relation

avec l'expérience de l'enseignant ainsi que le type d'établissement dans lequel il enseigne. Notre étude cherche donc à mettre en avant la façon dont l'enseignant fait fonctionner les dispositifs qu'il a construit pendant la séance, et notamment comment il laisse les élèves évoluer dans ces mêmes dispositifs. Nous défendons alors les hypothèses suivantes :

- L'enseignant d'EPS, selon son expérience, met en place des dispositifs didactiques différemment agencés (aménagement du milieu, facilitateur de l'action, observables).
- L'enseignant d'EPS débutant a du mal à percevoir l'activité de ses élèves engagés dans le dispositif mis en place, et surtout les possibilités offertes de le faire évoluer.
- L'enseignant d'EPS expérimenté anticipe les conséquences de l'utilisation de ses dispositifs afin de permettre leur « évolution » par les élèves.

Méthode

Notre démarche méthodologique est un travail de récupération de l'empirie par passation d'un questionnaire par les étudiants de 2ème année de master MEEF. Pour faciliter le recueil, chaque étudiant a eu pour consigne de faire passer six questionnaires à des enseignants de sexe et d'âge différent. Nous avons recueillis plus de 100 questionnaires. Dans le questionnaire, les enseignants devaient répondre à des questions portant sur diverses thématiques, le but étant de mieux comprendre le métier de professeur d'EPS avec l'avancée en âge. Les enseignants avaient pour consigne de répondre à la totalité des questions posées, dans l'ordre proposé, sans revenir sur les réponses antérieures. Dans le cadre de notre recherche, nous avons retenu les enseignants en début de carrière, c'est-à-dire ayant 5 ans ou moins d'expérience, et à l'inverse les enseignants expérimentés, ayant plus de 15 ans d'expérience. Nous nous sommes intéressés uniquement à la question portant sur le rôle des élèves lors de l'utilisation des outils techniques, et donc sur la phase d'instrumentalisation de la genèse instrumentale. Dans cette question, les sujets devaient répondre à trois sous-questions en se positionnant sur une échelle de 1 à 5 (1 assez peu – 5 massivement). S'ils le souhaitaient les enseignants pouvaient justifier leur positionnement en quelques mots. Le traitement des données a été mené en mobilisant des outils statistiques ainsi qu'une analyse thématique de sens (Bardin, 2003).

2. Des connaissances sur l'instrumentalisation et des propositions pour la diffusion.

Les résultats sont actuellement en cours de traitement. Néanmoins il semblerait qu'une tendance se dégage déjà : lorsqu'il s'agit d'expliquer la raison de leur positionnement sur l'échelle, très peu d'enseignants apportent une réponse complémentaire. Il semble que quelle que soit l'expérience des enseignants, la liberté accordée à l'utilisation des outils techniques est très peu envisagée. Ce résultat ne permet toutefois pas d'affirmer que cet espace d'initiative n'est pas conceptualisé par l'enseignant. Mais il est occulté dans les discours. Ce n'est donc pas une priorité. Le poids des attendus de l'institution est peut être une piste d'interprétation possible.

Références

Éloi, S. et Uhlrich, G. (2011). La démarche technologique en STAPS : analyse conceptuelle et mise en perspective pour les sports collectifs. *eJRIEPS, 23*, 20-45.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains.* Paris : Armand Colin.

Uhlrich, G., Eloi, S. et Bouthier, D. (2011). La technologie dans le contexte des STAPS : de la conception d'outils à la conceptualisation… et réciproquement. *eJRIEPS, 23*, 4-19.

Uhlrich, G et Éloi, S. (2016). Formation à l'observation de futurs intervenants éducatifs en rugby : quelles conséquences pour leur conception du jeu ? *Revue des sciences de l'éducation, 42/2*, 123 -147.

Vygotski, L. (1931, 2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures.* Paris : La dispute.

Analyse de l'activité enseignante lors d'un cycle de football avec débat d'idées : étude comparative entre deux enseignants du milieu difficile

Maher Gharbi

Aix Marseille Université, ENS Lyon, ADEF EA 4671, 13248, Marseille, France

gharbi.maher@hotmail.fr

Résumé

Ce travail s'inscrit dans une approche ergo-didactique. Il vise à étudier et analyser l'activité de deux enseignants d'éducation physique et sportive d'une démarche axée sur la verbalisation. Le protocole de recherche proposé dans cette étude est inspiré des travaux de Gréhaigne (1998). Il s'agit de l'étude d'un mini cycle de football dans un milieu de l'éducation prioritaire de la région marseillaise où les élèves jouent et verbalisent pendant 4 séances. Les situations d'interlocution discursive seront des moments propices où les élèves peuvent échanger et discuter à propos du jeu dans la perspective de mettre en place une stratégie pour progresser leur projet (Clot & Faïta, 2001 ; Saujat, 2002). À l'issue de la première phase expérimentale des auto-confrontations simples avec les deux enseignants, des résultats montrent un décalage entre ce qu'ils déclarent avant l'entame du cycle et ce qu'ils font réellement sur terrain sur des thématiques en lien avec le milieu difficile.

Introduction

L'enseignement conçu comme un travail est un champ récent dans le cadre des didactiques des disciplines scolaires, où la recherche a été dominée, pendant quelques décennies, par des questions concernant les élèves, leurs processus d'apprentissage et les rapports qu'ils établissaient avec le savoir (Bronckart & LAF, 2004 ; Tardif & Lessard, 1999). Puis, l'accent a été mis sur la pensée des enseignants et la décision rationnelle comme base de leur activité. Plus récemment, dans cette nouvelle voie de recherche, l'intérêt s'est encore déplacé vers ce que l'enseignant fait réellement (et non plus ce qu'il devrait). Ces changements ont entraîné le passage d'une didactique de faire « l'intervention » à une didactique de « l'explication » (Goigoux, 2002, p. 126). De ce fait, pour Goigoux, la didactique doit tirer les conséquences du fait qu'enseigner est un travail…Elle doit accepter de reconnaître qu'il lui arrive d'avoir raison localement dans son analyse de certains phénomènes d'apprentissage et d'enseignement, et tort globalement lorsqu'elle néglige de replacer ces phénomènes dans leur contexte, celui du travail quotidien des enseignants et de ses multiples finalités (Goigoux, 2007) . L'activité déterminée par un artefact (ici une ingénierie didactique, le débat d'idées) « est la traduction des compromis établis par le sujet entre les contraintes qui s'imposent à lui en provenance de sources multiples : l'artefact, la tâche, l'environnement, ses propres compétences et capacités, etc., compte tenu de sa finalisation et de son engagement dans la situation » (Rabardel, 1995, p.181).

À travers cette recherche nous souhaitons répondre à trois questions. La première qu'est-ce que les enseignants selon leurs différents niveaux d'expérience et d'expertise font au cours d'un cycle de football ? Y a-t-il des écarts entre ce qu'ils voudraient faire et ce qu'ils « devraient » faire ? Qu'est-ce que ces enseignants ont pu faire réellement par rapport à ce qu'ils déclarent vouloir faire avant l'entame du cycle, et quelles sont les modalités d'interventions de ces enseignants au cours des moments d'inter discussion avec les élèves pendant la phase de débats d'idées.

Si la didactique se focalise sur les modalités de (co)construire des savoirs (Sensevy, 2007) et que les approches ergonomiques (Clot & Faïta, 2001) analysent l'activité réelle des sujets où dans ce travail ce

sont les enseignants d'éducation physique et sportive, il devient donc, important et complémentaire de croiser le regard qui est relatif aux liens entre connaissance, action, activité et développement qui vise à décrire, comprendre et transformer l'activité enseignante (Saujat, 2002).

Méthode

Le protocole de recherche proposé dans cette étude consiste à organiser un cycle d'enseignement en football, soit quatre séances de deux heures chacune (8h de pratique motrice et verbale observée et enregistrée) en conditions authentiques d'enseignement. Il s'agit d'un dispositif partiellement négocié avec l'enseignant pour la partie globale d'organisation du cycle, celui-ci demeurant responsable des contenus enseignés. Les enregistrements vidéo vont se focaliser sur l'ensemble de chaque séance dès la prise en main des élèves par l'enseignant et jusqu'au retour au calme et se focaliseront principalement sur les phases des jeux, l'activité de l'enseignant et les phases de débat. La situation didactique de « débat d'idées » est mise en place progressivement, mais systématiquement afin que les élèves s'y familiarisent et se mettent réellement à échanger (Gréhaigne, 1996). Elle est placée après/avant une situation de match. Pour effectuer cette recherche, on a mobilisé deux enseignants de la région marseillaise de l'éducation prioritaire qui enseignent deux classes de 4e de 20 à 25 élèves chacune.

Après avoir recueilli les données à partir des enregistrements vidéo des 4 séances des 2 classes, une auto-confrontation simple a été mise pour chacun de ces 2 professeurs et deux autre auto-confrontations croisées (Amigues, Faita, Saujat, 2000) sont en cours. Après avoir recueilli les données à partir des enregistrements vidéo des 4 séances des 2 classes, une auto-confrontation simple a été mise pour chacun de ces 2 professeurs et deux autres autoconfrontations croisées (Amigues, Faita, Saujat, 2000) sont en cours.

Résultats

Les premiers résultats à l'issue des autoconfrontations ainsi les synopsis montrent les difficultés rencontrées par les enseignants dans les milieux de l'éducation prioritaire comme le genre, la discipline vise à vis des élèves ce qui influe directement sur l'activité de ces professeurs et par la suite sur le contenu des séances.

Références

Amigues, R., Faita, D., & Saujat, F. (2004). L'autoconfrontation croisée: une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de psychologie*, *57*, 41-44.

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, (2-1).

Faïta, D., & Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, *19*(1), 123-154.

Saujat, F. (2011). 7. L'activité enseignante. In *Interpréter l'agir: un défi théorique* (pp. 241-257). Presses Universitaires de France.

Sensevy, G., & Mercier, A. (Eds.). (2007). *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Presses universitaires de Rennes.

Les personnes obèses à l'épreuve de « Sport-santé sur ordonnance » à Strasbourg : vécu, expérience et engagement dans un mode de vie plus actif

Floriane Lutrat, laboratoire Sport et Sciences Sociales (E3S), Université de Strasbourg.

Résumé

L'intégration des malades chroniques dans des dispositifs d'activité physique adaptée aiderait à construire l'engagement dans une activité physique quotidienne. Le dispositif « Sport-santé sur ordonnance » permet-il le passage d'une trajectoire de maladie à une « carrière » de pratiquant d'activité physique régulière ? Les huit entretiens biographiques menés font état de peu de dispositions à l'activité physique et d'une forte sédentarisation mais ils démontrent que cette action publique peut créer les conditions de l'engagement dans une activité physique régulière. L'entrée dans « Sport-santé sur ordonnance » s'inscrirait dans la trajectoire de maladie avec une remise en question des représentations liées à l'activité physique et le constat de ses bienfaits. Après le dispositif, l'engagement se traduit par l'entrée dans un style de vie plus actif avec une pratique plus culturelle. Mais les discours sont fragiles et laissent redouter la possibilité d'une reconversion à la sédentarité.

Introduction

Construction sociale, la surcharge pondérale est un problème public doté d'un certain statut politique : afin de combattre cette « épidémie », de nouvelles stratégies sont mises en place pour développer l'activité physique, améliorer l'alimentation et lutter contre la sédentarité. « Programmes nationaux nutrition santé », « plan Obésité » sont des exemples de ces actions qui visent principalement à modifier les comportements et les habitudes de vie de la population. « Sport-santé sur ordonnance » est une action politique strasbourgeoise qui cherche à favoriser la pratique d'une activité physique régulière et adaptée à l'état de santé de ses usagers et à réduire la sédentarité des Strasbourgeois. De nombreuses thèses de médecine générale se sont intéressées à l'impact physique de l'activité physique dans le cadre du dispositif et une précédente étude sociologique avait pour objectif de connaître socialement la population touchée ainsi que de qualifier les effets ressentis par les bénéficiaires du dispositif. Cependant, ces travaux ont été réalisées à court terme et ne se sont pas attachées à étudier la période post-dispositif. L'étude sociologique présentée ici s'intéresse à huit anciens bénéficiaires du dispositif en surcharge pondérale (six femmes et deux hommes dont quatre ont des complications associées : hypertension artérielle, diabète de type 2, maladies cardiaques, etc.) auprès desquels des entretiens biographiques basés sur des récits d'expérience ont été menés. Nous nous sommes intéressés à l'ensemble du parcours de vie de ces personnes, de l'enfance à aujourd'hui et aux différents moments de leur histoire, c'est-à-dire aux différentes trajectoires (professionnelles, familiales, sociales, sportives, etc.). Par ces entretiens, nous avons cherché à mettre en lumière le rapport à l'activité physique, au surpoids et au dispositif « Sport-santé sur ordonnance » pour, dans une analyse compréhensive, appréhender les changements de comportement ou, au contraire, le maintien des habitudes en terme d'activité physique après le dispositif. Les résultats de cette étude sont encourageants mais contrastés.

Changer ses habitudes de vie ? Quelques freins au changement

Les entretiens montrent une entrée tardive dans la trajectoire de maladie (Strauss *et al*., 1985) et révèlent l'existence d'un certain déni de la maladie, de sa gravité, des complications qu'elle peut amener ainsi qu'une banalisation et une dédramatisation de l'obésité comme le montre le suivant extrait d'un entretien: « Mon médecin me disait que je devais perdre du poids, je ne m'en suis pas rendue compte tout de suite, je me suis dit que ce n'était que quelques kilos en trop » (Sophie, 66 ans, mariée, retraitée, propriétaire, en situation d'obésité depuis quelques années). Cependant, un fait marquant dans la vie de ces personnes (décès d'un proche, accumulation de complications) entraine un face à face plus rapide avec l'obésité. Les résultats de l'étude révèlent plusieurs freins principaux au changement des comportements. Les habitudes de vie sont souvent bien ancrées dans les personnes de notre corpus (âge moyen : 65,4 ans). L'augmentation de temps libre liée à la retraite signifie une augmentation du temps à s'occuper des autres (petits-enfants, proche malade). Au-delà de la variable liée à l'âge, les anciens bénéficiaires sont en situation de fragilité socioéconomique : leur dernier emploi est qualifiable de précaire voire inexistant (femmes au foyer). Les temporalités professionnelles sont souvent irrégulières : missions intérimaires, temps partiels, etc. De plus, s'engager dans une pratique physique était impensable la majorité au regard de leur état de santé : hormis, une personne. À la vue de sa biographie, il s'agit de la personne avec le plus récent surpoids et sans complications ou d'autres maladies. Certaines personnes ont affirmé qu'il était « impossible de faire du sport dans [leur] état » : il s'agit des bénéficiaires cumulant plusieurs pathologies. Un autre frein est la faible socialisation primaire à l'activité physique et au sport : ce sont les activités physiques dites informelles qui restent les plus fréquemment racontées : il y a rarement une activité institutionnalisée. Les récits montrent une certaine résistance à l'activité physique dès le plus jeune âge (dispense d'éducation physique et sportive à l'école). Cette faible socialisation peut expliquer les représentations négatives autour de l'activité physique qui renvoie systématiquement au terme « sport » avec une conception associée à la compétition et à la performance.

Des activités physiques à visée sanitaire

L'activité physique prescrite par le médecin sonne comme une injonction pour ces personnes atteintes d'obésité. La prescription et l'effet médiatique strasbourgeois ont créé un déclic. La participation et l'engagement des personnes sont également le fruit de la gratuité et de l'encadrement proposé. Les récits montrent que l'intégration dans le dispositif se fait uniquement dans un contexte sanitaire : Sport-santé sur ordonnance devient alors un outil de gestion de sa maladie et s'inscrit à ce moment dans la trajectoire de maladie. Le bien-être se fait rapidement sentir et le poids diminue. L'activité physique devient un multiplicateur des relations sociales et les entretiens montrent une évolution des représentations de l'activité physique qui tendent à s'éloigner de l'essence compétitive et stricte du sport.

Et après ? Le passage d'un cadre institutionnalisé à une pratique autonome

Le maintien dans une pratique régulière d'activité physique est fragilisé par le passage d'un dispositif cadré avec un suivi régulier à une pratique par soi-même. Toutefois, l'activité physique semble intégrée dans le quotidien au travers des déplacements actifs (marche et utilisation du vélo). Les récits témoignent de la poursuite de l'engagement : cela marque l'entrée dans la « carrière de pratiquant d'activité physique adaptée (APA) » (Barth, 2012). Nous notons cependant une certaine vulnérabilité avec une possibilité de « reconversion » à un état moins actif (arrêt de la pratique suite à un déménagement, opération médicale, etc.).

L'entrée dans une « carrière de pratiquant d'APA » a lieu lors du maintien de la pratique physique quotidienne, autoorganisée, pour son plaisir en dehors du dispositif Sport-santé sur ordonnance : celui-ci permet d'entrouvrir la porte de cette carrière et façonne le maintien de l'engagement de l'activité physique dans le quotidien. Actuellement, le style de vie actif induit par le dispositif se maintient par la marche régulière et les déplacements en vélo. Cette action de santé publique est donc un outil qui conçoit les conditions d'une prise en main individuelle par l'activité physique adaptée en ouvrant les portes d'une « carrière de pratiquant d'APA » significatif d'un mode de vie actif mais le maintien de l'activité physique dépend des variations de la « trajectoire de maladie » et de l'environnement de l'individu.

Références

Barth, N., (2012). *L'activité physique adaptée pour les personnes atteintes de diabète de type 2 : Approche sociologique des « carrières de pratiquant d'APA » dans leurs relations avec la « trajectoire de maladie »* (Thèse de doctorat, Université de Lyon 1, France). https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00862795

Strauss, AL., Fagerhaugh, S., Suczeck C. & Wiener C. (1985). Social organization of Medical work. Chicago *: Unniversity of Chicago Press*. In I. Baszanger (Ed.) (1992). *La Trame de la Négociation: Sociologie Qualitative et Interactionnisme* (p. 153). Paris : L'Harmattan.

Avis des sportifs de haut niveau au sujet de la formation des cadres sportifs

Theunissen Catherine, Leurant Perrine, Cloes Marc

Université de Liège, Département des Sciences de la motricité, 4, Allée des sports- Belgique

Résumé

Pour espérer atteindre un niveau de performance élevé, les entraîneurs se doivent d'accumuler connaissances, compétences et expériences. La présente étude analyse l'avis de 27 sportifs de haut niveau, sous contrat à la Fédération Wallonie-Bruxelles, à propos de la formation des cadres sportifs. Les sportifs ont été interviewés à l'aide d'un entretien semi-structuré ciblant spécifiquement : leurs attentes par rapport à leur(s) entraîneur(s), les qualités d'un « bon entraîneur », les contenus de formation capitaux à leurs yeux, etc. Une analyse de contenu a été réalisée. Elle fait ressortir que ces sportifs de l'élite connaissent peu la formation des entraîneurs. Ils semblent accorder beaucoup plus d'importance à l'expérience pratique qu'à la formation formelle offrant une certification. Un élément crucial est également la relation qui unit l'entraîneur à son athlète. Ils suggèrent des contenus visant l'adaptation de l'intervention en fonction des besoins des sportifs, la communication et la remise en question.

Introduction

Depuis les Jeux Olympiques de Rio en 2016, beaucoup de Belges gardent en mémoire l'or de Nafissatou Thiam (athlétisme), de Greg Van Avermaet (cyclisme) ou encore les exploits de l'équipe masculine de hockey sur gazon. Si ces athlètes atteignent un tel niveau de performance, nous ne pouvons passer sous silence le rôle de leur(s) entraîneur(s). Tout comme leurs sportifs, ceux-ci se doivent d'être en recherche permanente de progrès afin de garantir un entraînement et un coaching de la meilleure qualité qui soit. Leur formation s'avère donc primordiale.

Les contenus de formation des entraîneurs tournent autour de trois axes : (1) les apprentissages « formels », en lien avec une institution et permettant la délivrance d'une certification (Trudel, Gilbert et Werthner, 2010) ; (2) les apprentissages « non formels » qui correspondent le plus souvent à des activités de formation continue individuelle (mentorat, supervision) ou collective (Roy *et al.*, 2013) ; (3) les apprentissages « informels » qui se réalisent en dehors de tout système de formation et dont l'apprenant en contrôle les tenants et aboutissants (ressources Internet, échanges avec des pairs,…).

Les entraîneurs ont tendance à accorder davantage de crédits à l'expérience qu'à la formation formelle. Souvent critiquées pour le manque de transposition didactique entre les cours et la pratique réelle de terrain, les formations formelles passent progressivement d'un continuum « débutant-expert » vers une prise en compte plus importante du contexte spécifique dans lequel évoluent les entraîneurs (Trudel & Gilbert, 2006). Le savoir laisse à présent du terrain aux savoir-faire et l'assimilation classique des connaissances à des méthodes plus interactives de type « apprentissage par résolution de problèmes ».

Mais, quelles sont les qualités essentielles que les sportifs de haut niveau recherchent chez leur(s) entraîneur(s) ? En consultant la littérature, nous peinons à trouver des références sur le sujet. Ces sportifs sont pourtant intéressés au premier plan par les compétences de leur(s) entraîneur(s).

Nous souhaitons donc au travers de cette étude cibler les questions suivantes : Quel est l'avis des sportifs de haut niveau par rapport à la formation des cadres ? ; Quels éléments considèrent-ils comme indispensables à leur propre évolution ? ; Voient-ils en la fonction de coach un avenir pour leur carrière ?

Méthode

Pour répondre à ces interrogations, nous avons travaillé en étroite collaboration avec l'Administration Générale des Sports qui nous a mis en relation avec 27 sportifs sous contrat, en 2016, avec la Fédération Wallonie-Bruxelles. Disposant de 15 minutes maximum pour échanger avec eux, nous avons opté pour un entretien semi-structuré abordant les thèmes suivants : la présentation du staff, les attentes par rapport à l'entraîneur principal, les qualités d'un « bon entraîneur », les éléments essentiels de la formation des cadres, etc. Les enregistrements ont été intégralement retranscrits en vue d'une analyse de contenu. Le traitement fut facilité par l'élaboration inductive d'un système de codes et de métacodes. Le niveau de fidélité de cette classification respecte les seuils définis dans la littérature (86% en interanalystes et 97% en intra-analyste).

Résultats - discussion

Lorsque l'on évoque la composition du staff, tous les sportifs commencent par parler de leur entraîneur principal. Ils complètent ensuite avec la présence éventuelle d'un préparateur physique, d'un psychologue... Sans grande surprise, l'entraîneur représente donc un élément clé du staff. Les élites précisent d'ailleurs que la relation entraîneur-sportif est primordiale pour bien évoluer (10/27). Donner confiance (6/27), prendre en compte leurs idées (4/27) ou encore faire preuve d'honnêteté envers eux (3/27) sont des attentes que l'on retrouve dans les réponses. Entraîneur incontournable du rugby français, Laporte (2016) explique que c'est avec les groupes auxquels il était le plus attaché qu'il a remporté le plus de victoires.

Pour aider les sportifs à identifier les qualités d'un « bon entraîneur », une liste de 17 items avait été dressée sur base de la littérature (Côté & Sedgwick, 2003 ; Côté & Gilbert, 2009). La première place revient à la maîtrise des facteurs déterminants de la performance de la discipline. Cela rejoint l'objectif principal des sportifs de haut niveau qui est, avant tout, de performer. La seconde place est attribuée à la capacité à les motiver tandis que la troisième revient à l'écoute et à la compréhension des sportifs. Alors que l'expérience sportive des entraîneurs semble cruciale aux yeux de nos athlètes, le vécu en tant qu'élite de l'entraineur n'arrive qu'en 10ème position. Etonnamment, la notoriété de l'entraîneur prend l'avant-dernière place du classement.

Les sujets ne connaissent que très peu l'organisation de la formation des cadres : *« C'est pas facile de répondre… Je ne sais même pas ce qui est présent dans la formation des entraîneurs… »* (S26, 236-237). Ils considèrent néanmoins que celle-ci devrait donner des clés aux entraîneurs pour qu'ils puissent s'adapter à leurs besoins (12/27). La capacité à communiquer est le second aspect (9/27). La remise en question de l'entraîneur (8/27) ferme la marche du podium.

Onze des sportifs interrogés souhaitent s'engager dans une carrière d'entraîneur, trois ne le souhaitent pas du tout et 13 sont encore indécis. Six sont déjà actifs sur les terrains tandis que 7 ont entamé une formation formelle. Certains se sont exprimés en indiquant qu'ils manquaient de temps pour se former en parallèle avec leur carrière sportive. Nous nous interrogeons donc quant à l'efficacité des dispositions mises en place pour intégrer cette population particulière dans les structures de formation.

Selon nos sujets, le rôle joué par les programmes de formation des entraîneurs semble minime à côté de celui joué par les apprentissages basés sur l'expérience (24/27). Toutefois, même si l'expérience prime sur la formation aux yeux de nos sportifs, il est important de souligner que bon

nombre des athlètes sont conscients de l'importance de disposer d'une certaine base et que, même si l'expérience est capitale, elle n'est souvent pas suffisante.

Références

Côté, J., & Gilbert, W. (2009). An integrative definition of coaching effectiveness and expertise. *International Journal of Sports Science & Coaching, 4* (3), 307-323.

Côté, J. & Sedgwick, W.A. (2003). Effective behaviors of expert rowing coaches: A qualitative investigation of Canadian athletes and coaches. *International Sports Journal, 7*, 1, 62-77.

Roy, M., Beaudoin, S., Spallanzani, C., Chevrier, J., Brunelle, J.-P., Turcotte, S., & Desbiens, J.-F. (2013). La formation d'entraîneurs au Québec : bilan de six ans de travaux de recherche. In B. Carnel (Ed.), *Intervention, recherche et formation : quels enjeux, quelles transformations ? Actes du Colloque ARIS*. Amiens : Université de Picardie Jules Verne.

Laporte, B. (2016). *Secrets de coachs*. Paris, France : Éditions du Moment.

Trudel, P. & Gilbert, W. (2006). Coaching and coach education. In D. Kirk, M. O'Sullivan, & D. McDonald, *Handbook of Physical Education* (pp. 516-539). London: Sage.

Trudel, P., Gilbert, W., & Werthner, P. (2010). Coach education effectiveness. In, J. Lyle, & C. Cushion (Eds.), *Sports Coaching* (pp. 35-152). London : Elsevier.

Comment intégrer le « vivre ensemble » au quotidien des séances d'EPS ? Présentation d'un travail réalisé par une équipe de professeurs d'EPS en collège

Marie Guéguen, Isfec[4] Bretagne, CREAD

Résumé

L'objectif de cette communication est de présenter le travail d'un groupe d'enseignants qui propose un outil pédagogique aidant à la conception de situations visant la responsabilisation des élèves à la fois vis-à-vis de soi, des autres et de l'environnement pédagogique et didactique dans lequel ils évoluent en EPS. Ce travail s'inscrit dans le cadre théorique des orientations de valeur développé par Jewett & Bain (1985) et actualisé en France par Denis Pasco. Dans cette communication seront présentés, la démarche adoptée par ce groupe d'enseignants pour faire évoluer leur pratique d'enseignement en réponse à la demande institutionnelle des programmes de 2015 d'intégrer le vivre ensemble et l'outil pédagogique proposé en réponse à cette demande permettant de concevoir des situations responsabilisantes. Ainsi, cette communication s'inscrit dans les objectifs de l'axe 3 du colloque en s'intéressant aux stratégies d'intervention des professionnels de l'éducation physique et sportive permettant de responsabiliser les pratiquants.

Introduction

En ajoutant la notion du « vivre ensemble » aux trois finalités antérieures, les programmes de 2015 illustrent une nouvelle fois la fonction affectée à l'éducation physique et sportive de fournir une réponse à des demandes sociétales. Ainsi, à une centration presque exclusive sur l'individualité de l'élève dans le programme de 2008 : « former un citoyen, cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué » (BO n° 6 du 28 août 2008) s'articule désormais une dimension collective : « former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre ensemble » (BOEN spécial n°11, 2015, p. 156). Le développement des dimensions personnelles de l'élève (lucidité, culture et autonomie) doit désormais se faire dans « le souci du vivre ensemble ». Si elle n'est pas totalement nouvelle, l'affirmation d'une telle demande institutionnelle nécessite de faire le détour par nos propres pratiques pour mieux en repérer l'enjeu éducatif. Envisager le vivre ensemble pose la question fondamentale de la rencontre avec l'(les) autre(s) et des difficultés pour les jeunes à la vivre pleinement. Habituellement, le mode de rencontre privilégié par l'adolescent est avant tout affectif : être avec son meilleur copain, sa meilleure copine. Dès lors, en EPS, comment faire en sorte qu'un élève débutant puisse travailler avec un partenaire expert, qu'un timide, mal à l'aise avec l'image qu'il a de lui-même, puisse donner des conseils à la « déesse » de la classe, que des jeunes filles s'accordent avec un groupe de garçons alors que leurs mobiles de pratique divergent (compétition ou ludique), etc. ? L'enjeu professionnel est complexe puisqu'il demande de penser un contexte d'apprentissage et d'éducation avec ces contraintes fondamentales et ces réalités concrètes.

Ce nouveau positionnement institutionnel affecte le rapport de l'enseignant à la didactique. Il l'invite à repenser son cadre de travail : comment définir une progression en EPS, comment intégrer ces transformations au « déjà-là » de son établissement, comment définir une stratégie d'intervention

[4] Institut supérieur de formation de l'enseignement catholique

pour que les interactions entre les élèves les placent de manière effective en situation de responsabilité les uns envers les autres ?

Cette communication présente le travail élaboré par une équipe de quatorze professeurs d'EPS pour transformer leurs pratiques dans la perspective de placer l'élève en situation de responsabilité vis-à-vis de ses pairs. Sous la forme d'une recherche-intervention visant le changement de ses propres pratiques d'intervention, nous avons réalisé cette étude en suivant une démarche qui s'appuie sur le « déjà-là » des enseignants. Ce type de démarche est beaucoup plus productif qu'une méthode de type « bottom-up ». En effet, de nombreux travaux (Curtner-Smith, 1999 ; Guéguen, 2013) ont démontré que le mode d'introduction du changement affecte directement sa capacité à pénétrer les pratiques enseignantes. Ainsi, une méthode « bottom-up » a plus d'effet sur le discours des enseignants et est qualifiée de superficielle tandis qu'une méthode s'appuyant sur les préoccupations des enseignants a plus d'effet sur leurs pratiques d'enseignement et est qualifiée de méthode en profondeur.

Méthode

Dans notre étude, le groupe de travail s'est constitué en premier lieu afin de répondre à la demande institutionnelle intégrant le vivre ensemble et ceci dans l'optique de faire évoluer ses pratiques pédagogiques. Pour commencer, chaque enseignant de l'équipe a qualifié les termes de la finalité du programme par des mots ou expressions qui avaient du sens pour lui. L'ensemble a été synthétisé en un poster qui positionne et affiche les regards de cette équipe sur les notions de citoyenneté, lucidité, culture, autonomie, physiquement et socialement éduqué, et vivre ensemble. De plus, une analyse de la finalité des programmes a été réalisée à partir du cadre théorique des orientations de valeur (OV) développé par Jewett & Bain (1985) pour identifier les principes didactiques présents à la lecture du programme. En effet le cadre théorique des OV permet d'identifier les finalités et principes pédagogiques sous-jacents des programmes d'enseignement mais aussi des enseignants (Le Bot, 2011).

Résultats - discussion

L'analyse de la finalité des programmes au regard de ce cadre des OV nous a amenés dans ce groupe de travail à identifier la prépondérance de l'intégration écologique, une orientation de valeur qui vise à développer, en harmonie, la responsabilisation personnelle de l'individu (caractérisée par les termes de lucidité, autonomie, culture), la responsabilisation sociale du groupe classe (citoyen, vivre ensemble) avec les savoirs disciplinaires que sont les APSA. Un enseignement conforme à cette OV place les élèves dans des expériences physiques et sportives visant leur responsabilisation personnelle et collective dans la perspective que chacun mobilise ses propres connaissances et habiletés pour résoudre les problèmes posés au groupe.

Face aux caractéristiques d'un enseignement centré sur l'intégration écologique et à la demande des programmes d'intégrer des buts individuels et des buts collectifs, il s'est agi pour le groupe de travail constitué de concevoir une organisation pédagogique permettant le développement associé des dimensions personnelles et collectives de responsabilisation de l'élève. Cette conception a abouti à la production d'une matrice d'enseignement adisciplinaire (Guéguen, Le Corre et Boulain, 2017) que tout enseignant peut s'approprier pour mettre en œuvre un enseignement visant à responsabiliser les élèves en EPS.

Références

Curtner-Smith, M. D. (1999). The more things change the more they stay the same: Factors influencing teachers' interpretations and delivery of national curriculum physical education. *Sport, Education and Society*, *4*(1), 75-97.

Guéguen, M. (2013). *Changer les orientations de valeurs des enseignants d'éducation physique: une tentative par l'implantation en classe de seconde d'un programme centré sur le développement personnel de l'élève* (Thèse de doctorat inédite). Rennes : Université de Rennes 2.

Guéguen, M., Le Corre, G. et Boulain, Y. (2017). Repenser l'EPS à l'aune du vivre ensemble. *Revue EPS*, *376*, 30-32.

Jewett, A. E., & Bain, L. L. (1985). *The curriculum process in physical education*. Dubuque, IA: Brown & Benchmark.

Le Bot, G., Pasco, D. et Desbiens, J.-F. (2011). Des orientations de valeur dans les programmes à leur mise en œuvre en classe: éclairages sur les processus de changement des pratiques d'enseignement d'un groupe d'enseignants d'éducation physique québécois. *Spiral-E, 47*, 51-74.

SYMPOSIUM

Pour une éducation sensorielle à travers les activités physiques. Analyse des pratiques existantes et pistes professionnelles

Aline Paintendre (PRAG, Docteure en STAPS, TEC, EA 3625, Université Paris-Descartes ; LISEC, 2310, Université de Strasbourg)
Mary Schirrer (MCF, LISEC, EA 2310, Université de Lorraine)
Carole Sève (HDR, EA 4334, Université de Nantes, Inspectrice Générale de l'Education Nationale)

Résumé
(1000 caractères)
En sport et en éducation physique, deux lectures du corps cohabitent : une lecture incarnée, orientée vers la prise en compte des ressentis et des sensations corporelles ; une lecture technologique des paramètres corporels au moyen de divers instruments de mesure, révélant un enjeu de « *piloter son corps plutôt que le vivre* » (Verchère, 2016). Selon les auteurs et les périodes, l'accent est principalement porté sur l'un ou l'autre de ces aspects. Actuellement, l'introduction massive d'objets connectés tend à privilégier une lecture technologique du corps. Il nous semble essentiel, dans les activités physiques, de réhabiliter une lecture incarnée du corps. L'enjeu de ce symposium est de proposer, sur la base de résultats d'études empiriques, des pistes d'intervention pour une éducation sensorielle favorisant chez les pratiquants la construction de « *savoir-faire perceptifs* ». Cette construction nous semble essentiel dans une visée de développement de soi et de sa capacité future à « *s'autosanter* » (Andrieu, 2012).

Cadrage du symposium
Dans nos sociétés de communication et de préoccupations matérielles, où les activités humaines sont devenues de plus en plus intellectuelles et moins physiques (« humanité assise », « connectée » ou « hybride », succès de la « réalité virtuelle »), le corps est devenu, en certaines occasions, le lieu privilégié du bien-être (Le Breton, 1990) et de la conscience de soi (Chenault et al., 2013). Affiché et « marchandisé », il demeure également le lieu du bien-paraître et du travail sur soi (Travaillot, 2002 ; Vrancken et Macquet, 2006). En effet, un ensemble d'approches somatiques, qui peut sembler disparate au regard des origines et finalités (de la gymnastique de Ling, aux « techniques de conscience de soi », ou aux Activités Physiques de Développement de soi qui apparaissent dans les programmes nationaux d'EP en 2001), « fait corps » en se démarquant de la logique du dépassement de soi mis en avant dans la vision sportive (Queval, 2008). « *Il s'agit d'un retour à une nature profonde en soi, où l'esprit se met en résonance avec l'intuition subtile de la chair* » (Chenault et al., 2013, p. 191). Sociologues et anthropologues relèvent « le besoin urgent de se sentir exister dans la concrétude du corps » (Vinit, 2013, p. 128). Cette dynamique entre en corrélation avec le défi actuel de mieux vivre plus longtemps (Inpes, 2013), en responsabilisant chacun par la gestion personnelle de son capital santé (Sécurité sociale, 2017). En sport et en éducation physique, deux lectures du corps cohabitent : une lecture incarnée, orientée vers la prise en compte des ressentis ; une lecture technologique des paramètres corporels au moyen d'objets de mesure notamment connectés, révélant un enjeu de « *piloter son corps plutôt que le vivre* » (Verchère, 2016). Par exemple, dans le domaine du sport, en

apnée, les pratiquants, ordinaires ou experts, apprennent à écouter leur corps, afin de mieux gérer leurs performances. Cette écoute du corps participe d'un nouvel « être au monde » valorisé par les pratiquants (Schirrer, 2015, 2017). En éducation physique, tour à tour développé, redressé, renforcé à des fins de performance sportive, le corps de l'élève tend à être actuellement analysé et écouté. Pour Vigarello (2014), dès le milieu du XXème siècle, la parole pédagogique se fait de plus en plus pénétrante et individualisée, on amène les sujets à s'écouter.

Les programmes actuels d'Éducation Physique et Sportive (EPS) énoncent quelques attendus relatifs à un affinement perceptif : « *acquérir de nouveaux repères sur soi* », « *verbaliser les émotions et sensations ressenties* » (BOEN spécial n°11 du 26 novembre 2015), « *identifier des effets sur l'organisme et sur soi* » (BOEN, spécial n°4 du 29 avril 2010). Les travaux de Paintendre (2017) révèlent l'hétérogénéité esthésiologique (rapports différenciés à la sensibilité) d'élèves engagés dans une activité de la compétence propre n°5 « *Réaliser et orienter son activité physique en vue du développement et de l'entretien de soi* ». Ces derniers construisent peu à peu une attention à leur corps et des connaissances sur leur corps en activité, accompagnés par l'enseignant, qui met à leur disposition des démarches et outils tels que des échelles de ressentis. Leur expérience corporelle constitue un levier à l'émergence et l'actualisation de connaissances capacitaires (Huet et Gal-Petitfaux, 2011 ; Paintendre et Andrieu, 2015).

A partir d'un ancrage épistémologique pluridisciplinaire en anthropologie sensorielle, sociologie, émersiologie, psycho-phénoménologie, nous proposons d'interroger les notions de savoir-faire perceptif (Wathelet, 2013 ; Schirrer et Paintendre, 2017), de savoir-faire sensible (Sayeux, 2015), ou encore de compétence perceptive. En effet, ces notions apparaissent pertinentes et heuristiques pour questionner la place qu'occupent les sensations corporelles et informations intéroceptives, afin d'appréhender son corps capacitaire, c'est-à-dire apprendre à se situer au plus près de ses possibilités corporelles (Paintendre, 2017 ; Paintendre et Andrieu, 2015) dans les activités physiques. Par savoir-faire perceptif, nous entendons une capacité à écouter et interpréter les sensations qui émanent de son corps, dans un dessein d'adaptation à l'environnement et/ou de meilleure gestion de son capital corporel. Quant à la compétence perceptive, elle consisterait à savoir articuler des épreuves sensorielles avec des raisonnements fondés sur des indices et repères dotés de significations dans un espace de représentation donné (Bessy et Chateauraynaud, 1995). Envisagée en tant que processus, la sensibilité, disposition de l'homme à être affecté par ses sens, pourrait se modeler, s'actualiser, s'ajuster sans cesse. Différentes études offrent des éléments de compréhension sur la manière dont les individus apprennent de nouvelles configurations sensorielles, de nouveaux usages et langages des sens (Becker, 2012 ; Schirrer, 2015). L'écologisation du corps en acte, par son auto-adaptation, ne permet pas à l'acteur, en direct, de prendre conscience du flux dynamique des modifications de son corps et des capacités nouvelles dont il dispose (Paintendre et Andrieu, 2015). En EPS, inclure chacun des élèves en prenant en compte leur diversité suppose ainsi à la fois d'apprendre aux élèves à exprimer leurs ressentis et à les prendre en compte dans son intervention (Sève et Terré, 2016).

Un savoir-faire perceptif orienté vers l'intériorité corporelle, que les activités physiques pourraient développer, semble directement connecté à un enjeu sociétal majeur de bien-être et de santé, mais aussi d'inclusion scolaire. Dans un contexte d'objectivation des corps, d'hyper-responsabilisation des sujets vis-à-vis de corps mesurés et contrôlés, il s'agit d'aider les pratiquants à faire un « bon usage de soi » en devenant « *agent de soi* » (Andrieu, 2012) ; accompagner l'attention aux données sensorielles qui accompagnent toute expérience corporelle, afin de mieux respecter les possibilités de son corps. Au-delà, ce savoir-faire peut renforcer le plaisir lié à la sensorialité et aider le pratiquant à se réapproprier son corps.

Nous organisons ainsi ce symposium autour de trois objectifs majeurs :
- Explorer et documenter les pratiques et apprentissages sensoriels existants, en éducation physique mais aussi dans les pratiques physiques ordinaires ou adaptées. Quels processus à l'œuvre ? De nouveaux rapports au corps sont-ils construits par les pratiquants ? Quelles éducations sensorielles sont repérables dans le monde du sport, de l'activité physique adaptée et en éducation physique ? Quels usages des technologies de mesure du corps ?
- Discuter les apports des notions de savoir-faire perceptif, savoir-faire sensible et compétence perceptive dans l'analyse des processus d'éducation sensorielle.
- Proposer des pistes d'intervention favorisant cette éducation sensorielle et perceptive ; cette « *écoute active de son expérience corporelle* » (Gaillard, 2011). Quelles stratégies, quelles postures, quels outils afin d'accompagner cette attention et lecture du corps en activité ? Comment rendre compte des effets de ces pratiques ?

Références

Andrieu, B. (2017). *Apprendre de son corps. Une méthode émersive au CNAC*. Presses Universitaires Rouen.

Huet, B. & Gal-Petitfaux, N. (2011). *L'expérience corporelle.* Paris : Editions EP&S.

Schirrer, M. & Paintendre, A., (2017) Rapport au corps et savoir-faire perceptif dans les activités physiques et Sportives. In G. Cogérino (ed.), *Rapport au corps, genre et réussite en EPS (pp. 275-290).* Clapiers : AFRAPS.

Sève, C. & Terré, N. (2016). *L'EPS du dedans. Pour un enseignement inclusif, citoyen et ouvert vers le futur*. Dossier EPS, 84. Paris : Editions EP&S.

Communicants

Bernard Andrieu
Chloé Charliac
Aline Paintendre
Anne Sophie Sayeux
Mary Schirrer
Carole Sève

Développer des « compétences perceptives » en EPS ?

Carole Sève (EA 4334, Laboratoire Motricité, Interactions, Performance, Université de Nantes)

Résumé

Un des enjeux de l'éducation physique et sportive en France est de permettre aux élèves d'améliorer leur perception de soi afin qu'ils puissent acquérir des repères sur eux-mêmes et mieux se connaître corporellement. Cet enjeu traverse tout le parcours de formation de l'élève afin de l'accompagner dans la construction d'un nouveau rapport à soi source de mieux-être. Cette communication propose une réflexion sur les possibilités de promouvoir une « EPS sensible » qui aide les élèves à prendre en compte leurs ressentis et à construire de nouvelles connaissances sur leurs capacités corporelles. Elle s'appuie sur les résultats de différentes études menées sur l'activité des élèves, visant à appréhender les expériences qu'ils vivent lors des situations d'EPS. Nous proposons, sur la base des méthodologies employées par ces études et de leurs résultats des pistes d'intervention pour développer les « savoir-faire perceptifs » (Schirrer et Paintendre, 2017) chez les élèves.

Texte

L'éducation physique et sportive poursuit, en France, différents enjeux. Si les enjeux affichés dans les textes officiels sont relativement stables, ils s'actualisent de manière différente selon les périodes et les contextes d'enseignement. Un de ces enjeux est d'aider les élèves à mieux se connaître pour qu'ils puissent s'engager lucidement dans la pratique physique. Actuellement cet enjeu traverse tout le parcours de formation de l'élève afin de l'accompagner dans la construction d'un nouveau rapport à soi source de mieux-être. Il s'agit d'aider les élèves à acquérir des repères sur eux-mêmes, verbaliser les sensations ressenties, apprécier les effets de l'activité physique, assurer leur sécurité, etc. À l'école primaire et au collège, cet enjeu se retrouve essentiellement dans les compétences générales « Développer sa motricité et apprendre à s'exprimer avec son corps », « S'approprier seul ou à plusieurs par la pratique, les méthodes et outils pour apprendre », et « Apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière, raisonnée et raisonnable ». Au lycée, si cet enjeu traverse toutes les compétences propres à l'EPS, il est plus saillant dans la compétence « Réaliser et orienter son activité physique en vue du développement et de l'entretien de soi » dans la mesure où les référentiels d'évaluation des activités de cette compétence demandent aux élèves de réaliser des séances d'entraînement en relation avec des effets attendus, et grâce à la manipulation de différents paramètres. Il est attendu des élèves qu'ils s'appuient sur les sensations ressenties pour ajuster et déterminer un projet d'entraînement ou de performance. Cet enjeu d'une meilleure connaissance du corps passe par l'acquisition de ce que l'on peut nommer des « savoir-faire perceptifs » (Schirrer et Paintendre, 2017).

Malgré leur importance pour aider les élèves à mieux vivre leur corps, peu d'études portent spécifiquement sur l'acquisition par les élèves de ces savoir-faire. Diverses études récentes ont porté sur l'analyse de l'expérience vécue des élèves dans des situations d'EPS avec des méthodologies intégrant des entretiens mais souvent en poursuivant d'autres enjeux. Aussi, si dans leurs données existent des éléments permettant d'appréhender des savoir-faire perceptifs chez les élèves, ceux-ci ne sont souvent pas discutés dans les études. Cette communication s'appuie sur des travaux s'étant spécifiquement attachés à la construction des savoir-faire perceptifs des élèves (e.g., Paintendre, 2017) et d'autres travaux sur le vécu des élèves en EPS s'appuyant sur des données de verbalisation obtenus lors d'entretiens avec les élèves (e.g., Ganière, 2015 ; Terré, 2105), pour caractériser la

manière dont ils prennent en compte leur expérience sensorielle pour agir. Les résultats mettent en exergue que la capacité des élèves à écouter leur corps et à interpréter leurs sensations corporelles prend diverses formes. Cette capacité est plus ou moins développée chez les élèves : elle dépend des modalités d'intervention des enseignants (types de tâches proposées, médias utilisés pour aider les élèves à rendre compte de leurs sensations, formes d'exploitation de ces médias) mais aussi des expériences passées (souvent extra-scolaires) des élèves. Sur la base de ces constats, nous proposons des stratégies d'intervention en EPS pour interagir non pas avec « des élèves récitants » mais « des élèves ressentants » (Sève et Terré, 2015) et les aider à construire des savoir-faire perceptifs. Ces stratégies s'appuient sur des modalités fréquemment mises en œuvre dans le cadre de l'enseignement au lycée de la compétence « Réaliser et orienter son activité physique en vue du développement et de l'entretien de soi » tels que l'utilisation de carnets d'entraînement, d'échelles de ressentis (sur son état de fatigue perçu, les sensations musculaires, la respiration) pour envisager comment elles pourraient être également exploitées dans d'autres activités et tout au long du parcours de formation des élèves. D'autres formats favorisant la verbalisation des élèves (tels que le recours à des espaces de débriefing ou de discussion) sont également envisagés. L'importance de l'acquisition de savoir-faire perceptifs pour mieux vivre son corps et s'engager de manière raisonnée dans la pratique physique, nous amène à discuter de la pertinence d'envisager la notion de « compétence perceptive » aux côtés de celles de compétences motrice, méthodologique et sociale habituellement utilisées dans la littérature professionnelle sur l'EPS en France. En effet, si cette notion de compétence ne fait pas, dans le domaine scientifique, consensus et suscite de nombreux débats rendant sa définition même problématique, dans le domaine professionnel elle est une catégorie opérative qui participe d'une culture professionnelle et qui supporte et oriente l'action des intervenants en sport et en éducation physique. Aussi la notion de « compétence perceptive » nous semble être une notion à privilégier pour orienter l'attention des enseignants vers la prise en compte, par les élèves eux-mêmes, de leur vécu.

Références

Ganière, C. (2105). *L'organisation motrice de l'élève apprenant en EPS : élaboration d'un cadre d'analyse pour l'intervention*. Thèse de doctorat en STAPS, Université de Clermont-Ferrand.

Paintendre, A. (2017). *Le corps capacitaire en step : la construction de savoir-faire perceptifs au cours de l'expérience corporelle*. Thèse de doctorat en STAPS. Paris : Descartes.

Schirrer, M. & Paintendre, A., (2017) Rapport au corps et savoir-faire perceptif dans les activités physiques et Sportives. In G. Cogérino (Ed.), *Rapport au corps, genre et réussite en EPS* (pp. 275-290). Paris : AFRAPS.

Sève, C. & Terré, N. (2016). L'EPS du dedans. Pour un enseignement inclusif, citoyen et ouvert vers le futur. *Dossier EPS 84*. Paris : Editions EP&S.

Terré, N. (2015). *Les connaissances des élèves en Éducation Physique. Étude de la dynamique de construction et d'actualisation des connaissances à partir de l'expérience de lycéens à l'échelle d'un cycle d'apprentissage en escalade*. Thèse de doctorat en STAPS, Université de Nantes.

Favoriser la construction de savoir-faire perceptifs en EP et en sport. Vers une éducation à la santé et au bien-être.

Mary Schirrer (MCF, LISEC, EA 2310, Université de Lorraine)
Aline Paintendre (PRAG, Docteure en STAPS, TEC, EA 3625, Université Paris-Descartes ; LISEC 2310, Université de Strasbourg)

Résumé

Par l'analyse de pratiques physiques orientées vers l'écoute de soi (apnée, step en EPS), la possibilité d'accompagner les pratiquants vers la construction de savoir-faire perceptifs est envisagée (Schirrer & Paintendre, 2017). Ces savoir-faire sont entendus comme capacité à écouter et interpréter les sensations qui émanent du corps, dans un dessein d'adaptation à l'environnement, de gestion du capital corporel, de réappropriation du corps. En effet, développer des savoir-faire perceptifs, par des stratégies d'intervention et postures d'accompagnement singulières de la part des acteurs de l'éducation par les APSA, apparaît fondamental pour réguler les actions motrices, gérer l'effort, mais aussi dans une logique de développement du bien-être et de la santé, pour une nouvelle intelligibilité corporelle. Ces postures et stratégies, identifiées à partir d'enquêtes de terrain, de travaux en anthropologie sensorielle et d'une littérature professionnelle, seront présentées et discutées.

Texte

En Education Physique et dans les activités physiques de manière plus générale, la prise en compte des ressentis semble prendre de l'ampleur, alors que parallèlement, ou conjointement, les objets connectés autorisant une lecture technologique des paramètres corporels gagnent du terrain. Les pratiques physiques orientées vers la conscience de soi se développent, fréquemment inspirées de pratiques orientales telles que la méditation, le qigong, le yoga et les arts martiaux, témoignant de « *l'émergence d'une conscience corporelle culturellement métissée* » (Chenault, Hamard, Hilpron & Grison, 2013, p. 181). L'apnée rencontre quant à elle un fort engouement, avec des pratiquants qui se tournent, en la valorisant, vers l'écoute de leur intériorité (Schirrer, 2015). En EPS, un ensemble d'activités physiques sont proposées aux lycéens dans le cadre de la Compétence Propre n°5 (BO spécial n°4 du 29 avril 2010), afin de les amener à construire leur propre projet d'entrainement, au plus près de leurs possibilités corporelles et régulé à partir de leurs ressentis.

A partir de ces pratiques physiques orientées vers l'écoute de soi, nous interrogerons la possibilité d'accompagner les pratiquants vers la construction d'un rapport au corps réflexif et sensible. Les notions de savoir-faire perceptifs et compétence perceptive sont alors discutées (Schirrer & Paintendre, 2017). Le savoir-faire perceptif est entendu comme une capacité à écouter et interpréter les sensations qui émanent de son corps, dans un dessein d'adaptation à l'environnement et/ou de meilleure gestion de son capital corporel, d'appropriation ou réappropriation de son corps. En effet, développer des savoir-faire perceptifs, par des stratégies d'intervention et postures d'accompagnement singulières de la part des acteurs de l'éducation par les APSA, apparaît fondamental afin de réguler son activité physique, gérer son effort, mais aussi et surtout dans une

logique de développement du bien-être et de la santé, pour des individus « agents de soi » (Andrieu, 2012), pour une nouvelle intelligibilité corporelle.

Ce sont ces possibles stratégies d'intervention et postures professionnelles qui seront majoritairement développées et discutées au cours de cette intervention. Elles reposent sur les résultats de deux enquêtes de terrain (Paintendre, 2017 ; Schirrer, 2015). L'enquête ethnographique menée auprès de pratiquants ordinaires et expérimentés en apnée, dans le cadre de l'anthropologie sensorielle (Candau, 2005 ; Gélard, 2013 ; Ingold, 2000 ; Wathelet, 2013), sera présentée. En effet, l'apnée est une pratique qui attire pour la détente qu'elle procure, l'apprentissage de la respiration, l'exploration de soi et du milieu aquatique qu'elle autorise. Cette pratique redessine la « carte des sens » des individus, par la prédominance de la proprioception et l'émersion de sensations nouvelles (Schirrer, 2015). Progresser en apnée suppose d'améliorer sa capacité à retenir son souffle, à se déplacer de façon économique dans une position hydrodynamique, à gérer son stress (Lemaître, 2011), à apprendre à se situer dans sa performance, notamment en écoutant les signes subtils ou violents envoyés par le corps, pour mieux les interpréter, les accepter ou les dépasser, afin de poursuivre sa performance ou au contraire y mettre fin et éviter de se mettre en danger par une syncope anoxique (Schirrer, 2017). Sur le terrain, entraîneurs et pratiquants déploient des stratégies afin d'apprivoiser et comprendre ces sensations qui émergent en situation d'apnée.

L'analyse d'autres travaux conduits dans le cadre de l'anthropologie sensorielle, de la sociologie (Faure, 2000 ; Sorignet, 2012, 2014) ou du cours d'action (Terré, 2015) contribue encore au développement de ces pistes professionnelles, par ailleurs nourries et discutées à partir d'une littérature professionnelle (Bischoff & Paintendre, 2015 ; Dietsch, 2013 ; Kogut, 2017 ; Schwob, Allongue & Emery, 2012) qui s'oriente, notamment à partir de l'institutionnalisation de la CP5, vers une « pédagogie des ressentis ». Le deuxième temps de cette présentation consistera à détailler ces possibles stratégies et postures destinées à favoriser la construction de savoir-faire perceptifs (Schirrer & Paintendre 2017). Ainsi, envisager des étapes sensorielles et guider l'apprenant dans sa focalisation de l'attention ; utiliser des contrastes pour amplifier des sensations ; mettre en relation deux lectures du corps : technologique et incarnée ; co-construire et utiliser des échelles de ressentis sur l'ensemble du parcours de formation en EPS ; faciliter le partage des ressentis et l'utilisation des métaphores, afin de co-construire une langue du corps (Andrieu 2014) ; se rendre sensible à la diversité intra et interindividuelle des ressentis ; inviter les apprenants à mettre en relation des ressentis, une performance et des données objectives par un dialogue en acte entre sensibilité et intelligibilité (Kogut, 2017) ; apporter des connaissances objectives sur le corps et son activité, afin d'insérer les nouvelles sensations dans un réseau de significations.

Les savoir-faire perceptifs seraient des savoirs typiques d'une éducation à la santé, accessibles en EPS notamment, et transférables vers d'autres contextes. Finalement, le développement de savoir-faire perceptifs à travers une éducation sensorielle explicite est connecté à des enjeux sociétaux plus globaux et sanitaires, grâce au bien-être physique et psychologique lié à cette « réappropriation de son corps » ainsi permise. Vivre ici et maintenant, se connecter au présent et à son expérience corporelle semblent des enjeux majeurs, qui ne doivent être confondus avec un repli sur soi. Le partage et la co-construction nous semblent alors essentiels, alors que l'usage des outils technologiques de lecture du corps doit être interrogé.

Références

Gélard, M.-L. (2013). *Corps sensibles. Usages et langages des sens*. Nancy: PUN.

Kogut, P. (2017). Education pour la santé : des repères pour la vie. *Enseigner l'EPS, n°271*, pp. 2-7.

Schirrer, M. (ed.) (2015). *S'immerger en apnée : cultures motrices et symbolismes aquatiques*, Paris, L'Harmattan, Collection Mouvement des savoirs.

Schirrer, M. & Paintendre, A. (2017). Rapport au corps et savoir-faire perceptif dans les activités physiques et Sportives. In G. Cogérino (ed.). *Rapport au corps, genre et réussite en EPS* (pp. 275-290). Clapiers : AFRAPS, pp. 275-290.

Corps capacitaire et savoir-faire perceptifs : appréhender les effets d'une démarche d'enseignement en step (CP5, EPS)

Aline Paintendre EA 3625, Université Paris-Descartes ; LISEC 2310, Université de Strasbourg

Résumé

Dans le cadre de la CP5 en EPS, les stratégies d'intervention de l'enseignant ont des visées quant au processus de développement corporel des lycéens. Néanmoins, appréhender l'expérience corporelle de l'adolescent engagé dans une séquence d'apprentissage en step suppose de décrypter l'indicible par une gestualité, une posture, une fréquence cardiaque, une lecture des carnets d'entrainements ou des choix relatifs au projet de pratique.

Les intentions de développement de la personne en step, à travers les ressentis et l'objectivation du vivant, conduisent-elles à l'opérationnalisation de connaissances singulières par l'élève ? Une démarche d'enseignement engage-t-elle chaque apprenant dans un processus de transformation commun ?

A partir d'un ancrage en émersiologie pour une approche holistique du corps vivant, vécu et décrit, la porosité entre ces trois dimensions est décryptée. L'autoconfrontation (à deux niveaux d'analyse) sur fond de traces audiovisuelles en première et troisième personne révèle la nature des connaissances construites et actualisées par les élèves, au fil des leçons, en faveur d'une acuité de la perception sensorielle, sur fond d'Engagements pluriels. Les différents résultats traduisent, par deux démarches d'enseignement, une hétérogénéité esthésiologique et sensible chez les lycéens tout en montrant la constitution de savoir-faire perceptifs.

Texte

L'intérêt porté au corps, à cette « part intime de soi » (Vigarello, 2014), à la capacité de « s'autosanter » (Andrieu, 2012), au « développement de la personne » (Rogers, 1968) représente aujourd'hui un défi majeur et nouveau, y compris dans le cadre d'une école inclusive (Sève et Terré, 2016).

En Education Physique et Sportive, particulièrement dans le cadre de la compétence propre n°5, les stratégies d'intervention de l'enseignant sont articulées autour de ce processus de développement corporel des lycéens (Programmes de l'enseignement de l'EPS en Lycée Général et Technologique, 2010). Néanmoins, appréhender l'expérience corporelle (Barberousse, 1999 ; Huet et Gal-Petitfaux, 2011) de l'adolescent engagé dans une séquence d'apprentissage en step suppose de décrypter l'indicible par une gestualité, une posture, une fréquence cardiaque, une lecture des carnets d'entrainements ou des choix relatifs au projet de pratique personnel (Paintendre, 2017). L'enseignant devient le spectateur d'un corps en mouvement, du choix des formes de pratique des élèves, où seules certaines bribes de l'expérience corporelle lui sont accessibles. Il s'ingénie à capter certains indices corporels, en troisième personne, pour tenter d'appréhender les effets de son enseignement.

En step, l'enjeu est de permettre à chacun des lycéens de constituer des « manières de penser, ressentir et agir en situation » (Klein, 2015) pour le bien-être de soi, par une connaissance de soi (Boulnois et Kogut, 2014). La question du développement de sa personne (Rogers, 1968) engagerait peu à peu l'adolescent en la possibilité d'atteindre une harmonie personnelle dans sa pratique par une auto-direction (Ibid., p199) et une auto-adaptation à son environnement en s'ouvrant à ses propres expériences (Ibid., p.120). Les stratégies d'enseignement sont articulées pour que les élèves apprennent à situer leur engagement physique à partir d'échelles de ressentis, proposées par les enseignants ou co-construites avec les élèves pour les aider à réguler leur engagement et atteindre les

effets attendus. Une « éducation sensorielle et perceptive » (Gaillard, 2011) deviendrait alors essentielle au parcours de formation des élèves. Il s'agirait d'amener les élèves à construire ou affiner un « savoir-faire perceptif » (Schirrer et Paintendre, 2017), en se fondant sur un répertoire esthésiologique (Shusterman, 2009) de plus en plus fin. A l'issue d'une séquence d'apprentissage, la définition de son projet de pratique serait, in fine, adapté au capacitaire (Paintendre et Andrieu, 2015), par une écoute active de ses sensations corporelles (Barberousse, 1999 ; Fourrure, 2004 ; Gaillard, 2001 ; Schirrer et Paintendre, 2017).

Par conséquent, le pratiquant interroge des facettes plurielles de son corps en mouvement, par une approche holistique (Vanpoulle, 2013) de son corps vivant (objectivation de sa fréquence cardiaque), vécu (immanence des sensations corporelles et l'ensemble des perceptions relatives à son activité), décrit (traduction de son état sensationnel, notamment dans le carnet d'entrainement).

Que se construit-il au cours des expériences corporelles du lycéen dans le cadre de la CP5 en step ? Les intentions professionnelles de développement de l'adolescent en step, par une éducation sensorielle, contribuent-elle à la constitution de connaissances sur soi ? La capacité des élèves à être attentif à l'activité du corps vivant peut-elle progresser au fil des séquences d'apprentissage ?

A partir d'un macro-modèle épistémologique en émersiologie (Andrieu, 2017), nous nous focalisons sur l'expérience corporelle (Huet et Gal-Petitfaux, 2011) du (de la) lycéen(ne)-adolescent(e) en step et cherchons à déchiffrer l'invisible et les effets potentiels d'un enseignement dans le cadre de la CP5.

En faveur d'un dialogue interdisciplinaire, propédeutique à une exploration des corps holistiques, cet ancrage pourrait questionner tout à la fois le vécu de l'expérience de l'élève en step par l'intermédiaire de son propre langage, tout en identifiant l'activation des potentialités de son vivant par l'objectivation de données (Petitmengin, 2004). Notre entrée met en l'occurrence l'accent sur le corps phénoménal de l'élève en step (Merleau-Ponty, 1945), en considérant un acteur percevant et sensible en rapport direct et immédiat avec son environnement (Varela, 1989).

A partir d'entretiens d'autoconfrontation à deux niveaux d'analyse (Theureau, 2010) sur fond de traces audiovisuelles en première et troisième personne (Theureau, 2006, 2002), les lycéens expriment une « fraction du vécu » (Saury et al., 2013), et mettent peu à peu en exergue un processus d'appréhension de soi.

Par l'accès à l'activité significative des élèves (Theureau, 2006), les différents résultats révèlent des régularités et spécificités de plusieurs natures : fonctionnelle, synchronique et diachronique (Petitmengin, 2004), valorisant une acuité de la perception sensorielle, au niveau inégal de « conscience somatique » (Shusterman, 2009), sur fond d'intentionnalités (Merleau-Ponty, 1945 ; Richard, 2012) pourtant souvent communes. Ces spécificités expriment une hétérogénéité esthésiologique et sensible chez les lycéens tout en montrant la constitution de savoir-faire perceptifs (Schirrer et Paintendre, 2017). La capacité à percevoir les sensations immanentes à son activité physique est fortement contrastée, tout comme la qualité de ces informations (Dojik, 2000 ; Jackson, 1991) qui émersent (Andrieu et Bernard, 2014).

Par ailleurs, la lecture des carnets d'entrainement montre également combien la disparité entre les élèves peut être importante du point de vue du corps décrit, traduit par un langage corporel (Andrieu, 2014 ; Da Nobrega, 2017 ; Merleau-Ponty, 1960) privé (Wittgenstein, 1961) et relativement épars. Ils rendent compte parfois d'un désintérêt pour cet outil ou d'un regard scolaire, et apparaissent comme un filtre plus ou moins opaque pour l'enseignant pour accéder à l'expérience corporelle de l'apprenant.

Ces principaux résultats incitent les enseignants à la co-construction d'une posture d'écoute attentive à son corps d'élève, par le partage des ressentis, où l'altérité pourrait constituer un point d'ancrage à la perception sensorielle (Candau, 2005). L'objectivation de ces effets nous encourage à accompagner

chaque apprenant à prendre en compte son corps, ses informations intéroceptives pour agir, gérer son capital santé, s'épanouir puisque l'ensemble des pratiquants étend sa cartographie sensorielle (Paintendre, 2017) : « il s'agira d'éduquer l'écoute de ce qui émerge du corps, pour que, chacun à son niveau, trouve l'adaptation momentanée qui lui convienne. » (Gaillard, 2011).

Références

Andrieu, B. (2017). *Apprendre de son corps. Une méthode émersive au CNAC*. Rouen : Presses Universitaires Rouen.

Gaillard, J. (2011). Apprentissage technique et prise en compte de la sensibilité. In Huet et Gal-Petitfaux (Eds.). *L'expérience corporelle* (p. 77-96). Paris : Revue EP&S.

Paintendre, A. (2017). *Le corps capacitaire en step : la construction de savoir-faire perceptifs au cours de l'expérience corporelle*. Thèse de doctorat, soutenue en nov. 2017.

Paintendre, A. & Andrieu, B. (2015). Le corps capacitaire des adolescent(e)s: Une émersion du vivant dans leur perception du step. *STAPS, 108 (2)*, 49-59.

Schirrer, M. & Paintendre, A. (2017). Rapport au corps et savoir-faire perceptif dans les activités physiques et Sportives. In G. Cogérino (Ed.), *Rapport au corps, genre et réussite en EPS* (pp. 275-290). Paris : AFRAPS.

Favoriser une éducation sensorielle et perceptive dans le monde de l'Activité Physique Adaptée

Chloé Charliac, Université de Lorraine

Résumé

La capacité à identifier et verbaliser ses ressentis corporels varie en fonction des individus. Or, l'écoute de son corps en tant que pratiquant d'une activité physique, mais également l'attention au corps d'autrui en tant qu'intervenant en Activité Physique Adaptée (APA) apparaissent fondamentales. Il convient donc de s'intéresser au fondement d'une compétence perceptive dans le champ des APA.

Durant la formation des étudiants de 3ème année de licence STAPS filière APAS, nous initions avec eux la mise en place d'une démarche réflexive concernant leurs interventions par l'intermédiaire d'un journal de bord. L'objectif de cette recherche, s'inscrivant dans une démarche exploratoire, est de valider grâce à des entretiens semi-directifs réalisés avec ces étudiants la pertinence de cet outil dans la construction d'une compétence perceptive.

Nos résultats soulignent les multiples intérêts d'une éducation sensorielle et perceptive, concernant aussi bien l'enseignant en APA que le pratiquant.

Introduction

Luc Boltanski, dans l'étude qu'il consacre aux usages sociaux du corps, indique que « l'aptitude à entendre, identifier et exprimer les messages corporels varie comme l'aptitude à les verbaliser » en fonction des individus (Boltanski, 1971). Or, Daniel Pernet souligne combien « la prise en compte de la dimension sensible dans la pratique sportive offre de multiples avantages » (Pernet, 2002). Les arguments développés par l'auteur dans son propos s'ancrent dans le champ disciplinaire de l'EPS mais s'entendent également dans le domaine des Activités Physiques Adaptées (APA) : prise en compte de la diversité de la population, atteinte de l'objectif d'entretien de la vie physique et plus largement de la santé, possibilité réelle pour les personnes en situation de handicap de plus et mieux utiliser leur corps.

Dès lors se pose un ensemble de questions relatives à la place de l'expérience sensible dans le champ des APA : de quelle manière pouvons-nous sensibiliser les étudiants se destinant à l'exercice du métier d'enseignant en Activité Physique Adaptée à l'écoute de leur corps et leur permettre d'acquérir un savoir-faire perceptif (Paintendre & Schirrer, 2017) ? Quels sont les intérêts de l'acquisition d'une telle compétence perceptive pour l'intervention en APA ? Comment peut-elle permettre aux enseignants en APA de mieux accompagner les personnes auprès desquelles ils interviennent vers une meilleure écoute de leur corps ? Quels bénéfices offre-t-elle aux pratiquants ? Et plus largement, quelle relation au corps par rapport à soi et à autrui dans le champ des APA ?

Notre étude se propose ici d'amorcer une réflexion concernant le rôle de l'éducation sensorielle et perceptive dans le domaine des APA et d'examiner son intérêt pour les étudiants intégrant dans leur cursus en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS) la filière Activité Physique Adaptée et Santé (APAS).

Méthode

Cette démarche de construction d'une compétence perceptive s'inscrit au sein d'une étude plus vaste relative à l'éthique de l'acte d'intervention auprès des personnes à besoins spécifiques. Lors de la formation des étudiants de L3 APAS, nous initions avec eux la mise en place d'une démarche réflexive

concernant leurs interventions. Dans ce cadre, l'idée de la tenue d'un journal de bord évoquée par Zucman (2011) nous a semblé être une solution intéressante à développer. En nous appuyant sur notre propre expérience du journal de terrain que nous avions utilisé durant notre thèse de sociologie et en l'adaptant au contexte des interventions en APA, nous avons proposé cet outil aux étudiants de la filière APAS afin qu'ils puissent le mobiliser et le tester lors de leurs stages.
L'objectif de cette recherche, qui s'inscrit dans une démarche exploratoire, sera donc de valider la pertinence et l'efficacité de l'outil journal de bord concernant la construction d'une compétence perceptive. Nous réaliserons pour cela des entretiens semi-directifs avec des étudiants de 3ème année de licence STAPS filière APAS de l'Université de Nancy, intervenants en stage auprès de différents publics et dans différents contextes institutionnels.

Résultats

Les apports de la mise en place d'une éducation sensorielle et perceptive sont multiples et concernent aussi bien l'enseignant en APA que le pratiquant : en étant capable d'analyser et de mettre en mots ses propres sensations corporelles, l'enseignant en APA pourra plus facilement aider les personnes auprès desquelles il intervient à verbaliser les leurs. Cela va, en outre, lui permettre de ne plus se concentrer uniquement sur le but à atteindre, mais de rester attentif à l'ensemble du déroulement de l'action et à l'écoute des sensations des personnes qu'il accompagne et de leurs ressentis (Gaillard, 2011, p. 87).
Ainsi, il ne s'agit plus seulement de se concentrer sur la finalité d'une activité (vers où je vais), mais de s'attacher à la manière de parvenir à cet objectif (comment j'y vais), dans une démarche offrant au pratiquant la possibilité de prendre conscience de ses progrès et d'identifier plus facilement l'origine de ses difficultés.
Les solutions à mettre en œuvre afin de pallier aux difficultés rencontrées par les pratiquants seront également plus facilement identifiées par l'enseignant en APA, lui permettant ainsi de proposer aux pratiquants des moyens efficaces et précis pour surmonter ces échecs.
Enfin, l'adoption par le pratiquant d'une démarche réflexive lui permettra d'analyser les effets que l'activité physique a sur lui, d'avoir une meilleure connaissance de lui-même, de construire et d'entretenir un habitus de santé (Tribalat, 2010).

Discussion

Cette recherche en cours souligne les multiples intérêts d'une éducation sensorielle et perceptive dans le domaine des APA.
Grâce à ce travail perceptif, l'enseignant en APA développera une meilleure écoute de son corps, lui permettant de favoriser son bien-être dans un contexte personnel mais aussi professionnel. En acquérant de nouveaux repères sensoriels, ce dernier sera en mesure de proposer un accompagnement plus sensible aux personnes à besoins spécifiques, améliorant ainsi la pertinence et l'efficacité de son intervention.
L'enseignant en APA sera également en mesure favoriser l'éducation sensorielle et perceptive des personnes à besoins spécifiques auprès desquelles il intervient, en les rendant attentives à leur expérience corporelle et en les aidant à la verbaliser. Apprenant ainsi à repérer les effets de l'APA dans leur corps et dans leur quotidien, les pratiquants s'en approprieront plus rapidement les bénéfices, ce qui favorisera leur bien-être. Enfin, cette démarche leur permettra de devenir acteur de leur pratique et de ne plus simplement la subir, favorisant ainsi un engagement plus pérenne du sujet dans une démarche de santé.

Références

Boltanski, L. (1971). Les usages sociaux du corps. *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, *26*(1), 205-233.

Gaillard, J. (2011). Apprentissage technique et prise en compte de la sensibilité. Dans B. Huet et N. Gal-Petitfaux (dir.), *L'expérience corporelle* (pp. 77-96). Paris : Editions EP&S.

Pernet, D. (2002). Préface. Dans R. Bertrand (dir.), *Corps sensible et EPS* (pp. 11-12). Besançon : CRDP de Franche-Comté.

Tribalat, T. (2010). Séminaire national « Entretien et développement de soi en EPS ». Repéré à www4.ac-lille.fr/~eps/cp5/telecharge/Intervention_T_Tribalat.pdf.

Zucman, E. (2011). *Auprès de la personne handicapée*. Toulouse : Erès.

Apprendre à écouter son corps : une compétence pour enseigner le corps

Bernard Andrieu. TEC, EA 3625, Université Paris-Descartes

Résumé

Le corps de l'enseignant(e) a été étudié à partir de son genre, de son action in situ et de ses émotions dans l'activité. Avec les travaux sur la réflexivité (Andrieu, 2001 ; Pujade-Renaud, 1976) sur le corps personnel et le corps professionnel, une voie nouvelle de formation de la personne enseignante s'est développée depuis une dizaine d'année autour de la nécessité d'écouter son corps pour mieux enseigner le corps.

Décrypter et questionner les mouvements inconscients, involontaires et habituels du schéma corporel, et les gestes conscients de l'apprenant dans les activités physiques, sportives et artistiques, c'est accepter de poser un regard nouveau sur la pratique pré-motrice de celui-ci et comprendre ces mouvements pour l'accompagner en tant qu'enseignant circassien, entraineur, somaticien ou enseignant d'EPS dans sa pratique vivante.

A travers une méthodologie émersive qui capte dans des data et des verbatim d'autoconfrontations les micro-mouvements et l'activité du corps vivant, nous exposerons comment le bien-être en classe repose sur une connaissance interne de son corps vivant et la conscience de son corps vécu dans l'interaction avec les autres.

Texte

Dans le tome 1 Sentir son corps vivant de l'Emersiologie nous avons pu établir combien la conscience était en retard sur l'activité de son corps vivant : d'une part en raison du seuil de conscience d'au moins 450ms après le déclenchement du signal et d'autre part par l'impossibilité de redescendre dans son corps vivant comme ce qui serait le degré zéro de la vérité corporelle. Cette discontinuité entre l'activité du corps vivant et la logique discursive de la conscience du corps vécu pose le problème de l'expression du sens du corps vivant dans le langage du corps vécu. Avec la sensation « *le corps qui affronte la langue n'est pas ce corps-là. Il est plutôt dans une altercation violente avec ce que la langue normalisée lui impose* ». Le hiatus ontologique et épistémologique entre ce qui se produit dans mon corps et l'expression linguistique que je peux en donner est au centre de l'analyse émersiologique. La compréhension du vivant de mon corps est indirecte et déformée par le filtre de la perception et du langage.

Car l'écart est important entre ce que produit le vivant dans le corps en dessous de notre seuil de conscience et ce que nous en percevons par notre conscience. La sensation corporelle qui traverse notre conscience, comme dans la douleur, surprend les normes sociales, les catégories constituées et les classifications. Sans le langage, la conscience corporelle ne pourrait objectiver son vivant vécu ; si bien que le corps vivant, même s'il ne peut qu'être étudié qu'après sa performance à partir du performé, est la seule voie possible pour l'étudier dans ses matériaux (sensations, activations, émotions, imaginations) qu'il produit.

L'obstacle d'une connaissance de notre corps vivant est principalement la conscience du corps vécu qui met un voile perceptif sur les informations sensorielles et émotionnelles produites dans notre corps vivant. Ce que nous prenons pour du corps vivant est une perception à travers le corps vécu. Comment dès lors distinguer ce qui provient directement du corps vivant de sa perception par le corps vécu. L'éveil est l'émersion de ce qui a été activé dans le corps vivant et qui accède à la conscience involontairement ou par un travail d'attention et de vigilance à ce qui survient. Le langage verbal et le langage corporel trahissent cette faille de l'expression mais dans des degrés différents.

Une des principales difficultés de notre émersiologie est de décrire comment le corps produit des significations psychiques même tacites, implicites et incorporées, sans réduire le contenu psychique à une donnée neurobiologique. L'unité somatopsychique, et non l'unification fusionnelle des fonctions, doit décrire comment le corps par son interaction produit plusieurs niveaux d'activité sémantique non intentionnelle, en deçà de l'activité proprement consciente.

L'émersens

L'émersens corporel du vivant peut être compris comme un passage d'une intention irréfléchie, _dans l'acte gestuel ou narratif_, qui organise sans contrôle conscient cette expression. Ainsi trois mouvements d'émersens peuvent être décrits :

- L'émersens du vivant dans la conscience avec sa sensibilité s'effectue en dessous du seuil de conscience : elle vient l'écologiser de manière immédiate par une activité sensorimotrice tacite sans que nous nous en rendions compte. Mais elle décide sans délai de notre adaptation sensori-motrice. Elle lit le corps d'autrui en comprenant les signes produits spontanément.
- Ces signes sont produits de manière involontaire par l'*imsertion* immédiate[5] d'un corps rendu à vif par les contacts avec les autres corps ; le corps vivant réagit sans délai aux émotions en ressentant la présence d'un signe corporel comme le danger par la peur ou l'anticipation.
- En traversant le codage social, l'émersion du corps vif, vivant dans la conscience représentationnelle et cognitive le transforme en conscience du corps vécu : cette description émersiologique ouvre la communication directe du corps vivant au dialogue avec les autres personnes pour vérifier si la signification intuitive correspond bien à celle d'autrui.

En désorganisant les gestes, les postures et les rythmes, l'art contemporain présente moins un corps dispersé qu'une action sémantique en précipitant dans le signe l'immédiateté du vivant corporel, comme dans la performance. Plutôt que de retenir le sens, le corps vivant doit être traversé par l'insensé afin de le rendre signifiant, sinon significatif, dans l'action. Le corps produit des significations par les impressions ressenties lors de ses interactions avec le monde : impressionné il ne parvient pas toujours par lui-même à exprimer dans un vécu ce vivant qui le traverse. L'expression devient alors une sorte de protection cathartique pour l'émersion corporelle, un moyen pour sa matérialisation et un mode de conscientisation. Ce passage de l'irréflexion vivante au reflet de l'œuvre définit l'expression corporelle comme un miroir sans tain car le vivant ne s'y réfléchit que comme vécu : le vivant se voit-il en train de devenir un vécu, sorte d'objectivation d'un vivant si dynamique que son extériorisation expressive est fade.

Références

Andrieu, B. (2001). Ce que nous enseigne le corps, Introduction. In Andrieu (ed.). *Le corps enseignant* (pp. VII-XXV). IUFM de Lorraine, Faculté du Sport Université de Nancy I.

Andrieu, B. (2003). *Corps, peau, silences dans l'enseignement.* Paris : CNDP, Actes et rapports.

Andrieu, B., Paintendre, A. & Burel, N. (Eds.) (2015). *Enseigner par son corps*, Paris : L'Harmattan.

Andrieu, B. (2017). *Apprendre de son corps*. Une méthode émersive au Cnac, Rouen : Presses Universitaire Rouen. Trad anglaise 2018.

[5] Plongé dans un environnement donné, le corps vivant active ses potentialités et tout son être pour s'ajuster aux événements

Symposium Sports collectif – ARIS Lille 2018 - Rencontre chercheurs-praticiens sur le terrain

Porteurs du Symposium :

Serge ÉLOI
Maître de conférences
LIRTES EA 7313
Université Paris-Est Créteil (France)
eloi@u-pec.fr

Gilles UHLRICH

Maître de conférences
CIAMS - Équipe MHAPS, axe Apprès.
UFRSTAPS, Université Paris Sud, Université d'Orléans.
gilles.uhlrich@u-psud.fr

Olivier DEGRENNE

Doctorant

LIRTES - EA 7313

UFR SESS-STAPS.

Université Paris Est Créteil (UPEC)

olivier.degrenne@u-pec.fr

Axe du symposium :

Axe 3 - Analyse des effets de l'intervention

Titre du symposium :

La notion d'exercice en sports collectifs - Rencontre entre chercheurs et praticiens

Durée totale du symposium :

3 séquences de 1h30'

1re séquence (en salle de sport – gymnase type C) :

Pratique par les étudiants de situations de jeu en volley-ball, football et rugby.

Cette pratique sera filmée.

2e séquence :

Analyse des vidéos au regard des objectifs et des effets produits par la manipulation des variables des situations.

3e séquence :

Exposé des participants à propos de situations filmées dans d'autres contextes.

Cadrage du symposium

Résumé

Depuis les travaux originels de Téodorescu et Mahlo puis en France de Deleplace et Mérand, malgré les apports plus récents de Bouthier et Gréhaigne, le constat reste le même. Tant pour l'enseignement que pour l'entraînement, les sports collectifs sont massivement imprégnés d'un technicisme consensuel. La maîtrise des techniques serait le préalable à toute pensée tactique. Il serait donc urgent de travailler les techniques quitte à le faire alors que le contexte dans lesquelles elles sont travaillées est édulcoré. À grand renfort de répétition à vide, on s'essaye à recréer des gestes qui tentent de coller le plus fidèlement à ceux que produisent les experts.

Il existe pourtant une alternative à cette conception des apprentissages en sports collectifs.

Dans ce symposium, nous voulons mettre à l'épreuve du terrain et de la controverse, la conception du couple-exercice telle qu'elle a été décrite par Deleplace (1979). Il s'agit de mettre en œuvre ce type d'exercices et de le soumettre à l'analyse des participants.

Texte et bibliographie

Depuis les travaux originels de Téodorescu et Mahlo puis en France de Deleplace et Mérand, malgré les apports plus récents de Bouthier et Gréhaigne, le constat reste le même. Tant pour l'enseignement que pour l'entraînement, les sports collectifs sont encore massivement imprégnés d'un technicisme consensuel (Éloi et Uhlrich, 2001) même si des travaux de recherches récents continuent de montrer tout l'intérêt d'une autre approche. La réalité techniciste s'enracine dans une logique simpliste. Les techniques seraient les outils dont le pratiquant pourrait user à loisir à condition de les maîtriser. Il serait donc urgent de travailler les techniques quitte à le faire alors que le contexte dans lesquelles elles devront s'exprimer est édulcoré au moment de l'apprentissage. La maîtrise des techniques serait le préalable à toute pensée tactique. On assiste alors, pendant les leçons d'éducation physique ou les séances d'entraînement à d'inexorables répétitions dans des situations inévitablement décontextualisées. Il s'agit de travailler sa technique, ses fondamentaux. À grand renfort de répétitions

à vide (souvent sans opposant), on s'essaye à faire naître des gestes qui tentent de coller le plus fidèlement à ceux qui sont produit dans le haut niveau. Il faut alors attendre le grand jour où la maîtrise des techniques sera devenue suffisante pour envisager que le pratiquant puisse mettre en œuvre un projet tactique intégré au projet stratégico-tactique de l'équipe.

Il existe pourtant une alternative à ces conceptions des apprentissages dans les sports collectifs. Dans ce symposium, nous voulons mettre à l'épreuve du terrain et de la critique, la conception du couple-exercice telle qu'elle a été décrite par Deleplace (1979, 1983).

Le symposium se composera de 3 séquences :

Lors de la **1re séquence** (1h30), les promoteurs du symposium mettront en œuvre différents couple-exercices en volley-ball, football et rugby en indiquant les objectifs qu'ils cherchent à atteindre. Le groupe de pratiquants sera composé d'une vingtaine d'étudiants de L1, L2 ou L3 du STAPS de Lille. Ces séquences seront filmées.

La **2e séquence** consistera à commenter les images qui seront projetées. Quels sont les effets de la structure de l'exercice ? À quels résultats cela aboutit-il ? Que pourrait-on changer ? Sur quelles variables didactiques peut-on jouer ?

Les argumentaires pourront aussi bien participer du registre « scientifique » c'est-à-dire, relatif à des expérimentations contrôlées qui ont donné lieux à des publications scientifiques, que du registre de la pratique de « terrain » c'est-à-dire, à une expérience d'entraîneur qui s'appuie sur son expérience de praticien pour argumenter au regard de ce qu'il voit.

La **3e séquence** sera consacrée à la projection de situations réalisées par des intervenants de statuts (enseignants d'EPS, enseignants en STAPS, entraîneurs) et de formation variées (enseignement, animation, sport fédéral, recherche…). Ces interventions pourront donc relever du contexte scolaire ou de celui de l'entraînement. Elles seront soumises à la discussion des participants.

<u>Détail des séquences</u>

Lors de la **1re séquence**, nous présenterons à des étudiants en STAPS des exercices construits sur la base de la notion de couple exercice (Deleplace, 1979). Le concept de couple-exercice sous-entend qu'un exercice de sport collectif est construit en prenant en compte une structure concrète et une structure abstraite.

La structure concrète correspond à la mise en œuvre effective de l'exercice. Deleplace relève 4 points à prendre en considération pour bâtir la situation :

- un espace de jeu orienté par 2 cibles afin de permettre la réversibilité des rôles d'attaquants et de défenseurs. Il s'agit de prendre en compte que, « Pour chaque antagoniste, tout mouvement défensif reste lié organiquement au mouvement de contre-attaque qu'il contient en puissance et tout mouvement offensif reste lié organiquement au repli défensif éventuellement nécessaire » (Deleplace, 1979, p. 15).

- Un équilibre numérique des protagonistes même si au lancement de l'exercice un déséquilibre est volontairement introduit par l'intervenant éducatif.

- Un lancement de l'exercice qui reprend les possibles des situations réelles de jeu. Ici, l'intervenant peut manipuler le lancement de l'exercice pour moduler l'équilibre attaque-défense, tantôt en donnant un avantage à l'attaque, tantôt en permettant à la défense de récupérer rapidement le ballon (Éloi et Uhlrich, 2013).

- Enfin, il s'agira de ménager aux protagonistes au moins une alternative de choix tactiques c'est-à-dire *a minim*a, la possibilité de choisir entre deux options possibles.

Ce dernier point nous renvoie vers la structure abstraite de l'exercice.

La structure abstraire correspond à l'ensemble des choix possible dans la situation particulière qui est mise en place dans l'Unité Tactique Isolable (UTI). Ici, il s'agit de représenter l'ensemble de ces choix sous la forme d'une cascade ou d'un arbre de décisions. La structure est dite abstraite car elle envisage l'ensemble des possibles sans que tous ceux-là ne puissent se matérialiser concrètement lors d'une situation précise. En effet, seul un itinéraire tactique peut se matérialiser parmi l'ensemble des possibilités théoriques (abstraites) de la situation. On peut alors faire le constat que les protagonistes ont choisi tel itinéraire tactique.

Lors de la **2e séquence**, les vidéos des différents exercices issues de la 1re séquence seront projetées et soumises à la réflexion des participants. Chacun pourra défendre son point de vue sur ce qu'il constate des effets de la situation et sur le comportement des protagonistes du jeu. Leur choix a-t-il été le plus pertinent ? Quels autres itinéraires s'offraient à eux ? Comment orienter les acteurs du jeu vers des itinéraires plus efficients ?

Ce sont ces questions que cette séquence vise à provoquer.

Lors de la **3e séquence**, la possibilité de présenter des séquences filmées dans d'autres contextes ou d'autres sports collectifs sera offerte aux collègues désireux de faire partager leur expérience. Ici encore, les images vidéo alimenteront la discussion et le débat autour des effets de l'exercice et de leurs conséquences sur le comportement des joueurs. Cette session sera ouverte à tous (dans la limite du temps disponible) quel que soit son statut (enseignant, entraîneur, animateur, chercheur). Les communicants devront prévoir un montage vidéo de 1 minute maximum qui sera discutée pendant 10 minutes. Une discussion générale mettant en débat les structures des différents exercices ainsi que ce qui relève des prérequis, de l'âge et du niveau des pratiquants viendra clore cette 3e séquence.

Trois intervenants (cf. plus bas) se sont déjà inscrits pour présenter leurs vidéos mais nous souhaiterions que d'autres collègues prennent contact avec nous (eloi@u-pec.fr) pour intégrer cette séquence.

Références :

Deleplace, R. (1979). Rugby de mouvement, rugby total. Paris : Éducation Physique et Sport.

Deleplace, R. (1983). La recherche sur la spécialisation sportive, l'entraînement, la performance. Actes du colloque *La recherche en STAPS* (pp. 93-151). Nice. 19-20 septembre 1983.

Éloi, S., & Uhlrich, G. (2001). Contribution à la caractérisation des sports collectifs : les exemples du volley-ball et du rugby. STAPS, 56, pp. 109-125.

Éloi, S., Uhlrich, G. (2013). La mobilisation d'un artefact réglementaire dans le cadre de la formation d'étudiants en STAPS. Une illustration en volley-ball. Recherche et formation, 73, pp. 73-88.

Axe 3 du symposium : Analyse des effets de l'intervention
Titre du symposium : La notion d'exercice en sports collectifs - Rencontre entre chercheurs et praticiens

Bernard Poussin ; Bernard.Poussin@unige.ch

Adrian Cordoba ; daniel.deriaz@edu.ge.ch

Membres de l'équipe de Didactique et épistémologie de l'éducation physique à Genève (DEEP.Ge)

Notre intervention est issue d'une recherche d'ingénierie didactique en cours dans laquelle 5 enseignants volontaires (école élémentaire et collège) mettent à l'épreuve du terrain une forme de pratique scolaire (FPS) en basketball. Lors d'une demi-journée de présentation, les chercheurs ont explicité aux volontaires le règlement et les enjeux d'apprentissage de la FPS qui portent sur la *contre-attaque*. Ils ont également présenté un guide de l'apprentissage par la compréhension du jeu pour engager les élèves dans une démarche réflexive. Les extraits que nous présenterons concerneront la FPS (plan de jeu collectif total) afin que les participants du symposium comprennent à quel jeu les élèves jouent et deux situations d'apprentissage pour nous permettre de contraster les choix que les enseignants réalisent pour faire avancer le temps didactique et permettre aux élèves de progresser.

Olivier Degrenne ; olivier.degrenne@u-pec.fr

ATER à l'UFR SESS-STAPS de l'UPEC

Membres du Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur les transformations des pratiques éducatives et des pratiques sociales (LIRTES)

Entraîneur de football PSG Association

Les apprenants sont de la catégorie U8 en football masculin du milieu fédéral.

L'objectif de la séquence est de développer la gestion du 1contre 1 dans un périmètre réduit.

La situation s'organise avec trois joueurs dans un couloir de jeu de 10 m x 7 m (un attaquant, un défenseur et un joueur en attente). Le but de l'attaquant est d'éliminer le défenseur et d'amener le ballon dans la zone d'en-but située en arrière du terrain. S'il y parvient, il marquera un point et le défenseur restera défenseur sur le passage suivant contre le joueur qui était alors en attente. Le but du défenseur est de protéger sa cible. Pour arrêter l'action, il peut sortir le ballon de la zone de jeu, auquel cas l'attaquant ne marquera pas de point mais le défenseur restera à sa place. Il peut également récupérer le ballon et l'emmener dans la zone d'en-but située en arrière du terrain du côté de

l’attaquant. S’il y arrive, il marque un point, l’attaquant devient alors défenseur et son score retombe à zéro.

Le lancement de jeu se fait par une passe de l’attaquant au défenseur et une remise du défenseur vers l’attaquant. Le but de ce lancement détourné d’une situation réelle est d’aménager au défenseur la capacité de sortir sur le « temps de passe ». Cela permettra également à l’attaquant de démarrer son action sur un ballon en mouvement et de pouvoir créer de l’incertitude chez le défenseur dès la prise de balle (notamment en termes de direction, de rythme et d’intentions de jeu).

Bruno Borreil ; bruno.borreil@u-psud.fr

Professeur agrégé EPS à l’UFRSTAPS Paris Saclay Orsay

Nous présentons dans le cadre de ce symposium une situation en 2 contre (1 + 1) dans sa structure abstraite et concrète. La population visée est un groupe d'étudiant.e.s averti.e.s de la pratique rugby (pratiquant de club et rugby option). Ce sont donc des pratiquant.e.s rompu.e.s à la pratique du rugby et à cette situation qui est très classique. Nous faisons l’hypothèse qu'au fil des passages, les sujets vont adapter leurs réponses selon la dynamique : « le rapport au partenaire n’est qu’une conséquence du rapport à l'adversaire » (Deleplace, 1979). Ainsi nous tenterons de percevoir les indicateurs qui nous permettent de repérer le passage d'un moment où les étudiants éprouvent les « solutions offertes par le contexte » vers un moment où « les pratiquants repèrent les contextes favorables à ces différentes solutions » pour enfin proposer des réponses plus individualisées et automatisées. Nous nous plaçons résolument dans une perspective technologique en dégageant des indices utiles pour la mise en œuvre efficace de ce dispositif.