



Axe Thématique 1

Nouveaux défis sociaux, nouveaux contextes, nouveaux enjeux et pratiques d'intervention dans les APSA



TABLE DES MATIERES

Conférence d'ouverture	5
Nouveaux défis sociaux, nouveaux contextes, nouveaux enjeux et pratiques d'intervention dans les APSA. <i>Ghislain Carlier. Professeur émérite Université catholique de Louvain</i>	5
Communications orales.....	6
Étudiant et sportif de haut niveau : Les domaines scolaire et sportif sont-ils liés ? <i>Jérémy Bonni, Marc Cloes & Catherine. Theunissen</i>	6
« On n'est pas chez les garçons ici ». « Doing gender » et analyse de l'activité située de deux adolescentes au sein d'une classe non mixte. <i>Antoine Bréau¹, Denis Hauw², Vanessa Lentillon-Kaestner³</i>	10
Co-construction des savoirs en milieu difficile au regard du positionnement scolaire et de genre des élèves : une étude de cas en handball. <i>Claire Debars¹ & Chantal Amade-Escot²</i>	13
Assumer une continuité des cultures scolaires entre école et collège en EPS. <i>Isabelle Delhaye-Le Goaziou.</i>	17
Quoi enseigner et comment ? La parole aux enseignants d'éducation physique du canton de Vaud en Suisse romande. <i>Océane Drouet¹, Jonas Saugy¹, Grégoire Millet², Vanessa Lentillon-Kaestner¹</i>	21
Transition vers une éducation physique, au bien-être et à la santé : le cas de la Fédération Wallonie-Bruxelles. <i>Jean-Philippe Dupont¹, Xavier Flamme¹, Benoit Vercruyse², Cécile Delens³, Sylvie Herreman⁴, Catherine Draye², Jérémy Bonni⁵ et Marc Cloes⁵</i>	24
A propos d'une évolution des pratiques professionnelles : la question des besoins et ressources des enseignants. <i>HAMARD, Marie-Luce¹, BOUCHEZ, Calypso², KERBOUZ, Ali³</i>	27
Analyse de l'activité des enseignants stagiaires en EPS et effets de contexte : de nouvelles responsabilités en construction ? <i>Elisabeth Magendie.</i>	30
Intérêt du modèle pédagogique « Sport Education Model » à la lumière des objectifs de l'Education Physique et Sportive. <i>B. Massndart & C. Roure.</i>	34
Identité(s) professionnelle(s) des enseignants de judo en France : valeurs, contextes d'intervention et logiques d'action. <i>T. Perez-Roux</i>	40
Penser les inégalités d'accès aux savoirs dans le cadre d'une approche socio-didactique. <i>Marie Paule. Poggi¹ & Fabienne Brière-Guenoun²</i>	46
Développer le « savoir accompagner » des maitres de stage en éducation physique et à la santé : une recherche action participative. <i>François Vanderclayen¹ & Pierre Boudreau²</i>	49
Positionnement de genre des élèves et régulations didactiques du professeur : vers une émancipation ? <i>Ingrid Verscheure, Claire Debars, Chantal Amade-Escot, Martine Vinson</i>	52
Approche anthropo-didactique du Moringue en Créole: vers une interculturelité de l'EPS à l'école primaire Réunionnaise. <i>Delphine Body¹, Nathalie Wallian¹ & Jérémie Bride².</i>	55
Les attentes des enseignants stagiaires au regard de l'encadrement offert par les superviseurs universitaires en éducation physique et à la santé. <i>François. Vanderclayen, Carlo Spallanzani, Jean François Desbiens, Sylvie Beaudoin.</i>	61
Caractériser les régulations des enseignants stagiaires selon leur degré d'expertise dans l'APSA enseignée pour comprendre leurs effets sur les apprentissages moteurs des élèves en Éducation Physique et Sportive. <i>Laure Candy</i>	64

Est-ce que les enseignants en formation sont suffisamment préparés ? Une recherche sur les attitudes et l'auto-efficacité des enseignants en formation dans le contexte de l'enseignement inclusif. <i>Teresa Odipo & Thomas Abel</i>	67
Communications affichées	69
L'apprentissage de principes biomécaniques et ergonomiques par l'haltérophilie pour la prévention d'une problématique sociale : la lombalgie. <i>Philippe Campillo & Ziad Joseph Rahal</i>	69
Le développement professionnel en formation continue des enseignants du primaire en EPS à Taiwan: vers une dynamique d'ingénierie par "tuilage descendant" à l'échelle du territoire. <i>C.W. Chang¹, N. Wallian² & Jérémie Bride³</i>	72
Activité physique et risque de décrochage scolaire. Premiers résultats, premières pistes. <i>Alessandro Porrovecchio¹, Philippe Masson¹, Marie-Laure Dumont-Fourmaior², Mehdi Belhouchat², Rémy Hurdie³, Fabio Aiello⁴, Thierry Pezéz³, Sergio Severino⁴, François Potdevin¹</i>	75
Sur quelles bases se structurent les préoccupations de stagiaires en éducation physique au Québec et en Tunisie? <i>Desbiens, J-F., Bali, N., Spallanzani, C., Vanderclayen, F. et Beaudoin, S</i>	78
Axe 1 – Symposium 1 : Dispositifs collaboratifs entre chercheurs et intervenants en PPSA (Pratiques Physiques Sportives et Artistiques) : questions théoriques, méthodologiques et éthiques	81
Résumé du symposium 1.....	81
Dynamiques transactionnelles de reconnaissance et co-construction de savoirs professionnels lors d'une activité de co-formation de formateurs de terrain	84
Regards croisés sur le développement professionnel des acteurs engagés dans un dispositif de recherche – formation.....	87
Élaborer un dispositif de formation à l'intervention socio-sportive en adoptant une posture de chercheur-formateur.....	90
Quel cadre de collaboration entre un praticien du raid polaire et d'un chercheur-intervenant : Exemple d'une collaboration recherche-intervention opportuniste	93
Soutenir les discussions sur le travail d'intervention dans les PPSA pour viser des transformations	99
Symposium n°2 : Du curriculum officiel au curriculum en actes : quelles perspectives d'étude ?.	103
Introduction au symposium : questionner la dynamique curriculaire.....	103
Du curriculum officiel au curriculum enseigné et évalué en éducation physique et sportive en Suisse romande: quel cheminement ?	105
Influence des préconstruits institutionnels sur les manières d'enseigner la gymnastique en France et en Suède : quel curriculum en actes ?	108
La sociologie du travail enseignant et la clinique de l'activité pour comprendre et analyser le travail curriculaire en éducation physique.....	110
Symposium 3 : Penser autrement la motivation des élèves pour l'éducation physique : comment rendre les leçons intéressantes pour les élèves ?.....	114
La théorie de l'intérêt : un autre regard sur la motivation des élèves.....	117
Impact sur l'intérêt en situation d'élèves du secondaire de situations d'apprentissage en éducation physique basées sur le numérique.....	119
Générer un intérêt en situation en concevant des situations stimulantes pour les élèves en sports collectifs.....	121

Les élèves éprouvent-ils davantage d'intérêt dans une tâche d'apprentissage pratiquée en
contexte mixte ou non mixte en éducation physique et sportive ?..... 123
Effets du feedback vidéo sur l'intérêt en situation des élèves en éducation physique 125

Conférence d'ouverture

Nouveaux défis sociaux, nouveaux contextes, nouveaux enjeux et pratiques d'intervention dans les APSA.
Ghislain Carlier. Professeur émérite Université catholique de Louvain

Cette conférence tentera de répondre à cette thématique et au questionnement ci-dessous :

De nombreux observateurs estiment que la société contemporaine est en train de traverser une phase de mutation qui la rendrait de plus en plus « liquide » (Bauman, 2000), cosmopolite (Cicchelli, 2016), caractérisée par un éclatement de la culture et de ses éléments constitutifs (Dubet & Martuccelli, 2014). Notre société composite serait donc entrée dans une crise (Giddens, 2000) dans laquelle le corps et ses pratiques n'échappent pas.

Dans ce contexte en mutation, quelles sont les nouvelles responsabilités engagées, assumées ou souhaitées par les acteurs de l'intervention dans le domaine des activités physiques et sportives ? Quels types et niveaux de responsabilité peuvent être imputés aux acteurs de l'intervention et aux pratiquants dans les nouveaux rapports au corps et modes de pratique ?

Quelles nouvelles postures impliquent les problématiques de l'inclusion scolaire du handicap, de la lutte contre la sédentarité, de l'éducation à la santé, des pratiques d'accompagnement scientifique de la performance de haut-niveau, de l'usage des nouvelles technologies comme outils d'intervention ? Face à ces défis sociétaux, cet axe cherchera à comprendre comment se construisent les nouvelles responsabilités pédagogiques, didactiques, sociales, individuelles et collectives des acteurs de l'éducation par les APSA.

Communications orales

Étudiant et sportif de haut niveau : Les domaines scolaire et sportif sont-ils liés ? *Jérémy Bonni, Marc Cloes & Catherine. Theunissen*

Université de Liège (Belgique) – Département des sciences de la motricité & Département des sciences de l'éducation – Service d'Intervention et de Gestion en Activités Physiques et Sportives (SIGAPS) & Centre de Recherche sur l'Instrumentation, la Formation et l'Apprentissage (CRIFA).

Résumé

La littérature scientifique traitant de la conciliation d'un sport de haut niveau en parallèle avec un cursus scolaire se centre le plus souvent sur les facteurs qui favorisent la performance scolaire ou la performance sportive. Les relations pouvant exister entre ces deux domaines sont plus rarement étudiées. Dans cette recherche, nous avons questionné 56 judokas de haut niveau de la Fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique) ayant été inscrits dans un établissement secondaire avant 2016. Les thèmes abordés portaient principalement sur la mesure de variables motivationnelles (domaines scolaire et sportif) visant à vérifier un modèle proposé. À partir d'analyses statistiques descriptives et corrélationnelles, nous avons pu mettre en évidence l'interrelation étroite entre les deux domaines et, plus particulièrement, identifier des variables corrélées positivement aux performances réalisées dans chacun d'eux.

Court texte et bibliographie

Problématique

La réussite d'une carrière sportive étant incertaine, la nécessité de poursuivre parallèlement des études et d'acquérir un diplôme de l'enseignement supérieur est largement admise (Capranica & Guidotti, 2016 ; Cloes *et al.*, 2007). Que ce soit chez les enseignants ou les entraîneurs sportifs, une croyance répandue dans les domaines scolaire et sportif consiste cependant à penser que le meilleur moyen d'optimiser ses résultats dans l'un des deux domaines serait de se consacrer majoritairement, voire exclusivement, à celui-ci.

Sur base du modèle du développement de l'athlète à plusieurs niveaux de Wylleman et Lavallée (2003), Capranica et Guidotti (2016) ont montré que les étudiants sportifs sont en effet confrontés à certaines difficultés en raison du chevauchement de leurs formations académique et sportive. La concrétisation de ce double projet reste ainsi problématique, notamment sur le plan temporel et organisationnel (Javerlhiac *et al.*, 2011).

Dans un souci de maximiser les chances de réussite dans ces deux domaines, il s'avère dès lors nécessaire de se pencher davantage sur le bien-fondé de cette croyance en s'intéressant aux variables susceptibles d'influencer les performances scolaires et sportives. À ce sujet, la littérature scientifique met fréquemment en exergue des facteurs qui favorisent la performance scolaire et d'autres qui favorisent la performance sportive, ces facteurs pouvant notamment être liés au design pédagogique

(le type d'établissement fréquenté), à l'environnement de l'étudiant sportif (parents, enseignants, entraîneurs...) ou directement à lui-même (y compris les variables motivationnelles – Viau, 2009).

Néanmoins, les domaines scolaire et sportif, de même que les variables qui y sont liées, sont généralement abordés comme deux domaines distincts, comme si les conséquences dans un domaine n'avaient quasiment aucune répercussion sur l'autre.

Question de recherche et objectif

Cette situation nous incite dès lors à chercher à savoir *dans quelle mesure des variables influençant la performance scolaire et celles influençant la performance sportive sont (ou non) liées entre-elles et s'influencent (ou non) mutuellement*. À partir d'une population spécifique d'étudiants sportifs, l'objectif général de cette étude consiste à mieux comprendre les relations et les influences pouvant exister entre le domaine scolaire et le domaine sportif, en vérifiant un modèle visant à quantifier ces éventuelles relations et influences réciproques.

Méthodologie

Dans un premier temps, nous avons développé un modèle sur base d'apports théoriques. Il illustre les relations et influences pouvant exister entre des variables relatives à un même domaine ou à des domaines différents (scolaire ou sportif). Il tente de montrer plus spécifiquement l'influence de variables scolaires sur la performance scolaire et de variables sportives sur la performance sportive mais également celle de variables scolaires sur des variables sportives (et réciproquement) ainsi que de variables scolaires/sportives sur la performance réalisée dans le domaine qui diffère de la variable en question.

Dans un deuxième temps, un questionnaire a été administré à une population de 56 élèves de l'enseignement secondaire, repris de manière officielle dans la sélection de la Fédération Francophone Belge de Judo (FFBJ) mais dont les caractéristiques diffèrent à certains niveaux (sexe, âge, année scolaire, filière d'enseignement...). Cet instrument portait sur le soutien scolaire/sportif parental, la valeur perçue des études/de la pratique sportive (judo), le sentiment d'efficacité personnelle aux niveaux scolaire/sportif, le concept de soi aux niveaux scolaire/sportif et les performances scolaire/sportive. Ces variables ont été sélectionnées pour leur pertinence suite à la revue de la littérature réalisée sur cette thématique.

Des analyses statistiques (descriptives, de corrélation et de régression) ont ensuite été réalisées sur les données récoltées afin de vérifier le modèle proposé.

Résultats

Dans le cadre de cette communication, les corrélations entre les différentes variables du modèle sont spécifiquement ciblées. Ces corrélations étant toutes positives et significatives (seuil de $r = 0,20$), le modèle présenté à la *figure 1* est vérifié.

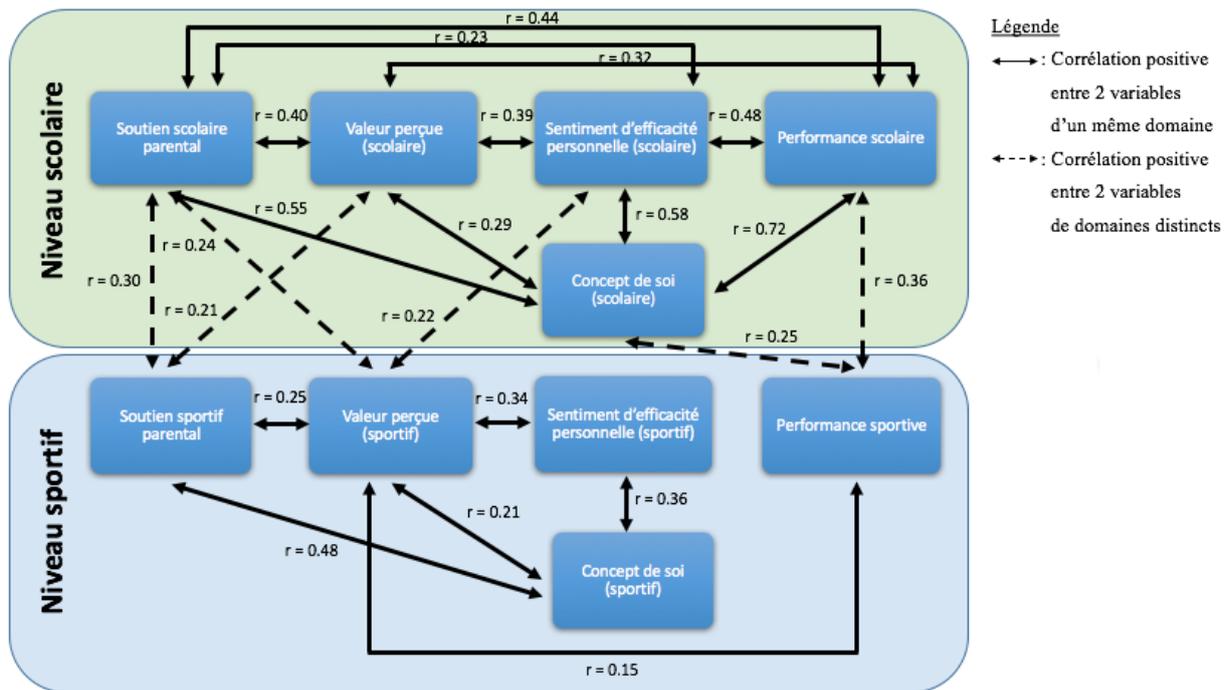


Figure 1 : Modèle vérifié dans le cadre de cette recherche suite aux analyses corrélationnelles.

Outre les corrélations identifiées entre les variables d'un même domaine, ce modèle met en évidence six corrélations positives et significatives entre des variables de deux domaines distincts (scolaire et sportif). Ainsi, la vérification de ce modèle souligne, entre autres, que les résultats scolaires et sportifs obtenus par les judokas sont liés positivement ($r = 0,36$). Une relation positive et significative existe par ailleurs entre la conception que l'élève a de lui-même au niveau scolaire et ses résultats sportifs ($r = 0,25$).

Discussion et conclusion

Contrairement à la croyance initiale ayant servi de fil rouge à cette étude, ces résultats soulignent l'interrelation étroite entre les domaines scolaire et sportif, tout en identifiant des variables corrélées positivement à la performance dans chacun d'eux. Ainsi, le fait de délaisser un domaine (scolaire ou sportif) pour privilégier l'autre n'est pas forcément positif, bien au contraire.

Une sensibilisation des acteurs du monde éducatif et sportif sur l'existence d'une telle interrelation devrait dès lors être menée au cours de la formation initiale/continue des enseignants et des entraîneurs. Un tel accompagnement viserait à modifier leurs éventuelles représentations erronées à ce sujet, tout en leur permettant d'agir au niveau de variables motivationnelles impliquées dans le double projet de ces élèves sportifs.

Références

Capranica L., & Guidotti, F. (2016). Research for CULT committee - Qualifications/dual careers in sports. European Union. Structural and Cohesion Policies.

Cloes, M., Lenzen, B., & Polis, A. (2007). Analysis of the support provided to student-athletes in Wallonia. The case of higher education. In J.A. Diniz, F. Carreiro da Costa, & M. Onofre (Eds.), Active lifestyles: The impact of education and sport (pp. 85-92). Lisbonne, Portugal: Faculdade de Motricidade Humana.

Javerliac, S., Leyondre, F., & Bodin, D. (2011). Sportifs de haut niveau et double projet : Entre bonnes intentions et faisabilité. *International Journal of Violence and School*, 12, 26-58.

Viau, R. (2009). La motivation en contexte scolaire. Bruxelles: De Boeck.

Wylleman, P., & Lavallée, D. (2003). A developmental perspective on transitions faced by athletes. In M. Weiss (Ed.), *Developmental sport and exercise psychology: A lifespan perspective* (pp. 507-527). Morgantown, WV: FIT.

« On n'est pas chez les garçons ici ». « Doing gender » et analyse de l'activité située de deux adolescentes au sein d'une classe non mixte. *Antoine Bréau*¹,

*Denis Hauw*², *Vanessa Lentillon-Kaestner*³

¹ assistant diplômé au sein de la Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud, Lausanne, Suisse : antoine.breau@hepl.ch

² professeur associé au sein de l'Institut des Sciences du Sport de l'Université de Lausanne, Suisse : denis.hauw@unil.ch

³ professeure HEP au sein de la Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud, Lausanne, Suisse : vanessa.lentillon-kaestner@hepl.ch

Résumé

Face au maintien des inégalités entre les sexes, le retour de la non-mixité au sein des classes est une perspective discutée et envisagée dans certains pays comme une « nouvelle option éducative ». En EPS, face à la domination des garçons en contexte mixte, la non-mixité est une stratégie parfois utilisée par des enseignant(e)s. Toutefois, les synthèses des travaux réalisées sur la non-mixité soulignent que les résultats à propos de son efficacité demeurent hétérogènes, parfois contradictoires et limités. En privilégiant une démarche écologique et un travail réalisé à partir d'une approche énaïve qui a considéré le genre comme une performance située (« *doing gender* »), cette recherche a souhaité rendre compte, au sein d'une classe uniquement composée de filles, (1) de catégories typiques d'activités et (2) de leur dynamique de transformation. Finalement, à partir des deux études de cas, notre étude a souligné que la non-mixité n'efface pas les différences entre élèves et les processus de domination déjà remarqués en contexte mixte.

Introduction. Face au maintien des inégalités entre les filles et les garçons au sein des établissements scolaires, l'école continue d'être embarrassée par la mixité. Critiquée en tant que principe pédagogique, la mixité est aujourd'hui de plus en plus remise en question dans différents pays (e.g., Australie, Canada, Corée du Nord, Etats-Unis, Nouvelle-Zélande) et doit faire face au retour du principe de séparation des sexes, parfois envisagé comme une « nouvelle option éducative » (Calvo Charro, 2013, p. 183). En cours d'éducation physique et sportive (EPS), le débat autour d'un enseignement mixte ou séparé occupe toujours une place importante et fréquemment débattue. Bien qu'étant considérée comme un symbole de mélange et d'enrichissement, la mixité en EPS s'accompagne d'inégalités et participe à la diffusion d'un sexisme caché. En contexte mixte, des études ont par

exemple souligné la présence « d'une loi des garçons » et d'une certaine « marginalisation des filles » aussi bien en termes d'investissement que de résultats scolaires. Présente dans différents pays (e.g., Belgique, Finlande, Australie), et notamment en Suisse, la non-mixité en EPS est notamment envisagée par des enseignant(e)s comme une « stratégie » susceptible de favoriser une meilleure réussite des filles (Murphy, Dionigi & Litchfield, 2014, p. 250). Toutefois, notons que des synthèses réalisées sur l'efficacité de la non-mixité en EPS ont souligné (1) le caractère hétérogène et parfois contradictoire des résultats d'études et (2) la relative absence d'enquêtes notamment qualitatives (e.g., Bréau, Hauw & Lentillon-Kaestner, 2017). En EPS, et plus largement à l'école, la mise en place de travaux de type « écologiques » et qualitatifs visent à dépasser des tabous et autres préjugés qui peuvent accompagner les pratiques non mixtes.

Objectifs de l'étude et Méthode. La communication proposée visera ainsi à présenter les résultats d'un travail de doctorat mené sur la construction du genre chez des collégiennes au sein de classes non mixtes. Basée sur le « *doing gender* » qui définit le genre comme tout un « ensemble d'actes corporels, de gestes, de comportements et d'activités, réalisés en situation d'interaction et produisant de la différence sexuelle » (Vuille, Malbois, Roux, Messant & Pannatier, 2009, p. 7), cette recherche s'est rattachée au paradigme de l'énaction, soulignant le couplage structurel entre « l'action » et la « situation », une perspective qui permet d'appréhender à la fois le caractère située et autonome de l'activité (Saury *et al.*, 2013). Deux objectifs ont été poursuivis : (1) identifier des catégories typiques d'activités chez des adolescentes en contexte non mixte (via l'étude de leurs actions, communications, préoccupations), et (2) accéder à leur dynamique de transformation. La réalisation de ce travail s'est notamment basée sur une enquête ethnographique de plusieurs mois, menée au sein d'une classe non mixte au secondaire 1 (collège) dans le canton de Genève en Suisse. Deux adolescentes de 15 ans ont ainsi été suivies sur plusieurs activités physiques (volley-ball, circuit-training, saut en hauteur) via des observations filmées en classe (n = 9), qui avaient pour but de recueillir des traces de l'activité, et des entretiens d'autoconfrontations individualisés (n = 8).

Résultats et Discussion. Les résultats de ce travail souligneront d'une part l'hétérogénéité des expériences vécues par les deux filles suivies en contexte non mixte : s'inscrivant parfois comme un lieu de « liberté retrouvée », la non-mixité peut aussi devenir un espace de frustrations, voire d'abandons. D'autre part, nos résultats évoqueront les nouvelles formes de domination présentes en classe. Bien qu'éloignées des garçons et de la « domination masculine », les adolescentes font toujours face, en contexte séparé, à des normes de genre et des codes de féminité à respecter. Au sein de la discussion, ce travail questionnera finalement la non-mixité en tant que nouveau contexte, en envisageant notamment la question des différences entre élèves de même sexe et en soulignant l'importance de poursuivre la mise en place d'une (non)-mixité « réfléchie » via le développement d'un

« bricolage » éenactif.

Références

- Bréau, A., Hauw, D., & Lentillon-Kaestner, V. (2017). Séparer les filles et les garçons au sein des classes d'éducation physique et sportive : état de la question. *Canadian journal of behavioural science*, 49, 195-208.
- Calvo-Charro, M. (2013). Los colegios diferenciados por sexo en Estados Unidos; constitucionalidad y actualidad de una tendencia imparable. *Revista de derecho politico*, 161, 159-194.
- Murphy, B., Dionigi, R. A., & Litchfield, C. (2014). Physical education and female participation: a case study of teachers' perspectives and strategies. *Issues in educational research*, 24, 241-256.
- Saury, J., Adé, D., Gal-Petifaux, N., Huet, B., Sève, C., & Trohel, J. (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS*. Paris, France : Éditions EPS.
- Vuille, M., Malbois, F., Roux, P., Messant, F., & Pannatier, G. (2009). Comprendre le genre pour mieux le défaire. *Nouvelles Questions féministes*, 3, 4-14.

Co-construction des savoirs en milieu difficile au regard du positionnement scolaire et de genre des élèves : une étude de cas en handball. *Claire Debars*¹ & *Chantal Amade-Escot*²

¹ UFR STAPS de Montpellier et UMR EFTS, Université de Toulouse Jean Jaurès, France

² UMR EFTS, Université de Toulouse Jean Jaurès, France

Résumé

La communication analyse les pratiques d'éducation physique et sportive en milieu difficile du point de vue du genre. Elle interroge les effets des situations (technique, tactique, de jeu) sur l'étude des savoirs par les élèves filles et garçons. Le cadre théorique retenu est celui de l'action conjointe en didactique (Sensevy et Mercier, 2007) au sein duquel les actions des élèves sont interprétées à partir du concept de « positionnement de genre » (Verscheure, Elandoulsi & Amade-Escot, 2014). Deux échelles d'analyses sont mises en œuvre. A un niveau macroscopique, nous recomposons pour chaque séance et au niveau du cycle l'avancée des savoirs ainsi que les variations et la comparaison du type d'interactions verbales adressées aux filles et aux garçons de l'ensemble de la classe. A un niveau microdidactique, nous étudions plus particulièrement quatre élèves, filles et garçons de niveau contrastés lors de transactions didactiques afin d'éclairer les processus différentiels à l'œuvre.

Court texte et bibliographie

L'objectif de cette recherche doctorale vise à mieux comprendre comment les enseignant.e.s d'éducation physique et sportive régulent les apprentissages face aux contraintes de ce qu'il est convenu d'appeler un « milieu difficile ». De nombreuses études ont mis en évidence les difficultés rencontrées par les enseignant.e.s pour maintenir les enjeux de savoir au fil des interactions en classe. Il ressort de ces travaux une tendance générale à la mise en place de micro-tâches par les enseignant.e.s en milieu difficile (Debars, & Amade-Escot, 2006 ; Van Zanten, 2001). Qu'en est-il dès lors que l'on s'intéresse aux inégalités scolaires selon le sexe dans les établissements difficiles ?

Pour répondre à cette question nous analysons les pratiques d'éducation physique et sportive en milieu difficile du point de vue du genre. Nous cherchons à identifier et comprendre les phénomènes de co-construction des savoirs dans leurs aspects différentiels entre filles et garçons (Verscheure, Elandoulsi et Amade-Escot, 2014) et la manière dont ils se spécifient dans un établissement situé en

milieu difficile. Inscrite dans le cadre théorique de l'action conjointe (Sensevy et Mercier, 2007), la recherche s'appuie sur les concepts de milieu et des régulations didactiques et mobilise ceux de « contrat didactique différentiel » et de « positionnement de genre ». Le concept de positionnement de genre a été élaboré afin de rendre compte des conditions qui président à la production des savoirs scolaires en classe afin de mettre au jour les inégalités de sexe « en train de se faire ».

Nous nous intéressons aux effets différentiels selon le genre en interrogeant les effets des situations (technique, tactique, de jeu) sur l'étude des savoirs par les élèves filles et garçons (Verscheure, Elandoulsi & Amade-Escot, 2014).

Méthode

L'étude de cas présentée porte sur l'observation d'un cycle d'enseignement de handball, durant tout le troisième trimestre, sur 4 mois, conduit par un enseignant d'EPS chevronné, non expert dans l'activité handball, que nous appellerons Pierre, dans une classe de 3^{ème} de collège, de 27 élèves, 16 filles et 11 garçons, de quartier sub-urbain multi-ethnique, situé en REP+. Le corpus principal est composé de l'enregistrement vidéo et audio de 8 séances de handball. La collecte des données combine des données d'observations par enregistrement vidéo et audio avec des données d'entretiens (2 entretiens ante-cycle et post cycle, 8 entretiens ante-séances et post-séances avec le professeur ; de nombreux entretiens au vol, tout le long du cycle, avec les élèves) permettant d'accéder au point de vue des acteurs. En accord avec la méthode développée par Leutenegger (2009), nous demandons à l'enseignant de désigner 4 élèves, durant l'entretien ante cycle. Deux filles et deux garçons désignés « forts » et « faibles » par l'enseignant, sont plus particulièrement observés afin d'accéder aux dynamiques différentielles possiblement à l'œuvre. Deux échelles d'analyses sont effectuées. A un niveau macroscopique, nous recomposons pour chaque séance et au niveau du cycle l'avancée des savoirs ainsi que les variations et la comparaison du type d'interactions verbales adressées aux filles et aux garçons de l'ensemble de la classe. Cette visée d'analyse à l'échelle macrodidactique impose d'opérer une réduction des données issues de différents corpus sous des formats permettant de dégager les traits saillants des fonctionnements des systèmes didactiques observés. Pour ce faire, nous nous appuyons sur des transcriptions réalisées à l'aide du logiciel Transana, un logiciel pour l'analyse qualitative de vidéo, audio et des données de texte. La communication met en évidence les condensations opérées aux fins de saisir la dynamique différentielle des types de tâches de handball proposées aux filles et au garçon et les régulations professorales qui y sont associées. Nous montrons comment nous avons utilisé les catégories de Marsenach (1987) : a) les gestions des groupes et des espaces (GGE), b) la gestion de l'indiscipline (GI) et c) la gestion des contenus (GC) dans le codage opéré avec Transana. La mise en relation des données ainsi réduites (sous divers formats de représentation,

incluant des indices de fréquence). A un niveau plus fin d'analyse microdidactique, nous étudions plus particulièrement les quatre élèves, filles et garçons de niveau contrastés lors de transactions didactiques extraites de tâches avec des épisodes significatifs, sur la défense, l'attaque et de jeu afin d'éclairer les processus différentiels à l'œuvre.

Résultats

Au niveau macroscopique, les résultats mettent en évidence que les savoirs mis à l'étude sont globalement identiques selon les filles et les garçons. Les interactions verbales adressées par Pierre aux élèves, filles et garçons de la classe marquent des différences marginales quant aux régulations relevant de la gestion des groupes et des espaces, la gestion de l'indiscipline et de délivrance des contenus. Cependant, même si les tâches sont les mêmes pour l'ensemble des élèves, nous constatons que les filles et les garçons ne travaillent pas réellement ensemble. Dans les tâches, les interventions de l'enseignant semblent être plus nombreuses envers le groupe classe et les garçons.

A un niveau microdidactique, l'exploration des modalités de positionnement de genre des deux élèves filles et des deux élèves garçons contrastés en termes d'excellence scolaire met en évidence des trajectoires didactiques fortement différenciées. Leur positionnement de genre au fil des interactions évolue au regard des régulations didactiques qui leur sont adressées et des interactions avec leurs pairs, impliquant des déterminants contextuels, sociaux et culturels. Nous illustrons la démarche d'analyse à partir d'extraits de transactions didactiques significatives des contenus envisagés afin de rendre compte des modalités de co-construction des savoirs et du genre en classe. Les résultats pointent combien ces phénomènes différentiels selon le genre sont rendus plus encore problématiques en établissement difficile en soulignant l'intérêt d'une approche intersectionnelle de cette question. Les responsabilités pédagogiques et didactiques imputés à l'enseignant dans leur démarche d'enseignement sont importantes pour faire face aux inégalités scolaires selon le sexe, dans les établissements difficiles. D'autant plus, que nous ne pouvons pas étudier le genre indépendamment d'autres formes de discrimination, comme le rapport au corps, l'origine sociale et culturelle. Cela ouvre la question sur un enjeu sociétal des conditions des échecs scolaires des élèves, filles et garçons.

Références

- Debars, C. et Amade-Escot, C. (2006). Enseigner le badminton à une classe de primo arrivants : l'incidence du contexte ZEP (zone d'éducation prioritaire) sur la pratique d'intervention. *Revue eJRIEPS*, 9, 35-43, site <http://www.fcomte.iufm.fr>
- Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. Berne : Peter Lang, collection exploration.

- Sensevy, G. et Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : Eléments de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Verscheure, I., Elandoulsi, S. et Amade-Escot, C. (2014). Co-construction des savoirs selon le genre en EPS : études de cas en volley-ball. *Recherches en Didactiques - Les Cahiers Théodile*, 18, 133-154.

Assumer une continuité des cultures scolaires entre école et collège en EPS.

Isabelle Delhaye-Le Goaziou.

Laboratoire Éducation Discours Apprentissage – Paris Descartes (EA 4071), membre associé. ESPE de l'Académie de Paris, Université Paris IV-Sorbonne

Résumé

Ce travail se propose d'analyser la façon dont les enseignants en charge de l'EPS assument les nouvelles responsabilités induites par la politique de refondation de l'école de la République, qui associe, en un même cycle, les CM1 et CM2 avec la classe de sixième, et pense les attendus programmatiques en termes de compétences à maîtriser en fin du cycle 3. L'analyse des paroles de professeurs d'EPS et de PE (recueillies dans des focus groupes) à l'égard de cette problématique prescriptive de continuité des contenus et des pratiques, montre que les difficultés de « partage de responsabilités » ont à voir avec les cultures scolaires du 1^{er} et du 2nd degrés, mais aussi avec la difficulté à formaliser leur enseignement et à travailler en équipe « hors les murs ». Cette question réinterroge la position de l'EPS face au postulat de l'« école fondamentale », ravivé par la logique d'« école du socle », et engage à penser de nouveaux enjeux de contenus et de pratiques pour cette discipline.

Introduction et problématique

Ce travail se propose d'identifier quelques-uns des obstacles à un enseignement de l'EPS au cycle 3 qui respecterait les injonctions programmatiques relatives à la continuité des enseignements entre l'école et le collège, et plus particulièrement, entre le CM2 et la sixième, dans le cadre de la construction du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (S4C) de 2013. L'idée de liaison entre le CM2 et la sixième, conséquence logique de l'allongement de la scolarité obligatoire, a, en effet, pris une nouvelle dimension avec la réforme de l'école portée par la loi de programmation et d'orientation pour la refondation de l'école de la République de 2013. Celle-ci associe, désormais, ces deux niveaux d'enseignement, et donc deux structures initialement distinctes, l'école et le collège, au sein d'un même cycle de trois ans.

Dans cette logique de refondation curriculaire (Jonnaert, Ettayebi, & Defise, 2009), l'instauration du socle commun engage la responsabilité des enseignants du collège et de l'école à l'égard de ce que les élèves devront maîtriser à la fin de chaque cycle de la scolarité obligatoire, tout en leur laissant la liberté d'organiser leur enseignement. Il s'agit donc, pour le professeur des écoles (PE) d'assumer les conséquences de ses enseignements en EPS, et pour le professeur d'EPS de collège (PEPS), d'assurer l'aboutissement d'un cycle d'apprentissage, tout en s'inscrivant mutuellement dans la perspective d'élaborer une culture commune pour les élèves.

En tant que formateur ESPE attaché à la formation initiale des 1^{er} et 2nd degrés, on ne peut que constater la difficulté, pour nombre d'acteurs de l'EPS, à tenir cet engagement. La formation initiale peine à construire la culture commune 1^{er} / 2nd degrés envisagée par le ministère et illustrée par un référentiel de compétences professionnelles commun, tandis que les problématiques du cycle 3 ne sont pas inscrites dans tous les plans académiques de formation, où bien n'y associent pas systématiquement les publics des 1^{er} et 2nd degrés. Sur le terrain, les rencontres entre ces enseignants restent rares, surtout à propos d'une continuité en EPS, excepté en Réseaux d'Éducation Prioritaire (REP). Il est surtout question d'y accompagner les ruptures de lieux et d'intervenants, mais peu de s'inscrire dans la perspective d'une continuité des parcours de formation des élèves, qui en appellerait à la cohérence verticale des contenus et des pratiques appelée par le projet de refondation de l'école. Se pose alors la question des causes de cette non-application des injonctions ministérielles, et consécutivement, de la façon de faire avec, en tant que formateur de professeurs, lui aussi, sommé d'assumer les injonctions ministérielles, et les conséquences de ses formations.

Ces travaux se veulent donc, à la fois une analyse des conséquences, sur les postures et pratiques des enseignants de l'EPS, des réformes curriculaires, et leur mise en perspective avec la formation de ces mêmes enseignants.

Cadre théorique

Le cadre théorique de cette réflexion repose, d'une part sur le postulat philosophique de l' « école fondamentale », fondateur du projet du même nom présenté par le Syndicat National des Instituteurs au congrès de Nantes de 1971, et définissant une école commune jusqu'à la troisième, qui incite à reconsidérer les relations entre le premier et le second degrés et, par conséquent, la formation des enseignants. Il repose, d'autre part, sur le triangle de Meirieu (Meirieu, 1991) qui organise la cohérence systémique des pôles axiologique, praxéologique et scientifique de tout modèle pédagogique, et constitue, de fait, un préalable à la réflexion pour la formalisation, par les équipes de cycle, des projets de formation pour leurs élèves. Il s'appuie, enfin, sur les propositions programmatiques rapportées à l'EPS de Sève et Terré (2016), qui, dans le cadre de programmes 2015 moins prescriptifs, recensent, pour les équipes pédagogiques, les contraintes inhérentes à la conception de leur projet de formation, et envisagent la formulation de compétences inclusives, qui associent les domaines transversaux du socle aux attendus disciplinaires.

Cadre méthodologique

Le cadre méthodologique de ce travail s'organise en trois temps. Dans un premier temps, une analyse de contenu a permis d'identifier, dans les textes officiels, les injonctions institutionnelles concernant l'EPS. Dans un deuxième temps, un « focus group » a organisé le recueil des paroles de PE et de PEPS lors de discussions ouvertes, centrées sur notre thématique, qui ont permis la confrontation de leurs

idées et expériences, et la sélection d'individus jugés représentatifs, pour participer, dans un troisième temps, à des entretiens individuels semi-directifs (Blanchet, Bézille-Lesquoy, Florand, & Pagès, 1985) permettant de caractériser les collaborations effectives, primaire-secondaire, et d'identifier les facteurs d'embarras dans cette continuité.

Résultats et discussion

L'analyse des entretiens montre que les enseignants ne réussissent majoritairement pas à prendre en charge cette forme de transmission en EPS, pour plusieurs raisons qui tiennent : au refus de se plier à l'injonction ministérielle, sous couvert de liberté pédagogique, à la difficulté à travailler en équipe « hors les murs », à l'impossibilité de formaliser son enseignement de façon à le rendre partageable. Les réactions identitaires 1^{er}/2nd degrés qui renvoient à des conceptions de la polyvalence et de la spécialisation, sont associées à une vision à court terme de l'EPS, qui, en visant essentiellement la formation d'un élève « physique et sportif », évacue les enjeux relatifs au S4C.

Il s'agit pourtant, dans les cours d'EPS autant que dans les formations au master MEEF, de penser le projet éducatif de manière décloisonnée à partir des rapports au savoir, à la loi et à autrui à construire pour former la personne et le citoyen visés par le socle. Partant du postulat que l'on est enseignant avant d'être enseignant d'EPS, il s'agit désormais d'y ajouter l'idée que l'on est enseignant du socle et de l'école obligatoire avant d'être enseignant du 1^{er} ou du 2nd degré.

Il paraît alors important, en tant que formateur ESPE de s'attacher à mettre de l'EPS dans le tronc commun de formation des enseignants, et non à mettre du tronc commun dans l'EPS, en systématisant une formation garantissant l'interpénétration des deux degrés. C'est un défi disciplinaire autant que sociétal pour l'EPS.

Conclusion et perspectives

Ce qui se joue, finalement, dans cette obligation de partage de responsabilités « ante et post » est un changement de paradigme pour les PE et les PEPS qui doivent apprendre à devenir des « professeurs de l'école fondamentale ». Il s'agit là de considérer qu'ils participent d'une responsabilité vis à vis des élèves et de l'institution afin de garantir la continuité attendue par le législateur. Continuité garante de la logique des cycles d'enseignement qui laissent le temps d'apprendre.

Pour cela, il convient également d'opérer un changement de posture chez les formateurs ESPE et STAPS et dans les corps d'inspection. Restera alors, à se demander comment faire perdurer cette disposition curriculaire au lycée.

Références

- Blanchet, A., Bézille-Lesquoy, H., Florand, M.-F., & Pagès, M. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales: l'écoute, la parole et le sens*. Paris, France : Dunod.
- Jonnaert, P., Ettayebi, M., Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences : Un cadre opérationnel*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, 2013-595 § (2013).
- Meirieu, P. (2012). *Le choix d'éduquer: éthique et pédagogie* (Vol. 1–1). Paris : ESF.
- Sève, C., Terré, N., Volondat, M., & Saury, J. (2016). *L'EPS du dedans : pour un enseignement inclusif, citoyen et ouvert vers le futur*. Paris, France : Éditions EP&S.

Quoi enseigner et comment ? La parole aux enseignants d'éducation physique du canton de Vaud en Suisse romande. *Océane Drouet¹, Jonas Saugy¹, Grégoire Millet², Vanessa Lentillon-Kaestner¹*

¹ *Haute École Pédagogique canton de Vaud (HEP-VD), Lausanne. FORRDEPS (Formation et Recherche en didactique de l'EPS).*

¹ *ISSUL, UNIL, Lausanne, Suisse*

Résumé

Les concepts caractérisant les pratiques des enseignants comme leur identité professionnelle, leurs priorités enseignantes incarnée dans un contexte particulier (e.g. institution, programmes, public concerné etc.) guident leurs prises de décisions et leurs actions. A ce jour, très peu d'études se sont intéressées aux enseignants d'éducation physique et sportive (EPS) dans le canton de Vaud (Suisse). Il importe de leur donner la parole afin de mieux comprendre leurs pratiques professionnelles. Le but de cette étude est d'appréhender ses concepts de ces enseignants, prioritairement autour de leurs styles motivationnels et priorités enseignantes en EPS. Nous avons interrogé une vingtaine d'enseignants d'EPS par entretien semi-directif. Les analyses de contenu thématiques sont en cours. Cette étude permet de faire comprendre et d'analyser leurs pratiques et sert de travail préliminaire à la mise en place de cycles d'enseignement basés sur l'apprentissage coopératif et la mesure de leurs effets sur l'engagement des élèves.

Introduction

Il importe de mieux comprendre les concepts professionnels des enseignants, puisque ces derniers guident leurs pratiques enseignantes. Les conceptions des enseignants se construisent par l'identité professionnelle constituant un cadre dynamique et subjectif. Ces conceptions s'articulent autour d'un contexte particulier de travail prescrit et guidé par les représentations sociales et les priorités enseignantes. Des études antérieures se sont intéressées aux styles d'enseignement mis en place en éducation physique et leurs effets sur l'apprentissage et le développement des élèves en se basant sur le style motivationnel de l'enseignant sur les élèves à partir de la théorie de l'auto-détermination (e.g., Aelterman, 2017 ; Deci & Ryan, 1985 ; Sarrazin, Tessier et Trouilloud, 2006). Les différents styles motivationnels s'inscrivent dans un continuum qui cherche à comprendre et à expliquer la dynamique motivationnelle qui pousse un individu à s'engager ou non dans la situation et s'appuie sur la satisfaction des trois besoins psychologiques fondamentaux : besoin de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale (e.g., Bryan & Solmon, 2007 ; Deci & Ryan, 2000, 2002). Ainsi dans cette théorie, le style motivationnel de l'enseignant est un facteur contextuel important qui a le potentiel

d'influencer la motivation des élèves pour s'engager dans une activité. Deux styles de supervision sont mis en évidence dans la littérature : **un style soutenant l'autonomie et un style contrôlant**. Jang *et al.* (2016) ont montré que les augmentations de l'engagement et de la désaffection des élèves prédisent respectivement une augmentation du soutien et du contrôle de l'autonomie des enseignants. Collectivement, ces relations suggèrent une spirale ascendante positive, selon laquelle des augmentations de l'autonomie favorisent une satisfaction accrue des besoins psychologiques qui, à son tour, favorisent des gains d'engagement comportemental qui alimentent un soutien accru de l'autonomie, etc. Il est important de noter cependant que ces données montrent que, tout comme cette spirale ascendante peut être déclenchée par le soutien de l'autonomie, elle peut aussi être inversée en fournissant un contrôle.

Plusieurs études ont révélé une association positive entre le soutien à l'autonomie des enseignants et les comportements positifs des élèves, leur engagement, leur réussite et leur bien-être psychologique (e.g., De Meyer *et al.*, 2016 ; Van den Berghe *et al.*, 2016). Le style d'enseignement est fortement relié à ses conceptions de l'enseignement de l'éducation dépendant en partie de ses priorités. Les priorités enseignantes correspondent aux choix réalisés par les enseignants en rapport avec leurs représentations sociales et leurs valeurs. Certains auteurs ont étudié les orientations de valeurs des enseignants (Jewett & Bain, 1985 ; Ennis, 1992), définies comme « l'ensemble des principes du vrai et du faux qui sont acceptés par un individu ou un groupe social » (Jewett & Bain, 1985, p. 14) ; elles expriment des préférences et sont ainsi « une base d'orientation qui agit comme un filtre cognitif » (Galpérine, 1966). Jewett et Bain (1985) ont défini cinq orientations de valeur : maîtrise de la discipline, processus d'apprentissage, auto-actualisation, responsabilisation sociale et intégration écologique. Ces cinq orientations guident les décisions et actions des enseignants en classe.

A ce jour, très peu d'études se sont intéressées aux enseignants d'EPS dans le canton de Vaud (Suisse). Il importe de leur donner la parole afin de mieux comprendre leurs pratiques dépendantes de leurs priorités, représentations et style motivationnel d'enseignement. Le but de cette étude est d'appréhender les conceptions des enseignants du canton de Vaud, prioritairement autour de leurs styles d'enseignement et priorités enseignantes en EP.

Méthode

Une vingtaine d'enseignants d'EPS du canton de Vaud, débutants et experts, ont passé un entretien semi-directif sur leurs pratiques pédagogiques et didactiques et conceptions sous-jacentes. Les entretiens ont duré en moyenne une heure. Une grille d'entretien a été utilisée et les thèmes suivants ont été abordés : le rôle de l'élève, le rôle de l'enseignant, le type de tâches proposées, l'organisation de l'enseignement, l'innovation dans les approches pédagogiques, les formes de collaboration en EPS. Les entretiens ont été retranscrits et une analyse de contenu thématique a été réalisée.

Résultats et conclusion

Les données sont à ce jour en cours d'analyse. Cette étude est un travail préliminaire à la mise en place d'une étude sur la conception, la mise en place de cycles d'enseignement basés sur l'apprentissage coopératif et la mesure de leurs effets sur l'engagement des élèves. Il nous importe de bien comprendre les styles d'enseignement et conceptions sous-jacentes en EPS afin de proposer dans une visée transformative un travail d'ingénierie didactique qui prenne en compte toute la complexité de la réalité du terrain et réponde aux attentes et besoins des enseignants.

Références

Deci, E. L. & R. M. Ryan (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109-134.

Ennis, C. D., (1992). Curriculum theory as practiced: Case studies of operationalized value orientations. *Journal of teaching in Physical Education*, 11(4), 358-375.

Jang, H., et al. (2016). "Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model." *Learning and Instruction* 43: 27-38.

Jewett, A.E. & Bain, L.L. (1985). *The curriculum process in physical education*. Dubuque: Brown, W.C.

Transition vers une éducation physique, au bien-être et à la santé : le cas de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Jean-Philippe Dupont¹, Xavier Flamme¹, Benoit Vercruysse², Cécile Delens³, Sylvie Herreman⁴, Catherine Draye², Jérémy Bonni⁵ et Marc Cloes⁵

¹ Haute Ecole Léonard de Vinci – Parnasse-ISEI, Belgique

² Haute École Robert Schuman, Belgique

³ Université catholique de Louvain, Belgique

⁴ Haute Ecole Provinciale de Hainaut – Condorcet, Belgique

⁵ Université de Liège, Belgique

Résumé

Depuis 2015, la Fédération Wallonie-Bruxelles mène une réflexion transversale sur la qualité de son système scolaire afin de renforcer la qualité de l'offre d'enseignement et d'adapter les compétences et savoirs à développer aux besoins du 21^{ème} siècle. Le cadre de référence sur lequel les enseignants en éducation physique des neuf premières années de la scolarité obligatoire s'appuient a ainsi été amendé afin de renforcer l'ancrage sociétal du cours en accentuant la place de la promotion d'un style de vie sain. Dans ce cadre, la ministre de l'Enseignement obligatoire a mandaté un consortium de chercheurs de plusieurs institutions pour développer et tester des outils didactiques et pédagogiques afin de faciliter la mise en œuvre de cette nouvelle approche par les praticiens. Le but de cette communication est de présenter la démarche d'ingénierie didactique collaborative mise en place pour atteindre ces objectifs (Sénéchal, 2016), ainsi que les premiers résultats.

Introduction

Le premier « Bulletin de la pratique d'activité physique chez les enfants et les adolescents belges » a été publié en 2016 (Wijtzes et al., 2016). Il en ressort que la situation des jeunes belges est extrêmement préoccupante avec seulement 7% des enfants de 6 à 9 ans et 2% des adolescents de 10 à 17 ans qui atteignent les recommandations internationales, soit au moins 60 minutes par jour d'activité physique d'intensité modérée à soutenue (WHO, 2011).

Les instances politiques de l'éducation en Belgique francophone sont conscientes de cette situation alarmante. Ainsi, dans la réflexion menée actuellement sur notre système scolaire, nommée Pacte pour un Enseignement d'Excellence (PEE), la ministre de l'Enseignement obligatoire souhaite, à l'instar d'autres pays occidentaux (Australie, Canada, etc.), instituer et renforcer dans les programmes scolaires la mise en œuvre d'actions visant à promouvoir un style de vie sain.

Dans le cadre scolaire, l'éducation physique est l'une des disciplines scolaires qui peut contribuer substantiellement aux actions en éducation à la santé et ainsi aider les enfants et les adolescents à acquérir des aptitudes et à développer les capacités à faire des choix judicieux pour leur santé et leur bien-être (Turcotte et al., 2011).

Actuellement, la promotion de l'activité physique, du bien-être et de la santé sont des aspects secondaires dans les programmes d'éducation physique. Il s'agit plutôt de développer la condition physique des élèves à travers divers types d'activités sportives.

Prochainement, il s'agira d'opérer une « fusion » de l'éducation à la santé et de l'éducation physique. Il conviendra de veiller au développement de la motricité et des habiletés associées aux activités physiques, au développement personnel, au développement de compétences psychosociales, ainsi que la gestion appropriative de la santé et du bien-être (Turcotte et al., 2011).

A l'instar de nombreux autres pays où les enseignants en éducation physique ont déjà été invités à s'atteler à cette mission, les éducateurs physiques belges francophones ont la capacité de la remplir. Cependant, il est nécessaire de les accompagner, de les former et de les outiller pour réussir cette transition. C'est dans cette perspective qu'un consortium de chercheurs, issus des 12 institutions francophones formant des enseignants en éducation physique, a ainsi été mandaté par le Ministère de l'Enseignement pour concevoir des dispositifs et des outils destinés à la mise en œuvre de cette nouvelle finalité.

Le but de cette communication est de présenter la méthodologie utilisée par ce consortium de chercheurs et les premiers résultats obtenus.

Méthode

Le choix de la méthode s'est porté sur la démarche d'ingénierie didactique collaborative (Sénéchal, 2016). La spécificité de cette démarche tient dans la collaboration avec des enseignants de terrain pour la conception, l'expérimentation et la validation de dispositifs didactiques. Cette démarche comprend plusieurs étapes. Actuellement, le consortium est impliqué dans les quatre premières étapes dont la première consistait à dresser l'état de l'art et à réaliser des analyses préliminaires. Dans la seconde étape de la démarche d'ingénierie didactique collaborative, nous avons cherché à sonder et à recruter des enseignants de terrain qui seraient prêts à entrer dans cette dynamique. Parallèlement à ces étapes, nous avons entamé celle qui consiste à identifier et à choisir des dispositifs (étapes 3) et à les mettre en place au sein des établissements choisis pour ces premières expérimentations (étapes 4).

Résultats

Actuellement, 50 dispositifs ont été répertoriés et synthétisés sous forme de fiches, dont la majorité sont destinées à l'enseignement fondamental. Ces dispositifs traitent de plusieurs objets d'enseignement-apprentissage en éducation à la santé. Ils peuvent être classés en quatre catégories : estime de soi, compétences sociales, habitudes de vie et comportements sains et sécuritaires (Turcotte et al., 2011). La majorité d'entre eux concernent les habitudes de vie. Ces derniers visent à amener les enfants à reconnaître les effets positifs de l'activité physique *versus* les effets négatifs des comportements sédentaires. Il s'agit également d'apprendre aux enfants à relever des indicateurs (fréquence cardiaque, etc.) et à gérer la mise en œuvre d'une vie physiquement active (savoir

s'échauffer, s'étirer, gérer la fréquence, l'intensité, la durée, la récupération, etc.). Il convient également de faire comprendre aux enfants le fonctionnement du corps humain et de la physiologie de l'effort. Cet objet est un formidable prétexte pour créer des projets interdisciplinaires avec les instituteur(trice)s ou les enseignant(e)s en sciences. Enfin, d'autres habitudes de vie sont abordées à travers différents dispositifs : les habitudes alimentaires, la gestion du stress et l'hygiène corporelle.

Conclusion

Le nombre important d'objets potentiels d'enseignement-apprentissage qui pourraient être travaillés par l'enseignant d'éducation physique en collaboration avec d'autres partenaires représente un défi majeur pour les enseignants. Actuellement, nous sommes impliqués dans les étapes 4 et 5 de cette démarche d'ingénierie didactique. D'une part, nous avons entrepris de les expérimenter et de les valider dans des écoles qui ont souhaité prendre part au projet. D'autre part, nous participons également à la mise en place de projets originaux.

Références

Sénéchal, K. (2016). Expérimentation et validation de séquences didactiques produites selon une ingénierie didactique collaborative : L'enseignement de la discussion et de l'exposé critique au secondaire (thèse de doctorat non publiée). Université Laval, Québec, Canada.

Turcotte, S., Desbiens, J-F., Trudel, C., Demers, J. et Roy, M. (2011). L'inclusion de l'éducation à la santé dans les programmes canadiens d'éducation physique. *Revue phéneEPS*, 3(1), 1-21.

Wijtzes, A.I., Verloigne, M., Mouton, A., Cloes, M., De Ridder, K.A.A., Cardon, G. et Seghers, J. (2016). Bulletin 2016 de la pratique d'activité physique chez les enfants et les adolescents belges. Récupéré du site d'Active Health Kids : <https://www.activehealthykids.org/wp-content/uploads/2016/11/belgium-report-card-long-form-2016-fr.pdf>

World Health Organization (2011). Global recommendations on physical activity for health: 5-17 years old. Récupéré du site de l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) : http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44436/9789242599978_fre.pdf;jsessionid=6AA1F2F5126C66C7958C9DAD06C7905B?sequence=1

A propos d'une évolution des pratiques professionnelles : la question des besoins et ressources des enseignants. *HAMARD, Marie-Luce¹, BOUCHEZ, Calypso², KERBOUZ, Ali³*

¹CRP-CPO - EA 7273 – UPJV – AMIENS

²UFR STAPS – UPJV – AMIENS

³Académie d'AMIENS

marie-luce.hamard@u-picardie.fr

Résumé

En France, depuis la Loi de 2005, les effectifs d'élèves en situation de handicap scolarisés ont augmenté de façon très importante. Les enseignants d'Education Physique et Sportive (EPS), les accueillant au sein de leurs enseignements, sont amenés à faire état de leurs difficultés, questionnements et désidérata concernant leurs pratiques professionnelles. Notre travail vise à identifier, à travers un questionnaire et des entretiens, les besoins ressentis et les ressources vers lesquelles ils se tournent afin de faire évoluer leurs pratiques professionnelles en vue d'inclure et de favoriser les apprentissages des élèves en situation de handicap. Le recensement entamé met en lumière la mise en œuvre de démarches, l'existence de préoccupations particulières indiquant des pratiques professionnelles en évolution. Notre objectif est aussi de favoriser l'émergence de réflexions et de propositions davantage en adéquation avec les besoins des enseignants, des élèves et des partenaires.

Introduction :

En France, la loi du 11 février 2005 inscrit le droit de l'enfant à une scolarisation dans un cadre scolaire ordinaire. Les bilans statistiques montrent une augmentation des effectifs de ces élèves scolarisés dans le second degré en milieu ordinaire (MENESR – DEPP et DGESCO ; 2015). De 44 278 (dont 34 928 en classe ordinaire) en 2006, ces effectifs se montent en 2015 à 118 935 (dont 82 875 en classe ordinaire). Les enseignants d'EPS sont donc amenés à les accueillir en plus grand nombre et à repenser leurs pratiques professionnelles dans le but de favoriser les apprentissages. Ce présent travail est le prolongement d'une recherche financée par la Région Picarde (2012-2016) et intitulée « Apprentissage, Scolarisation / Formation en Situation de Handicap » (AS-FSH). Il s'inscrit dans une perspective d'appréhension des effets de la Loi de 2005 sur les pratiques professionnelles. L'arrivée progressive dans les classes d'élèves souhaitant suivre l'enseignement de l'E. P. S. a favorisé l'émergence de démarches visant à permettre un accès aux apprentissages pour des élèves à besoins éducatifs particuliers et/ou en situation de handicap. En témoignent les propositions issues d'expériences de terrain, l'organisation de rencontres réflexives au niveau national (Paris, 2009), les publications à caractère professionnel (Lavisse, 2009 ; Bourgoïn et al., 2014) et les recherches scientifiques menées auprès de populations ciblées (André et al., 2011 ; Rivière et al., 2014). Néanmoins, l'arrivée dans la classe d'un élève en situation de handicap déstabilise parfois les

enseignants qui ont le sentiment d'être démunis. Cependant, elle favorise des modifications de représentations de cet enfant, de la relation enseigner-apprendre, des pratiques professionnelles (Benoît, 2008). Par ailleurs, la formation et les collaborations à établir ou renforcer sont évoquées comme étant des éléments susceptibles d'améliorer les conditions de l'inclusion.

Notre objectif est de recenser auprès d'enseignants en EPS les besoins d'ordre professionnels émergeant du fait des conditions de la mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 mais aussi les ressources vers lesquelles ils s'orientent afin de mieux cerner les difficultés rencontrées dans l'exercice de leur métier, de comprendre leurs questionnements et leurs démarches et d'envisager des pistes de remédiations.

Méthode

Un questionnaire a été soumis à des enseignants volontaires et des entretiens semi-directifs ont été menés. Outre les aspects relatifs à la formation, à l'expérience de l'enseignant, aux besoins professionnels, des questions visent, à identifier les ressources vers lesquelles ils se tournent, à cerner le type de données recherchées. Nous recueillons aussi leurs propositions en vue d'améliorer l'inclusion des élèves. Les données recueillies font l'objet d'une analyse de contenu de type thématique catégorielle. Les enseignants (H et F) interrogés exercent dans des établissements (publics et privés) du second degré (collèges et lycées), ayant ou non un ou des dispositifs d'accueil et de scolarisation de type collectif (ULIS). Ils possèdent ou non une expérience de l'accueil d'élèves en situation de handicap.

Résultats

Le traitement en cours, met en évidence des préoccupations liées à la recherche d'informations, de connaissances relatives à la caractérisation des déficiences. Ils font également état d'un questionnement quant à des propositions utiles et bénéfiques (traitement didactique) pour les élèves. La thématique de la formation est présente, tant initiale que continue, tant centrée sur des exemples concrets de pratiques inclusives que sur l'analyse de celles-ci. Les enseignants manifestent un désir d'élargissement des relations professionnelles à d'autres acteurs extérieurs à l'établissement et à l'Education Nationale. Ainsi, certains disent vouloir s'orienter vers des partenaires extérieurs à leur établissement d'exercice, considérés comme plus spécialistes, plus expérimentés ou plus compétents qu'eux-mêmes. Ils effectuent, pour la plupart des recherches documentaires essentiellement sur internet, naviguant à partir de mots clés ou se dirigeant vers certains sites, jugés pratiques, de qualité et répondant davantage à leurs attentes que d'autres. Enfin, les enseignants souhaitent des formules permettant le débat voire la confrontation d'idées entre collègues ou avec des partenaires autres (forums, stages et discussions informelles).

Discussion

Les premiers éléments dégagés mettent en avant un ensemble de besoins déjà répertoriés à plusieurs niveaux par différents types d'intervenants auprès d'élèves en situation de handicap ou à besoin éducatif particulier. Il semblerait donc que de tels besoins ne seraient pas satisfaits complètement, que les formations ne procureraient pas suffisamment d'éléments permettant à l'enseignant d'évoluer. L'identification des besoins pourrait être complétée par la mise en relation avec les compétences professionnelles attendues et avec les besoins des élèves. Le recensement des ressources utilisées met en lumière des démarches initiées souvent de façon individuelle, une méconnaissance de certaines ressources et/ou une orientation vers des ressources non institutionnelles. Au niveau des pratiques professionnelles, les souhaits de travailler en partenariat, en équipe, faisant écho aux préconisations en la matière, se heurteraient à des obstacles multiples, préjudiciables à tous les acteurs engagés dans ce processus inclusif. Ces éléments nous incitent à poursuivre notre travail d'identification de difficultés/obstacles internes aux établissements scolaires et/ou relevant des démarches de type professionnelles de la part des enseignants, en vue d'élaborer des pistes de résolution.

Références

- André, A., Daigremont, S., Janner Raimondi, M. (2011). Inclusion sociale des élèves en situation de handicap en Education Physique et Sportive : difficultés et perspectives. *Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, 55, 111-119.
- Benoît, H. (2008). De la reproduction des pratiques à leur transformation : le défi de la formation des enseignants. *Reliance*, 1, 27, 99-104.
- Bourgoin, T., Chigot, X., Guyard-Bouteiller, F., Lentz, S. (2014). *Handicaps et activité physique*, Paris, Education Physique et Sportive.
- Lavisse, D. (2009). *Handicap en EPS. Accueillir et intégrer*, CRDP Lorraine, Corpus 2.
- Rivière, C., Lafont, L. (2014). Favoriser l'inclusion d'élèves porteurs de troubles cognitifs par le tutorat en EPS, *Carrefours de l'Education*, 37, 175-190.

Analyse de l'activité des enseignants stagiaires en EPS et effets de contexte : de nouvelles responsabilités en construction ? *Elisabeth Magendie.*
ESPE d'Aquitaine, LACES, équipe vie sportive

Résumé

Cette communication vise à rendre compte de la façon dont les modalités d'intervention d'enseignants stagiaires en EPS sont influencées par des facteurs contextuels, tels que les prescriptions primaires et secondaires, mais aussi les nouveaux défis et enjeux de société auxquels les politiques éducatives tentent de répondre. Nous verrons plus précisément comment ces stagiaires construisent, ou peinent à construire, de nouvelles responsabilités pédagogiques, didactiques et sociales face à de nouveaux défis sociétaux et nouveaux enjeux. Nous nous appuyons en grande partie pour cela sur une recherche qui cherchait à éclairer le rapport au curriculum recommandé des stagiaires en EPS à partir de l'analyse de leur activité. La perspective que nous avons retenue pour mener à bien cette recherche est celle de la didactique professionnelle qui vise à comprendre les processus de conceptualisation mis en œuvre par les stagiaires, et ainsi les stratégies qu'ils mobilisent dans différentes classes de situations d'intervention.

Texte court

L'analyse de l'activité, dans le champ de l'intervention, amène souvent à privilégier l'étude d'un contexte particulier. Or, toute situation d'intervention est toujours en lien avec d'autres contextes influents qui sont parfois peu pris en compte dans les recherches alors même qu'ils impliquent chez les acteurs de l'intervention de nouvelles responsabilités. Nous souhaitons accéder à ces nouveaux contextes. Plus précisément, nous voulons savoir si l'activité des enseignants stagiaires est influencée par le contexte institutionnel et socio-politique, par les nouveaux enjeux de société notamment. Cela afin de comprendre comment les enseignants stagiaires, dans un contexte en mutation, construisent ou peinent à construire de nouvelles responsabilités pédagogiques, didactiques et sociales.

Pour accéder à d'autres contextes que ceux auxquels donnent accès l'analyse des situations singulières d'intervention, nous avons choisi, paradoxalement, de partir de l'analyse des situations singulières. Notre approche s'inscrit dans une perspective de didactique professionnelle. Nous analysons l'activité enseignante en situation, de façon à remonter jusqu'à son organisation, c'est-à-dire aux schèmes qui sont mobilisés dans différentes classes de situations (Vergnaud, 1996). Nous cherchons, dans un premier temps, à repérer comment se fait la conceptualisation dans l'activité professionnelle, c'est-à-dire à identifier les buts visés, évités ou empêchés, et les « principes tenus pour vrais » qui organisent

l'activité des enseignants stagiaires (Pastré, 2011). Nous procédons ensuite à un deuxième temps d'analyse qui consiste cette fois-ci, mais toujours selon une démarche ascendante, à remonter des conceptualisations jusqu'aux éléments contextuels susceptibles d'avoir participé à leur production et de rendre compte des nouvelles responsabilités engagées ou souhaitées par les enseignants stagiaires.

Les données sur lesquelles nous nous appuyons pour mener à bien ce travail proviennent d'une recherche conduite en 2013, portant sur l'analyse de l'activité de 5 stagiaires en deuxième année de master MEEPS. Chaque stagiaire a été filmé et enregistré lors d'une séance d'apprentissage. Nous avons réalisé avec chacun d'entre eux un entretien d'auto-confrontation simple. Puis nous avons réalisé un entretien d'auto-confrontation croisée conduit collectivement. Nous avons suivi en cela les recommandations méthodologiques développées par Goigoux (2007). Lors de l'entretien d'auto-confrontation simple, les stagiaires étaient invités à commenter leur activité. Ils devaient se focaliser sur ce qui leur semblait important en essayant de centrer leurs commentaires sur les éléments invariants de leur activité. Lors de l'entretien d'auto-confrontation croisée, les commentaires devaient préciser en quoi l'activité faisait écho, par similitude ou par contraste à ses propres manières de faire, à ses convictions ou ses valeurs.

Nous traitons ces données en deux étapes. Lors de la première, nous analysons les communications et les entretiens d'auto-confrontation simple en cherchant à répondre aux questions d'analyse suivantes :

- De quelle situation s'agit-il ?
- Quels sont le(s) but(s) visé(s) ?
- Quels sont les principes tenus pour vrais ?

Nous identifions les principes tenus pour vrais en repérant, parmi tous les énoncés recueillis, le jugement suffisamment général permettant de fonder les autres. Lors de la deuxième étape, nous réalisons un travail systématique de synthèse en nous appuyant sur les extraits de corpus auxquels sont associés les buts et les principes tenus vrais identifiés. Nous remontons ainsi des buts et des principes tenus pour vrais aux éléments contextuels qui permettent parfois de les expliquer (ce n'est pas toujours le cas). Nous repérons ces éléments à partir des formulations justificatives énoncées par les stagiaires telles que : « Je fais cela... parce que... » ; « J'ai l'habitude de... parce que... » ; « On m'a dit de faire comme ceci... » ; « C'est écrit dans les programmes... » ; « Tout le monde fait comme cela... », « C'est important de... », etc. Le dernier temps de l'analyse consiste à mettre en regard les organisateurs de l'activité et les éléments contextuels afin de voir quelles sont les responsabilités engagées ou souhaitées mais aussi parfois reportées par les stagiaires.

Nous avons identifié deux grandes responsabilités. La première renvoie à l'impératif de faire apprendre les élèves, la seconde à l'impératif d'éduquer les élèves. Chacune de ces deux grandes responsabilités s'explique par deux effets de contextes : les prescriptions primaires qui proviennent de l'institution scolaire, les prescriptions secondaires qui émanent des écoles de formation professionnelles (Goigoux, 2007) et les enjeux sociétaux. Une telle distinction est bien sûr discutable dans la mesure où les enjeux et défis sociétaux imprègnent les prescriptions descendantes – la prescription primaire notamment – et participent grandement au fait qu'elles se caractérisent par un brouillage croissant des finalités de l'école et qu'elles tendent à se rapprocher d'une « prescription infinie » (Daniellou, 2002). Nos résultats nous ont cependant conduit à procéder à ce découpage pour plus de clarté : nous distinguons ainsi ce qui relève plus spécifiquement des prescriptions dont l'objet est d'aider les enseignants à organiser leur travail en vue des apprentissages des élèves, et ce qui renvoie aux enjeux sociétaux plus généraux qui dépendent du contexte socio-politique notamment.

- Le poids des prescriptions descendantes primaires et secondaires : un impératif d'instruction
 - Suivre les programmes et, notamment faire en sorte que les élèves puissent développer la compétence attendue définie par les programmes ;
 - Organiser les conditions d'enseignement de façon à ce que les élèves puissent réinvestir leurs acquis dans situations plus globales ;
 - Rendre explicite les savoirs appris et tisser des liens entre les séances ;
 - Organiser les conditions susceptibles d'amener les élèves à réfléchir sur leur pratique et à prendre conscience de ce qu'ils font et de ce qu'il faut faire pour réussir ;
 - Conseiller les élèves et leur apporter les moyens de progresser.
- Le poids des enjeux sociétaux : un impératif d'éducation
 - Favoriser le bien-être des élèves : un impératif d'épanouissement
 - i. Mettre en confiance les élèves, les valoriser et faire en sorte qu'ils se sentent reconnus.
 - ii. Créer un climat de classe agréable, procurer du plaisir aux élèves et faire en sorte qu'ils s'amuse.
 - Apprendre aux élèves à vivre ensemble : un impératif de socialisation
 - i. Favoriser les relations sociales, faire en sorte que les élèves échangent et se sentent partie prenante d'un groupe ou d'une équipe.

Nos résultats montrent que les stagiaires observés se sentent responsables à la fois de l'instruction des élèves et de leur éducation. Pour autant, nombreuses sont les responsabilités qu'ils n'assument pas véritablement. Ainsi, sont-elles, pour certaines d'entre elles, seulement souhaitées (rendre explicite les savoirs appris et tisser des liens), voire même parfois reportées (faire réfléchir les élèves). Il s'avère

ensuite que les prescriptions que les stagiaires s'auto-prescrivent et qui engagent leur responsabilité d'instruction, renvoient majoritairement aux prescriptions primaires et secondaires et non aux défis sociétaux. Enfin, si les responsabilités pédagogiques et didactiques qui les engagent peuvent s'expliquer par le poids des prescriptions primaires et secondaires descendantes, elles le sont aussi sans doute par d'autres types de prescriptions circulant sur un axe horizontal et reliant entre eux les stagiaires (Rayou, 2014). Ces dernières s'apparentent à des doxas mais aussi à des vulgates pédagogiques ou des succédanés de préconisations ancrées dans des modèles didactiques et pédagogiques (Ibid.).

Références

Daniellou, F. (2002). *Le travail des prescriptions*. Conférence inaugurale au 37ème Congrès de la SELF, les évolutions de la prescription, Aix-en-Provence. <http://www.ergonomie-self.org/actes/congres2002.html>

Goigoux, R. (2007), Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants, *Éducation et didactique*, n°1(3), p.47-69.

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle : approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF.

Rayou, P. (2014). Prescriptions et réalités du travail enseignant : Impasses et ouvertures de l'accompagnement en formation. In L. Paquay, Ph. Perrenoud, M. Altet, J. Desjardins & R. Etienne (Dir.), *Travail réel des enseignants et formation Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques* (pp. 35-47). Bruxelles : De Boeck.

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

Intérêt du modèle pédagogique « Sport Education Model » à la lumière des objectifs de l'Education Physique et Sportive. *B. Massndart & C. Roure.*

Université Catholique de Louvain, GIRSEF, Louvain-la-Neuve, Belgique.

Résumé

D'une manière générale, les leçons d'Education Physique et Sportive (EPS) sont souvent enseignées avec des approches techniques, multi-activités dans lesquelles les élèves sont amenés à appliquer des consignes plutôt qu'à participer activement à l'élaboration de leurs apprentissages. Ces dispositifs entraînent une baisse de motivation chez la majorité des élèves. Une stratégie efficace pour encourager les élèves à s'engager dans les cours d'EPS consiste à implémenter des curriculums construits selon des modèles pédagogiques. Néanmoins, avant de promouvoir ces modèles, il importe de s'assurer de leur adéquation avec les objectifs des programmes officiels. Sur base d'une revue de littérature incluant 47 articles, nous nous intéresserons au modèle pédagogique « Sport Education Model » et de son intérêt en regard des objectifs généraux de l'EPS, tels que spécifiés par le ministère de l'Education nationale en 2008 et confirmés en 2015. Les résultats seront structurés sur base de quatre questions de recherche.

Introduction

Les recherches centrées sur l'intervention en éducation physique, au niveau européen et international, montrent dans une grande majorité que les cours d'EPS sont souvent enseignés avec des approches techniques (Kirk, 2010). Quel que soit l'activité physique support, il est très fréquent d'observer dans les leçons une succession d'exercices analytiques visant l'appropriation d'habiletés gestuelles en référence à des modèles (Metzler, 2011). Dès lors, l'activité du professeur est essentiellement centrée sur la régulation des comportements des élèves afin qu'ils s'approprient les habiletés techniques enseignées. Le problème sous-jacent à cette forme d'enseignement est que les élèves ne progressent pas suffisamment, notamment car le temps d'apprentissage n'est pas suffisant en EPS. De plus, les compétences sociales et relationnelles des élèves ne peuvent pas véritablement être développées. Enfin, au même titre que les disciplines académiques, l'EPS est confronté à des problèmes d'engagement des élèves se traduisant par des difficultés au plan de leurs motivations.

Face à ce constat, des chercheurs ont élaboré des modèles pédagogiques conçus sur le principe des « evidence-based practices ». Ces modèles reposent sur des fondements théoriques reconnus au plan scientifique et se déclinent sous la forme d'une série de leçons d'EPS. En fonction des finalités recherchées, de nombreux modèles se sont développés. Parmi les plus connus et les plus étudiés, figure le « Sport Education Model (SEM), un modèle fortement utilisé aux Etats-Unis.

Au préalable de l'implémentation, il importe d'examiner la bonne adéquation entre les objectifs de l'enseignant et les effets produits attendus grâce aux caractéristiques des modèles pédagogiques (Fernandez-Rio, 2017). En effet, chaque modèle pédagogique comporte ses particularités. Les résultats attendus sur les élèves dépendront des caractéristiques inhérentes aux modèles et seront fonction du contexte éducatif du lieu de l'implémentation.

L'objectif de la présente communication est d'explorer l'intérêt d'un modèle pédagogique spécifique, le SEM, à la lumière des objectifs généraux de l'EPS, tels qu'établis par le ministère de l'Éducation nationale en 2008 et ensuite confirmés en 2015.

Les programmes de l'EPS et le Sport Education Model

En 2008, le ministère de l'Éducation nationale publiait le programme officiel de l'enseignement en EPS. La finalité de former, par la pratique scolaire des activités physiques, sportives et artistiques, un citoyen cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, est complétée par trois objectifs ; le développement et la mobilisation des ressources individuelles favorisant l'enrichissement de la motricité, l'éducation à la santé et à la gestion de la vie physique et sociale et enfin l'accès au patrimoine de la culture physique et sportive. En 2015, ces orientations prises sont confirmées dans un bulletin officiel. Les programmes sont désormais conçus par cycle et organisés de façon plus cohérente. Nous évaluerons dans quelle mesure ces objectifs peuvent être atteints grâce l'utilisation d'un modèle pédagogique, le « Sport Education Model » (SEM).

Parmi les modèles pédagogiques, le SEM est celui qui a été le plus étudié en recherche. Développé par Siedentop en 1994, ce modèle vise à faire vivre des expériences signifiantes aux élèves dans le domaine des activités physiques et sportives au travers de six éléments (la saison, l'affiliation, la compétition, la mémoire des performances, un évènement final et une atmosphère festive). De plus, les élèves sont répartis en plusieurs équipes et prennent différents rôles (capitaine, coach, assistant, etc.) tout au long de la saison.

De nombreuses études ont mis en évidence des résultats probants, notamment sur le plan du développement social et personnel des élèves, de leurs attitudes (enthousiasme, motivation, etc.) et de leurs valeurs (affinité, équité, etc.) (Hastie et al., 2011). Le SEM se démarque des autres modèles pédagogiques par sa fréquence d'utilisation dans les classes et à travers des résultats positifs sur la motivation et les apprentissages des élèves (Fernandez-Rio, 2017). Les recherches ont démontré que le SEM engendre un climat de classe orienté vers la tâche promouvant une motivation intrinsèque des

élèves (Sinelnikov & Hastie, 2010). En comparaison d'un enseignement traditionnel, ce modèle promeut une plus grande motivation et développe les apprentissages notamment pour les élèves à faible et moyenne compétence ou pour ceux qui ne sont pas initialement motivés pour l'EP. Ces études suggèrent des résultats positifs sur les élèves suite à l'implémentation d'un curriculum construit selon le SEM, et ce dans plusieurs champs d'apprentissage de l'EPS. Cependant, sont-ils alignés avec les objectifs de l'EPS en France ? Est-ce que le SEM peut-il constituer un outil pédagogique pertinent pour les enseignants en EPS ?

Méthode

Une recherche systématique de la littérature a été réalisée en interrogeant 2 bases de données électroniques : ScienceDirect et EBSCO entre janvier 2008 et octobre 2017. La refonte des programmes et la parution du programme officiel pour l'enseignement en EPS en 2008 constituent le point de départ de cette recherche. Les articles ont été analysés sous l'angle de quatre questions de recherche.

Est-ce que le modèle pédagogique « Sport Education Model » permet de :

1. Développer les habilités motrices des élèves et de promouvoir une culture sportive ?
2. Augmenter la motivation, l'engagement et l'autonomie des élèves dans les cours d'EPS ?
3. Elever la condition physique des élèves ?
4. Développer des valeurs sociales et relationnelles ?

Résultats

Quarante-sept articles ont été inclus dans la revue de littérature. Les résultats seront structurés sur base des quatre questions de recherche et critiqués en fonction des compétences attendues en EPS par le ministère de l'Education nationale.

Les résultats sont actuellement en cours d'analyse et seront présentés lors de la conférence en juin 2018.

Bibliographie

Fernandez-Rio, J., & Menendez-Santurio, J. (2017). Teachers and Students' Perceptions of a Hybrid Sport Education and Teaching for Personal and Social Responsibility Learning Unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36, 185 -196.

Hastie, P., Martinez, D. O., & Calderón, A. (2011). A Review of Research on Sport Education: 2004 to the Present. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16, 103-132.

Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*, London: Routledge.

Metzler, M. W. (2011). *Instructional Models for Physical Education*. Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway.

Sinelnikov, O.A., & Hastie, P.A. (2010). A motivational analysis of a season of sport education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(1), 55–69.

L'éducation inclusive au Burundi : pratiques déclarées et conceptions des enseignants en fonction de leur formation. *Josias Ndikumasabo, Agathe Evin, Jacques Saury.*

Laboratoire « Motricité, Interactions, Performance », EA 4334. UFR STAPS, Université de Nantes

Résumé

Cette étude visait à mettre en évidence les ressources et les obstacles à la mise en œuvre de dispositifs inclusifs dans le système éducatif burundais du point de vue de ses acteurs, ainsi que les pratiques déclarées et les conceptions de l'inclusion scolaire chez les enseignants en fonction de leur formation (initiale ou continue). Elle a fait l'objet d'une enquête par entretiens et questionnaires. Il en résulte que si des initiatives pédagogiques prometteuses sont recensées, des freins à la mise en œuvre des pratiques inclusives sont identifiés par les participants. Par ailleurs, si la plupart des pratiques déclarées par les enseignants s'avèrent plus « inclusives » que leurs conceptions de l'inclusion scolaire, la formation actuelle des enseignants à l'accueil des élèves handicapés dans le système burundais a peu d'impact sur ces pratiques déclarées et conceptions.

Introduction

La naissance d'un enfant handicapé (EH) a été longtemps considérée comme une malédiction divine dans certaines familles burundaises. Celles-ci éprouvent une honte, et en conséquence, la solution est de cacher l'EH du public. On sous-estime la capacité physique et mentale des EH. La solution est de les mettre à l'abri de tout contact physique avec les enfants valides jugés plus forts. Par ailleurs, certains burundais croient que le handicap serait contagieux. Ces croyances mythiques et légendaires (Ndayisaba et De Grandmont, 1999) poussent certains parents à ne pas scolariser les EH dans un système éducatif sélectif où seuls les meilleurs peuvent avancer. Certains de ces EH sont récupérés par des centres spécialisés gérés par des confessions religieuses dans le cadre des œuvres caritatives. La Déclaration de Salamanque (1994) appelle à la transformation des systèmes éducatifs pour accueillir les EH. Sous cet angle, l'Etat burundais a ouvert huit écoles pilotes dès la rentrée scolaire 2010-2011, et de nombreux EH y ont été accueillis. Toutefois, de nombreux obstacles à la scolarisation des EH perdurent (Ndikumasabo, Evin et Saury, 2018). Nombreux sont les enseignants burundais qui n'ont bénéficié d'aucune formation spécifique et qui se retrouvent « démunis » pour intervenir auprès d'EH.

Cette étude visait, d'une part, à identifier les ressources et les obstacles à la mise en œuvre de dispositifs inclusifs dans le système éducatif burundais, du point de vue des acteurs. D'autre part, il

s'agissait de caractériser les pratiques déclarées des enseignants ainsi que leurs conceptions de l'inclusion au regard de leur formation initiale (FI) et continue (FC).

Méthodes

Une étude exploratoire a d'abord été conduite à l'aide d'entretiens semi-directifs auprès de sept acteurs engagés dans le développement de l'inclusion scolaire au Burundi. L'analyse a été réalisée en référence à la « théorie ancrée » (Strauss & Corbin, 1990). Dans un second temps, une enquête par questionnaire a été conduite auprès de 205 enseignants intervenant dans les écoles ordinaires qui accueillent les EH, afin de caractériser leurs pratiques déclarées et leurs conceptions relatives à l'inclusion et mettre celles-ci en relation avec la FI et FC dont ils ont bénéficié.

Résultats

Les résultats mettent en évidence, (a) les ressources et obstacles liés à la mise en œuvre de dispositifs inclusifs perçus par les participants, (b) les pratiques déclarées et les conceptions de l'inclusion scolaire d'EH chez les enseignants, en fonction de la formation qu'ils ont reçue.

Ressources et obstacles

Du point de vue des acteurs, l'inclusion scolaire dans les écoles burundaises s'appuie sur un ensemble d'initiatives déjà engagées, notamment au sein d'établissements confessionnels ou d'ONG, ou sur la base d'engagements militants de certains enseignants ou chefs d'établissements. Cependant la mise en œuvre de dispositifs inclusifs se heurte à quatre obstacles principaux : (a) les limites en termes de possibilités d'accueil du système éducatif burundais ; (b) l'inadéquation des pratiques pédagogiques au regard des besoins des EH ; (c) les limites de la politique gouvernementale burundaise à mettre en œuvre le droit à l'éducation ; et (d) des conceptions et des croyances stigmatisantes relatives au handicap.

Pratiques déclarées et conceptions des enseignants en fonction de leur formation

Pratiques déclarées

Sur 149 enseignants non formés initialement au handicap, 39.02 % déclarent des pratiques partiellement inclusives (PPI) ; 31.22 % déclarent des pratiques inclusives (PI) contre 2.439 % pour les pratiques non inclusives (PNI). Sur les 167 enseignants formés en FC, 39.02 % déclarent des PI ; 40.49 % déclarent des PPI, et 1.951 % des PNI. Ces résultats révèlent un lien entre les pratiques déclarées et la formation reçue.

Conceptions

Sur les 147 enseignants n'ayant pas bénéficié de FI, 29.21 % ont des conceptions non inclusives (CNI), 21.78 % des conceptions partiellement inclusives (CPI) et 21.78 % des conceptions inclusives (CI). Sur les 55 enseignants ayant bénéficié d'une FI au handicap, 12.38 % ont des CPI, et 8.911 % des CNI et 5.941 % des (CI). Sur les 165 enseignants ayant bénéficié d'une FC au handicap, 30.69 % ont des CNI, 27.72 % des CPI, et 23.27 % des CI. Pour ceux qui n'en ont pas bénéficié, 7.426 % ont des CNI, 6.436 % des CPI, et 4.455 % des CI. Ces résultats révèlent une absence de lien entre les conceptions des enseignants et leur formation ou non au handicap au cours de leur carrière.

Discussion et conclusion

Les pratiques déclarées par les enseignants semblent moins dépendre de leur formation que de leur attitude volontariste visant à inclure les EH dans les classes ordinaires (Ndikumasabo, Evin et Saury, 2018). Ils s'appuient sur les ressources disponibles, et affichent une volonté inclusive malgré les contraintes auxquelles ils sont confrontés. Ils ne disposent pas de compétences requises pour être plus efficaces dans leurs pratiques. Les programmes de formation semblent peu efficaces au regard des besoins spécifiques des EH. Par exemple, des FC sont envisagées pour compléter la FI lacunaire mais elles ne sont pas adaptées aux besoins des enseignants (Unesco, 2012). Ainsi, elles méritent d'être améliorées et redéfinies pour répondre aux besoins des EH et des enseignants. Ceci permettrait aux enseignants de changer leurs conceptions sur l'inclusion des EH et d'améliorer leurs pratiques en s'adaptant aux contraintes professionnelles. Par conséquent, leurs conceptions restent « non-inclusives » au regard des programmes de formation obsolètes ne répondant pas aux enjeux professionnels et aux nouveaux défis sociaux du moment.

Une étude *in situ* est envisagée et permettrait de caractériser et comprendre les pratiques réelles des enseignants intervenant dans des classes accueillant des EH.

Références

Ndayisaba, J. et De Grandmont, N. (1999). *Les enfants différents*. Québec : Editions Logiques.

Ndikumasabo, J., Evin, A. et Saury, J. (2018). L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap au Burundi : ressources et obstacles du point de vue des acteurs du système éducatif. *Recherches en Éducation*, 31, 110-123.

Unesco (1994). *La déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux*. Paris : UNESCO.

Unesco (2012). *Analyse de la question enseignante au Burundi : Diagnostic et perspectives pour le renforcement des capacités du système éducatif*. Bujumbura : UNESCO.

Identité(s) professionnelle(s) des enseignants de judo en France : valeurs, contextes d'intervention et logiques d'action. *T. Perez-Roux*

Résumé

L'étude porte sur des enseignants de judo confrontés à des évolutions sociétales majeures qui influencent leur activité et les amènent à (re)construire le sens de leur travail auprès de différents publics (enfants, adolescents, adultes). Nous nous intéressons aux représentations et valeurs des enseignants, aux ressources qu'ils mobilisent, aux espaces de reconnaissance sociale et sportive investis. Les premiers résultats sont issus de 56 entretiens réalisés en 2016. Ils mettent en relief des dynamiques identitaires liées : a) au parcours des enseignants, aux compétences sportives, culturelles construites, aux valeurs défendues et à la manière dont ces derniers se projettent dans l'avenir ; b) à la diversité des contextes d'intervention qui engagent des logiques différenciées de création, de développement ou de maintien de l'activité ; c) aux aspects relationnels qui déterminent fortement le rapport à l'activité et à celles et ceux qui s'y engagent ; d) à l'orchestration plus ou moins facile de leurs différents rôles sociaux.

Contexte et problématique

L'ensemble des « métiers de l'humain » (enseignement, éducation, formation, santé, travail social, etc.) est aujourd'hui affecté par des évolutions sociétales majeures qui obligent les professionnels à tenir compte d'un ensemble de contraintes difficilement conciliables (besoins des usagers et logiques économiques, démocratisation et sélection, etc.). L'étude s'intéresse au monde de l'enseignement du judo, qui doit intégrer deux dimensions souvent en tension (Brousse, 2005 ; Julhe, 2012) : la première centrée sur le versant éducatif de l'activité ; la seconde organisée à partir de son orientation compétitive. Cette tension se double parfois d'un malentendu entre les choix politiques de la FFJDA¹ et la construction d'une base de pratiquants actuels/futurs qui répond à des enjeux et besoins souvent éloignés des préoccupations de la sphère décisionnelle. Cette problématique oblige certains enseignants à reconfigurer leur activité pour répondre à des demandes/logiques parfois concurrentes, que celles-ci soient parentales, fédérales ou locales (subventions des municipalités, soutien logistique, accès aux infrastructures, reconnaissance de l'implication pour la collectivité, etc.).

Pour conduire cette étude, nous nous appuyons sur des travaux qui s'intéressent à l'activité professionnelle des acteurs du monde sportif : entraîneurs nationaux, Conseillers Techniques Sportifs, éducateurs (Perez, 2009, Fleurance et Perez, 2006, 2008, 2009) et sur des études qui donnent à

¹ Fédération Française de Judo, jujitsu, kendo et Disciplines Associées

comprendre qui sont ces enseignants (SOFRES, 2001) et la manière dont ils défendent certaines valeurs du judo (Bergeret, 1983 ; Julhe, 2012) dans un contexte sociétal dont il s'agit de comprendre les grands organisateurs historiques, institutionnels, symboliques (Brousse, 2005), techniques et didactiques (Terrisse, 1996 ; Bouthier, 2000 ; Loizon et Martin, 2006).

Dans cette contribution, nous nous intéressons plus particulièrement aux représentations et valeurs des enseignants de judo. Il s'agit de repérer comment, face à ces évolutions qui influencent inévitablement leur activité, les enseignants de judo (re)construisent le sens de leur travail auprès de différents publics (enfants, adolescents, adultes). Entre normes institutionnelles, ressources pragmatiques ou symboliques mobilisées antérieurement et espaces de reconnaissance sociale, quelles dynamiques professionnelles peut-on repérer ? Ces dynamiques sont fortement ancrées dans l'expérience subjective des individus, qu'elle soit marquée par le sentiment d'une contrainte à s'adapter ou, à l'inverse, par celui d'une opportunité à saisir. La réflexion sur les remaniements identitaires que peuvent vivre ces enseignants (Balleux et Perez-Roux, 2011), aux conditions de pratique très différentes, nous conduit à : 1) repérer les représentations et valeurs dominantes et plus ou moins partagées ; 2) analyser les effets des contextes de travail sur leur activité ; 3) comprendre les logiques d'action à l'œuvre et la manière de se définir comme enseignant de judo aujourd'hui.

Cadre théorique

Le cadre théorique de cette étude est pluriel. Il s'adosse d'abord à la notion de représentations sociales et professionnelles. En effet, les représentations sociales, en tant que formes de connaissances porteuses de valeurs, donnent sens à la pratique et légitiment une certaine vision du monde (Moscovici, 1961). Notre approche interroge aussi les valeurs, à la fois parce qu'elles semblent organiser les choix personnels et professionnels des enseignants de judo et parce qu'elles se révèlent mobilisatrices pour l'action. En effet, les valeurs engagent l'individu de façon intense dans la vie personnelle, sociale et professionnelle. Pour les enseignants de judo, elles constituent sans doute l'un des fondements du rapport à l'activité.

Enfin, ces entrées donnent à comprendre les dynamiques identitaires (Kaddouri et al., 2008) des enseignants. Nous mobilisons le modèle de la triple transaction « biographique –relationnelle-intégrative » (Perez-Roux, 2011) qui sert d'appui pour appréhender les identités professionnelles et leurs dynamiques en fonction des contextes institutionnels et humains, dans lesquels se croisent enjeux personnels et collectifs.

Méthodologie

Au plan méthodologique, le recueil de données s'est organisé en plusieurs étapes. Dans un premier temps, nous avons privilégié une entrée ethnographique. Une immersion dans le monde des enseignants de judo hauts-gradés (La Londe les Maures, juin 2014) a permis de confirmer les enjeux de cette étude. L'enquête a été reprise et complétée en 2016 grâce à un élargissement de l'équipe de chercheurs. Des entretiens semi-directifs (n=12) avec des enseignants de la région Languedoc Roussillon et PACA ont permis : a) une forme d'acculturation des chercheurs ; b) l'élaboration d'un questionnaire à visée nationale. En septembre 2016, 4 chercheurs ont participé à un stage de rentrée (grande région Occitanie) en immersion complète. Lors de ce séjour, des entretiens semi-directifs ont été réalisés in situ (n = 44) avec les enseignants présents, sur la base de critères diversifiés (âge, sexe, secteur rural/urbain, temps plein/partiel, bénévole/salarié, enseignement dans un ou plusieurs clubs). Les entretiens ont été intégralement retranscrits et ont fait l'objet d'une analyse thématique.

Résultats

Les résultats (en cours) mettent en relief des dynamiques identitaires liées : a) au parcours des enseignants, aux compétences sportives, culturelles construites, aux valeurs défendues et à la manière dont ces derniers se projettent dans l'avenir ; b) à la diversité des contextes d'intervention qui engagent des logiques différenciées de création, de développement ou de maintien de l'activité ; c) aux formes d'équilibre ou de déséquilibre entre différents rôles et investissements professionnels, sociaux, familiaux ; d) aux aspects relationnels qui déterminent fortement le rapport à l'activité et à celles et ceux qui s'y engagent. A ce titre, des questions de reconnaissance/de légitimité peuvent se repérer à différents niveaux (local, régional, national). Au-delà de la diversité repérée dans le monde des enseignants de judo, les résultats éclairent ce qu'il y a de commun et de spécifique au niveau des discours. Ils rendent compte de la manière dont les enseignants de judo se définissent, reviennent sur les exigences et problématiques liées à l'exercice de leur activité, et sur ce qui les amène à poursuivre /réaménager/réorienter leur implication professionnelle et personnelle.

Références

Balleux, A & Perez-Roux, T. (2011). Transitions professionnelles et recompositions identitaires. *Recherches en éducation*, 11.

Brousse, M. (2005). *Les racines du judo français: histoire d'une culture sportive*. Presses universitaires de Bordeaux.

Julhe, S. (2012). *Le judo et l'enfant. Regards et pratiques d'enseignants*, STAPS, 96-97, 121-137.

Kaddouri, M., Lespassailles, C., Maillebois, M., Vasconcellos, M. (2008). *La question identitaire dans le travail et la formation*. Paris : L'harmattan.

Perez-Roux, T. (2011). *Identité(s) professionnelle(s) des enseignants : les professeurs d'EPS entre appartenance et singularité*. Paris : Editions EP&S.

Analyser l'activité du Directeur Technique National/de la Direction Technique Nationale des fédérations sportives : comment accompagner et renforcer l'efficacité « du/de la DTN » ? *Sylvie Perez¹ & Philippe Fleurance²*.

¹Université Montpellier, LIRDEF EA 3749 ²Réseau Intelligence de la Complexité

Résumé

Cette étude s'inscrit dans des approches de la complexité et de l'action. Elle vise à décrire et comprendre l'activité du/de la DTN des fédérations sportives pour proposer des formations de cadres innovantes. Les DTN ont en charge le développement d'une organisation sportive, métier souvent appris « sur le tas ». Deux types de données ont permis de documenter l'activité de 15 DTN : des données de « structuration » (textes institutionnels) et des données empiriques (vidéos, notes ethnographiques, entretiens). Les résultats rendent compte d'une action DTN qui se construit dans un espace administratif et associatif en tension, dans de nombreuses incertitudes et contraintes, et dans des collectifs de travail qui renvoient à la notion de réseaux. L'activité DTN apparaît comme un travail de reliance pour faire vivre une vision du projet fédéral. Apprendre à travailler dans la complexité et l'incertitude, favoriser les interactions sociales, sont deux axes incontournables pour la formation.

Contexte et intention d'étude

Mieux adapter la gouvernance des fédérations sportives est un des enjeux majeurs de la rénovation du modèle sportif français. En France, le DTN des fédérations sportives n'est plus seulement un directeur technique (sous-entendu de la technique sportive), mais bien au-delà un « manager », c'est-à-dire quelqu'un qui possède la manière de conduire, structurer et développer une organisation. Qu'est ce qui structure « l'action DTN » ? Comment le DTN arrive-t-il à articuler les différents aspects de sa mission et à proposer une stratégie pour sa fédération ? Décrire, comprendre et modéliser l'action « du/de la DTN » par le process de travail est l'objectif de cette étude. Elle s'inscrit dans les approches de la complexité qui actent que l'action en contexte naturel mobilise des entités autonomes ayant des informations incomplètes, des champs d'action limités, des contrôles répartis et distribués, des traitements synchrones et asynchrones, des dynamiques d'interaction, des incertitudes, et œuvre dans un contexte de décisions/actions multi-acteurs, multi-dimensionnels, multicritères, multi-échelles (Genelot, 2017).

Cadre théorique

L'activité de travail des DTN étant située dans un environnement institutionnel structuré, une vision objectiviste de l'organisation imposerait l'évidence des règlements, des techniques gestionnaires et

des langages administratifs. Il est de plus en plus difficile de tenir la position que les normes puissent constituer de manière déterministe des facteurs contraignants de la conduite des acteurs : la « transgression » apparaît bien comme constitutive du travail.

L'activité de travail au sens des interactions locales entre les acteurs oriente vers le refus du « déjà là », consistant à ne pas accorder une fonction influente aux structures sociales par rapport aux actions des acteurs. Dans ce cas, les institutions prennent corps dans les interactions qu'elles produisent et à ce niveau micro, l'analyse des interactions locales pourrait se suffire à elle-même. Pourtant, le niveau macro des cadres institutionnels pèsent sur l'organisation de l'action de chacun.

Il va s'agir de penser les actions individuelles, sans renoncer aux déterminations des normes du travail (Durand et Gasparini, 2007). La théorie de la structuration (Giddens, 1987) offre un cadre intéressant en nous autorisant une réinterprétation de la notion de structure, que l'on retrouve dans les approches de la complexité : les structures, parce qu'elles sont produites et reproduites, sont simultanément constituées et constituantes. Le concept d'organisation (i.e. la fédération, la DTN), désigne alors non pas un organigramme descriptif « à plat », mais bien deux propriétés essentielles d'un système d'activités : le caractère structuré (formes antécédentes « stabilisées ») et structurant (processus dynamiques « déstabilisants ») de l'action.

Méthode

Cette étude porte sur 15 DTN de fédérations sportives olympiques qui travaillent en lien avec l'Institut National du Sport, de l'Expertise et de la Performance (INSEP). Deux types de données ont été recueillies : des données de « structuration » (textes institutionnels) et des données empiriques (vidéos, notes ethnographiques, entretiens semi-directifs sur l'activité et graphes d'activités). Pour les 15 DTN, ces différentes traces d'activités ont été compilées et un entretien semi-directif sur l'activité a été réalisé avec chacun d'entre eux, puis intégralement retranscrit. Pour l'analyse, nous nous sommes inspirés des principes de la théorie ancrée (Huberman & Miles, 1995), afin de mettre en évidence l'activité réelle des DTN. Elle utilise à la fois des approches inductives et déductives, afin de développer une catégorisation du corpus ancrée sur les données empiriques. Une saturation des données a été observée et un essai de modélisation d'un Système Multi-Agents (SMA) permettant de comprendre un collectif agissant a été proposé.

Résultats et discussion

Les résultats de l'étude mettent en avant une action DTN qui se construit : a) dans un espace institutionnel dual « en tension », consistant à chercher « la bonne distance » entre un « centre », l'Etat, et une « périphérie » constituée d'acteurs locaux (fédération, clubs...) qui développent leur autonomie; b) dans l'indétermination, l'incertitude, l'ambiguïté, obligeant les acteurs à « travailler à

poser les bonnes questions » et à construire du sens dans les situations dans lesquelles ils sont engagés ; c) face aux contraintes de l'action, avec son lot de surprises qui pose la question du contrôle de la situation par le DTN ; d) dans des collectifs qui ne correspondent pas à la notion « d'équipe constituée », mais qui renvoient à la constitution d'un réseau d'acteurs. Le rôle managérial du DTN consiste à comprendre, orienter et coordonner les acteurs de « la DTN », afin de les amener vers la résolution d'enjeux collectifs présents et à venir, en prenant en compte ensemble les dimensions humaines, économiques, organisationnelles, technologiques, politiques et sociétales qui entourent les choix d'action.

Conclusion

La fonction de DTN est une fonction « sollicitante », potentiellement remise en cause tous les quatre ans lors du renouvellement des « staffs » olympiques. Ce renouvellement et la nécessité de personnel de qualité posent la question du « vivier » permettant des choix pertinents lors de recrutements. La formation des cadres doit permettre aux futurs DTN d'apprendre à travailler dans la complexité et doit favoriser les interactions sociales.

Références

- Durand, J.P. & Gasparini, W. (2007). *Le travail à l'épreuve des paradigmes sociologiques*. Toulouse : Octarès
- Genelot, D. (2017). *Manager dans (et avec) la complexité*. Editions Eyrolles.
- Giddens (1987). *La constitution de la société*. Paris : PUF.
- Huberman M. A., Miles M. B., (1995). *Analyse des données qualitatives, méthodes en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck.

Penser les inégalités d'accès aux savoirs dans le cadre d'une approche socio-
didactique. *Marie Paule. Poggi¹ & Fabienne Brière-Guenoun²*

¹ CRREF - EA 4538, Université des Antilles, ESPE de Guadeloupe

²ADEF (EA 4671), Aix Marseille Université

Résumé

Le projet de recherche vise à comprendre de quelles façons les enseignants font face au défi sociétal majeur de l'inégal accès des élèves aux savoirs exigés par l'institution scolaire. Il présente le bilan d'un programme de recherche socio-didactique initié en 2012 (Poggi, 2012). Les données récoltées sont issues de plusieurs projets menés en contexte d'enseignement difficile à partir d'analyses qualitatives, comparatives, en situation réelle d'enseignement. Deux cadres d'analyse sont mobilisés : la théorie de l'action développée par Lahire (2012) et la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy, 2007). Les résultats permettent d'identifier différents phénomènes générateurs d'inégalités d'accès aux savoirs scolaires liés à la nature des sélections culturelles, modalités différentielles de conduite de l'étude selon les élèves, aux multiples dilemmes à l'origine des choix curriculaires, aux stratégies d'adaptation contextuelles susceptibles de détourner les élèves des savoirs.

Introduction

Directement en lien avec l'axe 1 de cette biennale de l'ARIS, le projet de recherche présenté vise à comprendre de quelles façons les enseignants font face à un défi sociétal majeur : celui de l'inégal accès des élèves aux savoirs exigés par l'institution scolaire. Largement traitée par la littérature sociologique qui en a étudié les déterminants sociaux, cette thématique des inégalités scolaires mérite d'être explorée sous l'angle d'une approche conjointement sociologique et didactique afin de rendre compte plus finement des processus de fabrication en situation de ces inégalités. Comment les enseignants, dans le quotidien de la classe, font-ils face aux problématiques posées par l'accès égalitaire des élèves aux savoirs ? Comment procèdent-ils dans l'interaction avec les élèves ? Quel est le réel de leur activité ? Où résident les points d'appui pour améliorer les pratiques d'intervention et quels sont les freins possibles ? L'analyse scientifique appelle à se doter d'une démarche permettant d'étudier l'activité conjointe des élèves et du professeur et ce qui la détermine afin de mettre en perspectives des pistes d'amélioration dans l'accompagnement institutionnel, dans l'organisation des équipes éducatives et dans la formation initiale et continue.

Ainsi, nos travaux de recherche tentent de questionner le lien entre activité didactique de l'enseignant d'EPS et production des inégalités scolaires notamment dans l'accès aux savoirs liés à la discipline EPS. A ce titre, ils s'inscrivent dans une approche de type socio-didactique.

Cadre théorique

Cette présentation se veut un moment de bilan sur un programme de recherche initié en 2012 (Poggi, 2012). Il nous est apparu nécessaire d'opérer un rapprochement entre d'un côté, la didactique qui appréhende l'activité par le biais des préoccupations liées aux savoirs et à leur co construction en situation sans délaisser le lien avec les pratiques culturelles qui les légitiment et de l'autre, la sociologie qui questionne le lien entre activité et processus de production des inégalités sans pour autant sous-estimer ce qui se joue à l'échelle des interactions didactiques. Ce croisement de perspectives nous a conduit à identifier un certain nombre de dimensions à penser ensemble sur les plans conceptuels et méthodologiques, à exploiter les bénéfices d'une articulation entre perspective compréhensive et explicative et enfin à réfléchir à des modalités de travail pour circuler sur les différentes échelles de contexte mobilisés. Pour rendre possible ce rapprochement entre sociologie et didactique, deux cadres d'analyse ont été mobilisés : la théorie de l'action développée par Lahire (2012) qui conjugue modèle dispositionnaliste et contextualiste et la théorie de l'action conjointe en didactique initiée par Sensevy (2007).

Méthodologie

Les données récoltées sont issues de plusieurs projets menés en contexte d'enseignement difficile à partir d'analyses qualitatives, comparatives, en situation réelle d'enseignement. Le dispositif repose sur un entretien *ante-cycle*, des enregistrements filmés et des entretiens *post-séances*. Il s'agit d'analyser les interactions didactiques au cours des leçons en les mettant en tension avec les intentions didactiques et les stratégies adaptatives de l'enseignante (entretiens). Cette démarche permet de croiser l'interne et l'externe des situations observées, d'appréhender l'enchevêtrement des différents niveaux de contexte et de penser les pratiques enseignantes à l'articulation entre dispositions (propriétés sociales incorporées des acteurs), contextes (propriétés sociales objectivées, système de normes et contraintes) et milieu didactique.

Résultats

Nous présenterons quatre études de cas, Justine, Fabien, Valentine et Damien, tous intervenant en milieu difficile. L'étude des gestes didactiques et de contextualisation déployés par les enseignants, l'analyse de leurs modalités de co-construction en situation mais également de leurs déterminants (les

conditions sociales de leur production) contextuels, culturels, institutionnels et épistémiques constituent l'ensemble des dimensions explorées dans les recherches présentées.

Les résultats permettent d'identifier différentes catégories de phénomènes générateurs d'inégalités d'accès aux savoirs scolaires qui sont liés à la nature des sélections culturelles, aux modalités différentielles de conduite de l'étude selon les élèves, aux multiples dilemmes à l'origine des choix curriculaires, aux stratégies d'adaptation contextuelles susceptibles de détourner les élèves des savoirs. Dans certains cas, la disparition des savoirs résulte d'un sur ajustement aux caractéristiques des élèves qui conduit l'enseignant à opérer une « privation de savoir par anticipation » ou à entraver le travail de secondarisation des élèves en réduisant à la baisse les enjeux d'apprentissage des tâches (Rochex et Crinon, 2011).

Conclusion

L'axe de recherche présentée dans cette communication se veut porteur de plusieurs ambitions : questionner les effets différenciateurs voire inégalitaires des pratiques, appréhender la dimension co-construite des inégalités d'apprentissage au « cœur des pratiques » et des dispositifs d'enseignement (Rochex et Crinon, 2011) et enfin œuvrer à un enrichissement mutuel des cadres d'analyse sociologique et didactique. Si l'on peut espérer que ce type de recherche puisse fournir des grilles de lecture aux acteurs et constituer des ressources pour l'action enseignante, qu'il rende les ressorts de l'intervention moins invisibles, qu'il mette au jour les contraintes qui pèsent sur les « pratiques ordinaires » des enseignants, il n'épuise pas pour autant le « réel pédagogique » (notamment du fait de son ancrage qualitatif) et détourne de toute ambition prescriptive.

Bibliographie

- Brière-Guenoun, F. (2017). *Instruire les gestes didactiques de métier. Quelles perspectives pour la formation des enseignants ?* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Lahire, B. (2012). *Monde pluriel*. Paris : Seuil.
- Poggi, MP. (2012). Recherches en éducation physique et sportive : tentatives de problématisation sociologique. Vers une approche socio-didactique. HDR. Université de Franche Comté.
- Rochex, JY. et Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires*. Rennes : PUR.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In Gérard Sensevy et Alain Mercier (dir.), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p. 13-49). Rennes : PUR.

Développer le « savoir accompagner » des maitres de stage en éducation physique et à la santé : une recherche action participative. *François*

Vanderclayen¹ & Pierre Boudreau²

¹Université de Sherbrooke (Québec, Canada), Faculté des sciences de l'activité physique, CRIFPE

² Université d'Ottawa (Ontario, Canada), Faculté d'Éducation

Résumé

L'accompagnement offert par les maitres de stage joue un rôle clef dans le développement de compétences en enseignement du stagiaire. Or, ce « savoir-accompagner » ne va pas de soi, il s'apprend. La présente étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche-action « participative » multi contextes (Belgique, Canada, France, Suisse, USA) sur la formation à l'accompagnement de stagiaires en formation à l'enseignement en ÉPS. Dix maitres de stage en éducation physique et à la santé de la région de Sherbrooke (Québec) ont accepté de participer à quatre journées de recherche-formation. De nature qualitative, les données récoltées sont diverses : entretiens individuels pré- et post-formation, enregistrements des rencontres, productions écrites. Les résultats permettent de mettre en évidence certaines traces de développement professionnel et de souligner le rôle d'une recherche-action participative dans l'engagement des participants.

Texte court

D'aucuns considèrent la formation des maitres de stage comme un enjeu crucial dans le domaine de la formation à l'enseignement. De manière générale, le maitre de stage, communément appelé enseignant-associé (EA) au Québec, reçoit entre autres le mandat d'accompagner le futur enseignant dans le développement de compétences professionnelles. Assumer ce mandat ne va pas de soi : il ne suffit pas de savoir enseigner pour savoir accompagner. En tant qu'« agir professionnel », l'accompagnement est une activité singulière qui peut prendre des formes variées et qui recouvre des réalités diverses (Charlier & Biémar, 2012). L'accompagnement est avant tout une posture, « une manière d'être à l'Autre » (Paul, 2009), dans un double processus de relation (« aller avec ») et de cheminement (« aller vers »). Si des formations à l'accompagnement de stagiaire existent, elles s'appuient souvent sur des dispositifs dont les contenus sont préprogrammés et imposés aux participants (Portelance, 2009). Il existe peu de recherches sur les dispositifs de formation à l'accompagnement des stagiaires. Parmi les formations documentées par des recherches dans le domaine de l'éducation physique, Boudreau (2009) note la prédominance d'une approche « applicationniste » où l'EA en formation est considéré comme une personne qui « applique » des stratégies d'accompagnement proposées par le formateur, sans que ce dernier ne s'appuie

nécessairement sur l'expérience ou sur les compétences « déjà-là » des participants. Si certains EA adhèrent à ce type de formation, la plupart ont tendance à s'en désintéresser.

Nous avons choisi de recourir à la recherche-action participative (RAP), proposée par Chevalier et Buckles (2013) comme dispositif de formation. La RAP poursuit une double visée : heuristique, d'abord, car elle est fondamentalement inductive au sens où elle part du point de vue des acteurs et qu'elle est conçue pour permettre une régulation flexible et constante tant des contenus de formation que de son format organisationnel; pragmatique, ensuite, car elle permet un engagement soutenu de la part des participants en vue de trouver des solutions à une ou des problématiques partagées par tous à l'intérieur d'un « système apprenant » (Chevalier et al., 2013, p.3).

Notre étude concerne la recherche-action participative réalisée à l'université de Sherbrooke (Québec). Dix enseignants associés en ÉPS de la région de l'Estrie ont accepté de participer à trois journées de recherche-formation (de octobre à décembre 2016, soit une rencontre par mois). La présente communication vise les objectifs suivants : 1) identifier des traces de développement du savoir-accompagner des participants et 2) rendre compte des apports d'une telle approche de la RAP sur l'engagement des EA.

Avant, pendant et après les trois journées de recherche-formation, plusieurs données de différentes natures ont été récoltées, dont :

- un entretien individuel semi-dirigé « pré-formation » enregistré ;
- un plan de formation individualisé élaboré sous une forme schématique (« roue socratique ») par chacun des participants ;
- des bilans collectifs intermédiaires enregistrés, sous la forme de groupe de discussion ;
- des interactions spontanées enregistrées lors de certaines activités de recherche-formation proposées aux participants ;
- un entretien individuel semi-dirigé « post-formation » enregistré.

Suite à une analyse qualitative de contenu de type catégorielle (modèle ouvert), les résultats mettent en évidence des traces de développement professionnel manifestes chez certains participants, en termes de changements de conceptions et de pratiques liées à l'accompagnement de stagiaires. En effet, plusieurs des EA participants disent avoir changé leur « manière de voir » l'accompagnement. Ce changement d'approche se manifeste également à travers leurs pratiques, principalement en ce qui a trait à la place accordée en début de stage au partage à la fois explicite et mutuel de leurs attentes avec le / la stagiaire. L'adoption d'une forme de contrat de communication avec leur stagiaire, et son expérimentation lors d'une situation concrète d'accompagnement, dans une « structure de

coopération » (Saint-Arnaud, 2003) constituent pour eux un des acquis majeurs découlant de la formation, une forme de développement de leur « savoir accompagner ». L'approche de formation de RAP, et plus spécifiquement la technique de la roue socratique, ont contribué grandement à ce développement et à un engagement soutenu des EA participants. La RAP cherche à mobiliser les compétences des participants. Faire appel à leurs connaissances et à leurs expériences les valorise et ne peut qu'avoir un impact positif sur leur engagement. La technique de la « roue socratique », proposée par la RAP, a incité chaque EA à autoévaluer ses compétences dans le domaine du « savoir accompagner », à choisir une ou deux compétences à développer, à se donner un plan d'action concret pour développer ses compétences, et à partager ce plan d'action avec les autres participants. Les EA avaient le loisir de « pirater » les idées mises de l'avant par leurs collègues. Ce plan d'action de développement professionnel, issu de la technique de la roue socratique, leur a permis entre autres, de se laisser déstabiliser, de prendre des risques dans leurs propres pratiques d'accompagnement, « de se mettre au défi », sachant qu'une discussion dans le groupe pouvait ensuite les aider à consolider, à questionner voire à ajuster leurs actions. Finalement, cette étude montre le rôle clef joué par un tel dispositif inductif en tant que vecteur d'engagement important des maîtres de stage dans une démarche de développement de leur « savoir-accompagner ».

Bibliographie :

Boudreau, P. (2009). Pour un modèle de supervision de type inductif en formation des maîtres de stage en éducation physique. *Éducation & francophonie*, 37(1), 121-139.

Charlier, E. & Biémar, S. (2012). *Accompagner, un agir professionnel*. Bruxelles : De Boeck.

Chevalier, J. & Buckles, D. (2013). *Participatory Action Research. Theory and Methods for Engaged Inquiry*. New-York : Routledge.

Portelance, L. (2009). Élaboration d'un cadre de référence pour la formation des enseignants associés québécois. *Éducation & Francophonie*, 37(1), 26-49.

St-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle : efficacité et coopération*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Positionnement de genre des élèves et régulations didactiques du professeur : vers une émancipation ? *Ingrid Verscheure, Claire Debars, Chantal Amade-Escot, Martine Vinson*

Université de Toulouse 2 Jean Jaurès – UMR EFTS

Résumé

Dans nos recherches « Genre et Didactique » nous mobilisons le concept de « positionnement de genre » pour rendre compte des dynamiques singulières d'actions d'élèves de sexes différents engagés dans l'étude de savoirs en EPS. Leur repérage rend intelligibles les processus différenciateurs à l'origine des inégalités de trajectoires des élèves dans les situations d'apprentissage. La méthodologie croise des données d'entretien et des données d'observation. Nous analysons la dynamique de positionnement de genre des acteurs, qui varient selon les moments au fil du temps didactique. Nos résultats montrent d'une part comment les formes de groupement dans les tâches, lorsque ce sont les élèves qui choisissent leur groupement, contraignent la visée d'équité d'apprentissage entre filles et garçons. Et d'autre part, comment le contrôle de l'agencement des milieux didactiques permet de réguler de façon pertinente l'action des élèves en situation, qu'ils soient filles ou garçons.

Introduction

Cette communication rend compte de questions théorique et méthodologique au cœur du programme de recherche intitulé « Genre et Didactique » mené depuis une vingtaine d'année, au sein duquel nous articulons deux perspectives théoriques pour traiter des inégalités filles garçons en classe : celle des études de genre, en tant que concept relationnel et non catégoriel ; celle de l'action didactique conjointe du professeur et des élèves (Amade-Escot, Elandoulsi & Verscheure, 2015 ; Verscheure & Vinson, 2018).

Le concept de « positionnement de genre » a été élaboré pour rendre compte des dynamiques singulières d'actions d'élèves de sexes différents engagés dans l'étude de savoirs en éducation physique (Verscheure, et *al.*, 2014). Chaque élève active un positionnement de genre du fait des effets conjugués des contextes d'apprentissages, des connotations sexuées des savoirs enseignés, des interactions avec le professeur et les autres élèves, de leurs attitudes plus ou moins scolaires, des arrière-plans sur lesquels s'élaborent, se modifient ou se colorent les formes de l'étude. L'idée de « positionnement » empruntée à Harré et Van Langenhove (1999) rend compte des modalités multiples, fluides et variables selon lesquelles les individus agissent dans les situations sociales. Dans cette veine, le concept de positionnement de genre s'attache aux variations et évolutions des rapports sexués aux savoirs dans la dynamique du contrat didactique différentiel (Schubauer-Leoni, 1996). Le

repérage, grâce aux descripteurs de l'action didactique conjointe, des manières dont sont activés et évoluent *in situ*, les positionnements de genre des acteurs de la relation didactique rompt avec les analyses développant une conception statique voire dichotomique du genre. Sont ainsi rendus intelligibles les processus différenciateurs à l'origine des inégalités de trajectoires des élèves dans les situations d'apprentissage, ce qui participe au développement de la connaissance en sciences de l'intervention.

Méthode

Les recherches « Genre et Didactique » visent à produire une analyse ascendante de la transposition didactique dans le but d'identifier les phénomènes didactiques qui participent *in situ* à la construction de trajectoires didactiques différentielles entre les élèves. L'analyse s'appuie sur les principes méthodologiques développés par Leutenegger (2009) et croise des données issues des enregistrements audio et vidéo de plusieurs séances, et des données issues d'entretiens avec les enseignant.e.s et les élèves. Dans le cadre de cette communication nous présentons des résultats issus de deux recherches. Dans la première, nous analysons les interactions d'un enseignant en handball en 4^{ème} avec 4 élèves en REP. Dans la seconde recherche, nous présentons quelques éléments concernant les interactions d'une enseignante et deux élèves en classe de CP lors d'une séance de cirque. En parallèle de l'analyse didactique des savoirs en jeux dans les situations, nous décrivons la dynamique de positionnement de genre des acteurs, qui varient selon tel ou tel moment, mais dont on peut reconstruire l'évolution au fil du temps didactique. Ce type d'analyse permet de construire des chroniques didactiques d'élèves, permettant de rendre intelligible les effets générés des pratiques didactiques, sans pour autant préjuger de l'évolution possible de ces positionnements.

Résultats

Pour conduire cette discussion, nous proposons deux résultats extraits de nos recherches, qui pointent la nécessité d'analyser en détails les actions des élèves et du professeur au fil des interactions en classe, ainsi que la pertinence, pour l'analyse de l'action didactique conjointe, du concept de « positionnement de genre ». Le premier résultat, qui s'appuie sur une recherche en handball en 4^{ème}, dans un collège REP, souligne comment les formes de groupement dans les tâches que les élèves choisissent eux-mêmes, contraignent la visée d'équité d'apprentissage entre filles et garçons. Le second résultat, qui s'appuie sur une recherche collaborative en CP dans l'activité cirque témoigne des pistes possibles de transformation des pratiques enseignantes, à partir d'un extrait issu d'un dispositif de recherche intervention qui vise spécifiquement ce changement dans l'activité cirque en cours préparatoire. La visée d'émancipation est ici de permettre à l'enseignante de contrôler l'agencement des milieux didactiques afin de conduire et réguler de façon pertinente l'action des élèves en situation

favorisant, au regard des savoirs circassiens, l'évolution des trajectoires didactiques de tous les élèves, filles ou garçons.

Les résultats montrent d'une part comment les formes de groupement dans les tâches sont déterminantes dans une visée d'équité d'apprentissage entre filles et garçons. Et d'autre part, comment le contrôle de l'agencement des milieux didactiques et la direction d'étude du professeur permet de réguler de façon pertinente l'action des filles tout autant que des garçons en situation.

Conclusion

Certains élèves trouvent dans les milieux didactiques qui leur sont proposés des moyens de transformer leurs pratiques, transgressant là les modèles sociaux de rôles naturalisés qui leur sont traditionnellement dévolus. La loupe théorique du « positionnement de genre » par les phénomènes didactiques qu'elle donne à voir permet de saisir de manière renouvelée en quoi l'épistémologie pratique des acteurs participe à la dynamique différentielle du contrat didactique selon le genre. Ainsi, les différentes modalités de régulations des enseignant.e.s et celles relatives à l'implication des élèves au fil des tâches analysées, sans pour autant oublier les composantes pédagogiques, rendent compte des formes singulières de co-construction des savoirs et du genre. Leur mise en évidence est à même de fournir des points d'appui pour allier ambition culturelle des objectifs scolaires et lutte contre les inégalités sexuées à l'école dans une perspective émancipatoire

Références

Amade-Escot, C., Elandoulsi, S. & Verscheure, I. (2015). Physical Education in Tunisia: Teachers' Practical Epistemology, Students' Positioning and Gender Issues. *Sport, Education and Society*, 20(5), 656-675. <http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2014.997694>

Harré, R. & Van Langenhove, L. (1999). *Positioning theory: moral contexts of intentional action*. Oxford: Blackwell Publisher Ltd.

Leutenegger, F. (2009). Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique, Berne, Peter Lang.

Schubauer.

-Leoni, M.-L. (1996). Etude du contrat didactique pour des élèves en difficulté en mathématiques. Problématique didactique et/ou psychosociale. In C. Raisky & M. Caillot (Eds.), *Au-delà des didactiques le didactique : débats autour de concepts fédérateurs* (pp. 159-189). Bruxelles : De Boeck.

Verscheure, I. & Vinson, M. (2018). Effets de l'action didactique conjointe des professeurs et des élèves sur la construction différentielle des « positions de genre » en badminton. In F. Brière-Guenoun, S. Couchot-Schiex, M-P. Poggi, I. Verscheure. *Les inégalités d'accès aux savoirs se construisent aussi en EPS... Analyses didactiques et sociologiques*. Besançon: PUFC.

Approche anthropo-didactique du Moringue en Créole: vers une interculturalité de l'EPS à l'école primaire Réunionnaise. *Delphine Body*¹, *Nathalie Wallian*¹ & *Jérémie Bride*².

¹Laboratoire ICARE (EA 7389), ESPE, Université de la Réunion, France ²Université de Tsukuba, Japon

Résumé

A La Réunion, le Moringue est un art martial dansé autrefois pratiqué par les esclaves à la Réunion oscillant entre le spectacle, le sport compétitif et la pratique mémorielle. La question est de savoir à quelles conditions cette pratique peut représenter une activité support à l'école primaire, a fortiori si elle est enseignée en Créole.

L'étude anthropo-didactique pose la question de la médiation des savoirs du point de vue des contextes et de l'interculturalité. Elle croise trois points de vue dans la réception de la pratique; 1) les représentations initiales des étudiants PE entrants à l'ESPE de La Réunion ; 2) l'analyse fine de la pratique d'un cycle complet de Moringue en cycle ; et 3) le discours du Maître de Moringue.

Les résultats montrent que les étudiants, créolophones à 80%, considèrent l'intérêt patrimonial régional mais avouent des résistances profondes quant à sa présence à l'école réunionnaise. Ils questionnent le rapport à la contextualisation de l'enseignant et à la culture nationale "légitime".

Introduction

Originaire du Mozambique et de Madagascar mais distinct de la Capoeira antillaise ou brésilienne, le Moringue est un art martial dansé autrefois pratiqué par les esclaves à la Réunion. En se présentant sous forme de patrimoine ritualisé par les Ancêtres, cette pratique culturelle trouve un écho local à la fois confidentiel et massif. Fort de 17 écoles et d'une Fédération sur l'île, le Moringue se pratique dans une perspective culturellement ouverte mais dans un entre soi socialement homogène. Porté par des Maîtres aux conceptions clivées mais structurées, il oscille entre l'art martial dansé, l'art du spectacle, le sport compétitif et la pratique mémorielle ancestrale.

Enjeux de recherche

La question est de savoir comment les futurs enseignants de l'école primaire conçoivent cette pratique et à quelles conditions ils lui font une place à l'école primaire au regard de la culture corporelle régionale. Dit autrement, comment et à quelles conditions opérer un traitement didactique du Moringue (Arnaud, 1987) pour autoriser sa présence à l'école réunionnaise? Quelles finalités éducatives assigner au Moringue, quel traitement didactique opérer pour quels contenus d'enseignement à l'école primaire et comment évaluer la qualité effective des acquisitions? Il s'agit

bien de dynamiser les compétences interculturelles chez les futurs enseignants réunionnais du primaire (Ricoeur, 1990).

Méthode

L'étude anthropo-didactique pose la question de la médiation/appropriation des savoirs du point de vue des contextes et de l'interculturalité. Elle vise à partir des pratiques effectives pour prendre en charge tant le point de vue anthropologique (Camilleri, 1985; Abdallah-Preteceille & Porcher, 1999) que didactique (Sensevy & Mercier, 2007) autour de 1) l'identification de la dimension culturelle patrimoniale de la pratique et de 2) son traitement didactique sur public-cible. Elle croise trois points de vue pour analyser la co-construction de la pratique.

L'approche articule l'analyse quantitative (questionnaire) et qualitative (analyse de la pratique et entretien). En abordant les représentations par un questionnaire avec un test projectif sur vidéo, *l'étude 1* permet de mettre en forme les attentes et représentations-obstacle des étudiants MEEF 1 PE entrant à l'ESPE de La Réunion en formation initiale. Ces représentations initiales (N = 105 enquêtés par questionnaire sur test vidéo en conditions standardisées) sont décrites au regard de leurs attendus éducatifs vis à vis de la pratique. L'étude 2 s'intéresse à l'analyse de la pratique d'intervention dans l'enseignement du moringue (T = 16h de pratique effective; verbatim entièrement transcrit des contenus enseignés en interlecte français-créole; description du spectacle final réalisé par les élèves de cycle 3 à l'adresse de leur école primaire). L'étude 3 complète le point de vue de l'intervenant, Maître de Moringue, par un entretien (T = 40' d'entretien semi-directif).

Résultats

Les résultats de *l'étude 1* montrent que les étudiants, créolophones à 80%, considèrent l'intérêt patrimonial régional de la pratique du Moringue. Cependant ils ne peuvent ni la définir de façon appropriée ni en formuler l'intérêt éducatif pour l'école primaire. Quand ils envisagent sa présence en classe, ils déclarent avoir l'intention de faire appel à un intervenant extérieur et redoutent la violence et dénie l'usage du Créole. Ce regard très clivant et réticent entre en contradiction avec la culture corporelle qu'ils déclarent légitime à l'école primaire française. S'ils affirment nécessaire la nécessaire contextualisation des pratiques culturelles locales, ils dénie massivement au Moringue le statut de pratique sociale de référence au motif qu'il est violent et délègueraient son enseignement à un intervenant extérieur.

L'étude 2 présente une approche technologique de la pratique (Tidiane Wane & Chev , 2017) et vise à modéliser les étapes de construction du débutant vers l'initié. La description fine d'un cycle complet de Moringue au cycle 3 fait état tant des valeurs éducatives portées par le Maître que des contenus, formes techniques et progressions didactiquement transposés. Il apparaît que les étapes de

construction des contenus d'enseignement sont à la fois inscrites dans a) une improvisation transpositive des rituels, techniques corporelles et chorégraphies dansées et b) une créativité improvisée incluant les dispositions des jeunes apprenants. La relation entre les partitions musicales des percussions au jumbé et les rituels de combat fait l'objet d'une attention particulière. De même, l'emploi spontané d'un interlecte français-créole est étudié à l'aune d'une approche socio-lingue. Enfin dans *l'étude 3*, le discours du Maître de Moringue montre l'étendue du projet éducatif et patrimonial qu'il porte. En incarnant la tradition portée par les ancêtres, il assure la continuité des pratiques et incarne ce patrimoine immatériel vivant, oscillant entre le traitement ludique, didactique, sportif, spirituel et patrimonial de ce combat dansé.

Discussion et perspectives

Ces résultats questionnent le rapport des jeunes enseignants à la contextualisation de leur enseignement et à la notion de culture nationale "légitime"/culture corporelle régionale. Alors même que le Moringue et le Créole portent haut la culture régionale réunionnaise, ils dévient à l'origine de leur formation ces références culturelles dans l'institution scolaire qu'ils seront sensés incarner. Ces dispositions orientent les contenus de formation en didactique de l'EPS engagées par l'institution ESPE dans le but de re-légitimer la culture locale des jeunes étudiants en MEEF PE de La Réunion.

Conclusion

Si l'espace culturel réunionnais est composite et riche, c'est aux jeunes générations d'enseignants, futurs acteurs de l'intervention en EPS du primaire, de recomposer la cohérence éducative autour du Moringue. Cette pratique patrimoniale prise pour référence s'inscrira ainsi en continuité avec la langue régionale créole pratiquée à l'école et avec l'héritage culturel historique assumé.

Références

- Abdallah-Pretceille, M. , & Porcher, L. (1999). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF.
- Arnaud, P. (1986). Objet culturel, objet technique, objet didactique. In *Revue STAPS (7)16*, 43-55.
- Camilleri, C. (1985). *Anthropologie culturelle et éducation*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- Sensevy, G., & Mercier, A. (dir.)(2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.
- Tidiane Wane, C., & Chev , D. (2017). Transmission, hybridation, inventivité : lutte et techniques corporelles au S n gal. *Revue Corps, 1(15)*, 183-203.

De la Danse du Lion au Wu Shu: la médiation interculturelle à La Réunion et à Taiwan. *Nathalie Wallian¹, Idriss Soune-Seyne¹ & Jérémy Bride².*

¹Laboratoire ICARE (EA 7389), ESPE, Université de la Réunion, France

²Université de Tsukuba, Japon

Résumé

A la Réunion, la communauté chinoise tente de faire perdurer les traditions ancestrales. Loin d'un passéisme folklorique, la danse du lion cristallise l'essence d'un projet éducatif puissant qui, par-delà les techniques corporelles et la socialité juvénile, porte des valeurs et des savoirs ancestraux à la croisée des arts du sacré, de l'art martial et du spectacle dansé.

Inscrite dans une approche anthropo-didactique, cette étude vise à comprendre comment s'opère la médiation interculturelle telle que proposée par le Maître de danse du lion. Quatre études ciblent 1) la description exter/internaliste des fondements de la danse, 2) l'intervention éducative opérée par le maître réunionnais/taiwanais, 3) la caractérisation des attentes en réception de la pratique et 4) la confrontation décontextualisée aux pratiques de médiation taiwanaises.

Les résultats montrent que la danse du lion est un objet culturel immatériel vivant prenant racine dans les arts martiaux du Wu Shu. Porteuse de valeurs et de techniques corporelles originales, elle opère en contexte sur chaque pratiquant une médiation originale prenant en charge l'altérité des cultures tout en les structurant dans leurs identités métissées.

Introduction

L'étude des traditions culturelles réunionnaises montre la co-présence d'une diversité importante et vivante, incarnée par des pratiques autant "folkloristes" qu' "existentielles" ou "identitaires": cependant l'illusion identitaire de la diaspora "sinoise" engage un rapport à soi, à la communauté et à la culture considérée comme "originelle" (Wong-Hee-Kam, 1996; Yu-Sion, 2003). La danse du lion telle que pratiquée dans les temples bouddhistes de l'île et dans les fêtes de commerce et de famille dépasse largement le simple aspect sportif et/ou folklorique : le type d'entraînement mené pour atteindre une performance idéale lors des spectacles marque un projet éducatif puissant imprégné de culture chinoise et de revendications communautaires. La question est de savoir si ces pratiques culturelles renferment un sens originel et/ou si elles se sont métissées lors de la transmission patrimoniale générationnelle. Si la danse du lion présente une base culturelle, spirituelle, martiale et éducative, le fait de décontextualiser pour une durée conséquente (3 mois puis un an) un pratiquant réunionnais à Taïwan devrait permettre de mesurer l'écart culturel entre ces deux formes d'une même pratique.

Cadre théorique

L'approche anthropo-didactique déployée par Bride (2015) au sujet du karaté au Japon opère une différence entre sport, spectacle et art martial. En renvoyant à une philosophie transcendantale médiée

autour d'un projet éducatif puissant, la danse du lion se présente comme une pratique patrimoniale immatérielle vivante. Ce modèle d'éducation s'organise autour de stratégies, de standards techniques et de codes sociaux dont les usagers risquent de perdre la signification et les usages. En migrant avec la diaspora Sinoise de La Réunion, la pratique a subi les influences des maîtres successifs qui s'emploient à faire perdurer "la" tradition des ancêtres. De même au fil des générations, la maîtrise de la langue (cantonais, hakka et mandarin) s'est perdue: qu'en est-il de l'essence de la pratique de cette danse martiale? In fine, si la médiation interculturelle de la danse du lion s'opère différemment à La Réunion et à Taiwan, les processus de transmission/appropriation font subir à la pratique une transformation interculturelle qui intègre l'altérité des publics spectateurs et des pratiquants tout autant que la nécessité de la transmission patrimoniale.

Méthode

L'objet d'étude porte sur la manière contrastée dont la danse du lion fait l'objet d'une médiation interculturelle variée à La Réunion et à Taiwan. L'originalité de la démarche consiste à placer un pratiquant réunionnais de haut niveau en danse du lion en immersion décontextualisée à Taiwan pour une durée suffisante (3 mois puis un an complet) auprès d'un Grand Maître de renommée internationale. La collecte de données s'est opérée en trois temps: 1) analyse des pratiques d'entraînement à La Réunion (1 semestre, 16 séances de pratique tous âges dans l'Association Qi Lin); 2) analyse des pratiques d'entraînement à Taiwan (idem) et 3) entretiens semi-directifs du Maître réunionnais/Grand Maître taiwanais (T = 1heure/enquête).

Résultats

Le contexte culturel pèse sur les modalités de pratique de la danse du lion : à La Réunion, les modalités de médiation des savoirs signent des contenus originels partiellement perdus mais recomposés, moyennant un processus de métissage visant le lien communautaire. A Taiwan, la médiation vise la création perpétuelle de nouvelles formes de pratique d'excellence tout en assurant la réinsertion de jeunes en marge de la société autour d'un projet éducatif puissant.

A La Réunion, le Maître tente de rendre la pratique attractive par une socialité culturelle et juvénile maîtrisée en contexte. Il restitue les logiques et les soubassements de la pratique tout en garantissant une orthodoxie vivifiée par les apports de pratiquants internationaux. Inscrit dans une revendication de légitimité auprès des tenants politiques et associatifs, il regroupe autour de lui une jeunesse privilégiée qu'il initie discrètement aux marqueurs communautaires et identitaires, générant un "entre-soi" élitiste. En inscrivant la pratique dans le calendrier festif chinois tout en maillant le territoire selon les événements de la communauté sinoise, le Maître réunionnais inscrit les jeunes

pratiquants dans un périple initiatique qui leur permet de se situer sur l'île, dans une tradition communautaire distinctive et dans le système des valeurs et des traditions qu'elle incarne.

Pratiquant de haut niveau en [武, Wǔ Shù] dans le style de la Grue Blanche [白鶴拳, Bái Hè Quán], le Grand Maître taiwanais élabore des katas fondateurs propédeutiques à la danse du lion: il met cette créativité au service des événements du calendrier taoïste et des compétitions mondiales dont la danse "sur pilotis" est l'expression la plus fascinante. Le maillage territorial sur l'île fonctionne comme un voyage initiatique et comme un activateur de rayonnement. En accueillant des jeunes très défavorisés, il se donne pour mission de les éduquer et de les réinsérer par une vie communautaire; en expérimentant dans les techniques corporelles de nouvelles formes adressées aux ancêtres comme aux médias, il perpétue une tradition vivifiée et patrimoniale ouverte tout en assurant la pérennité de la pratique semi-professionnelle.

Conclusion et perspectives

Les stratégies différentielles des maîtres de danse du lion ouvrent donc la voie à des socialités, des techniques corporelles et des modalités d'insertions sociale différentielles. D'une part, l'altérité est traitée sous l'angle de la nostalgie et du retour aux sources mais également de la spectacularisation. D'autre part la créativité mise au service d'une pratique de haut niveau renvoie l'image d'une ouverture extrême aux modalités générées de par le monde; elle . Dans tous les cas, la pratique de la danse du lion engage l'individu dans son rapport à soi, à son identité et à la communauté d'insertion. qui permet d'évoluer non seulement en technicité mais également dans la pratique éducative : l'idée d'apprendre en s'ouvrant aux autres pour s'en trouver changer devient ainsi un projet possible. Bien que la pratique du lion exige d'être authentique sous ses techniques et ses rituels masqués, elle se donne à voir et à comprendre sous une forme moderne et ouverte.

Références

- Alaoui, D. & Lenoir, A. (2014). *L'interculturel et la construction d'une culture de la reconnaissance*. Québec, (CA) : Cours universitaire.
- Bride, J. (2015). *Le karaté, patrimoine vivant immatériel : Médiation interculturelle des pratiques japonaises/françaises* (Thèse de doctorat ès sciences du sport). Université d'Ashiya (JP) et de Franche Comté.
- Wallian, N. Wallian, N., & Bride, N. (2017). Education à l'altérité et cultures corporelles : approche anthropo-didactique de l'interculturalité. In *Revue Education, Santé, Sociétés* [<http://unires-edusante.fr/revue-ess-annee-2017/>].
- Wong-Hee-Kam, E. (1996). *La Diaspora Chinoise aux Mascareignes : le cas de La Réunion*. Paris : L'Harmattan.
- Yu-Sion, Live. (2003). *Illusion identitaire et métissage culturel chez les «sinois» de La Réunion*. 1- 12.

Les attentes des enseignants stagiaires au regard de l'encadrement offert par les superviseurs universitaires en éducation physique et à la santé. *François. Vanderclayen, Carlo Spallanzani, Jean François Desbiens, Sylvie Beaudoin.*

Université de Sherbrooke (Québec, Canada), Faculté des sciences de l'activité physique, CRIFPE

Résumé

Cette recherche s'intéresse aux attentes perçues de stagiaires (ST) au regard de l'encadrement offert par leur superviseur universitaire (SU) avant, pendant et après le stage. Les stagiaires se sont également prononcés sur les modalités d'accompagnement qu'ils souhaitaient pour le stage à venir. Cent soixante-six étudiants de l'Université de Sherbrooke (BEÉPS) ont rempli un questionnaire en ligne. Les données quantifiables ont été traitées afin d'établir un portrait quasi-statistique tandis que les données qualitatives ont fait l'objet d'une analyse de contenu. Les résultats montrent que les ST souhaitent principalement développer une relation de qualité avec le SU avant le stage. Pendant le stage, les ST espèrent tenir des rencontres constructives pour échanger et recevoir des rétroactions sur la séance observée par le SU. Concernant le stage à venir, il se dégage une tendance à préférer un accompagnement plus restreint, et à n'être soutenu qu'en cas de besoin seulement étant donné la présence du maître de stage.

Introduction

Dans une optique de professionnalisation, le stage en milieu scolaire occupe une place de plus en plus importante dans la majorité des programmes de formation initiale à l'enseignement (Maubant, Clénet & Poisson, 2011; Ria, 2015). Depuis 2001, au Québec, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport impose aux programmes de formation initiale à l'enseignement un minimum de 700 heures de stage réparties sur les quatre années de formation. Ces activités sont perçues comme apportant l'expérience la plus significative par la majorité des étudiants en formation à l'enseignement (Malo, 2010) et sont reconnues pour constituer un puissant levier du développement professionnel des futurs enseignants (Lawson, Cakmak, Gündüz & Hugh, 2015; Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke & Baumert, 2011). Elles constituent ou devraient constituer également un lieu fort d'intégration de la formation (Boutet, Arsenault, Ferland, Francoeur, & Gagné, 2016). Selon Desbiens, Spallanzani et Borges (2013), le stage peut devenir une situation d'apprentissage authentique à la double condition qu'un engagement suffisant associé à une réelle intention d'apprendre de la part du stagiaire soit présent et qu'un encadrement ainsi que des ressources appropriées soient fournis, tant par le milieu d'accueil que par l'institut de formation. Si plusieurs recherches se sont intéressées à la fonction d'accompagnement des maîtres de stage (Brau-Antony & Mieusset, 2013), peu se sont centrées spécifiquement sur celle

assumée par le superviseur universitaire. Certains ont tenté de circonscrire le rôle spécifique que ce dernier joue dans la triade et de décrire les caractéristiques qui le concernent (Boutet et Rousseau, 2002). Selon ces auteurs, le superviseur universitaire constitue communément : 1) le représentant du programme de formation au sein du réseau scolaire; 2) la personne de référence du stagiaire et du maître de stage pour s'assurer du déroulement harmonieux du stage; 3) une ressource, capable d'accompagner, de conseiller et d'évaluer le niveau de développement des compétences du stagiaire.

Si son rôle peut être assez bien circonscrit, les pratiques de supervision peuvent être très variables d'un contexte de formation à l'autre (Correa Molina, Gervais & Rittershausen, 2008). D'ailleurs, nous en savons très peu sur la manière dont ces personnes s'acquittent réellement de leurs tâches et encore moins sur la façon dont les stagiaires perçoivent le bénéfice de leurs actions. En revanche, une étude récente dans un contexte québécois (Spallanzani, Vanderclayen, Beaudoin & Desbiens, 2017) démontre que la plupart des stagiaires interrogés ont une appréciation plutôt positive de l'encadrement offert par leur superviseur de stage. Pour approfondir la compréhension du rôle de superviseur universitaire, notre étude poursuivra les deux questions de recherche suivantes : suite à un premier stage supervisé, 1) quelles sont les attentes des stagiaires quant à l'encadrement général souhaité de la part du superviseur universitaire avant, pendant et après le stage? 2) quelles modalités d'accompagnement souhaitent-ils de la part de leur superviseur universitaire pour le stage à venir?

Cent soixante-six (166) étudiants, âgés en moyenne de 23,8 ans (74 femmes et 92 hommes) ont accepté de participer à l'étude. Issus de trois cohortes différentes, ces étudiants en étaient à leur quatrième et dernière année de formation. Deux semaines avant d'amorcer leur dernier stage (9 semaines) accompagné par un maître de stage (prise en charge complète), sur une base volontaire (consentement libre et éclairé), un questionnaire individuel en ligne accessible par la plateforme gratuite « Google Drive » leur a été proposé. Les données quantifiables ont été traitées afin d'établir un portrait quasi statistique (Maxwell, 2005) tandis que les données qualitatives ont fait l'objet d'une analyse de contenu à modèle ouvert (L'Écuyer, 1987).

Les résultats montrent qu'avant la période de stage, les stagiaires souhaitent principalement développer une relation de qualité avec le superviseur universitaire et également être aidés dans leur préparation immédiate, en déterminant adéquatement les attentes mutuelles et les cibles à poursuivre dans cette activité de formation. Pendant le stage, ils espèrent pouvoir tenir des rencontres constructives afin d'échanger et de recevoir des rétroactions sur la séance observée par le superviseur universitaire et maintenir une relation de coopération avec ce dernier. Après le stage, les stagiaires veulent être évaluées équitablement et avoir un suivi sur le rapport de stage qu'ils ont produit. En ce qui concerne le stage à venir, les étudiants souhaitent un type d'accompagnement qui privilégie les

conseils directs reçus en présentiel de la part de leur SU. Ils indiquent également vouloir bénéficier d'un encadrement plus restreint et à n'être soutenu qu'en cas de besoin seulement puisque, selon eux, le maître de stage réalise déjà ce travail. Toutefois, certains apprécient avoir l'occasion de recevoir un point de vue complémentaire de la part de leur superviseur universitaire et ainsi développer un regard critique sur leurs pratiques.

Références

Boutet, M., Arsenault, M., Ferland, L., Francoeur, L., & Gagné, L. (2016). Le pari de l'accompagnement pour la formation de praticiens réflexifs de l'enseignement : possibilités et limites d'un système de stages. *Approches inductives*, 3(1), 189–218.

Brau-Antony, S. et Mieusset, C. (2013). Accompagner les enseignants stagiaires : une activité sans véritables repères professionnels. *Recherche & Formation*, 72, 27-40.

Desbiens, J.-F., Spallanzani, C., & Borges, C. (2013). *Quand le stage en enseignement déraile : regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée*. Québec : PUQ.

Lawson, T., Cakmak, M., Gündüz, M., & Hugh, B. (2015). Research on teaching practicum: A systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 392–407.

Spallanzani, C., Vanderclayen, F., Beaudoin, S., & Desbiens, J.-F. (2017). Encadrement offert par des superviseurs universitaires en formation à l'enseignement : le point de vue de stagiaires finissants en ÉPS. *Revue canadienne de l'éducation* 40(2), 1-30. <https://cje-rce.ca/journals/volume-40-issue-2/encadrement-offert-par-des-superviseurs-universitaires-en-formation-a-lenseignement-le-point-de-vue-de-stagiaires-finissants-en-eps/>

Caractériser les régulations des enseignants stagiaires selon leur degré d'expertise dans l'APSA enseignée pour comprendre leurs effets sur les apprentissages moteurs des élèves en Éducation Physique et Sportive. *Laure*

Candy

Laboratoire LIRTES (EA 7313)

Résumé

Cette communication s'inscrit dans un travail de thèse visant à caractériser l'activité décisionnelle régulatrice des enseignants stagiaires d'Éducation Physique et Sportive (EPS). L'objectif sera ici de caractériser l'intervention de ces enseignants débutants, par le prisme de leur activité de régulation au sein de la leçon, et d'analyser les effets de ces dernières sur les apprentissages moteurs des élèves. Pour cela, nous interrogerons particulièrement le poids de l'expertise dans l'APSA enseignée sur la capacité d'observation des enseignants débutants et ainsi la rapidité et la pertinence des régulations apportées. Par ce travail, nous tenterons de contribuer à la réflexion menée au sein du troisième axe orienté vers l'analyse des effets de l'intervention. Nous mobiliserons dans cette communication un ancrage théorique et méthodologique s'inscrivant dans une perspective psychophénoménologique.

Introduction

L'intervention peut être envisagée comme une praxis qui inclut l'ensemble des actions de planification (phase pré-active), d'actualisation (phase de l'action effective, phase interactive) et d'évaluation de l'action effectuée (phase post-active), (Spallanzani, Biron, Larose, Lebrun, Lenoir, Masselter, et Roy ; 2001). Les régulations de l'enseignant au sein de la leçon peuvent être définies au travers du concept de régulation didactique considérées quant à elles comme « l'ensemble des activités qui consistent à modifier les contraintes et les variables des situations, et réguler les sources scolaires d'information de façon à maintenir les conditions de l'interaction élèves/savoirs aux fins d'apprentissage » (Amade-Escot, 2003, p. 257). Dès lors, en mettant ici en avant les liens étroitement entretenus entre, d'une part, l'observation et les régulations des enseignants et, d'autre part, les apprentissages des élèves, nous soulevons la cohérence de notre questionnement au sein du troisième axe orienté vers l'analyse des effets de l'intervention.

L'observation et la régulation des élèves sont aujourd'hui considérées comme des compétences professionnelles au cœur de l'activité d'enseignement, au travers de la capacité à observer et interpréter l'activité des élèves Amade-Escot (2003). Cette compétence, couramment caractérisée au travers de l'expression de l'« œil de maquignon », est généralement utilisé pour caractériser les experts et peut être décrite comme la capacité d'un enseignant à porter un jugement sur la production

d'un élève, sans appui sur des éléments tangibles tels qu'une grille d'évaluation, voire même sans possibilité de verbaliser les moyens employés pour arriver à ce jugement (Gouju, 2006). Cela soulève ainsi d'ores et déjà l'influence potentielle de la spécialisation dans l'APSA sur la structuration du champ d'attention et la dynamique attentionnelle des enseignants stagiaires. Or, il ressort des études sur les enseignants stagiaires (Ria, Sève, Durand, & Bertone, 2004 pour une revue) que ces derniers sont principalement préoccupés au sein de la leçon par la gestion de la classe et non la régulation des apprentissages des élèves. Cette focalisation de l'attention des jeunes enseignants sur la gestion de classe plutôt que sur les apprentissages des élèves peut s'expliquer par le fait que la gestion des apprentissages relève d'un haut niveau de compétence et constitue une activité coûteuse en temps, en attention et en énergie. Aussi, cette difficulté à observer et réguler les apprentissages des élèves s'explique en partie par la construction en cours des compétences nécessaires pour le faire. Néanmoins, rares sont les recherches sur les enseignants débutants qui se sont attachées à documenter leur dynamique attentionnelle en renseignant le point de vue de l'acteur lui-même. En parallèle de ces constats, nous soulignons à l'instar de Mouchet (2014) que cet « œil de maquignon » a rarement été documenté dans ses aspects privés, comme la dynamique de l'attention, les pensées, les décisions et intentions, excepté par Gouju (2006) à propos des enseignants d'EPS. Dans cette perspective, il ressort une part de subjectivité inhérente à la mise en œuvre de cette compétence. L'expression de la compétence renvoie dans ce cadre, pour partie, à la mobilisation de ressources tacites, privées et implicites par celui qui agit ; notamment dépendantes des expériences singulières antérieures. Or, ces dimensions cachées ne sont pas directement observables par un point de vue extérieur.

Ainsi, nous comprenons l'intérêt d'aller explorer les modes de fonctionnement liés à l'observation de la motricité par les enseignants stagiaires afin de mieux appréhender l'origine de leurs régulations. C'est pourquoi, nous nous attacherons dans cette communication à comprendre les processus relatifs à l'activité d'observation et de discrimination de la motricité du point de vue de l'enseignant stagiaire lui-même, pour comprendre cette dimension subjective. Cela justifie que la présente communication convoque la psychophénoménologie, dans la mesure où cette dernière vise le vécu en tant que « globalité de la relation du sujet au monde et à lui-même telle qu'il la vit effectivement et l'éprouve dans tous ses aspects » (Vermersch, 2006, p. 220). Pour cela nous avons cherché à comprendre et à décrire les modes de fonctionnement des enseignants d'EPS stagiaires de l'académie de Créteil lors de l'année scolaire 2015-2016. Dans un souci de cohérence avec notre ancrage psychophénoménologique, l'entretien d'explicitation apparaît comme un outil de recueil pertinent. Ainsi, en nous appuyant sur les travaux de Mouchet (2013), nous utilisons une méthodologie composite au sein de laquelle ce dernier constitue l'outil de recueil principal afin de valoriser le point

de vue du sujet et tenter de comprendre sa réalité de mobilisation des savoirs sur, par et dans l'action (Candy, 2016). En outre, en permettant d'accéder aux verbalisations du vécu de l'action, l'entretien d'explicitation permet de caractériser la dynamique attentionnelle (Vermersch, 2006) et la structuration du champ d'attention des enseignants d'EPS stagiaires. De façon complémentaire, les enregistrements audiovisuels permettent d'approcher l'activité de l'enseignant stagiaire d'un point de vue extérieur, en troisième personne.

En somme, afin de pouvoir documenter les effets des régulations des enseignants d'EPS stagiaires sur l'évolution de la motricité des élèves et leurs apprentissages, nous prendrons comme point de départ de cette communication, une caractérisation des modes de fonctionnement relatifs à l'observation de la motricité, au sein de laquelle nous exposerons les indices réellement perçus par les enseignants stagiaires en fonction du degré d'expertise qu'ils possèdent dans l'APSA support de la leçon. Cette expertise a été documentée au début de l'étude par voie de questionnaire et constituait un critère de sélection des enseignants stagiaires. Pour cela, nous considérerions que l'enseignant était expert dans l'APSA parce qu'il possédait des expériences antérieures significatives en tant que pratiquant, qu'entraîneur ou encore parce qu'il l'avait choisie comme APSA de spécialité à l'oral 2 du CAPEPS. Cela nous permettra d'interroger de façon centrale dans cette communication les effets de ces différents modes de fonctionnement sur les régulations des enseignants stagiaires.

Références

Amade-Escot, C. (2003). La gestion interactive du contrat didactique en volley-ball : agencement des milieux et régulations du professeur. In C. Amade-Escot (Ed.), *Didactique de l'éducation physique – État des recherches* (pp. 255-278). Paris : Revue EP.S.

Candy, L. (2016). La subjectivité des décisions régulatrices des enseignants stagiaires d'éducation physique et sportive, thèse de doctorat non publiée, Université Paris Est Créteil.

Gouju, J.L. (2006). L'oeil de maquignon comme compétence professionnelle des enseignants d'éducation physique et sportive. In G. Carlier, D. Bouthier & G. Bui-Xuan (Eds.), *Intervenir en éducation physique et en sport* (pp. 481-486). Louvain : Presses Universitaires de Louvain.

Mouchet, A. (2014). L'observation du jeu comme geste professionnel des entraîneurs, *Recherches & éducatives*, 12, 43-56.

Mouchet, A. (2013). L'expérience subjective en sport : éclairage psycho-phénoménologique de l'attention. *Sciences et Motricité*, 81, 5-15.

Ria, L., Sève, C., Durand, M., & Bertone, B. (2004). Indétermination, contradiction et exploration : trois expériences typiques des enseignants débutants en Éducation Physique. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 3, 535-554

Spallanzani, C., Biron, D., Larose, F., Lebrun, J., Lenoir, Y., Masselter, G., & Roy, G.-R. (2001). Le rôle du manuel scolaire dans les pratiques enseignantes au primaire. Sherbrooke : Les éditions du CRP.

Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation (5ème édition)*. Paris : ESF.

Est-ce que les enseignants en formation sont suffisamment préparés? Une recherche sur les attitudes et l'auto-efficacité des enseignants en formation dans le contexte de l'enseignement inclusif. *Teresa Odipo & Thomas Abel*
German Sport University Cologne

Résumé

L'inclusion et l'hétérogénéité ont reçu une attention accrue au cours des dernières années dans les écoles et les établissements d'enseignement allemands. Les attitudes et l'auto-efficacité des enseignants en formation constituent l'objet de cette étude, dans la mesure où ils constituent un des prédicteurs du succès des réformes d'inclusion (Avramidis et al., 2002). Cette communication vise ainsi à identifier les attitudes et le sentiment d'auto-efficacité vis-à-vis de l'enseignement inclusif des étudiants en formation. 116 étudiants de premier cycle inscrits à « l'éducation inclusive en éducation physique » à l'Université allemande du sport de Cologne ont été interrogés. Les premiers résultats montrent que de nombreux enseignants en formation initiale se perçoivent comme insuffisamment préparés à soutenir l'apprentissage des enfants dans le cadre d'un enseignement inclusif. Des idées pour de nouveaux outils d'apprentissage et d'enseignement seront discutées.

Introduction

La question de l'inclusion des élèves dans les écoles allemandes présentant un handicap a reçu beaucoup d'attention ces dernières années en raison des propositions de la Convention des Nations Unies sur les droits des personnes handicapées entrée en vigueur en Allemagne en 2009. L'inclusion des enfants handicapés pose de nombreux défis aux enseignants liés au contexte du système éducatif très différencié en Allemagne. Cette étude porte sur les attitudes et l'auto-efficacité des enseignants débutants dans le contexte de la formation initiale aux pratiques inclusives en Éducation Physique et Sportive (EPS) dans la mesure où l'auto-efficacité et les attitudes des enseignants débutants constituent des prédicteurs importants du succès des réformes promouvant l'inclusion (Avramidis et al., 2002). Dans ce contexte, l'Éducation Physique et Sportive se démarque des autres disciplines dans la mesure où les activités sportives impliquent que tous les enfants ayant des capacités variées puissent être traités de manière appropriée.

Méthodes

116 étudiants de premier cycle inscrits dans une unité d'enseignement intitulée « Éducation Inclusive en Éducation Physique » ont été interrogés. Les données ont été collectées durant l'hiver 2016 et

analysées à l'aide de l'échelle TEIP (Park, et al., 2016), l'échelle SACIE-R-Scale (Forlin et al., 2011) et l'échelle HainSL (Meier et al., 2017).

Résultats

Les résultats montrent que de nombreux enseignants en formation initiale se considèrent insuffisamment préparés à soutenir l'apprentissage des enfants dans le cadre d'un enseignement inclusif de l'EPS. Leur attitude initialement positive vis-à-vis de l'éducation inclusive a évolué lorsqu'ils ont été confrontés à la nécessité d'enseigner à leur propre classe. Par ailleurs, dans le cas d'enfants ayant des difficultés visuelles ou auditives, les enseignants en formation initiale se sont sentis insuffisamment formés.

Discussion et conclusion

Les résultats de cette recherche ouvrent de nouvelles directions politiques dans le cadre de la formation initiale des enseignants (PETE), visant à améliorer les attitudes et le sentiment d'auto-efficacité envers l'éducation inclusive. Elle montre par ailleurs que des évolutions au plan de la formation pourraient être utiles. La conception de nouveaux outils d'apprentissage et d'enseignement visant à améliorer la formation aux pratiques d'enseignement inclusif des enseignants devrait être la prochaine étape nécessaire dans le cadre d'un programme de formation initiale promouvant les pratiques d'enseignement inclusif.

Références

- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teacher's attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), pp. 129-147.
- Forlin, C. & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) scale for measuring teachers' perceptions about inclusion. *Exceptionality Education International*, 2011, Vol. 21, No. 3, pp. 50-65.
- Hecht, P., Niedermair, C. & Feyerer, E. (2016). Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg Messverfahren und Befunde aus einem Mixed-Methods-Design. *Empirische Sonderpädagogik*, 2016, Nr. 1, 86-102.
- Meier, S., Ruin, S. & Leineweber, H. (2017). HainSL – a testing instrument to assess attitudes of (trainee) teachers regarding inclusive physical education. *German Journal of Exercise and Sport Research*, Berlin: Springer.
- Park, M., Dimitrov, D., Das, A., Gichuru, M. (2016). The teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale: dimensionality and factor structure. *Journal of Research in Special Educational Needs*, Vol. 16, No. 1, 2016, pp. 2-12.

Communications affichées

L'apprentissage de principes biomécaniques et ergonomiques par l'haltérophilie pour la prévention d'une problématique sociale : la lombalgie.

Philippe Campillo & Ziad Joseph Rahal.

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

Résumé

Le « mal du siècle » évoque la lombalgie qui affecte au moins une fois dans la vie 80% de la population globale. C'est un problème économique qui représente de 13% à 20% des accidents du travail, pour un coût d'un milliard d'euros par an à la société. Depuis fin 2017, la Sécurité sociale a lancé une campagne d'information et de prévention avec le slogan « *Mal de dos ? Le bon traitement, c'est le mouvement* ». Le monde de l'enseignement en éducation physique et sportive, ne semble pas officiellement consulté, pourtant ses finalités constituent des arguments forts pour éduquer à la prévention du corps et à la responsabilisation de sa santé. Cette présentation évoque qu'un enseignement centré sur l'apprentissage d'une logique préventives ergonomique et biomécanique lors de cycles d'enseignement en haltérophilie musculation et/ou en « ergomotricité », serait susceptible de favoriser l'assimilation d'une prévention quotidienne du dos.

Introduction

La lombalgie représente le principal problème lié à la manutention manuelle, la première cause d'accident et d'arrêt du travail. Les six-cents accidents par heure travaillée, l'équivalent de cinquante-huit-millions de journées non effectuées correspondant à 233 000 emplois à temps plein, affectent lourdement les entreprises. En effet, selon l'étude du cabinet de conseil Leyton réalisée sur le coût spécifique des lombalgies, déclare qu'un accident sur cinq appartient à cette catégorie et revient à un milliard d'euros.

Nombre de personnes d'âges variés souffrent aussi du dos de manière récurrente. Les causes les plus fréquentes proviennent d'une musculature dorsale et lombaire insuffisante, d'une compensation des lombaires en extension due à une antéimpulsion limitée des épaules, d'une extension de la hanche réduite qui génère une bascule du bassin en antéversion, des défauts de placement convenables dans le maintien de l'équilibre vertical. La répétition du lever - porter de charge, les contraintes de travail souvent en position assise et le stress de la vie moderne, accentuent ce phénomène.

Les écoliers et surtout les lycéens n'échappent pas à ce constat, 25% des enfants de 10 à 15 ans se plaignent de maux de dos dont les raisons multiples et différenciées se rattachent plus spécifiques aux mauvaises postures maintenues longtemps et de manière diversifiée dans les lieux de transport, d'enseignement et de divertissement ; à la fatigue générée par le manque de sommeil et l'agitation stressante ; au déplacement défectueux de cartables ou de sacs toujours trop lourds (17 % du poids de corps en collège), pour des corps de plus en plus obèses ou en surpoids, au gainage abdominal - lombaire faible due à une insuffisance ou même absence de pratique d'activités physiques.

Depuis novembre 2017, conscient de l'augmentation du coût financier des douleurs de mal de dos, malgré une tendance globale à la baisse dans les autres catégories d'accident du travail depuis quinze ans, l'Assurance Maladie a lancé une campagne nationale d'information sur la lombalgie et sa prévention. Elle a élaboré un groupe de travail constitué de représentants appartenant à plusieurs disciplines de santé : Collège de la médecine générale (CMG), Société française de rhumatologie (SFR), Société française de médecine du travail (SFMT), Société française de médecine physique et de réadaptation (Sofmer), Collège de la masso-kinésithérapie (CMK) et l'Association française de lutte antirhumatismale (Aflar). Cependant, le rôle du monde de l'enseignement plus spécifiquement de l'Éducation nationale, ne semble pas convié dans ce projet (Assurance maladie en ligne, 2018).

L'objectif principal de cette présentation, est de souligner le rôle majeur de certaines activités physiques dans l'apprentissage d'habitus ergonomique et biomécanique de prévention, et comment elles permettent de générer des attitudes logiques proactives.

L'enfant qui soulève et transporte son cartable lourd, ne mettant pas en application les postures et les gestes corrects, se met en danger, illustrant la problématique. Il convient de développer des attitudes éducatives raisonnées apprises en EPS qui peuvent être réinvesties dans la vie quotidienne. Par exemple, l'apprentissage et l'usage par l'enfant de quatre principes fondamentaux que l'on retrouve en cycle d'apprentissage en haltérophilie - musculation, lui permettent d'économiser son travail rachidien et le protègent de la lombalgie. En effet, l'utilisation des membres inférieurs, l'exploitation des segments supérieurs, la superposition des centres de gravité, mais aussi l'emploi des appuis antérieurs, constituent des fondamentaux initiaux ancrés à appliquer spontanément (Gendrier, 1994 ; Calcagno, 2001).

L'haltérophilie - musculation est cependant oubliée dans le secteur de l'éducation, comme source préventive des problèmes de maux de dos, tout comme support concret d'apprentissage des lois en biomécanique et surtout en ergonomique. En effet, les logiques mécaniques pour l'optimisation des mouvements en musculation s'appliquent à ceux de la manutention, comme véritable école du dos

(Reinhardt, 1995). L'arraché, l'épaulé-jeté et tous les exercices techniques et semi-techniques, constituent pour les pratiquants avec des charges légères une excellente éducation gestuelle. Les consignes sur l'indispensable respect des bases fondamentales de sécurité, permettent d'introduire des connaissances en biomécanique et en ergonomie qui peuvent être assimilées corporellement depuis les répétitions. Ces notions peuvent concerner les courbures anatomiques de la colonne vertébrale, le rôle de la respiration, le gainage et les fixations articulaires, mais aussi la gestion de l'équilibre - déséquilibre depuis le jeu des déplacements du centre de pression au niveau des pieds et du centre de gravité de l'exécutant confronté aux mouvements du centre de masse de la barre ou d'autres instruments de musculation. Les collégiens, les lycéens peuvent apprendre par le biais de la réalisation d'une technique une mise en application de la loi élémentaire des leviers en prenant conscience de l'influence des appuis, des résistances et des vitesses pour générer de la puissance dans une motricité.

Cette présentation à titre informatif, évoque des faits qui convient de vérifier et d'évaluer expérimentalement sur l'exécution de "parcours ergonomiques". La problématique comment optimiser l'exécution d'un mouvement depuis l'intégration d'une logique biomécanique - ergonomique, reste fondamentale dans l'élaboration d'une culture d'assimilation de comportements sécuritaires (Gendrier, 2004). Des mesures efficaces contre le mal de dos devraient initialement se concevoir depuis une politique d'information et de formation lors de l'enfance et l'adolescence dans les lieux privilégiés de l'enseignement, à l'école jusqu'à l'université. Les connivences multidisciplinaires des secteurs santé et éducation dans des projets nationaux de préventions scientifiques et d'actions environnementales pourraient impacter une réduction significative du coût des lombalgies.

Références

Assurance maladie en ligne. (2018). Lombalgie aiguë. Repéré à <https://www.ameli.fr/assure/sante/themes/lombalgie-aigue>

Calcagno, T. (2001). À la recherche de l'apprenti « sage ». *Revue Education Physique et Sport*, 292, 22-26.

Gendrier, M. (1994). L'éducation physique utilitaire et professionnelle. *Revue Education Physique et Sport*, 249, 80-83.

Gendrier, M. (2004). *Gestes et mouvements justes*. Les Ulis : EDP Sciences.

Reinhardt, B. (1995). *L'école du dos*. Paris : Vigot.

Le développement professionnel en formation continue des enseignants du primaire en EPS à Taiwan: vers une dynamique d'ingénierie par "tuilage descendant" à l'échelle du territoire.

C.W. Chang¹, N. Wallian² & Jérémie Bride³.

¹Ecole Normale Supérieure (NTNU), département d'Education Physique, Taipei, Taiwan (ROC)

²Laboratoire ICARE (EA 7389), ESPE, Université de la Réunion, France

³ Université de Tsukuba, Japon

Résumé

Les modèles de formation continue en EPS dans le monde tendent à s'essouffler faute de moyens humains et matériels. A Taiwan, le Ministère de l'Education Nationale a décidé d'engager une réforme professionnelle de masse des enseignants sous l'égide du département d'Education Physique de NTNU (Ecole Normale Supérieure de Taiwan). La conception de la formation s'appuie 1) sur un modèle de "tuilage descendant" allant des enseignants du primaire *spécialistes* de l'EPS vers les généralistes; 2) d'une formule certificative souple autorisant une capitalisation modulaire des compétences; 3) d'un maillage territorial solide autorisant "l'essaimage" des dynamiques de formation et 4) d'une entrée de la formation continue par des formules alternatives: ateliers de pratique, blogues, analyse de la pratique. A l'issue de la première phase expérimentale, des résultats très encourageants permettent d'autoriser une montée en puissance de ce processus qui fait tache d'huile sous le contrôle des experts de l'éducation et de la formation en EPS

Introduction

Promouvoir une éducation physique de qualité à l'école primaire est un défi pour bien des sociétés et Taiwan n'y échappe pas. Dans les dernières années, environ 70% des cours d'EPS seulement ont été enseignés par les titulaires de la classe sur 8000 enseignants du primaire; le reliquat des 30% n'est tout simplement pas enseigné. C'est pourquoi les enjeux d'une formation continue posent la question du développement professionnel des titulaires des classes du primaire. Le Gouvernement taiwanais a ainsi rédigé un Livre Blanc dans la perspective de réduire le pourcentage des enseignants du primaire non formés en EPS. L'enjeu de cette présentation consiste à élaborer un rapport d'étape critérié sur l'état de la réforme nationale en cours, validant les avancées et ouvrant des perspectives de régulation pour la phase 2 à engager.

Processus du dispositif à valider et modalités de déploiement

Dans le processus d'ingénierie de formation par "tuilage" et par "essaimage", un vaste projet de module de formation à l'école primaire [*Physical Education Instructional Modules for Primary Schools (PEIM-PS)*] est lancé en 2015. Le "tuilage" repose sur un processus de co-développement entre pairs

et engage un processus de formation continue et voit les spécialistes de l'EPS au primaire former les généralistes sur un protocole commun co-négocié sur la base du volontariat; "l'essaimage" consiste à mailler de façon systématique l'ensemble du territoire avec des référents experts chargés à la base d'engager les actions de formation auprès des praticiens.

La phase 1 du PEIM consiste à proposer un ensemble de situations professionnelles aux enseignants en formation: il comporte les bases (ex: éducation au mouvement et jeux tactiques collectifs). La validation du développement professionnel en formation continue est finalisée par une certification accréditée au plan national qui reconnaît l'acquisition de compétences professionnelles spécialisées en EPS. Le premier volet du dispositif national (2016-18) concerne des enseignants spécialistes de l'EPS au primaire (N = 100; 22 provinces du territoire taiwanais) suivant le module PEIM-PS. Ces enseignants spécialistes sont formés pour engager "le tuilage" et "l'essaimage" pour l'ensemble des enseignants du primaire non spécialistes de l'EPS.

Le dispositif d'ingénierie de formation par "tuilage" consiste à connecter les compétences des maîtres spécialistes de l'EPS au primaire avec celles des enseignants généralistes. Ce travail échelonné dans le temps est opéré en trois phases: 1) un atelier de pratique engageant une entrée dans l'apprentissage par la mise en activité physique réflexive (21 heures); 2) un module didactique de 6 à 12 leçons pratique d'enseignement personnel analysées par questionnaire et entretien; 3) une demi-journée de groupe de discussion et de réflexivité à propos d'un module portant sur les pratiques de formation. A l'issue de ce module, les enseignants spécialistes peuvent obtenir une accréditation certificative permettant de devenir "formateurs d'enseignant du primaire" selon trois étapes: 1) l'animation d'une journée de formation en atelier de pratique par une approche active (6h); 2) le partage d'une leçon de formation à la pratique d'enseignement mutualisé sur le site de la communauté des formateurs et 3) une enquête concernant le développement professionnel des enseignants. La deuxième phase à venir pour 2018-19 concernera un mouvement de maillage territorial systématique par "essaimage".

Méthode

La démarche de validation des avancées de la phase 1 de la réforme professionnelle continue en EPS du primaire s'appuie sur une enquête de satisfaction en ligne dont les taux de retour ont atteint les 90%. La démarche suivie pour valider l'impact de la réforme s'intéresse aux formateurs et aux formés. L'enquête comprend un questionnaire A à l'intention des formateurs spécialistes en EPS (N = 100; plus de 10 ans d'ancienneté). Ce questionnaire porte sur 1) le degré de satisfaction du dispositif, 2) les changements déclarés engagés par la formation de formateurs et 3) le partage des expériences pratiques des formateurs.

Un questionnaire B à l'intention des formés généralistes du primaire (N' = 320 retours / 1350) s'intéresse à le ressenti sur la pratique du module de formation.

Résultats

A la fin de cette première année de mise en oeuvre du dispositif, au total 40 jours d'ateliers de pratique ont tuilé 1350 enseignants généralistes du primaire, spécialistes ou non de l'EPS, sur le territoire taiwanais. De plus, 500 enseignants ont finalisé et atteint les 3 étapes de la formation et ont obtenu le module de certification de formateur d'EPS au primaire.

Les résultats mesurent l'impact du module de tuilage sur les formateurs et sur les enseignants formés et montrent un effet positif global. Enseignants formateurs et enseignants formés se déclarent libérés "des approches techno-centrées" classiques et valident le dispositif de co-développement du point de vue du plaisir exprimé par les élèves lors des interventions. La confiance des généralistes pour enseigner l'EPS par des situations d'apprentissage (et non plus par une technique corporelle qu'ils ne maîtrisent pas) est nettement améliorée. De même, plus les enseignants pratiquants se déclarent pleinement impliqués dans le projet, plus ils sont en position pour capitaliser des certifications dans les modules de formation de formateurs.

Cette enquête montre que les taux de satisfaction record engageant une dynamique très prometteuse à l'échelle du territoire dans la perspective de son maillage géographique.

Perspectives

Le dispositif engagé apporte donc une contribution majeure à l'amélioration du développement professionnel des enseignants du primaire tant spécialistes que non spécialistes de l'EPS, passant par un processus de co-développement et de formation continue mutuelle et certificative. Le volet 2 du PEIM-PS est validé fin mars 2018 par le Ministère pour financement de la phase 2 de la réforme de la formation continue des enseignants.

Références

- Bruggencate, G., Luyten, H., Schreens, J., & Slegers, P. (2012). Modeling the influence of school leaders on student achievement: How can school leaders make a difference? *Educational Administration Quarterly*, 48(1), 699-732.
- Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance[DEPP] (2014). TALIS 2013 – *Enseignant en France : un métier solitaire ?* Note d'Information, 23, 1-4. Retrieved September, 02, 2017, https://www.oecd.org/fr/edu/scolaire/France-DEPP_NI_2014_23_TALIS_2013_Enseignant_France_métier_solitaire_333502.pdf
- Dutercq, Y., Gather Thurler, M., & Pelletier, G. (2015). Introduction du leadership éducatif. In Y. Dutercq, M. Gather Thurler, & G. Pelletier (Eds.), *Le leadership éducatif: Entre défi et fiction* (pp. 7-20). Bruxelles, France: De Boeck.
- Freeman, C., O'Malley, K., & Eveleigh, F. (2014). *Australian teachers and the learning environment: An analysis of teacher response to TALIS 2013: Final Report*. Melbourne: ACER <http://research.acer.edu.au/talis>
- OECD (2014b). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. OECD publishing. Retrieve from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.

Activité physique et risque de décrochage scolaire. Premiers résultats, premières pistes. *Alessandro Porrovecchio*¹, *Philippe Masson*¹, *Marie-Laure Dumont-Fourmaior*², *Mehdi Belhouchat*², *Rémy Hurdie*³, *Fabio Aiello*⁴, *Thierry Pezéz*³, *Sergio Severino*⁴, *François Potdevin*¹.

¹ Université de Lille - EA 7369 - URePSSS - Unité de Recherche Pluridisciplinaire Sport Santé Société, F-59000 Lille, France.

² Lycée polyvalent Jan Lavezzari – 62600 Berck-sur-Mer, France

³ Université du Littoral Côte d’Opale - EA 7369 - URePSSS - Unité de Recherche Pluridisciplinaire Sport Santé Société, F-59383 Dunkerque, France

⁴ Université « Kore » de Enna - Facoltà di Scienze dell’Uomo e della Società & Facoltà di Studi Classici, Linguistici e della Formazione – 94100 Enna, Italie

Résumé

Cette proposition présente les premiers résultats de la recherche « Décrochage scolaire, santé et activité physique », conduite durant le mois de mars 2018, au sein du Lycée Jan Lavezzari de Berck-sur-Mer. De nombreuses études mettent en évidence le rôle important du sentiment d’appartenance à l’établissement scolaire et du bien-être émotionnel des élèves pour les protéger d’une situation à risque de désengagement scolaire. L’enjeu de notre étude est (1) d’analyser de quelle manière la forme et la quantité d’activité physique des lycéens et le bien-être émotionnel peuvent être des indicateurs clés d’identification d’élèves à risques potentiels de décrochage, et de (2) suggérer des propositions d’intervention relatives aux formats d’activités physiques à proposer dans ce lycée.

Introduction

Cette proposition présente les premiers résultats de la recherche « Décrochage scolaire, santé et activité physique », conduite durant le mois de mars 2018, au sein du Lycée Jan Lavezzari de Berck-sur-Mer, résultat d’un partenariat entre le laboratoire URePSSS, l’Université « Kore » de Enna et le Lycée, financée principalement par l’ESPE de Lille Nord de France.

La question du décrochage scolaire représente, au niveau institutionnel, un des problèmes principaux auxquels sont confrontés les systèmes éducatifs européens. L’émergence du phénomène est attestée par le sommet de Lisbonne en 2000, puis par le processus Education 2020 lancé en 2009. En ce qui concerne le contexte français, la consécration institutionnelle des termes de « décrocheur » et de « décrochage » est attestée, surtout à partir de la fin des années 2000, par le biais de divers textes ministériels portant sur les politiques éducatives en matière de parcours scolaires « sensibles » (par exemple l’article L. 313-7 – loi 2009-1437 du 24 novembre 2009 article 36, ou le décret n° 2010-1781 du 31 décembre 2010). Depuis la rentrée 2011, le dépistage des situations de « décrochage » a été

confié à un Système Interministériel d'Echange d'Information (SIEI), qui permet par la suite le traitement des données au niveau local par les « plateformes de suivi et d'appui au décrochage ».

Parallèlement à cette « émergence institutionnelle », de nombreux travaux traitant de la question du risque de décrochage ont été conduits, tant au niveau européen que français. Ces travaux se sont positionnés à trois niveaux : celui, macroscopique, des politiques éducatives, celui, mésoscopique, des établissements scolaires, et celui, microscopique, des « décrocheurs », en proposant donc un regard systémique relevant du domaine plus vaste des sciences de l'éducation.

Un regard écologique

Notre recherche aborde la question du décrochage scolaire en l'insérant dans le cadre d'un système « complexe » et « écologique » (au sens d'Edgar Morin et d'Urie Bronfenbrenner) où plusieurs facteurs d'influence interagissent entre eux. Elle se base sur la perspective et l'hypothèse que le décrochage scolaire doit être envisagé dans le cadre d'un système complexe dont les éléments sont interdépendants : éléments exogènes (contextuels, sociaux, culturels, environnementaux) et éléments endogènes (psychologiques, corporels, en lien avec la santé). Plus spécifiquement, nous postulons que les facteurs exogènes des abandons scolaires sont mesurables dans les trois espaces symboliques de base de la socialisation que sont l'école, la famille et l'environnement social, et que les causes endogènes sont attribuables à des variables mentales, relationnelles et de santé, qui entrent en jeu dans l'expérience scolaire et extrascolaire de chaque élève.

C'est en partant de cette posture que notre travail de recherche mobilise plusieurs disciplines : la sociologie, la psychologie, la santé publique, les STAPS et les sciences de l'éducation.

Méthodologie

Notre recherche, menée dans le mois de mars 2018 dans le Lycée Jan Lavezzari de Berck-sur-Mer, relevant de la sociologie appliquée aux domaines de l'éducation et des STAPS, se base sur une démarche, quantitative, et analyse les facteurs suivants :

1) le risque de décrochage, le milieu familial, le climat scolaire, le lien social et l'environnement social ; ces facteurs sont analysés à partir du questionnaire QRDS (Questionario sul Rischio di Dispersione Scolastica – Questionnaire sur le risque de désengagement scolaire), élaboré par l'équipe de l'Université « Kore », qui permet également de poser les bases pour des préconisations en termes de politiques éducatives de prévention et d'intervention plus complexes et mieux adaptées aux caractéristiques de l'environnement scolaire ;

2) le bien-être, le stress et la santé ; ces facteurs seront analysés à partir du questionnaire DASS-21 (Depression, Anxiety and Stress Scale), du GHQ-12 (General Health Questionnaire), et d'autres mesures telles que l'IMC ;

3) l'activité physique, analysée à partir du questionnaire GPAQ (Global Physical Activity Questionnaire) et de l'IFIS (International Fitness Scale), intégrés par des tests physiques effectués par l'équipe EPS du Lycée Jan Lavezzari, à travers l'outil « Diagnoform ».

Les élèves de l'établissement scolaire rempliront les questionnaires en ligne, sur le site internet du projet Universanté (<https://www.universante-urepsss.fr/>), avec l'aide de l'équipe de recherche. A cette occasion, ils inséreront également les mesures recueillies à travers les tests physiques effectués auparavant.

Objectifs de notre communication

L'objectif de notre communication est donc de présenter les premiers résultats ressortant de notre recherche. En particulier, nous souhaitons analyser de quelle manière l'activité physique et le bien-être émotionnel peuvent être des indicateurs-clés d'identification d'élèves à risques potentiels de décrochage. On envisage d'intégrer cet objectif principal avec deux sous-objectifs, qui permettront de contextualiser/caractériser la population de référence et de valoriser le coté-intervention de notre travail :

1. Réaliser un premier profil des étudiants dépistés comme étant à risque de décrochage ;
2. Emettre des propositions de stratégies d'intervention et de mise en place de politiques éducatives pour faire face au problème de décrochage scolaire. Ces propositions seront axées sur l'activité physique.

Bibliographie

Bruno, F., Félix, C. et Saujat, F. (2017). L'évolution des approches du décrochage scolaire, *Carrefours de l'éducation*, 43(1), 246-271.

Morel, S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*, Paris : La Dispute.

Potvin, P. (2015). Décrochage scolaire : dépistage et intervention, *Les Cahiers Dynamiques*, 63(1), 50-57.

Potvin, P., Doré-Côté, A., Fortin, L., Royer, É., Marcotte, D. et Leclerc, D. (2007). *Questionnaire de dépistage des élèves à risque de décrochage scolaire*, Québec : CTREQ éditeur.

Prévenir le décrochage scolaire (2016). *La Santé en Action*, 435, juin 2016.

Sur quelles bases se structurent les préoccupations de stagiaires en éducation physique au Québec et en Tunisie? *Desbiens, J-F., Bali, N., Spallanzani, C., Vanderclayen, F. et Beaudoin, S*

1. *Université de Sherbrooke, Faculté des sciences de l'activité physique, CRIFPE*
2. *ISSEP Ksar Said, Université de la Manouba.*

Résumé

Cette communication présente la démarche d'élaboration et de validation d'un questionnaire sur les préoccupations des stagiaires en enseignement de l'éducation physique (ÉP) en Tunisie (TN) et au Québec (QC). Une étude attentive des préoccupations est recommandée car la documentation scientifique montre qu'elles sont porteuses d'émotions négatives associées notamment au stress, à l'épuisement professionnel, mais aussi à un engagement professionnel amoindri. Deux échantillons de stagiaires finissants en ÉP ont répondu à un même ensemble de données (n = 51). Les analyses factorielles exploratoires réalisées permettent d'identifier deux solutions factorielles robustes, similaires sur le plan de l'identité des facteurs obtenus en TN et au QC, mais présentant des différences appréciables quant à leur composition. Nous émettons l'hypothèse que ces différences peuvent s'expliquer plus particulièrement, par le contenu, la structure et les conditions de la formation initiale en ÉP dans ces États.

Résumé long

Une étude attentive des préoccupations des stagiaires en enseignement est recommandée dans la mesure où la documentation scientifique montre que ces croyances sont porteuses d'émotions négatives associées notamment au stress, à l'épuisement professionnel, mais aussi à un engagement professionnel amoindri (Barroso da Costa et Loye, 2017). Les préoccupations désignent ce qui compte vraiment pour les stagiaires. Elles englobent des perceptions, des valeurs et des attitudes profondes, et découlent fréquemment de changements dans les rôles et les responsabilités assumées habituellement (Philippot, 2014)). En ce sens, elles traduisent un intérêt et/ou une intention de l'acteur, et reflètent des besoins qu'il peut éprouver. Les conclusions des travaux menés à ce jour concernant les préoccupations des stagiaires doivent toutefois être interprétées avec prudence (Meek et Behets, 1999; Tsangaridou, 2006) puisque les outils de mesure disponibles sont instables et leurs résultats difficilement transférables. Le Québec et la Tunisie ne disposent pas à l'heure actuelle d'instruments valides en langue française permettant d'identifier et d'apprécier le poids relatif des préoccupations des stagiaires en enseignement. Cette communication présente la démarche d'élaboration et de validation d'un questionnaire sur les préoccupations des stagiaires en

enseignement de l'éducation physique (ÉP) en Tunisie (TN) et au Québec (QC). Deux échantillons représentatifs de stagiaires finissants en ÉP (TN : n = 349; QC : n = 313) ont répondu à un même ensemble d'items (n = 51) empruntés d'une part à l'outil de Murray-Harvey et al. (2000) et formulés, d'autre part, par des spécialistes des deux pays. Un protocole d'analyse factorielle exploratoire systématique et rigoureux utilisant des corrélations polychoriques a été mis de l'avant en vue de construire un instrument adapté à chacun des deux contextes étudiés. Les analyses réalisées permettent d'identifier deux solutions factorielles robustes et similaires sur le plan de l'identité des facteurs obtenus en Tunisie et au Québec. En effet, dans les deux cas le premier facteur correspond aux *Préoccupations face à la pratique de l'enseignement* et le second facteur correspond aux *Appréhensions face à l'évaluation négative par un tiers et à ses conséquences défavorables*. Les résultats obtenus pour la Tunisie montrent que le facteur 1 compte huit items alors que le facteur 2 en comporte cinq. À eux deux, ils expliquent 73,20 % de variance (F1 : 54,461 %; F2 : 18,743 %). La solution factorielle obtenue au Québec est composée de 20 items (F1 : 10 items, 46,37 %; F2 : 10 items, 15,48 %) expliquant

61,85 % de la variance totale. Fait intéressant, l'analyse du contenu des facteurs montre que seulement trois items sont partagés entre le Québec et la Tunisie (I.46 : « Devoir collaborer avec les membres de l'équipe enseignante ou de l'équipe-école »; I.47 : « Maîtriser la discipline/contenu à enseigner »; I.27 : « Reprendre mon stage si j'ai des difficultés ou si j'échoue, tel que le programme de formation en ÉP l'exige ») ce qui suggère que la définition des facteurs s'appuie sur des éléments légèrement différents qu'il s'agira d'éclairer. Les contextes socio-scolaires de Tunisie et du Québec se distinguent l'un de l'autre sous de nombreux aspects. Néanmoins, il est intéressant de constater que les stagiaires en ÉP des deux pays sont animés par des préoccupations similaires sur le plan catégoriel, tout en révélant en même temps des spécificités comme en font foi, par exemple, les préoccupations des stagiaires tunisiens concernant l'enseignement face à des classes mixtes (I51). Nous discutons l'hypothèse que ces différences dans la composition des facteurs identifiés s'expliquent principalement par des raisons liées aux contenus, aux conditions de même qu'à la structure des programmes de la formation initiale en ÉP dans ces deux pays, mais aussi par les spécificités des curricula scolaires.

Références

- Barroso da Costa, C. et Loye, N. (2017). L'engagement professionnel affectif chez les nouveaux enseignants du primaire et du secondaire : une étude canadienne1." *Revue des sciences de l'éducation* 423 (2016): 1–35. DOI : 10.7202/1040084ar
- Meek, G. A. et Behets, D. (1998). Physical education teachers' concerns towards teaching. *Teaching and Teacher Education*, 15, 497-505.
- Murray-Harvey, R., Slee, P.T., Lawson, M.J., Silins, H., Banfield, G., et Russell, A. (2000). Under stress: The concerns and coping strategies of teacher education students. *European Journal of Teacher Education*, 23, 19–35.

Philippot, T. (2014). L'entrée dans le métier des enseignants débutants à l'école primaire française : préoccupations, tensions et compromis professionnels. *Formation et profession*, 22(2), 13-30

Tsangaridou, N. (2006). Teachers' beliefs. In Kirk, D., Macdonald, D. et O'Sullivan, M. (dir.), *The handbook of physical education* (p. 486-501). Londres : Sage.

Axe 1 – Symposium 1 : Dispositifs collaboratifs entre chercheurs et intervenants en PPSA (Pratiques Physiques Sportives et Artistiques) : questions théoriques, méthodologiques et éthiques

Coordinateurs : V. Grosstephan, C. Mieusset, S. Brau-Antony

Contributeurs

Vincent Grosstephan & Stéphane Brau-Antony (*Université de Reims Champagne Ardenne*

CEREP, EA 4692)

Claire Mieusset (*Université de Reims Champagne Ardenne CEREP, EA 4692*), Pierre Boudreau (*Université d'Ottawa*) & Geneviève Emond (*Université du Québec à Montréal*)

Benoît Lenzen (*Université de Genève, Suisse*) & Claudia Marin Perez (*Collège Calvin, Genève, Suisse*)

Aude Villemain (^a*Laboratoire Complexité, innovation et activités motrices et sportives (CIAMS), Université d'Orléans, Orléans, France.*

^b *Laboratoire Complexité, innovation et activités motrices et sportives (CIAMS), Université Paris-Sud, Université Paris-Saclay, Orsay, France).*

^c *Centre de recherche sur le travail et le développement (CRTD), Équipe ergonomie, CNAM, Paris, France*

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

Jean-Luc Tomas, Yannick Lémonie (*CRTD, Conservatoire National des Arts et Métiers*)

Discutant : Denis Loizon (*Université de Bourgogne, IREDU*)

Symposium long composé de 6 communications plus celle d'un discutant (4h30)

Résumé du symposium 1

Ce symposium vise dans un premier temps, à partir de la confrontation d'analyses réflexives et théoriques de dispositifs collaboratifs menés avec des professionnels de l'intervention (enseignants d'Éducation Physique et Sportive, étudiants en médiation par le sport, acteurs de raids polaires, formateurs d'enseignants, pratiquants sportifs), à questionner les choix et la nature des objets de recherche traités dans ces dispositifs. Il cherche ainsi notamment à interroger les effets qu'ils produisent et les modalités de leur évaluation. Il vise ensuite à questionner les choix épistémologiques, théoriques et éthiques qui les fondent et par là-même à tenter de cerner les conditions de possibilité et d'efficacité de leur mise en œuvre et d'atteinte d'objectifs à la fois épistémique et de

développement de l'activité des acteurs. Le parti pris du symposium est de confronter des approches théoriques diverses, dans des champs professionnels variés autour de la façon d'appréhender ces questions.

Texte de cadrage du symposium

Des dispositifs de recherche associant praticiens de l'intervention éducative (enseignement de l'EPS, entraînement...) et chercheurs issus de différentes disciplines scientifiques se développent dans le champ de l'intervention en sport. Ces dispositifs, sous une diversité d'appellations (recherche collaborative, recherche-action, recherche-action-participative, recherche coopérative, recherche participative, recherche partenariale, recherche-formation, ingénierie didactique), de modalités et de finalités, sont fondés sur deux principes communs : travailler « avec » plutôt que « sur » les praticiens et articuler des visées épistémiques (produire des savoirs), des visées formatives ou de développement des acteurs professionnels et/ou des visées pragmatiques (résoudre des problèmes). Opposés en cela au modèle de la science appliquée encore prégnant au sein des STAPS, ils font l'objet de critiques récurrentes par certains universitaires sur leur fiabilité et leur capacité à produire des savoirs considérés comme légitimes. Ils font par ailleurs, parfois l'objet de méfiance de la part des milieux professionnels qui y voient un risque de dérive prescriptive déguisée.

Ce symposium vise à traiter un certain nombre de questions-vives relatives à la conception et à la mise en œuvre de ces dispositifs. Ces questions auxquelles les participants pourront répondre, sont regroupées en deux grandes catégories.

- **Des questions relatives au choix et à la nature des objets de recherche traités dans ces dispositifs**

- Comment sont choisis et définis les thématiques et objets travaillés lors du dispositif collaboratif ? Avec quels critères de choix ? Selon quelle procédure ? Quelle est la part respective du chercheur et des praticiens dans ce choix ?
- Quels types d'objets de recherche sont traités dans ces dispositifs ? Nous distinguons généralement des **thématiques et objets de recherche en rapport avec l'activité professionnelle des participants** et des **objets de recherche portant sur le développement des acteurs** au sein de ces dispositifs. Ces derniers interrogent dès lors la possibilité et les conditions pour évaluer les effets, en termes de développement, produits chez les acteurs par la participation à ces dispositifs ? Ils interrogent également la façon d'étudier le processus de développement à l'œuvre dans le dispositif.

- **Des questions relatives à la façon dont les finalités sont articulées : les conditions éthiques, épistémologiques et théoriques de possibilité d'un travail collaboratif entre praticiens et chercheurs**
En quoi les cadres théoriques mobilisés permettent-ils de penser l'articulation des différentes visées ?
Quelles conceptions du travail du chercheur et de celui du professionnel sont-elles véhiculées par ces cadres ? Quelles méthodologies et quelles méthodes sont convoquées pour permettre de recueillir et de traiter des données de recherche tout en préservant les visées formative et pragmatique des dispositifs ? En quoi les théories de l'activité permettent-elles de penser les conditions de possibilité des doubles rôles de chercheur-formateur et de praticien-chercheur inhérents à ces dispositifs ?

Les communications de ce symposium s'inscrivent dans l'Axe 1 du congrès : *Nouveaux défis sociaux, nouveaux contextes, nouveaux enjeux et pratiques d'intervention dans les APSA*. Il s'agit tout particulièrement d'aborder la question suivante relative à cet axe : « *Quelles nouvelles postures impliquent la problématique des pratiques d'accompagnement scientifique ?* ». Si le texte de cadrage évoque cet accompagnement dans le contexte de la performance sportive de haut-niveau, il nous semble qu'elle ne peut se réduire à ce champ. En effet, les pratiques d'accompagnement scientifique se développent dans des secteurs tels que l'enseignement de l'EPS, la pratique sportive amateur etc. Nous avons par ailleurs à apprendre de la confrontation d'expériences de ce type dans d'autres domaines que celui de l'intervention en sport. La proposition d'une communication portant sur le *cadre de collaboration entre un praticien du raid polaire et d'un chercheur-intervenant* illustre cette ouverture. Par ailleurs, les pratiques d'accompagnement présentées dans ce symposium questionnent les responsabilités respectives des praticiens et des chercheurs, en rupture avec les pratiques usuelles de « science appliquée » en vigueur dans le champ des STAPS, à la fois du point de vue de leur engagement dans ces dispositifs, et du point de vue des enjeux des pratiques d'intervention.

Titre des contributions

Dynamiques transactionnelles de reconnaissance et co-construction de savoirs professionnels lors d'une activité de co-formation de formateurs de terrain (Benoît Lenzen & Claudia Marin Perez)

Un triple regard sur les tensions entre recherche et formation dans une recherche-action-participative (Mattei-Mieusset, C., Emond, G. et Boudreau, P.)

Élaborer un dispositif de formation à l'intervention socio-sportive en adoptant une posture de chercheur-formateur (Karine Paret)

Quel cadre de collaboration entre un praticien du raid polaire et d'un chercheur-intervenant: Exemple d'une collaboration recherche-intervention opportuniste (Aude Villemain)

De l'usage des apports externes et de la controverse dans des dispositifs collaboratifs entre chercheurs et enseignants d'EPS (Vincent Grosstephan et Stéphane Brau-Antony)

Soutenir les discussions sur le travail d'intervention dans les PPSA pour viser des transformations (Jean-Luc Tomas et Yannick Lémonie)

Références

Grosstephan, V. (2013). Organiser la rencontre entre chercheurs et enseignants : finalités, moyens, dispositifs », *Tréma* [En ligne], 39, mis en ligne le 01 juin 2015. URL : <http://trema.revues.org/2935> ; DOI : 10.4000/trema.2935.

[Morrisette](#), J., [Pagoni](#), M. & [Pepin](#), M. (2017). Les recherches collaboratives en éducation et en formation. Référents théoriques, outils méthodologiques et impacts sur les pratiques professionnelles. *Phronésis*, vol.6, 1-2, 190 pages.

Vinatier, I. & Morrisette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39, 137-170.

Dynamiques transactionnelles de reconnaissance et co-construction de savoirs professionnels lors d'une activité de co-formation de formateurs de terrain
Benoît Lenzen¹ & Claudia Marin Perez^{1,2}

¹Université de Genève, Suisse ²Collège Calvin, Genève, Suisse

Résumé

Cette contribution porte sur une activité de co-formation, inscrite dans un projet international de Recherche Action Participative et réunissant trois formateurs de terrain (FT), deux formateurs universitaires (FU) et un chercheur-formateur (CF) genevois autour de l'analyse collective d'extraits d'entretiens de supervision. Nous cherchons à mieux comprendre les dynamiques transactionnelles de reconnaissance permettant la co-construction de savoirs professionnels. Les résultats montrent que la reconnaissance de soi est fortement sollicitée et développée lors du travail sur des pratiques professionnelles significatives et partagées. Dans les transactions, les FT mobilisent majoritairement des savoirs pratiques, tandis que les FU et le CF investissent essentiellement des savoirs de référence académiques. Nous discuterons de la possibilité de dégager du savoir superviser et du savoir sur la

supervision à partir de la confrontation de ces savoirs hétérogènes.

Introduction

Cette contribution s'inscrit dans le cadre d'un projet international de Recherche Action Participative (RAP) réunissant des chercheurs-formateurs (CF), des formateurs universitaires (FU) et des formateurs de terrain (FT) en EPS. Dans le canton de Genève, trois FT et deux FU ont pris part à cette recherche-formation, ayant consisté jusqu'ici en six sessions d'une demi-journée. Un CF local (Benoît, co-auteur de cette contribution) et plusieurs CF canadiens ont co-planifié et co-animé ces sessions.

L'activité de co-formation analysée ici, qui a eu lieu durant la quatrième demi-journée, consistait en l'analyse collective d'extraits d'entretiens de supervision conduits par une FT (Claudia, co-auteure de cette contribution) avec deux stagiaires (Jenifer et John). Les FT et les FU avaient reçu comme consigne d'analyser les enjeux didactiques et la manière dont ceux-ci étaient traités lors de ces entretiens de supervision. Dans cette contribution, nous cherchons à mieux comprendre les dynamiques transactionnelles de reconnaissance (Ricœur, 2004 ; Vernant, 1997) permettant la co-construction de savoirs professionnels (Vanhulle, 2009a, 2009b) lors de cette activité de co-formation.

Cadre théorique

Dans une perspective transactionnelle, le dialogue constitue une stratégie langagière de coopération qui assure la reconnaissance mutuelle des interlocuteurs comme personnes en même temps que comme agents d'actions, communes ou conjointes, sur un monde qu'ils construisent et transforment ensemble (Vernant, 1997). Ricœur (2004) distingue trois acceptions de la reconnaissance : (a) la reconnaissance comme *identification*, comprise comme un jugement qui permet de distinguer et identifier une personne, un objet, un savoir, etc. ; (b) la *reconnaissance de soi*, dans ses capacités d'agir (c'est-à-dire de produire des événements), de dire (produire un discours sensé), de raconter (mettre en récit sa vie, marquant ainsi une identité narrative) ; (c) la *reconnaissance mutuelle*, qui prend pour cible la dialectique de la réflexivité et de l'altérité en concevant une posture de réciprocité et de mutualité entre les uns et les autres.

Cette perspective ricœurienne cadre bien avec l'idée que les savoirs professionnels, que l'on peut définir comme l'ensemble des connaissances, compétences, aptitudes et attitudes à la base de l'enseignement (Faure, Gardiès & Marcel, 2017), puisent leurs modalités de construction dans la quête de logiques d'action (Vanhulle, 2009a). Pour analyser les savoirs professionnels à la fois en tant que ressources et résultats de ce processus de reconnaissance, nous adaptons à ce contexte particulier la catégorisation des savoirs professionnels des étudiants en formation initiale proposée par Vanhulle (2009b). Celle-ci distingue deux grandes catégories de savoirs : (a) les *savoirs de référence*, c.à.d. « les savoirs académiques et institutionnels, qui sont fixés dans des textes » (p. 170) ; (b) les *savoirs*

pratiques, c.à.d. « les savoirs non formalisés *a priori* qui s’acquièrent au contact de situations et interactions au sein des milieux de pratique et de l’expérience propre » (p. 170).

Méthodologie

Le matériau mis à disposition du collectif par Claudia consistait en extraits audio et retranscriptions verbatim d’entretiens menés respectivement avec (a) Jenifer après avoir observé une leçon de gymnastique que celle-ci avait donnée à des élèves masculins de l’enseignement secondaire II professionnel, et (b) John après avoir observé une leçon de gymnastique que celui-ci avait donnée à des élèves féminines de l’enseignement secondaire I.

Les transactions entre les FT, les FU et Benoît lors de l’activité de co-formation ont été enregistrées et retranscrites verbatim. Claudia a ensuite sélectionné deux extraits de ces transactions, dans lesquelles elle intervenait et qu’elle jugeait riches en termes de reconnaissance et de savoirs professionnels. Le premier reflète l’analyse collective d’un extrait de son entretien avec Jenifer, le second l’analyse collective d’un extrait de son entretien avec John.

Nous avons analysé déductivement ces deux extraits de transactions, en tentant d’y repérer des indicateurs (e.g., opérateurs linguistiques, marques de modalisation) des catégories définies dans le cadre théorique.

Résultats et discussion

Les résultats de ces analyses font apparaître un certain nombre de généralités. La *reconnaissance de soi* est fortement sollicitée et développée chez Claudia par le fait que les analyses portent sur sa propre activité de supervision, mais elle l’est également chez les autres FT lorsque ceux-ci se reconnaissent dans les façons de faire analysées conjointement. Lorsqu’elles portent sur des pratiques professionnelles significatives et partagées, ces reconnaissances de soi génèrent une forme de *reconnaissance mutuelle*. Une autre généralité réside dans le type de savoirs mobilisés par les uns et les autres dans leurs transactions. Les FT y mobilisent majoritairement des *savoirs pratiques*, issus tantôt de leur expérience de FT, tantôt de leur expérience d’enseignant d’EPS. De leur côté, les FU et Benoît investissent essentiellement des *savoirs de référence académiques* dans leurs transactions avec les autres acteurs du dispositif de co-formation. En corollaire, ces savoirs se réfèrent aux différentes strates impliquées dans le dispositif de formation, sans qu’il soit toujours facile de distinguer celles-ci : savoir enseigné par Jenifer et John ; savoir enseigner ; savoir superviser ; savoir sur l’enseignement de l’EPS ; savoir sur la supervision. Nous discuterons de la possibilité de dégager du savoir superviser et du savoir sur la supervision à partir de la confrontation de ces savoirs hétérogènes.

Références

Faure, L., Gardiès, C. & Marcel, J.-F. (2017). Formation des enseignants : apprentissages professionnels d'enseignants novices au travers des régulations en situation de classe. *Formation et profession*, 25(3), 72-89.

Ricœur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance. Trois études*. Paris : Stock.

Vanhulle, S. (2009a). Dire les savoirs professionnels : savoirs de référence et logiques d'action. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Eds.), *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 245-263). Bruxelles : De Boeck.

Vanhulle, S. (2009b). Savoirs professionnels et construction sociodiscursive de l'agir. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 90, 167-188.

Vernant, D. (1997). *Des discours à l'action*. Paris : PUF.

Regards croisés sur le développement professionnel des acteurs engagés dans un dispositif de recherche – formation

Mattéi-Mieusset¹, C., Emond², G. et Boudreau³

¹ Université de Reims Champagne Ardenne CEREP (EA 4692) ² Université du Québec à Montréal ³

Université d'Ottawa

Résumé

Cette contribution s'appuie sur une recherche internationale² (PreParE-Eps, 2015-2018) portant sur le processus de développement des compétences des enseignants associés (EA) en Education Physique et Sportive (EPS), dans leur fonction d'accompagnement (Paul, 2009) d'un enseignant débutant. En contexte français, cinq EA ont suivi une formation de type « recherche-action participative » (RAP) (Chevalier *et al.*, 2013) encadrée par un chercheur-formateur, lui-même accompagné par deux chercheurs de l'équipe internationale. Les résultats font état de traces de développement professionnel chez les EA, et au-delà chez les chercheurs-formateurs. En focalisant sur deux moments de la RAP, nous présentons cette triple transformation en lien avec la dynamique singulière des tensions entre recherche et formation (Grosstephan, 2013).

Introduction

Grosstephan (2013) fait état de l'évolution de la formation d'adulte dans une volonté de professionnalisation des acteurs en lien avec leur contexte et situations de travail, redéfinissant

² Belgique, Canada, États-Unis, France, Suisse.

également les statuts de formateurs et formés ainsi que l'articulation entre cette expérience de formation et la recherche.

Le modèle de formation de type « applicationniste » est souvent critiqué, entre autres par St-Arnaud (2003), pour « son manque de prise en considération de l'idiosyncrasie de la situation réelle et des connaissances de l'intervenant impliqué » (p.131). Tentant de progresser dans ces formations, le groupe de recherche internationale (PReParE-Eps, 2015-2018) a choisi de proposer à des EA une formation de type recherche action participative (RAP) (Chevalier *et al.*, 2013) visant à la fois la production de connaissances sur la construction des compétences des EA et leur développement professionnel dans leur fonction d'accompagnement des enseignants débutants.

Cadre théorique

La RAP a une visée heuristique et pragmatique. Heuristique, car elle permet une régulation flexible et constante d'éléments de contenus et organisationnels du travail collaboratif. Pragmatique par son engagement en vue de trouver des solutions à une problématique partagée par tous sur des objets à la fois de formation et de recherche. Elle intègre une réflexion collaborative à l'intérieur de ce qui est appelé des « systèmes apprenants », au sein desquels agissent en synergie complexe : la pensée, par les connaissances nourrissant la recherche ; l'expérience, par l'action-réflexion sur l'action ; la société, par la participation collective (ibid, p.3). Ainsi, les chercheurs-formateurs praticiens de la RAP accompagnent de manière inductive les changements sociaux à l'aide de leurs savoirs et de leur savoir accompagner. La **recherche** permet d'accéder avec les praticiens à des savoirs et à des connaissances construites dans l'**action**, par le biais de leur expérience et de la transformation de leur activité. Elle est **participative** par son impact sur la vie en société démocratique (Chevalier *et al.*, 2013, p.10), mise en œuvre dans la gestion du groupe.

Au sein de la RAP, le chercheur-formateur agit avec un double statut. En tant que chercheur, il produit des connaissances sur le processus de développement et l'objet de formation. Il s'appuie alors sur une méthodologie de recherche qui inclut des artefacts participatifs, telle que l'activité de la roue socratique, un outil schématique de priorisation et d'évaluation (Chevalier *et al.*, 2013, p.47). En tant que formateur, à partir de l'identification d'une problématique émergeant du groupe et constamment réévaluée, il accompagne les praticiens en formation, individuellement et collectivement, dans leur développement professionnel.

Dans cette RAP, nous prenons également le parti de mobiliser le concept d'activité et des outils de transformation de l'activité (auto-confrontation simple et croisée) développés par Clot (1999) pour à la fois permettre aux EA d'analyser leur activité d'accompagnement et de recueillir des données.

Enfin, le développement professionnel se veut pour nous processus d'apprentissage. Notre focale est celle de l'acteur qui élargit, enrichit, approfondit, en signification et en activité, son rapport à lui-même, à autrui et au monde dans une dynamique d'engagement dans un collectif professionnel « apprenant ». Nous prenons en compte trois indicateurs :

- la réflexivité (Grosstephan, 2010) : objectiver les liens entre les visées, les moyens et les résultats de son action, s'extraire de la situation singulière pour se projeter dans d'autres moments de son travail avec d'autres acteurs
- la mobilisation d'outils conceptuels (Grosstephan, 2010) : choisir, réutiliser, transformer des ressources renouvelées pour sa pratique professionnelle (formateur- chercheur, EA)
- la construction ou enrichissement d'un genre professionnel (Clot, 1999) : reconnaissance de compétences, ressources, postures, gestes professionnels, difficultés, dilemmes, communs et spécifiques de sa fonction

Nous souhaitons donc caractériser le développement professionnel des trois types d'acteurs dans ce dispositif liant recherche et formation.

Méthodologie

Nous présentons deux moments de la « RAP française », issus de quatre journées et des temps d'intersessions répartis sur cinq mois.

Le recueil de données s'est effectué sous la forme de discours oral ou écrit de type réflexif des acteurs : prises de parole individuelle en collectif au début et à la fin de chaque journée, EACS et EACC³, écrits individuels post-formation pour les EA ; entretiens ante et post journées, rencontres en présentiel et en visio-conférence de l'équipe de recherche pendant et après la RAP pour les chercheurs-formateurs, travaux individuels et collectifs sur leurs apprentissages dans le projet et entretiens post-projet de recherche, pour les chercheurs-formateurs. Nous identifions dans les verbatim les indicateurs ci-dessus pour chacun des sujets.

Résultats et discussion

L'analyse met au jour des éléments-phares de développement professionnel que nous exposons pour deux EA, et ensuite, pour deux chercheurs-formateurs (en contexte français, pour l'un ; dans une posture méta, pour l'autre). Les moments-phares nommés par les deux EA sont « revus » à travers le prisme du regard des chercheurs, tel que vécu au cours du développement de la recherche.

³ EACS : entretien d'auto-confrontation simple
EACC : entre tien d'auto-confrontation croisée

A travers ces trois regards, nous repérons également des difficultés, des tensions et des obstacles, individuels ou partagés, liés à la double fonction du dispositif : recherche et formation. À la lumière de ces avancées et de ces obstacles aux apprentissages professionnels, nous tentons d'identifier les principaux enjeux rencontrés dans la conduite d'une RAP visant le développement professionnel de tous les acteurs impliqués.

Références

Chevalier, J., Buckles, D. et Bourassa, M. (2013). Guide de la recherche-action, la planification et l'évaluation participatives, SAS2 Dialogue, Mars, Ottawa (Canada).

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses universitaires de France.

Grosstephan, V., « Organiser la rencontre entre chercheurs et enseignants : finalités, moyens, dispositifs », *Tréma* [En ligne], 39 | 2013, mis en ligne le 01 juin 2015, Consulté le 01 octobre 2016. URL : <http://trema.revues.org/2935> ; DOI : 10.4000/trema.2935

Paul, M. (2009). Autour du mot « accompagnement ». *Recherche et Formation*, 62, 91-107.

St-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle : efficacité et coopération*. Montréal : PUM.

Élaborer un dispositif de formation à l'intervention socio-sportive en adoptant une posture de chercheur-formateur

Karine Paret

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

Résumé

A l'Université d'Orléans, la Licence Professionnelle Développement Social et Médiation par le Sport développe la compétence d'intervention en activités physiques à destination de publics en rupture sociale. Ce secteur de l'intervention est peu valorisé dans le champ des STAPS. Proposer une formation pour que des diplômés de l'enseignement supérieur opèrent dans un contexte professionnel aussi complexe a constitué le fondement d'un travail de thèse, soutenue en 2017. Nous y proposons notamment de déployer la posture de chercheur – formateur dans un dispositif multimodal de formation. Le caractère innovant de celui-ci permet les ajustements continués du dispositif, dans l'usage. La posture permet d'accompagner le développement de la réflexivité par l'expérience et l'analyse de l'intervention, dès la formation initiale. Le cadre théorique et méthodologique du cours d'action participe à la régulation de cette double posture (Theureau, 1992, 2004 et 2010) et à l'efficience du dispositif.

Introduction

Dans le cadre de notre travail de thèse⁴, nous avons adopté une posture de chercheur-formateur, bien que la littérature la qualifie de « cas limite extrême » (De Lavergne, 2007, p. 38) en recherche qualitative. A l'origine du projet, il y avait un besoin personnel et professionnel de développement et de compréhension : celui d'aller explorer d'autres possibles dans le champ de la formation pour adulte, dans un secteur émergeant et délaissée à la fois : l'intervention socio-sportive. Il s'agissait aussi de témoigner de la potentialité d'un programme de recherche à constituer un élément de formation. Les étudiants furent impliqués et associés au projet.

Pour un chercheur, « l'objectif est de comprendre, expliquer et d'interpréter l'autre, le monde » (*Ibid.*), de construire une recherche de portée générale, avec la responsabilité d'intéresser la communauté scientifique. L'objet de recherche est construit par le chercheur (dans notre cas, l'étude de l'expérience de formation dans un dispositif par le recours à l'analyse de pratique d'intervention), tandis que le formateur est face à un problème à résoudre, ici et maintenant (favoriser le développement professionnel par l'expérience de pratique en intervention socio-sportive). Cumuler les deux fonctions / postures constituait une prise de risque, en regard des usages du milieu universitaire et des praticien du secteur de l'éducation spécialisée.

Le programme scientifique et méthodologique du cours d'action constituait l'ancrage à partir duquel la recherche a été conduite. En tant que théorie de l'activité humaine, celui-ci supportait de notre point de vue la double posture, parce qu'il postule « le primat de l'intrinsèque » (Theureau, 1992, 2004, 2015) et propose une méthodologie, le laboratoire du cours d'action, de nature à organiser l'articulation de la double posture chercheur-formateur.

Forte de ce « garde-fou » constitué par un cadre théorique et méthodologique, nos positions de formateur et de chercheur pouvaient se synchroniser et s'articuler.

Concrètement, ces deux postures étaient expliquées aux étudiants, participants-acteurs de l'étude, dès la sélection à l'entrée du cursus. Elles étaient circonscrites à des lieux et moments différents : formatrice « en classe » lorsqu'il s'agit de proposer des méthodologies de préparation de séance par exemple, et chercheur lors des ateliers de pratique, lors des entretiens lorsqu'il s'agit de comprendre ensemble l'activité « ici et maintenant ». Lors des confrontations aux traces vidéo de l'activité d'intervention socio-sportive, les participants étaient libres de demander des conseils. Ce moment *a priori* délicat d'oscillation de position était clairement identifié, encadré de précautions. Par exemple, nous annoncions : « ici, c'est le formateur qui parle » pour objectiver la mise en suspension

⁴ « La formation d'éducateurs socio-sportifs en licence professionnelle développement social et médiation par le sport » - Étude de la dynamique des expériences vécues dans un dispositif multimodal » soutenue le 19 décembre 2017 à l'Université d'Orléans.

de la posture du chercheur et assumer cet appel explicite du participant-qui-redevient-étudiant à notre responsabilité de formateur. Des enchevêtrements échappaient à notre vigilance, nous obligeaient à engager une discussion le lendemain ou surlendemain. Nous sommes progressivement parvenue à mieux gérer cet engagement. Par exemple, l'écoute des enregistrements et la transcription des entretiens durant les cinq années du travail de thèse nous ont permis de mettre en place une autorégulation, une vigilance et également d'assumer les zones de flou, impossibles à évacuer totalement dans le cadre de cette recherche-action. La clairvoyance apportée par la direction d'une thèse a souvent mis à jour le formateur, toujours en embuscade derrière le chercheur, prompt à réapparaître, mais aussi, à mieux cadrer son retour. Lors de communications orales, lors de rédaction d'articles, des chercheurs et *reviewers* nous ont rappelée à l'obligation de rester consciente de ce jeu de positions chercheur-formateur, à contenir l'intuition ou la spéculation en nous en tenant aux traces de l'activité.

Nous revendiquons cette posture de chercheur - formateur, de « chercheur de l'intérieur » avec le dessein « d'explorer la production de savoirs à partir des pratiques, pour les pratiques, et le cas échéant avec les acteurs de ces pratiques. (...) Dans tous les cas, elles lient de façon étroite production de connaissances et action » (Barbier, 2011, p. 7).

D'ailleurs, autant révéler la complexité et la richesse de ce double jeu : « un praticien-chercheur ne passe pas d'un espace-temps "pratique " à un espace temps "recherche " nettement distingués. Bien au contraire, il se trouve régulièrement dans la synchronicité, ou les deux positions sont en interdépendance » (Kohn, 2001, p. 31). Cette posture est paradoxale « stratégie double », « posture de compromis » : c'est une autre façon de faire de la recherche, qui prolonge les standards institués (De Jonckheere, Stroumza, 2013). Les tensions existent, mais elles génèrent du mouvement. Ce choix appliqué à la licence professionnelle DSMS n'est pas une aberrance, mais le prolongement d'une histoire personnelle puisque « force est de constater, en particulier dans le champ de la formation des adultes, que la majorité des recherches sont conduites par des individus et des équipes qui sont ou ont été liés, souvent fortement, au monde de la pratique » et que « quant aux formateurs, ils sont souvent appelés à devenir chercheurs sur leurs propres terrains » (Liétard, 2007, p. 12). Éducatrice, professeur d'EPS, puis formatrice à l'université au long d'un parcours de 30 ans, l'acquisition et le développement d'une posture scientifique n'efface pas les strates d'un vécu antérieur (quel chercheur pourrait le prétendre ?), mais permet de composer entre plusieurs visions identifiées donc transparentes, en fonction des effets recherchés et des situations rencontrées, que nous proposons de documenter à l'occasion de ce symposium. Accompagner des étudiants avec cette double posture contribue aussi à concrétiser une formation par et dans la recherche, à favoriser la conversation entre les postures de praticiens et celles de chercheurs, une voie féconde pour une meilleure articulation « théorie-

pratique », et des échanges et collaborations facilités au sein d'équipes pédagogiques composées d'universitaires et de praticiens.

Références

Jonckheere, C. de, & Stroumza, K. (2012). Des résidents aux chercheurs en passant par les éducateurs : la continuité de l'expérience. Dans *réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité* (pp. 130-152). Belgique : De Boeck Supérieur.

De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 3, 28-43.

Kohn, R. C. (2001). Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur. Dans *Praticien et chercheur, parcours dans le champ social* (L'harmattan, Vol. 1 vol. (159p.), pp. 15-38). Paris : L'Harmattan.

Liétard, B. (2007). Quelques précurseurs francophones d'une approche de la formation qui voudrait se présenter comme science. *Savoirs*, 13(1), 9-32.

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

Quel cadre de collaboration entre un praticien du raid polaire et d'un chercheur-intervenant : Exemple d'une collaboration recherche-intervention opportuniste

Villemain Aude ^{a, b}

^a Laboratoire Complexité, innovation et activités motrices et sportives (CIAMS), Université d'Orléans, Orléans, France. ^b Centre de recherche sur le travail et le développement (CRTD), Équipe ergonomie, CNAM, Paris, France.

Résumé

Le raid est un moyen de transport logistique permettant de ravitailler une base continentale franco-italienne, Concordia, sur le continent Antarctique. Ce texte propose d'exposer la collaboration instaurée entre un chercheur et un praticien de l'institut polaire, dans le cadre d'un programme ergotechnologique. Contraintes par l'hostilité de l'environnement, les lignes du dispositif de collaboration bougeront au fil de l'eau pour s'inscrire dans un processus dont la *recherche-intervention opportuniste* sera au centre. Les questions de posture et de scientificité seront abordées. Enfin, la vraie collaboration partagée et réciproque peut associer les praticiens à un travail de conceptualisation, de formalisation par la rédaction d'articles scientifiques pour comprendre autrement leur activité. Cet effort supplémentaire contribuera à une transformation conjointe des acteurs.

Présentation du contexte

Le raid polaire a été inscrit, en 1993, dans le projet de construction de la station scientifique franco-italienne *Concordia*, située à l'intérieur du continent antarctique, à 1 150 km de la station française Dumont d'Urville (DDU). Le but était de concevoir un mode de transport (fiable et économique) des équipements. Le raid est un ensemble de véhicules et de charges se déplaçant en convoi sur le continent antarctique, en autonomie totale. Ponctué d'imprévus (Villemain, Godon, 2017), la durée d'un aller et retour DDU-Concordia est de 23 jours environ, dans des conditions climatiques extrêmes et des conditions de vie austères. Le raid est composé d'une dizaine de personnes (mécaniciens et un médecin). Très expérimentés et sans formation spécifique, les « raideurs » forment un noyau dur et stable depuis plus de vingt ans. L'enjeu repose sur un départ en retraite massif de ces derniers et du concepteur du raid. La question de la capitalisation et de la transmission d'expérience se pose pour assurer la poursuite et le maintien des raids en sécurité sur les années à venir.

La mise en place du dispositif de collaboration

L'opportunité de collaboration autour d'un objet d'étude commun : l'activité raid

La collaboration entre le praticien de l'institut polaire français Paul-Émile Victor (IPEV), Patrice Godon, et le chercheur naît en 2012. Rares sont les situations d'intervention exposant une demande claire et explicite. Transformer la commande en demande permet d'impliquer au cœur de l'action ergonomique le praticien (commanditaire ici) dans le dispositif de travail. Cette étape permet alors de placer les premières pierres à l'édification de la collaboration. Le choix de l'objet de recherche traité dans ce dispositif collaboratif s'est fait de manière fortuite, à la fois imposé par les problématiques du savoir-expérience, c'est à dire techniques et dicté par les contraintes naturelles de l'environnement polaire. Le but de cette démarche est de construire des connaissances sur l'activité des raideurs selon un contexte social, technique et organisationnel, pour transformer et concevoir le travail (Villemain & Lémonie, 2014), bien plus que de solutionner des questions de terrain. Ce dispositif nécessite la mise en place d'un mode particulier de relation avec le demandeur, notamment de coopération. L'enjeu est donc de *construire un compromis* entre les acteurs. La collaboration suppose d'établir une *réciprocité* pour éviter une asymétrie renvoyant à une posture d'expert : l'intervenant doit donc tenir compte de la demande de l'acteur, qui transforme les intentions de l'intervenant, qui, elles-mêmes, modifieront celles de l'acteur. Il s'agit d'une *transformation conjointe* (Dubost, Lévy, 2013).

Mise en place d'une recherche-intervention opportuniste

Choix du dispositif méthodologique ou la question de la posture

Le dispositif méthodologique adoptera l'orientation de son utilisateur, qui le transformera dans le cours de l'action. L'intervention ne peut se construire que dans le cours de l'intervention (cas du raid), avec une problématique forte : celle de la part de la subjectivité dans l'intervention, lorsque

nous devons participer à l'activité étudiée. Toute intervention nécessite une intégration sur le terrain dans le groupe de travail, mais aussi une acceptation de la présence de l'intervenant par les opérateurs concernés. Sur le raid, la participation aux tâches collectives est inévitable pour ne pas dire obligatoire : la priorité ne repose plus sur la recherche mais bien sur le fait de répondre au rôle qui nous a été attribué, si on veut pouvoir espérer une collaboration des opérateurs. La question de la limite de l'investissement dans des tâches qui ne sont pas celles du chercheur se pose : Jusqu'où devons-nous contribuer aux tâches collectives pour que les portes du terrain s'ouvrent ? La recherche-intervention en immersion est soumise aux contraintes d'une intervention « double-casquette » en situation d'isolement et de confinement. Le travail de positionnement du chercheur-intervenant rencontre des freins (comme des opportunités), quels que soient les terrains examinés. Cinq types de contraintes apparaissent, en partie liés à la particularité de l'environnement extrême : des contraintes matérielles, sociales, professionnelles, humaines et organisationnelles.

La scientificité et dispositif de collaboration

Le réglage de la distance émotionnelle

Le dispositif méthodologique de ce type d'intervention peut mettre en question l'objectivité et la subjectivité de l'intervenant, dans une société qui, aujourd'hui, voit plus volontiers l'objectivité comme plus authentique et garante de LA vérité, et la subjectivité comme une dimension négligée et incontrôlable, voire fautive (Villemain & Lévêque, sous presse). La mise en place de soupapes ou de trucs et astuces pour se protéger ou pour rester dans un cadre professionnel est indispensable. Une mise à distance émotionnelle est essentielle pour tenter de contrôler une part de subjectivité dans le travail. Sous forme de curseur, le réglage sera effectué en fonction des situations, de manière opportuniste et sera le garant de déontologie et de professionnalisme.

Où s'arrête la collaboration ? Mise à contribution du praticien dans l'écriture d'articles scientifiques

La collaboration suppose d'établir une *réciprocité* pour éviter une asymétrie renvoyant à une posture d'expert. Maintenir la collaboration sous-entend l'élaboration d'une relation horizontale entre le praticien et le chercheur-intervenant, le praticien étant expert du terrain, le chercheur expert de méthodes. La co-rédaction d'articles scientifiques serait une manière de « pousser » le dispositif de collaboration jusqu'au bout, de « l'essorer » tant sur un versant constructif que productif, ouvrant ainsi au praticien les portes de la science ; Ce travail de formalisation peut apporter au praticien une compréhension de sa pratique, et au chercheur, une nouvelle compréhension du terrain ; certaines discordances apparaîtront et ouvriront sur de nouvelles perspectives, des discussions plus approfondies et plus riches contribuant à un développement conjoint.

Références

Dubost, J. & Lévy A. (2013). Recherche-action et intervention, dans Barus-Michel (J.), Enriquez (E.), Lévy (A.), *Vocabulaire de psychosociologie : positions et références*, Toulouse, Éres, p. 391-416.

Villemain, A. & Lévèque, M. (sous presse). Réflexions méthodologiques et épistémologiques sur l'intervention en immersion : comparaison de deux terrains, *Bulletin de psychologie*.

Villemain, A. & Godon, P. (2017). Toward a resilient organization: The management of unexpected hazard on the polar Traverse, *Safety Science*, 95, 210-218.

Villemain, A. & Lémonie, Y. (2014). Environnement capacitant et engagement des opérateurs : une mise en débat à partir de l'activité des techniciens de la base polaire Dumont d'Urville, *Activités*, 11, 26-43.

De l'usage des apports externes et de la controverse dans des dispositifs collaboratifs entre chercheurs et enseignants d'EPS

Vincent Grosstephan et Stéphane Brau-Antony

Université de Reims Champagne Ardenne. CEREP (EA 4692)

Résumé

La contribution s'inscrit dans la cadre d'une réflexion sur les conditions de possibilité et d'efficacité d'un travail collaboratif entre chercheurs et enseignants d'EPS dans des dispositifs fondés sur l'analyse collective de situations ordinaires de travail (enseignement de l'EPS). Il s'intéresse au rôle des apports externes du chercheur-formateur pour instrumenter l'activité d'analyse des praticiens et à l'usage des controverses comme outil déclencheur d'un processus de développement professionnel.

Nous précisons les fondements théoriques sur lesquels reposent ces dispositifs collaboratifs : importance du point de vue subjectif de l'acteur, effets potentiels de la mobilisation d'une activité d'analyse de situations de travail, instrumentation de cette activité d'analyse par des outils théoriques, inscription de la controverse dans une visée de problématisation des situations de travail. Nos analyses montrent la complexité de l'usage de la controverse dans une visée de développement.

Texte court

1. Introduction

Cette contribution vise à interroger un dispositif collaboratif entre chercheurs et enseignants d'EPS à propos des conditions de possibilité et d'efficacité du travail mené entre ces deux types d'acteurs. Il concerne l'enseignement des sports collectifs et vise deux types d'objectifs : des objectifs épistémiques (mettre au jour les processus et effets de développement professionnel des enseignants) et des objectifs de développement professionnel des praticiens participant au travail conjoint avec les

chercheurs. Nous faisons l'hypothèse que les dispositifs de recherche collaboratifs présentent les caractéristiques d'une situation potentielle de développement (Mayen, 1999) en permettant aux participants de développer une compréhension de leur activité professionnelle susceptible de provoquer des effets sur leurs pratiques d'enseignement.

2. Aux fondements de nos dispositifs collaboratifs : quatre principes

2.1. L'importance du point de vue subjectif de l'acteur ou le travail comme activité de production de significations

Nous envisageons ici les situations de travail comme supports et moyens de stimulation et d'étude des processus et effets de développement professionnel. Nous les considérons comme des situations de travail à part entière (Boccaro & Delgoulet, 2015) au sein desquelles les praticiens déploient une activité cognitive de productions de significations, exprimables, de façon partielle, sous certaines conditions. Nous avons opté, dans ce dispositif, pour des méthodologies d'allo-confrontations collectives (Mollo & Falzon, 2004).

2.2. L'activité d'analyse produit des effets de développement

Il est admis que, du simple fait de l'implication personnelle des praticiens dans les protocoles d'analyse de leur activité de travail, des effets de formation et de développement sont identifiables (Durand, 2008). Les méthodologies utilisées, jouent ce rôle d'initiateur de processus de développement par la sollicitation d'une activité réflexive (Bourgeois et Nizet, 2005) que nous pourrions ensuite étudier à partir des traces des échanges effectués dans ces situations.

2.3. Pour une activité d'analyse instrumentée

Nous faisons l'hypothèse que les savoirs produits par la recherche sur le travail enseignant constituent une ressource à privilégier pour les praticiens afin qu'ils puissent mieux décrire et comprendre leurs situations ordinaires de travail (Grosstephan et Brau-Antony, 2016).

2.4. Provoquer et utiliser la controverse professionnelle comme moteur du développement

La controverse, apportée par la pratique d'autrui, dans le cadre de l'allo-confrontation, est susceptible d'engager un travail d'explicitation d'une part, et de normes sur lesquelles une communauté professionnelle peut se fédérer d'autre part.

3. Analyse par les chercheurs de la place de la controverse et des apports externes dans ces dispositifs collaboratifs : éléments de problématisation

- à quelles conditions l'instauration et l'utilisation de controverses professionnelles sont-elles susceptibles de produire du développement ? Il s'agit d'interroger à la fois les conditions de leur émergence et celles de leur déploiement et de leur exploitation au service d'une activité de problématisation et de transformation des pratiques d'enseignement ;

- à quelles conditions les apports externes fournis par le chercheur sont-ils susceptibles d'instrumenter l'activité d'analyse des situations de travail par les enseignants ? Il s'agit ici d'interroger à la fois les caractéristiques de ces apports et les modalités (temporelles, techniques) de leur divulgation aux praticiens.

4. Méthodologie

Le corpus de données est constitué de la transcription verbatim de l'ensemble des échanges (chercheur-formateur/formés, formés/formés) lors d'une phase d'analyse collective d'une situation didactique extraite d'un document vidéo relatif à une séance de sports collectifs d'un des participants. La transcription des échanges fait l'objet d'un découpage en unités permettant de rendre compte de la complexité et de la dimension hiérarchique de l'enchaînement des énoncés.

Les différentes séquences identifiées sont analysées à partir du repérage des transformations d'objets de discours en objets de débat et des modalités argumentatives et cadres interprétatifs mobilisés par les acteurs dans les analyses.

Nous mettrons enfin en évidence les conditions qui nous semblent avoir permis l'émergence, le déploiement et l'exploitation des controverses au service du développement de l'activité des enseignants.

5. Résultats

5.1. Les résultats pointent, tout d'abord, l'importance du choix, par le chercheur-formateur, des caractéristiques des situations de formation proposées (analyse de situations de travail significatives pour les enseignants) pour faciliter l'émergence de controverses professionnelles.

5.2. Nous mettons en évidence que le processus de problématisation visé par la confrontation des enseignants à des controverses professionnelles émerge et se déploie, lors de l'analyse collective des situations de travail, selon un processus long et complexe. L'étude séquentielle de l'analyse de la situation didactique révèle différents mouvements argumentatifs, parmi lesquels celui relatif au choix des prémisses dans l'argumentation s'avère fondamental et fait l'objet de véritables transactions. Nous pointerons ici l'importance du rôle du chercheur dans l'animation des débats pour faire jouer à la controverse son rôle de moteur du développement.

5.3. L'introduction d'apports divers, tels que les références aux théories d'experts et les grilles de lecture des situations d'apprentissage fournies par les travaux de recherche en didactique, semble par ailleurs faciliter le déploiement du processus dialogique dont on retrouve des effets dans l'évolution des analyses de situations de travail par les enseignants et dans leurs pratiques ordinaires (Grosstephan, 2010).

5.4. Enfin, nous montrerons comment est exploité le déploiement de la controverse dans une perspective de développement de l'activité (co-construction et mise en œuvre de nouvelles situations didactiques).

6. Discussion – conclusion

Nous discuterons ces résultats principalement au regard de l'activité du chercheur-formateur et des professionnels dans la provocation, le déploiement et l'exploitation des controverses en formation.

Références

Grosstephan, V., & Brau-Antony, S. (2016). Faire parler des traces d'analyse d'une activité professionnelle : étude d'un processus d'argumentation. In Philippot, T. (dir) *Recueillir et produire des traces pour comprendre les activités d'enseignement, d'apprentissage et de formation*. Paris : L'Harmattan.

Brière-Guenoun, F. (2008). L'identification des savoirs mobilisés par le professeur d'EPS en situation: le cas du franchissement par redressement au saut de cheval. *eJRIEPS*, 15, 60-79.

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente*, 146, 17-25.

Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Recherche et Formation*, 139, 65-86

Soutenir les discussions sur le travail d'intervention dans les PPSA pour viser des transformations

Jean-Luc Tomás & Yannick Lémonie

CRTD, Conservatoire National des Arts et Métiers

Résumé

La communication proposée ici vise à revenir sur les fondements épistémologiques et théoriques des recherches-intervention et des dispositifs de recherche collaboratifs associant les chercheurs et les enseignants. En s'appuyant sur les apports de Vygotski dans la critique qu'il fait des positions tant idéalistes que réductionnistes, nous chercherons à démontrer les fondements des dispositifs collaboratifs. Plus particulièrement, nous soulignerons le rôle de la conflictualité, de la controverse ou des contradictions entre au ou sein des systèmes d'activités comme source de développement de l'activité de travail dans ces dispositifs. Les arguments développés dans le cadre de cette communication seront illustrés par des exemples issus de recherches-interventions menées dans le domaine du sport ou dans celui de l'enseignement de l'EPS.

Texte Court

Les dispositifs de recherche associant praticiens de l'intervention et chercheurs issus de différentes disciplines scientifiques se multiplient. La majorité des dispositifs se fonde sur un principe commun : travailler « avec » les praticiens, et cela dans le cadre de visées formatives ou développementales. Ces modalités de recherche s'opposent aux modèles de la science appliquée.

La crise de la psychologie

Ce constat d'une double approche n'est pas nouveau. Dès les années 1920, la psychologie est traversée par des débats épistémologiques marqués par deux positions que l'on peut résumer ainsi : d'un côté, un subjectivisme de la conscience, et de l'autre, un mécanisme biologique. Lagache (1949/2013), dans sa leçon inaugurale à la Sorbonne, reconnaît ces deux orientations, et justifie ainsi la division de la psychologie. Pour Lagache, ces deux démarches sont solidaires et complémentaires.

Il existe pourtant dans le champ de la psychologie un positionnement épistémologique original. Il est inauguré par Vygotski (1896-1934). Dans *La signification historique de la crise en psychologie*, Vygotski (2010) adresse une critique radicale au réductionnisme matérialiste du comportementalisme tout autant qu'à l'idéalisme subjectiviste des psychologues de la conscience. Il est pourtant possible de trouver une voie qui ne sacrifie pas les processus psychiques à leur support matériel ni l'inverse. Cette voie, c'est la pratique (Vygotski, 2010). La pratique est alors le principe organisateur et la source de la production des savoirs en psychologie. Pour cela, Vygotski propose des méthodes et des concepts correspondants à ces objectifs, au rang desquels le *développement* à une place privilégiée. La proposition est aujourd'hui connue⁵ : « C'est seulement lorsqu'il est en mouvement qu'un corps montre ce qu'il est » (Vygotski, 2014, p. 169).

Développement et analyse du travail

Le développement est ici objet et méthode de la démarche scientifique. Dès lors deux questions se posent : qu'est-ce que le développement ? Et qu'est-ce que le chercheur tente de mettre en développement ? Nous répondrons à ces questions de manière concise.

Le développement pour Vygotski n'est pas conçu comme la réalisation d'une essence préexistante, mais comme la transformation produite dans l'individu par la construction de nouvelles formes d'activités grâce à l'utilisation, par cet individu, des productions culturelles mises à sa disposition. Le développement renvoie à la transformation des rapports entre les fonctions psychiques naturelles — par l'appropriation des instruments culturels — qui est à l'origine de la transformation

⁵ La version anglophone du passage qui suit a été éditée en 1978 dans *Mind in Society*.

des fonctions elles-mêmes (Brossard, 2011). Pour Vygotski, le développement a ainsi le sens d'appropriation-transformation (Brossard, 2014).

Dans le champ de la tradition francophone de l'analyse du travail, l'ergonomie et la clinique de l'activité utilisent des méthodes qui servent simultanément des objectifs de connaissance et d'action. Dans ces cadres, il s'agit de seconder des professionnels qui en font la demande pour qu'ils puissent élargir leur rayon d'action (Clot, 2008, Falzon, 2013). L'investigation scientifique est alors conçue comme un instrument (Rabardel, 1995) dont les professionnels peuvent disposer pour agir. Les méthodes utilisées permettent aux professionnels une transformation indirecte de leur travail grâce à un déplacement de leurs activités dans un nouveau contexte, d'où elles sortiront potentiellement développées. Ce que les chercheurs tentent de provoquer, c'est le développement de l'activité de travail.

Les échanges de point de vue sur la qualité du travail

L'action en analyse du travail cherche alors à installer les professionnels, les personnels d'encadrement, la direction et les représentants du personnel dans un cadre méthodologique favorable à l'échange de points de vue sur le travail et l'organisation. Ces échanges doivent permettre d'établir de nouveaux compromis sur les manières d'agir dans les situations concrètes de travail pour développer les pouvoirs d'agir. C'est la mise en débat sur le travail tel qu'il se fait par les professionnels de première ligne qui sert de moyen de transformation de l'organisation. Plus encore, l'objet de l'action du chercheur dans les organisations consiste à organiser des controverses autour des différents points de vue sur la qualité du travail. Pour le dire à la manière de Vygotski (1997), c'est la conflictualité qui constitue la source du développement.

En conséquence, l'intervention doit entremêler deux voies de création d'un cadre dialogique dans l'organisation pour la transformer. La première s'attache à conduire des analyses avec des professionnels volontaires pour s'engager dans ce travail collaboratif. C'est une première étape qui permet de questionner le fonctionnement de l'organisation et de soutenir l'hétérogénéité des points de vue. La seconde voie s'attache à remettre en discussion les analyses produites avec le collectif des professionnels au sein d'un comité de pilotage réunissant les différentes lignes hiérarchiques. Les analyses produites dans ce nouveau cadre dialogique deviennent potentiellement un moyen de transformer les conditions du dialogue afin d'agir concrètement sur les situations qui font problème. Les arguments développés dans le cadre de cette communication seront illustrés par des exemples issus de recherches-interventions menées dans le domaine des activités physiques et sportives.

Références

Brossard, M. (2014). Le développement comme transformation par appropriation des œuvres de la culture. In Y. Clot (Sous la dir.), *Vygotski maintenant* (pp. 95-116). Paris : La Dispute.

Clot, Y. (2008). Travail et pouvoir d'agir. Paris : PUF.

Falzon, P. (Sous la dir.) (2013). Ergonomie constructive. Paris : PUF.

Lagache (1949/2013). *L'unité de la psychologie*. Paris : PUF.

Vygotski, L. (2010). *La signification historique de la crise en psychologie*. Paris : La Dispute.

Symposium n°2 : Du curriculum officiel au curriculum en actes : quelles perspectives d'étude ?

Coordinatrice du symposium : Mathilde Musard

Introduction au symposium : questionner la dynamique curriculaire

Mathilde Musard*, Maël Le Paven** & Cheikh Tidiane Wane*

* UPFR Sports Université de Franche Comté, ELLIADD

** Faculté des Sciences du Sport et de l'éducation de Brest, CREAD

Résumé court

En s'appuyant sur la littérature contemporaine, Jonnaert (2011) pointe une zone d'ombre dans la littérature concernant l'étude du curriculum en actes, en tension avec le curriculum officiel. Au cours de ce symposium, nous nous demandons comment les acteurs, notamment les enseignants, voire les élèves peuvent se saisir des responsabilités qui leur sont confiées. Quel degré de prescriptions, ascendantes ou remontantes, semble opérationnel pour favoriser cette prise de responsabilités ? Comment les enseignants et les élèves composent-ils avec les prescriptions ? Ces questions engagent également la responsabilité des chercheurs pour éclairer et accompagner les acteurs dans ces nouvelles responsabilités. Quelles visées privilégier (mesurer l'alignement curriculaire, comprendre les continuités et les ruptures, aider les enseignants dans la construction des curriculums...) ? Quelles approches ascendante, descendante ou mixte et quels concepts convoquer pour étudier cette dynamique curriculaire ? Quels jeux d'échelle pour mettre en tension des données diverses (textes, synopsis de séquence et de leçon, moment interactif...) ?

Résumé long

Les systèmes éducatifs actuels sont marqués par de multiples changements : changements des pratiques sociales de référence, des savoirs, des curriculums, des élèves... (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2008). Quant aux équipes enseignantes, elles se voient attribuer de nouvelles responsabilités au sein des établissements pour construire des curriculums qui concilient respect des prescriptions officielles et prise en compte des spécificités locales. Cependant, les niveaux de responsabilité accordés aux acteurs varient selon les pays. Ainsi, certaines nations penchent pour une régulation du curriculum (prescription par le gouvernement et contrôle des « inputs » (visées) et des « outputs » (évaluation, inspection), tandis que d'autres au contraire optent pour une dérégulation du curriculum en confiant des responsabilités de plus en plus importantes aux écoles et aux enseignants. Kuipper et Berkvens (2013) montrent qu'il ne suffit pas pour autant de faire confiance aux acteurs. Encore faut-il se demander à quelles conditions les enseignants peuvent réellement se saisir de ces espaces de liberté : « curricular space offered to schools and teachers (...) does not necessarily mean that curricular space is also taken by schools and teachers » (p. 16).

Il semble alors heuristique de s'inscrire dans une approche complexe et systémique pour étudier la question de la responsabilité des acteurs en fonction des différents niveaux de la dynamique curriculaire : responsabilités des décideurs pour concevoir le curriculum officiel, responsabilités des experts pour interpréter le curriculum, responsabilités des équipes à l'échelle de l'établissement pour planifier l'enseignement, responsabilités des enseignants et des élèves pour co-construire le curriculum en classe, mais aussi responsabilités des chercheurs pour éclairer et accompagner les acteurs dans ces nouvelles responsabilités.

En s'appuyant sur la littérature contemporaine, Jonnaert (2011) constate une relative étanchéité entre les curriculums prescrit, en actes et acquis : « ces trois niveaux de curriculum impliquent des acteurs et des lieux différents qui ne sont connectés entre eux que très épisodiquement », d'où un « bon nombre de cassures, de transformations, de médiations et de reconstructions » (p. 4). Les recherches restent cloisonnées et portent le plus souvent sur un type de curriculum. Jonnaert pointe une zone d'ombre importante dans la tradition anglo-saxonne et américaine concernant le curriculum en actes ou « en train de se faire » (Amade-Escot & Brière-Guenoun, 2014). La plupart des chercheurs étudient le curriculum officiel et le curriculum tel qu'il est interprété par les enseignants, mais ils entrent rarement dans les classes pour observer au plus près les pratiques réelles dans leur complexité ; lorsqu'ils y entrent, c'est davantage pour mesurer la fidélité ou l'alignement curriculaire. Pourtant, « le curriculum est aussi construit de manière constamment singulière dans et par les interactions qui se produisent dans toute situation d'enseignement entre les élèves, l'enseignant, les savoirs en jeu, les ressources matérielles et intellectuelles convoquées, etc. » (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2008, p. 189). Dans la tradition francophone, l'étude des pratiques d'enseignement et d'apprentissage *in situ* fait l'objet de nombreux travaux en EPS, en mobilisant les cadres didactiques (et plus rarement les théories du curriculum). Ainsi, l'étude de la dynamique curriculaire dans sa globalité, mettant en relation données textuelles (programmes d'EPS, documents, ressources...) et pratiques d'enseignement et d'apprentissage reste à développer.

Au cours de ce symposium, nous tenterons de nous inscrire dans cette perspective curriculaire globale pour se demander comment et à quelles conditions les acteurs, notamment les enseignants et les élèves peuvent se saisir des responsabilités qui leur sont offertes. Quel degré de prescriptions, ascendantes ou remontantes, semble plus opérationnel pour favoriser cette prise de responsabilités ? Comment les enseignants et les élèves composent-ils avec les prescriptions et sous quelles influences ? Quelles continuités et quelles ruptures entre les différents niveaux de curriculums ?

De plus, le partage des responsabilités entre l'enseignant et les élèves dans le processus d'apprentissage (question du « qui ? ») représente une des composantes constitutives de tout curriculum (Musard, 2017). Comment les enseignants d'EPS envisagent-ils le partage des responsabilités avec les élèves lors des phases pré-active, interactive et post-active de l'intervention ? Pourquoi autant d'empêchements et de résistances pour éduquer les élèves à la responsabilité ?

Enfin, nous pourrions questionner la responsabilité des chercheurs d'un point de vue épistémologique. Dans ce domaine de recherche, quelles sont les visées privilégiées (mesurer l'alignement curriculaire, comprendre les continuités et ruptures dans la dynamique curriculaire, aider les enseignants dans la construction des curriculums...) ? Comment le chercheur peut-il procéder pour mettre en tension différents types de curriculums (textes, pratiques..) ? Est-ce que des comparaisons sont possibles ? Quelles étapes, quelles approches (ascendante, descendante ou mixte) et quelles focales d'étude privilégier compte tenu de l'étendue de la perspective curriculaire ? Quels éclairages les concepts de curriculum officiel, curriculum interprété, curriculum en actes, etc. offrent-ils et quelles zones d'ombre subsistent ? Est-il nécessaire de convoquer d'autres approches théoriques et méthodologiques et avec quelle vigilance épistémologique ?

Cette introduction sera l'occasion de proposer quelques pistes de réponse à partir d'une recherche illustrant la manière dont des élèves de terminale et leur enseignant co-construisent de façon différentielle les contenus au regard des prescriptions.

Références

Amade-Escot, C. & Brière-Guenoun, F. (2014). Questionner le curriculum en éducation physique et sportive : Quelle dynamique en contexte ? Quelle autonomie ? *Questions Vives*, 22.

Audigier, F. & Tutiaux-Guillon, N. (2008). Compétences et contenus. Les curriculums en questions. Bruxelles : De Boeck.

Kuipper, W. & Berkvens, J. (2013). Balancing *Curriculum* Regulation and Freedom across Europe. CIDREE Yearbook, Enschede, the Netherlands: SLO Netherlands.

Jonnaert, P. 2011. Curriculum, entre modèle, rationnel et irrationalité des sociétés. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, 56, 135-155. Mis en ligne le 01 avril 2014, consulté le 26 décembre 2017. URL : <http://journals.openedition.org/ries/1073> ; DOI : 10.4000/ries.1073

Musard, M. (2017). Didactique, curriculum et enseignement-apprentissage : vers de nouvelles perspectives d'étude ? Pré-congrès de l'ARIS. Le Gosier, 7 Novembre.

Du curriculum officiel au curriculum enseigné et évalué en éducation physique et sportive en Suisse romande: quel cheminement ?

Daniel Deriaz, Institut universitaire de formation des enseignants (IUFE), Université de Genève, Genève, Suisse et Haute école pédagogique des cantons de Berne, Jura et Neuchâtel (HEP-BEJUNE), Bienne, Suisse.

Résumé

Depuis l'adoption de la dernière réforme curriculaire, en 2010, tous les cantons de Suisse romande ont une référence curriculaire unique : le Plan d'études Romand (PER). Cette réforme concerne l'ensemble des disciplines scolaires de l'enseignement obligatoire dont l'éducation physique.

Dans cette contribution, nous présenterons et discuterons les résultats de l'étude des cycles d'enseignement en basket-ball proposés par trois enseignants. Au-delà des influences de contexte que nous avons déjà abordées, cette fois-ci nous allons nous intéresser plus particulièrement aux relations entre curriculum planifié et curriculum réel tel qu'il s'actualise en classe.

Les résultats obtenus montrent certaines convergences et différences de mise en œuvre entre les enseignants ainsi qu'une relative continuité entre le curriculum planifié et le curriculum réel.

Ceci nous amène à questionner le degré de délégation à accorder aux établissements et aux enseignants, sachant que ces derniers seront toujours - *in fine* - responsables de la construction du curriculum en actes et par conséquent à approfondir la connaissance des organisateurs de l'activité des enseignants en classe.

Introduction

En Suisse, dès l'introduction de la « gymnastique scolaire » obligatoire pour les garçons en 1874, des ouvrages officiels d'enseignement – « les manuels fédéraux » – définissant le cadre général de l'enseignement de l'éducation physique furent édités par la Confédération (huit éditions de 1876 à

1998). Chacune de ces éditions marque, comme dans le reste de l'Europe, des étapes significatives de l'évolution des curricula de l'éducation physique au regard des évolutions culturelles, politiques et sociales (Deriaz, 2015).

Depuis 2007, un accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (HarmoS définit les principes de base de l'organisation structurelle et des finalités pour l'école obligatoire sur tout le territoire et pour toutes les disciplines. Pour autant, l'harmonisation des plans d'études ainsi que la coordination des moyens d'enseignement sont déléguées aux régions linguistiques. Ainsi, les cantons de la région bilingue de Suisse occidentale (la Romandie) ont travaillé à l'élaboration d'un plan d'études romand (PER) (Deriaz, op.cit.). Adopté en mai 2010, celui-ci fait désormais office de « curriculum officiel » de référence.

En éducation physique, ce plan d'étude romand représente une référence officielle plus contraignante que les « manuels fédéraux ». Néanmoins, même si le PER définit des visées prioritaires, des axes thématiques, des objectifs d'apprentissage (déclinés pour certains en termes de compétences), des attentes fondamentales ainsi que des indications pédagogiques, la programmation tout comme les moyens didactiques et pédagogiques de mise en œuvre ainsi que l'évaluation restent de l'attribution des équipes pédagogiques et/ou de chaque enseignant (Deriaz, op.cit.). Ce choix relève bien de la volonté de déléguer des « responsabilités au sein des établissements pour construire des curriculums qui concilient respect des prescriptions officielles et prise en compte des spécificités locales » (Musard).

Si nous avons déjà discuté de l'influence des politiques éducatives et des contextes locaux sur la mise en œuvre du PER dans différents cantons de Suisse romande (Deriaz, Voisard, Kaestner-Lentillon & Allain, 2017), lors de cette présentation nous allons nous intéresser plus particulièrement à la dynamique curriculaire depuis le curriculum officiel au curriculum planifié et enseigné, voire évalué

Méthodologie

Pour ce faire, nous avons procédé à des études de cas auprès de trois enseignants (un enseignant du Jura, un de Genève et un de Vaud). Nous avons retenu ces trois enseignants car tous les trois ont été suivis durant un cycle d'enseignement de basket-ball avec des élèves de 9^e et 10^e année scolaire (12 à 14 ans). Nous avons récolté trois types de données (1) des traces écrites constituées de documents de planification et d'évaluation (en cas de disponibilité), (2) des enregistrements audio (un entretien au sosie précédent la première leçon du cycle ainsi que des entretiens semi-dirigés après les leçons observées et en fin de cycle), (3) des observations filmées (2 à 3 leçons dont la première et la dernière du cycle) pour deux enseignants et des prises de notes pour le troisième enseignant (nous n'avons pas obtenu l'autorisation de filmer en classe) auprès de trois enseignants de trois cantons (Genève, Vaud, Jura).

Partant de ces données, nous interpréterons les résultats à travers diverses composantes du curriculum que les compétences, les contenus, les situations d'apprentissage, l'évaluation, etc. (Perritaz et Musard, 2010 ; Musard en cours) à la lumière de filtres comme le pourquoi enseigner, quoi, comment, ... (Musard en cours) .

Résultats

Les résultats montrent tout d'abord que la durée des cycles proposés par les enseignants varie fortement : de 3 séances à 8 séances. Du point de vue des objectifs, pour Valdo et Julien, l'enseignement du basket-ball est finalisé par la participation à un tournoi et le développement de capacités transversales telle que « la collaboration » qui relèvent du « savoir-être ». Pour ces deux

enseignants, ces objectifs relèvent de choix personnels. Pour Georges, l'objectif de cet enseignement s'inscrit avant tout dans une logique de construction de compétences spécifiques propres aux sports collectifs et relève d'un projet d'établissement.

Pour Valdo, les contenus annoncés « la connaissance des règles, (...) l'efficacité dans le jeu (...) des balles qui circulent rapidement (...), le placement défensif [ainsi que] produire un 2 pas » se retrouvent dans les contenus transmis (règles de sécurité, respect des camarades, disposition sur le terrain, déroulement gestuel au tir, ...). Il en est de même pour Julien qui recherche avant tout la maîtrise du tir en foulée si possible en match ainsi que la maîtrise des passes, et des dribbles ainsi que le « sens du jeu » et pour Georges dont les contenus sont avant tout d'ordre tactico-technique.

En ce qui concerne les situations d'apprentissage, Valdo et Julien proposent beaucoup de situations d'apprentissage décontextualisées (SAD ou exercice) (Ubaldi, 2004) sous forme de « solutions motrices » à reproduire et des situations de jeu « ludiques et globales » et « aménagées » (Amade-Escot, 1989) pour Valdo. Quant à Georges, il privilégie un apprentissage par des situations proches de la situation de référence (SAPSR) comprises comme des « situations de résolution de problème ». Pour autant, il ne se prive pas de proposer des situations décontextualisées si la maîtrise technique d'un geste vient à poser problème.

Du point de vue de l'évaluation, Valdo a évalué la précision et la maîtrise gestuelle du tir en mouvement. Julien et Georges ont quant à eux évalué la précision du tir en mouvement ainsi que la qualité de jeu pour Julien et la maîtrise critériée de la compétence annoncée pour Georges.

Discussion et conclusion

Tout comme Perritaz et Musard (op.cit.), globalement nous constatons une relative continuité entre le curriculum planifié et le curriculum réel auprès de nos trois enseignants ; bien que ce constat soit quelque peu à nuancer selon les enseignants. En effet, certaines de nos observations reflètent des décalages entre les intentions et les réalisations. Se pose également la question du degré de définition des prescriptions officielles avant de déléguer aux établissements la responsabilité de construire des curriculums conciliant respect des prescriptions officielles et prise en compte des spécificités locales. En effet, nos résultats montrent que le curriculum officiel, tel que définit actuellement, se caractérise par des mises en œuvre variées liées aux spécificités locales et aux enseignants et peut-être à certaines imprécisions.

Dès lors, il nous semble important d'entreprendre des études plus « micro » pour mieux comprendre les organisateurs de l'activité (Bru, Pastré & Vinatier, 2007) des enseignants afin d'apprécier l'intérêt de préciser davantage certaines composantes du curriculum officiel et de proposer des ressources aux enseignants !

Références

Amade-Escot, C. (1989). Stratégies d'enseignement en EPS. Contenus proposés, conceptions de l'apprentissage et perspectives de différenciation. In G. Bui-Xuân, *Méthodologie et didactique de l'EPS*. Clermont-Ferrand, AFRAPS, 119-130.

Bru, M., Pastré, P. Vinatier, I. (2007, réd.). Les organisateurs de l'activité enseignante : perspectives croisées. *Recherche et Formation* 56.

Deriaz, D. (2015). L'éducation physique en Suisse Romande et l'enseignement des techniques corporelles. In M. Durand, D. Hauw, G. Poizat (Dir.). *L'apprentissage des techniques corporelles* (Collection Apprendre, pp. 108-109). Paris : PUF.

Deriaz, D., Voisard, N., Lentillon-Kaestner, V. & Allain, M (2017). Conception(s) actuelle(s) de l'enseignement des sports collectifs: état de la question en Suisse romande. Pré-congrès AIESEP world congress 6 novembre 2017 ; Gosier, Guadeloupe, France.

Perritaz, B., Musard, M., (2010). Entre curriculum planifié et curriculum réel en EPS : continuités et ruptures. Colloque international "Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes", Université de de Lyon -ICAR - CNRS - INRP, 24-26 juin 2010, LYON, INRP, France. Consulté sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00533794>.

Ubaldi, J-L., (2004). Les situations en natation: une cascade de choix, *les cahiers de C.E.D.R.E.*, N°4, pp.18-31, AEEPS.

Influence des préconstruits institutionnels sur les manières d'enseigner la gymnastique en France et en Suède : quel curriculum en actes ?

Emmanuelle Forest¹& Benoît Lenzen²,

¹Université Paris Descartes, France, emmanuelle.forest@parisdescartes.fr

²Université de Genève, Suisse, benoit.lenzen@unige.ch

Résumé

Cette contribution vise à mettre en lumière l'influence des traditions d'enseignement présentes dans les curriculums sur les manières d'enseigner l'éducation physique en France et en Suède. L'analyse des transactions didactiques en classe et de la co construction des savoirs par l'enseignant et les élèves permet d'identifier la manière d'enseigner la gymnastique de deux enseignants, français et suédois, et de repérer l'influence des préconstruits institutionnels sur leur pratique d'enseignement. Les résultats montrent que les décisions curriculaires des enseignants révèlent une réinterprétation des textes institutionnels, valorisant ou minorant certaines traditions d'enseignement présentes dans les curriculums. Nous discuterons des connaissances produites au niveau des déterminations de l'action conjointe didactique permettant de mieux saisir l'influence des traditions d'enseignement présentes dans les curriculums officiels sur les curriculums en acte.

Résumé long

Notre recherche vise à mettre en lumière l'influence des curriculums sur les manières d'enseigner l'éducation physique en France et en Suède. Plus particulièrement, nous souhaitons montrer comment les traditions d'enseignement identifiées dans les curriculums et singulières pour chacun des deux pays, impactent les manières d'enseigner des acteurs de la discipline ou au contraire sont minorées voir ignorées. Le contexte national est, en effet, un élément essentiel à prendre en considération si l'on souhaite rendre compte des effets des contraintes institutionnelles sur les savoirs mis à l'étude.

Dans cette perspective, l'inscription théorique de cette recherche s'inscrit à la croisée des concepts mobilisés par les chercheurs suédois « teaching traditions » et « manners of teaching » et du cadre théorique mobilisé dans les études de l'action conjointe en didactique. Les « teaching traditions » (Östman,1996) mettent en évidence ce qui est valorisé comme contenus, buts et valeurs dans l'enseignement, à partir de recherches sur les curriculums incluant des analyses historiques. Le concept de « manners of teaching » (Lidar, Lundqvist & Östman, 2005) renvoie à l'idée que les pratiques didactiques sont modelées par les conceptions, les buts assignés à chaque discipline d'enseignement, les différentes compétences attendues des élèves et influencées par de nombreux facteurs culturels,

institutionnels, notamment les traditions d'enseignement, mais aussi personnels et situationnels. Elles ne peuvent être appréhendées que par une analyse fine des transactions en classe.

L'identification des traditions d'enseignement, au niveau de la strate des préconstruits institutionnels permet de documenter les phénomènes de transposition didactique externe ; l'analyse des transactions observables en classe à partir de la description de l'action conjointe professeur – élèves documente les phénomènes de transposition didactique interne étroitement liés aux manières d'enseigner.

La mise en tension des analyses en classe avec celles des curriculums permet de rendre intelligible l'impact des traditions d'enseignement sur les pratiques didactiques et de caractériser le curriculum en acte tel qu'il est en train de se faire (Amade-Escot & Brière-Guenoun, 2014).

Les curriculums ont été analysés à travers les prismes des quatre traditions d'enseignement repérables dans l'enseignement de l'éducation physique (Forest, Lenzen & Öhman, 2017).

Dans un second temps, notre étude s'est focalisée sur deux professeurs, un dans chaque pays, enseignant la gymnastique avec des élèves de sixième. La manière d'enseigner de ces professeurs est décrite selon deux dimensions transpositives : le rapport aux pratiques sociales de référence et les modalités de l'agir conjoint dans les transactions en classe. En France, le lien à la pratique sociale de référence est étroit pour l'enseignant qui met à l'étude des éléments techniques codifiés et hiérarchisés, ainsi que des savoirs relatifs aux différents rôles sociaux de la gymnastique ; en Suède, quelques éléments gymniques sans exigence technique sont à réaliser dans un circuit training parmi d'autres sollicitations motrices.

En France, l'enseignant a une posture topogénétique haute, les interactions didactiques sont nombreuses et ont un soubassement biomécanique. Les savoirs en jeu sont hiérarchisés selon une approche moléculaire. Les interactions au cœur des transactions didactiques révèlent une co construction de savoirs de natures diverses en lien avec la culture de l'activité.

En Suède, l'enseignant a une posture topogénétique basse autorisant une activité soutenue des élèves qui répètent un nombre de fois élevé le circuit training à connotation gymnique.

Dans ces deux cas, les manières d'enseigner révélées par l'analyse didactique des transactions et la co construction des savoirs valorisés par les enseignants sont en relation avec les traditions d'enseignement identifiées dans les curriculums. En Suède, deux traditions d'enseignement impactent fortement le curriculum, ce que l'on retrouve dans la manière d'enseigner la gymnastique ; alors qu'en France, l'enchevêtrement des quatre traditions d'enseignement dans le curriculum, semble autoriser davantage l'enseignant à réinterpréter les textes comme le suggère sa manière d'enseigner. En effet, les savoirs identifiés lors des transactions didactiques montrent des connaissances et des valeurs privilégiées au sein de sa pratique de classe ; certaines traditions d'enseignement présentes dans les textes officiels impactent peu la manière d'enseigner ainsi caractérisée.

Les manières d'enseigner identifiées dans notre recherche, influencées par les facteurs institutionnels, mettent en lumière la réinterprétation des textes officiels par les enseignants. Selon Lenzen (2012), les enseignants interprètent les prescriptions institutionnelles en fonction des moyens dont ils disposent et des exigences qu'ils se donnent, ce qui minimise l'impact des instructions officielles sur les décisions curriculaires des enseignants. La mobilisation des deux concepts - « tradition d'enseignement » et « manière d'enseigner » - approfondit les connaissances produites au niveau des déterminations de l'action conjointe didactique en permettant de mieux saisir l'influence mesurée des préconstruits institutionnels mais surtout en pointant l'influence des usages professionnels sédimentés plus

importante que celle de la lettre des textes eux-mêmes.

Références

Amade-Escot, C. & Brière-Guenoun, F. (2014). Questionner le curriculum en éducation physique et sportive : Quelle dynamique en contexte ? Quelle autonomie ? *Questions Vives*, 22.

Forest, E., Lenzen, B., & Öhman, M. (2017). Teaching traditions in physical education in France, Switzerland and Sweden : A special focus on official curricula for gymnastics and fitness training. *European Educational Research Journal*.

Lidar, M., Lundqvist, E., & Östman, L. (2005). Teaching and Learning in the science classroom. Wiley Intersciences, Inc. *Sci Ed* 90, 148-163.

Östman, L. (1996). Discourses, discursive meanings and socialization in chemistry education. *Journal of Curriculum studies*, 28(1), 37-55.

Lenzen, B. (2012). Les activités curriculaires des enseignants d'EPS, entre prescription et liberté : une revue de littérature. *eJRIEPS*, 27, 27-65.

La sociologie du travail enseignant et la clinique de l'activité pour comprendre et analyser le travail curriculaire en éducation physique

Marcos Godoi

Département municipal de l'éducation de Cuiabá, Brésil

Cecilia Borges

Université de Montréal, CRIFPE, Canada

Résumé : Cette communication cherche à approfondir l'approche originale utilisée pour analyser et comprendre le travail curriculaire (TC) des enseignants en éducation physique (ÉP), laquelle s'appuie sur la sociologie du travail enseignant (STE) et sur la clinique de l'activité (CA) issue de l'ergonomie du travail de tradition française.

1. Introduction

Le curriculum est un phénomène à multiples facettes et négocié à divers niveaux et champs. Différents auteurs, empruntant à des courants divers, ont cherché à le comprendre. Dans la documentation francophone récente, les chercheurs distinguent le curriculum prescrit et le curriculum réel. Briot (1999), à son tour, propose les références curriculaires *macro-structurelle* (curriculum prescrit), *méso-structurelle* (projets d'établissement et formation continue) et *micro-structurelle* (plans des enseignants). La transition entre le curriculum prescrit et le curriculum réel cependant est a été peu étudiée. Bien que des études se sont attardées sur les pratiques enseignantes en classe peu se sont penchées sur l'étude des prescriptions et ses adaptations par les enseignants. Notre travail cherche à combler cette lacune à partir d'une approche originale combinant STE et la CA.

2. Le concept de TC l'apport de la STE

Forgé par la STE, le TC est conçu comme un continuel va-et-vient entre les exigences du curriculum officiel et les contraintes de la réalité du métier, ceci suppose une interprétation hiérarchisée du curriculum, les enseignants retenant les éléments considérés plus importants pour leur travail. En d'autres termes: « le TC des enseignants consiste à négocier le programme officiel avec la

concrétisation de l'action, ses limitations temporelles, les ressources limitées dont ils [enseignants] disposent, tout en s'efforçant de respecter l'esprit du programme, mais pas forcément sa lettre » (Tardif et Lessard, 1999, p. 248). Bref, bien que le curriculum soit un élément central et objectif du travail enseignant (dimension codifiée), il est un outil plutôt sémantique et pragmatique (dimension floue), car il doit être lu, interprété et mis en acte en classe (Borges et Lessard, 2008).

En outre, le TC traverse les activités de planification, d'enseignement et d'évaluation. L'enseignant interprète les prescriptions curriculaires lorsqu'il planifie (Tardif et Lessard, 1999). Sa planification elle-même se transforme au contact avec les élèves. Certains ajustements à la planification initiale peuvent ainsi se produire en cours d'action. Enfin, l'enseignant évalue son propre travail et celui des élèves, ce qui l'amène à faire des ajustements en vue de planifications futures (Tardif et Lessard, 1999). Par ailleurs, plusieurs facteurs interfèrent sur le TC, autant contextuels (nature du curriculum, projet pédagogique de l'école, environnement scolaire et matériel, etc.) que personnels (personnalité de l'enseignant, connaissance du curriculum, etc.).

3. L'analyse du TC l'apport de la CA

Le curriculum officiel étant une prescription éducative, l'ergonomie du travail éclaire au sujet des différents types de prescriptions, autant celles qui relèvent du curriculum proprement dit, que celles résultantes du travail de l'enseignant, pour nous le TC. Ainsi, des déficits de prescriptions, des multi-prescriptions, des prescriptions infinies d'objectifs et de sous-prescriptions de moyens caractérisent le curriculum. En outre, lorsqu'il planifie, l'enseignant fait des auto-prescriptions pour lui-même et des prescriptions aux élèves (Saujat, 2004). En classe, l'enseignant prescrit des tâches d'apprentissage aux élèves et la leçon est co-construite avec eux (Saujat, 2004).

Ce déploiement du curriculum en différents types prescriptions corrobore à la compréhension du TC, lequel, comme nous avons vu avec la STE a trait à un processus d'interprétation, d'adaptation et de transformation du curriculum par l'enseignant dans son travail.

Ainsi, pour l'analyse du TC, la clinique de l'activité (CA) issue de l'ergonomie du travail semble tout à fait désignée, car c'est une approche d'analyse du travail dialogique et développementale. Elle vise à intervenir dans la situation en favorisant des changements dans l'activité et en rétablissant le pouvoir d'agir du travailleur. Celle-ci permettrait aussi au sujet de générer des transformations possibles. À travers la méthode d'autoconfrontation simple et croisée (ACSC), issue de la CA, les sujets commentent ce qu'ils font au travail (les gestes et actions visibles), justifient leurs raisons d'agir et expliquent les activités empêchées, suspendues ou contrariées (Clot, 2008), lors du travail réel.

L'analyse des commentaires des enseignants lors de l'ACSC à propos des épisodes d'enseignement où le curriculum est mis en œuvre est élucidée à l'aide de catégories, comme : raison d'agir, activité suspendue, empêchée ou contrariée, indicateurs temporels ou spatiaux du TC, création de nouveaux buts, dilemme de l'enseignement, recherche d'efficacité au travail, entre autres. Ceci permet une analyse très fine des épisodes d'enseignement, dans les différents moments de la séance. Mais comme le TC s'étale au fil du temps (perspective temporelle du TC), nous avons créé trois tableaux : des contenus enseignés; des routines observées; et des activités réalisées, suspendues, contrariées, empêchées ou ajoutées lors de chaque séance.

Considérations finales

La STE et la CA issue de l'ergonomie de tradition française peuvent contribuer à appréhender la complexité du TC d'un double point de vue : sociologique et psychologique. Les concepts issus de la STE permettent de mieux articuler les différents aspects du TC et de ses phases, aussi bien que les facteurs contextuels et personnels qui influent sur le TC. D'un autre côté, l'ergonomie et notamment

la CA permettent de mettre en lumière l'analyse du travail des enseignants en classe, le possible et l'impossible, l'action et l'activité. L'ACSC produit une nouvelle conscience par rapport aux caractéristiques des actions, mais aussi l'extension de l'activité et du pouvoir d'agir des sujets. En ce sens, elle comporte une visée développementale et transformative.

Références

Briot, M. (1999). Les stratégies des enseignants d'ÉPS dans le choix de leurs contenus d'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 129, 73-85.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.

Daniellou, F. (2002). Les travaux des prescriptions. Dans : *Congrès de la SELF, 37, Les évolutions de la prescription. Actes...* Aix-en-Provence : Greact, p. 8-15.

Borges, C., Lessard, C. (2008). Pratique enseignante et travail curriculaire dans le contexte de la réforme du secondaire au Québec. *Les sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle*, 41(4), 29-57.

Tardif, M., Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec: PUL.

Symposium 3 : Penser autrement la motivation des élèves pour l'éducation physique : comment rendre les leçons intéressantes pour les élèves ?

Cédric Roure¹

¹Université Catholique de Louvain, GIRSEF, Louvain-la-Neuve, Belgique.

Résumé du symposium

Ce symposium a pour objectif de repenser la question de la motivation des élèves pour l'éducation physique (EP) à partir de la théorie de l'intérêt. Il s'inscrit dans la mouvance actuelle qui étudie la motivation des élèves dans des contextes écologiques. A partir d'une première communication présentant le cadre théorique et conceptuel de l'intérêt, le symposium sera organisé autour de quatre recherches empiriques centrées sur l'influence de facteurs didactiques et pédagogiques sur l'intérêt des élèves à s'engager dans les leçons d'EP. Ces quatre études partagent une vision commune selon laquelle le professeur d'EP peut susciter et développer l'intérêt de ces élèves en manipulant les caractéristiques des situations d'apprentissage. Enfin, le symposium se clôturera par une conclusion et une discussion générale pour évoquer les résultats actuels en EP, les enjeux de ce cadre théorique pour repenser la motivation des élèves pour l'EP, et les futures perspectives de recherche.

Texte de cadrage du symposium

Au sein d'une société traversant une phase de mutation, l'École et par conséquent l'éducation physique (EP) se retrouvent dans un contexte changeant et évolutif. Parmi les questions vives agitant la communauté éducative, celle relative à la motivation des élèves pour le travail scolaire semble récurrente et incessante, quand bien même la littérature scientifique est particulièrement abondante sur ce sujet. Il semblerait toutefois qu'un tournant soit en train de s'opérer, dans le sillage de l'appel d'une partie de la communauté scientifique, pour que les recherches au sujet de la motivation puissent avoir un impact sur les contextes éducatifs (Harackiewicz, Smith & Priniski, 2016). Afin de parvenir à cet objectif, ces chercheurs suggèrent d'amplifier les efforts conduisant à interroger la motivation des élèves dans des contextes écologiques, mais également de développer et tester des interventions susceptibles de répondre aux problématiques motivationnelles des élèves.

Se démarquant d'autres théories motivationnelles par sa relation privilégiée à un objet et sa dépendance vis-à-vis de ce dernier (Renninger & Hidi, 2016), la théorie de l'intérêt est un construit prototypique de la motivation intrinsèque des élèves. L'intérêt est conceptualisé comme une variable motivationnelle, dépendante d'un contenu ou d'un objet, qui nous indique pourquoi un élève est motivé pour s'engager et apprendre un savoir déterminé (Renninger & Hidi, 2016). Ainsi, parler d'un élève « intéressé » ou « pas intéressé » nécessite toujours une description de son objet d'intérêt. Par exemple, un élève peut être « intéressé » par les sports collectifs en EP, ou plus précisément par les apprentissages tactiques en basket-ball, ce qui est conceptuellement différent d'être généralement curieux en EP, avide d'expériences nouvelles, de poursuivre des buts d'approche de la maîtrise ou encore d'avoir une motivation autodéterminée en EP. Les chercheurs utilisant la théorie de l'intérêt ont démontré son utilité : (a) comme un construit théorique permettant de conceptualiser la motivation intrinsèque des élèves, (b) pour le développement d'interventions éducatives qui promeuvent l'intérêt des élèves pour certains domaines, et (c) comme un moyen permettant de renforcer la relation entre un élève et un objet d'apprentissage (Renninger & Hidi, 2016).

Le principal défi relatif à la théorie de l'intérêt et à la motivation intrinsèque réside dans la double question suivante : Comment aider au mieux les élèves à développer et solidifier leurs intérêts pour certains domaines et comment les aider à devenir intéressés vis-à-vis de contenus d'apprentissages importants ?

L'intérêt comme une énergie déclenchant et maintenant des comportements d'élèves en relation avec une tâche, est pertinente en EP dans la mesure où les élèves s'engagent davantage et apprennent mieux lorsqu'ils sont intéressés par les contenus proposés. Trois caractéristiques principales ont été dégagées pour le construit de l'intérêt : (a) un état psychologique et un trait stable de la personnalité, (b) une dépendance à un objet ou un contenu, et (c) une prédisposition à se réengager dans le temps avec un contenu ou un objet. Premièrement, les chercheurs distinguent l'intérêt comme un état psychologique *versus* un trait stable de la personnalité, selon qu'ils se réfèrent à l'intérêt en situation ou à l'intérêt individuel. L'intérêt en situation (IS) renvoie à la réaction affective et à la focalisation de l'attention d'un élève, suscitée par la perception de stimuli dans l'environnement immédiat. Cet IS est généralement de courte durée même s'il peut se maintenir dans le temps en fonction des stimuli présents dans le contexte (Renninger & Hidi, 2016). A l'inverse, l'intérêt individuel correspond aux préférences relativement stables d'un élève vis-à-vis d'un objet particulier. Deuxièmement, l'intérêt (qu'il soit en situation ou individuel) est toujours spécifique à un objet ou un contenu. Il explique ainsi la propension d'un élève à se diriger et à être motivé par un objet ou un contenu. Troisièmement, en tant que prédisposition à se réengager dans le temps avec un contenu ou un objet, les chercheurs ont démontré que l'intérêt des élèves pouvait se développer et que le contexte éducatif pouvait soutenir ce développement (Hidi & Renninger, 2006). Concrètement, le déclenchement d'un IS dans une situation déterminée, peut sous certaines conditions, se maintenir dans le temps et ainsi conduire à l'émergence d'un intérêt individuel chez les élèves.

Etant donné que la théorie de l'intérêt positionne la motivation des élèves comme un équilibre entre les préférences personnelles (intérêt individuel) et les opportunités offertes par l'environnement (intérêt en situation), les chercheurs ont suggéré le développement de deux voies complémentaires pour développer et tester des interventions dans des contextes de classes (Harackiewicz & Knogler, 2017) : (a) se baser sur les intérêts individuels existants chez les élèves pour construire des situations d'apprentissage facilitant une connexion entre les contenus et les intérêts des élèves, et (b) générer un intérêt en situation en créant des situations d'apprentissages, des activités et des contenus stimulants pour susciter et maintenir un IS chez les élèves.

L'objectif de ce symposium est de présenter quatre recherches empiriques, menées dans des classes d'EP, qui ont toutes été développées pour générer un IS chez les élèves. Ces quatre recherches mobilisent différents facteurs didactiques et pédagogiques afin de mieux comprendre comment les professeurs d'EP peuvent rendre leurs leçons intéressantes pour leurs élèves et ainsi soutenir leurs motivations intrinsèques. Ces études partagent également une vision commune selon laquelle le professeur d'EP peut susciter et développer l'IS de ces élèves en manipulant les caractéristiques des situations d'apprentissage (Roure & Pasco, *in press*). En préambule de ces quatre recherches, une communication sera développée pour présenter le cadre théorique et conceptuel de l'intérêt avec une attention particulière sur les liens entre l'IS et l'intérêt individuel. Celle-ci se terminera par l'explicitation du modèle de développement de l'intérêt en quatre phases d'Hidi et Renninger (2006) et de son utilisation potentielle en EP. Enfin, le symposium se clôturera par une conclusion et une discussion générale pour évoquer les résultats actuels en EP, les enjeux de ce cadre théorique pour repenser la motivation des élèves pour l'EP, et les futures perspectives de recherche.

Bibliographie

Harackiewicz, J.M., & Knogler, M. (2017). Interest: Theory and application. In A.J. Elliot, D. Yeager, & C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation (Second Edition): Theory and application*. New York: Guilford.

Harackiewicz, J.M., Smith, J.L., & Priniski, S.J. (2016). Interest matters: The importance of promoting interest in education. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3, 220-227.

Hidi, S., & Renninger, K.A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41, 111–127.

Renninger, K.A., & Hidi, S. (2016). *The power of interest for motivation and engagement*. New York: Routledge.

Roure, C., & Pasco, D. (in press). The impact of learning task design on students' situational interest in physical education. *Journal of Teaching Physical Education*.

Structure du symposium

1°) C. Roure : "La théorie de l'intérêt : un autre regard sur la motivation des élèves"

2°) D. Pasco & C. Roure : "Impact sur l'intérêt en situation d'élèves du secondaire de situations d'apprentissage en éducation physique basées sur le numérique"

3°) C. Roure : "Générer un intérêt en situation en concevant des situations stimulantes pour les élèves en éducation physique"

4°) V. Lentillon-Kaestner & C. Roure : "Les élèves éprouvent-ils davantage d'intérêt dans une tâche d'apprentissage pratiquée en contexte mixte ou non mixte en éducation physique et sportive ?"

5°) J.P. Dupont, X. Flamme, Y. Devillers, S. Pecoraro, C. Roure, V. Lentillon-Kaestner & J. Méard : "Effets du feedback vidéo sur l'intérêt en situation des élèves en éducation physique"

6°) Conclusion et perspectives futures.

Chaque communication aura une durée de **30 minutes** (22' d'exposé + 8' de questions), ce qui amène la **durée totale du symposium à 3h (2 X 1h30)**.

Résumé de la communication

Cette communication a pour vocation de commencer le symposium intitulé : « Penser autrement la motivation des élèves pour l'éducation physique : comment rendre les leçons intéressantes pour les élèves ? ». Sa structuration en trois temps a pour objectif de présenter la théorie de l'intérêt qui est le support théorique du symposium. En premier lieu, nous aborderons les liens entre la motivation intrinsèque et la théorie de l'intérêt en évoquant les trois caractéristiques principales de ce cadre conceptuel. Puis, nous détaillerons les concepts d'intérêt individuel et d'intérêt en situation en montrant leur utilisation en éducation physique (EP). Enfin, nous terminerons par l'explicitation du modèle de développement de l'intérêt en quatre phases d'Hidi et Renninger (2006) et discuterons de son utilisation potentielle en EP.

Texte de la communication

Se démarquant d'autres théories motivationnelles par sa relation privilégiée à un objet et sa dépendance vis-à-vis de ce dernier (Renninger & Hidi, 2016), la théorie de l'intérêt est un construit prototypique de la motivation intrinsèque des élèves. L'intérêt est conceptualisé comme une variable motivationnelle, dépendante d'un contenu ou d'un objet, qui nous indique pourquoi un élève est motivé pour s'engager et apprendre un savoir déterminé (Renninger & Hidi, 2016). Ainsi, parler d'un élève « intéressé » ou « pas intéressé » nécessite toujours une description de son objet d'intérêt. Par exemple, un élève peut être « intéressé » par les sports de raquette en EP, ou plus précisément par les situations de match en badminton, ce qui est conceptuellement différent d'être enclins à découvrir de nouvelles expériences, de poursuivre des buts d'approche de la performance ou encore d'avoir une motivation autodéterminée en EP. Selon la théorie de l'intérêt, les élèves s'engagent dans des comportements intrinsèquement motivés parce qu'ils perçoivent un lien entre les contenus ou objets proposés et leurs préférences personnelles, ou alors parce qu'ils sont attirés par des situations stimulantes proposées par les professeurs. Les chercheurs utilisant la théorie de l'intérêt ont démontré son utilité : (a) comme un construit théorique permettant de conceptualiser la motivation intrinsèque des élèves, (b) pour le développement d'interventions éducatives qui promeuvent l'intérêt des élèves pour certains domaines, et (c) comme un moyen permettant de renforcer la relation entre un élève et un objet d'apprentissage (Renninger & Hidi, 2016). L'intérêt comme une énergie déclenchant et maintenant des comportements d'élèves en relation avec une tâche, est pertinente en EP dans la mesure où les élèves s'engagent davantage et apprennent mieux lorsqu'ils sont intéressés par les contenus proposés. Trois caractéristiques principales ont été dégagées pour le construit de l'intérêt : (a) un état psychologique et un trait stable de la personnalité, (b) une dépendance à un objet ou un contenu, et (c) une prédisposition à se réengager dans le temps avec un contenu ou un objet.

Premièrement, les chercheurs distinguent l'intérêt comme un état psychologique *versus* un trait stable de la personnalité, selon qu'ils se réfèrent à l'intérêt en situation ou à l'intérêt individuel. L'intérêt en situation (IS) renvoie à la réaction affective et à la focalisation de l'attention d'un élève, suscitée par la perception de stimuli dans l'environnement immédiat. Cet IS est généralement de courte durée même s'il peut se maintenir dans le temps en fonction des stimuli présents dans le contexte (Renninger & Hidi, 2016). A l'inverse, l'intérêt individuel correspond aux préférences relativement stables d'un élève vis-à-vis d'un objet particulier. Un élève peut par exemple avoir un

intérêt individuel élevé pour le badminton, fruit de ses expériences antérieures et des compétences qu'il a développées dans cette activité. Toutefois, les chercheurs ont montré que l'intérêt individuel pouvait être aussi activé lors d'une situation d'apprentissage. A ce moment-là, cette actualisation de l'intérêt individuel correspond à un état psychologique et l'expérience d'un intérêt par l'élève est davantage basée sur son intérêt individuel que sur les caractéristiques de l'environnement (i.e., un intérêt en situation). Pour autant, les recherches n'ont pas permis de distinguer deux états psychologiques différents selon que l'origine se situait plutôt dans un intérêt individuel ou plutôt dans un intérêt en situation (Harackiewicz & Knogler, 2017). Au niveau conceptuel, le construit théorique de l'intérêt en situation en EP a été modélisé en cinq dimensions (Roure, Pasco & Kermarrec, 2016) : le plaisir instantané, l'intention d'exploration, la demande d'attention, la nouveauté et le défi. Concrètement, un élève en EP peut trouver de l'intérêt à pratiquer une situation s'il perçoit l'activité proposée comme nouvelle, proposant un défi à relever, exigeant de l'attention sur un point précis, procurant un plaisir immédiat et/ou permettant une exploration des possibilités offertes par l'environnement. Pour l'intérêt individuel, aucune conceptualisation n'existe à ce jour en EP, même si la littérature scientifique en éducation a identifié trois facteurs principaux composant cet intérêt comme un trait stable de la personnalité : (a) des affects positifs en lien avec l'objet d'intérêt, (b) des valeurs stockées en mémoire relatives à l'objet, et (c) une volonté de développer ses connaissances et de se réengager vis-à-vis de l'objet. La deuxième caractéristique principale de l'intérêt (qu'il soit en situation ou individuel) est qu'il est toujours spécifique à un objet ou un contenu. Il explique ainsi la propension d'un élève à se diriger et à être motivé par un objet ou un contenu.

Enfin, en tant que prédisposition à se réengager dans le temps avec un contenu ou un objet, les chercheurs ont démontré que l'intérêt des élèves pouvait se développer et que le contexte éducatif pouvait soutenir ce développement (Hidi & Renninger, 2006). Concrètement, le déclenchement d'un IS dans une situation déterminée, peut sous certaines conditions, se maintenir dans le temps et ainsi conduire à l'émergence d'un intérêt individuel chez les élèves. A ce propos, Hidi et Renninger (2006) ont modélisé le développement de l'intérêt des élèves selon quatre phases consécutives. La première phase, appelée « déclenchement d'un intérêt en situation » renvoie à l'état psychologique d'un élève suscité par la perception de certains stimuli dans son environnement lorsqu'il interagit avec un objet ou un contenu. A partir du moment où cet état psychologique perdure dans le temps, c'est-à-dire que l'élève persiste dans son interaction avec l'objet, l'élève passe à une seconde phase dénommée « maintien d'un intérêt en situation ». Si l'élève est amené à se réengager à plusieurs reprises avec cet objet d'intérêt et que l'environnement supporte son engagement, alors il est possible que le maintien d'un intérêt en situation conduise à « l'émergence d'un intérêt individuel », troisième phase du modèle. Enfin, dans certains cas, l'intérêt individuel comme un trait stable de la personnalité peut perdurer et se développer, ce qui conduit à la quatrième phase correspondant à un « intérêt individuel bien développé ». Même s'il existe quelques travaux empiriques démontrant les quatre phases de l'intérêt dans le domaine des sciences (Rotgans & Schmidt, 2017), ce modèle n'a pas encore été testé à ce jour en EP, faute d'instruments de mesure adéquats. Ceci constitue donc une future perspective de recherche sur la théorie de l'intérêt en EP.

Bibliographie

Harackiewicz, J.M., & Knogler, M. (2017). Interest: Theory and application. In A.J. Elliot, D. Yeager, & C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation (Second Edition): Theory and application*. New York: Guilford.

Hidi, S., & Renninger, K.A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41, 111–127.

Renninger, K.A., & Hidi, S. (2016). *The power of interest for motivation and engagement*. New York: Routledge.

Rotgans, J.I., & Schmidt, H.G. (2017). Interest development: Arousing situational interest affects the growth trajectory of individual interest. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 175-184.

Roure, C., Pasco, D., & Kermarrec, G. (2016). Validation de l'échelle française mesurant l'intérêt en situation, en éducation physique. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 48(2), 112-120.

Impact sur l'intérêt en situation d'élèves du secondaire de situations d'apprentissage en éducation physique basées sur le numérique

Denis Pasco¹ & Cédric Roure²

¹ESPE de Besançon, Université de Bourgogne Franche-Comté, Besançon, France.

²Université Catholique de Louvain, GIRSEF, Louvain-la-Neuve, Belgique.

Résumé de la communication

L'objectif de cette étude était d'examiner l'impact sur l'intérêt en situation d'élèves du secondaire de la conception de situations d'apprentissage en éducation physique (EP) basées sur le numérique. L'intérêt en situation a été défini dans la littérature comme l'effet attrayant des caractéristiques d'une activité sur les individus. Aucune étude ne s'est actuellement intéressée à mesurer l'impact de situations d'apprentissage basées sur le numérique sur l'intérêt en situation des élèves. Des élèves du secondaire (12-17 ans) ont participé à cette étude. Ils ont vécu, au cours d'un cycle d'activité physique, une situation d'apprentissage mobilisant une tablette tactile et des applications dédiées permettant une analyse vidéo des prestations des élèves dans le but de leur fournir des feedback immédiats adaptés. Leur intérêt en situation a été mesuré par questionnaire. Les résultats en cours d'analyse seront discutés au regard de la littérature naissante dans ce domaine de recherche.

Texte de la communication

L'objectif de cette étude était d'examiner l'impact sur l'intérêt en situation perçu par des élèves du secondaire de la conception de situations d'apprentissage en éducation physique (EP) basées sur le numérique. Les travaux mobilisant le numérique dans l'enseignement de l'EP se sont développés dans trois directions principales. Tout d'abord, une ligne de travaux a décrit l'usage du numérique en EP à partir des déclarations des enseignants et des élèves. À partir d'une enquête par questionnaire, Thomas et Stratton (2009) trouvent que 92% des enseignants considèrent que les technologies de l'information et de la communication représentent des outils valables en EP et qu'ils utilisent ces outils principalement pour communiquer, enregistrer/mesurer, préparer leurs leçons et délivrer ces leçons. Ensuite, des recherches ont porté sur l'effet du numérique sur les apprentissages et les performances des élèves en EP. Par exemple, Palao, Hastie, Guerrero Cruz et Ortega (2015) ont étudié auprès d'une population de lycéens l'efficacité des feedback vidéo en EP en comparant trois conditions : feedback verbal de l'enseignant ; feedback de l'enseignant avec support vidéo ; feedback entre élèves avec support vidéo. Si leur étude montre que les élèves ont progressé dans les trois conditions sur les trois indicateurs mesurés (i.e. performance, habiletés techniques, connaissances), ils indiquent aussi que la condition de feedback de l'enseignant avec support vidéo est celle qui produit une progression des élèves sur l'ensemble de ces trois indicateurs. Enfin, les chercheurs se sont intéressés à la manière de concevoir un enseignement de l'EP basé sur le numérique en proposant, par exemple, un modèle générique de conception d'un enseignement en EP basé sur les technologies incluant trois composants

clés : la pédagogie, les interactions sociales et la technologie. Notre étude s'inscrit dans cette dernière ligne de recherche. Aucune étude dans ce cadre ne s'est intéressée à la manière dont la conception de situations d'apprentissage stimulantes pour les élèves basées sur le numérique pouvaient impacter leur intérêt en situation.

L'intérêt en situation a été défini dans la littérature comme l'effet attrayant des caractéristiques d'une activité sur les individus (Pasco & Spreux, 2014). Les travaux de Chen et de ses associés (Chen & Wang, 2017) ont fourni des évidences supportant que l'intérêt en situation se caractérisait par un construit observable en cinq dimensions dans la participation à des tâches motrices en EP : la nouveauté, le défi, la demande d'attention, l'intention d'exploration et, le plaisir instantané. Chen, Sun, Zhu et Chen (2014) ont défini ces cinq dimensions, (1) la nouveauté réfère au déficit d'information entre ce qui est connu et ce qui est inconnu, (2) le défi est défini comme le niveau de difficulté relatif à l'habileté d'une personne, (3) la demande d'attention est le niveau de concentration et l'énergie mentale requise dans l'apprentissage d'une activité, (4) l'exploration est conceptualisée comme les aspects de l'apprentissage qui conduisent l'apprenant à explorer et découvrir et, (5) le plaisir instantané réfère aux caractéristiques qui conduisent l'apprenant à un sentiment positif instantané d'être satisfait. À ces cinq dimensions s'ajoutent un intérêt total qui correspond à l'évaluation d'ensemble par un élève de son intérêt en situation dans la tâche.

Ces travaux ont reçu ces dernières années une attention soutenue dans le contexte de l'enseignement de l'EP en France sous l'impulsion des recherches de Pasco et Roure (Pasco & Spreux, 2014). Tout d'abord, une étude a exploré le modèle de l'intérêt en situation dans le contexte de l'enseignement de l'EP en France. Elle a révélé que le plaisir instantané et l'intention d'exploration représentaient les deux dimensions majeures de l'intérêt total perçues par les élèves dans les situations d'apprentissage en EP. Ensuite, d'autres études ont montré que la conception de situations d'apprentissage en EP impactaient de manière différenciée l'intérêt en situation des élèves en fonction des dimensions de l'intérêt en situation mobilisées dans la conception. Enfin, une étude récente a révélé que certaines dimensions de l'intérêt en situation avaient un impact sur les stratégies d'apprentissage mobilisée par les élèves pour apprendre. La présente étude a été conçue pour étendre notre connaissance de l'impact de la conception de situations d'apprentissage stimulantes sur l'IS des élèves. Le recours au numérique dans l'enseignement est fortement encouragé auprès des enseignants par le Ministère de l'Éducation Nationale selon l'un des arguments principaux qu'il favoriserait la motivation des élèves. Notre étude a été conçue pour apporter des évidences empiriques à cette hypothèse dans l'enseignement de l'EP. Nous avons conçu des situations d'apprentissage stimulantes pour les élèves basées sur le numérique et mesuré leur intérêt en situation à la suite de la pratique de ces situations.

Des élèves du secondaire (12-17 ans) ont participé à cette étude. Au cours d'une leçon s'inscrivant dans un cycle d'activité physique, sportive et artistique, ils ont vécu une situation d'apprentissage stimulante mobilisant une tablette tactile et des applications dédiées permettant une analyse vidéo des prestations des élèves dans le but de leur fournir des feedback immédiats adaptés. Immédiatement après avoir vécu cette situation d'apprentissage, ils ont complété l'échelle de mesure de l'intérêt en situation en éducation physique (EMIS-EP). Les résultats qui sont en cours d'analyse au moment où nous écrivons ce texte seront présentés et discutés au regard de la littérature naissante dans ce domaine.

Bibliographie

Chen, A. & Wang, Y. (2017). The role of interest in physical education: A review of research evidence. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(3), 313-322.

- Chen, S., Sun, H., Zhu, X. & Chen, A. (2014). Relationship between motivation and learning in physical education and after-school physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(4), 468–477.
- Palao, JM, Hastie, PA, Guerrero Cruz, P. & Ortega, E. (2015). The impact of video technology on student performance in physical education. *Technology, Pedagogy and Education*, 24(1), 51-63.
- Pasco, D. & Spreux, D. (2014). La motivation en situation. Une revue de questions en éducation physique. *eJRIEPS*, 31, 70-91.
- Thomas, A. & Stratton, G. (2006). What we are really doing with ICT in physical education: a national audit of equipment, use, teachers attitudes, support, and training. *British Journal of Educational Technology*, 37(4), 617-632.

Générer un intérêt en situation en concevant des situations stimulantes pour les élèves en sports collectifs

Cédric Roure¹

¹Université Catholique de Louvain, GIRSEF, Louvain-la-Neuve, Belgique.

Résumé de la communication

Partant de l'idée qu'il est possible de générer un intérêt en situation (IS) chez les élèves en créant des situations d'apprentissages stimulantes (Harackiewicz & Knogler, 2017), cette étude présente les effets de la conception de quatre situations d'apprentissage différentes sur l'IS des élèves. La conception des situations s'est réalisée en collaboration avec des professeurs d'EP à partir de l'identification de facteurs didactiques propres aux sports collectifs. En comparant les situations deux à deux, les résultats confirment que les caractéristiques des situations d'apprentissage peuvent influencer différemment l'IS perçu par des élèves du secondaire. Les liens entre les facteurs didactiques et les dimensions de l'IS sont discutées pour tenter d'identifier des stratégies de conception suscitant une motivation intrinsèque chez les élèves.

Texte de la communication

L'intérêt en situation, qui est un état psychologique généré au travers des perceptions des élèves en rapport avec une situation d'apprentissage, a été modélisé en éducation physique (EP) au travers de cinq dimensions : le plaisir instantané, l'intention d'exploration, la demande d'attention, la nouveauté et le défi. Ces cinq dimensions amènent les élèves à percevoir un intérêt pour une situation particulière conduisant à leur engagement. En référence à la théorie de l'intérêt, cette forme d'engagement peut être caractérisée comme un engagement émotionnel et affectif des élèves. En effet, l'intérêt en situation (IS) renvoie aux réactions affectives positives ou négatives des élèves suscitées par la perception de certains stimuli dans l'environnement immédiat (Renninger & Hidi, 2011). Concrètement, les élèves en EP peuvent trouver de l'intérêt à pratiquer une situation d'apprentissage s'ils perçoivent l'activité proposée comme nouvelle, proposant un défi à relever, exigeant de l'attention sur un point précis, procurant un plaisir immédiat et/ou permettant une exploration des possibilités offertes par l'environnement. L'IS, considéré comme un puissant vecteur motivationnel pour les élèves, est particulièrement intéressant pour les enseignants dans la mesure où il est fortement dépendant du contenu ou du savoir mis à l'étude. Ainsi, il a été démontré que les professeurs avaient un impact sur l'IS de leurs élèves en modifiant les caractéristiques de leurs situations d'apprentissage (Hogheim & Reber, 2015 ; Roure & Pasco, *in press*).

Partant de l'idée qu'il est possible de générer un IS chez les élèves en créant des situations d'apprentissages stimulantes (Harackiewicz & Knogler, 2017), l'objectif de cette recherche était d'étudier l'influence de la conception de situations d'apprentissage sur la perception d'un IS chez les élèves en EP. La conception des situations d'apprentissage s'est réalisée en collaboration avec des professeurs d'EP selon une méthodologie en trois phases. La première phase consistait à informer les enseignants des cinq dimensions du construit de l'IS en EP : le plaisir instantané, l'intention d'exploration, la demande d'attention, la nouveauté et le défi. Lors de cette information, les chercheurs ont défini chacune des dimensions et ont évoqué avec les enseignants des exemples concrets dans des leçons d'EP. Ce premier temps s'est achevé par l'identification de deux thématiques à expérimenter avec les élèves dans un cycle de sports collectifs. La deuxième phase renvoyait à l'opérationnalisation des deux thématiques au travers de l'identification de facteurs didactiques susceptibles de participer à la perception d'un haut niveau d'IS chez les élèves. Ces facteurs didactiques servaient enfin de bases à la troisième phase, correspondant à la conception de situations d'apprentissage à faire vivre aux élèves.

En collaboration avec les enseignants d'EP, les deux thématiques à expérimenter en sports collectifs étaient les suivantes : (a) L'engagement émotionnel des élèves est-il meilleur lorsqu'ils travaillent une technique précise avec un niveau de difficulté adapté à leurs niveaux d'habiletés ou lorsqu'ils explorent leur environnement pour trouver un dispositif d'organisation collective ? Et (b) Les élèves trouvent-ils plus d'intérêt dans des situations de renforcement techniques ou bien dans des situations de découverte et d'organisation tactiques ? Après l'identification de facteurs didactiques, la première thématique a permis de concevoir deux situations d'apprentissage différentes dans l'activité ultime, tandis que la seconde a débouché sur la construction de deux catégories de situations dans les activités ultime, handball, rugby et uni-hockey. Les situations ont été pratiquées par 174 élèves du secondaire ($M_{age} = 16.81$, $ET = 0.78$, 16-18 ans) pour la première thématique et par 251 élèves pour la seconde ($M_{age} = 16.80$, $ET = 0.76$, 16-18 ans). Tous les élèves ont rempli l'échelle de mesure de l'IS (Roure, Pasco & Kermarrec, 2016) immédiatement après avoir pratiqué les situations d'apprentissage. Les données recueillies ont été analysées en deux étapes : l'une centrée sur les variables et l'autre centrée sur les individus. Premièrement, une approche centrée sur les variables a été conduite à l'aide d'une MANOVA pour identifier les différences entre les situations d'apprentissage au niveau des cinq dimensions de l'IS et de l'intérêt total. Deuxièmement, une approche centrée sur les individus a été conduite par l'intermédiaire d'une analyse par clusters pour générer des profils d'élèves en fonction des dimensions de l'IS. Cette analyse a nécessité deux étapes mobilisant une combinaison de méthodes de clusters hiérarchiques et non hiérarchiques.

Les résultats démontrent que les situations d'apprentissage conduisent bien à des perceptions différenciées de l'IS par les élèves du secondaire. Cependant, l'analyse par clusters permet de montrer des différences interindividuelles entre les élèves, ce qui témoigne que l'état psychologique généré par la perception de stimuli dans l'environnement peut varier d'un individu à l'autre au sein d'une même situation d'apprentissage. Ces résultats permettent néanmoins de développer des connaissances scientifiques sur l'influence de certains facteurs didactiques sur l'IS d'élèves en EP. A ce titre, des recherches complémentaires sont nécessaires afin de mieux comprendre les relations entre les caractéristiques des situations d'apprentissage et les dimensions de l'IS perçues par les élèves.

Bibliographie

Harackiewicz, J.M., & Knogler, M. (2017). Interest: Theory and application. In A.J. Elliot, D. Yeager, & C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation (Second Edition): Theory and application*. New York: Guilford.

Hogheim, S., & Reber, R. (2015). Supporting interest of middle school students in mathematics through context personalization and example choice. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 17-25

Renninger, K.A., & Hidi, S. (2011). Revisiting the conceptualization, measurement, and generation of interest. *Educational Psychologist*, 46(3), 168-184

Roure, C., & Pasco, D. (in press). The impact of learning task design on students' situational interest in physical education. *Journal of Teaching Physical Education*.

Roure, C., Pasco, D., & Kermarrec, G. (2016). Validation de l'échelle française mesurant l'intérêt en situation, en éducation physique. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 48(2), 112-120.

Les élèves éprouvent-ils davantage d'intérêt dans une tâche d'apprentissage pratiquée en contexte mixte ou non mixte en éducation physique et sportive ?

Vanessa Lentillon-Kaestner¹ & Cédric Roure²

¹ Centre de formation et de recherche en didactique de l'éducation physique et sportive (CeFoREPS), Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud (HEP-VD), Lausanne, Suisse

² Université Catholique de Louvain, GIRSEF, Louvain-la-Neuve, Belgique.

Le débat sur la mixité / non mixité est prégnant en éducation physique et sportive (EPS). Les études antérieures aboutissent à des résultats contradictoires comparant souvent des élèves différents dans les deux contextes, mixtes et non mixtes. Le but de cette étude était de comparer l'intérêt en situation des élèves qui ont pratiqué une même tâche d'apprentissage dans les deux contextes, mixte et non mixte. Au total, 177 élèves vaudois (96 garçons et 81 filles, M= 14.07, SD = 1.41) ont participé à l'étude. Ils ont complété la version française du questionnaire sur l'intérêt en situation directement après avoir réalisé la tâche en contexte mixte et non mixte en EPS. L'intérêt en situation des élèves était plus important en contexte mixte et également lors de la seconde réalisation de la tâche d'apprentissage. Cette étude encourage les enseignants à proposer un enseignement mixte en EPS et à répéter la tâche au moins deux fois durant un cycle d'enseignement.

Introduction

Le débat sur la mixité / non mixité est prégnant en milieu scolaire (e.g. Jackson, 2012) comme en éducation physique et sportive (EPS) (e.g., Hedlund, Keinman, Davis & Colgate, 1999). Selon les pays, les cours d'EPS ont lieu toujours en contexte non mixte (e.g., Finlande, Belgique), toujours en contexte mixte (e.g. France), ou bien les écoles ont la flexibilité de proposer des cours non mixtes (e.g., USA), ou des cours non mixtes en EPS seulement (e.g., canton de Vaud, Suisse). De plus, les groupements non mixtes sont fréquemment proposés dans le cadre des cours mixtes en EPS. De nombreux travaux ont mis en exergue les problèmes posés par la mixité en EPS, avec la présence de nombreuses inégalités intersexes en faveur des garçons. Mais est-il préférable d'enseigner l'EPS en contexte non mixte ? Comme le souligne Hannon and Williams (2008), « *if we solely examine the limited available research, it is difficult to answer the question of whether coeducational or single-sex physical education provides the best learning environment in secondary physical education* » (p. 6). Les résultats des études antérieures sont contradictoires à cause notamment de biais méthodologiques (comparaison d'élèves différents dans les deux contextes). Cette étude s'appuie sur le concept théorique de l'intérêt en situation (e.g., Chen, Ennis, Martin, & Sun, 2006). Il permet d'appréhender la

motivation des élèves dans une tâche d'enseignement. En contraste avec d'autres théories de la motivation basées sur une approche cognitive (e.g., théorie de l'auto-détermination), l'intérêt a une double composante, affective et cognitive. Les chercheurs ont identifié deux types d'intérêt lorsqu'un élève pratique une activité physique : individuel et situationnel (e.g., Chen et al., 2006). Si l'intérêt individuel est caractérisé par les préférences relativement stables de l'élève pour une activité ou tâche particulière (facteur dispositionnel), l'intérêt en situation est la réponse affective de l'élève face au stimuli de l'environnement. L'intérêt en situation est multidimensionnel, composé de cinq dimensions : plaisir instantané, intention d'exploration, demande d'attention, nouveauté et défi. En plus de ces cinq dimensions, le construit de l'intérêt en situation inclut « un intérêt total » qui contribue à l'évaluation globale de l'intérêt de l'élève pour la tâche proposée. En tant qu'enseignant d'éducation physique, il est plus facile d'agir sur l'intérêt en situation que l'intérêt individuel. En effet, l'enseignant par les dispositifs pédagogiques et didactiques mis en place peut provoquer une plus ou moins grande motivation chez ses élèves (e.g., Gao, Lee, Solmon & Zhang, 2009). Le but de cette étude était de comparer l'intérêt en situation des élèves qui pratiquent une même tâche d'apprentissage dans un contexte mixte et dans un contexte non mixte.

Méthode

Au total, 177 élèves du secondaire (96 garçons et 81 filles), âgés de 11 à 17 ans ($M = 14.07$, $SD = 1.41$) ont participé à cette étude dans le canton de Vaud en Suisse. Dans le canton de Vaud, les élèves ont trois périodes d'EPS (45 min) et dans certaines écoles les cours d'EPS sont proposés une fois dans la semaine en contexte mixte et l'autre fois en contexte non mixte (simple ou double périodes). Les enseignants ont sélectionné une tâche d'apprentissage dans l'activité de leur choix. Cette étude s'est ainsi déroulée sur une variété d'activités physiques (athlétisme, basket-ball, danse, gymnastique, et volleyball). Nous avons demandé aux enseignants de proposer aux élèves la même tâche d'apprentissage dans les deux contextes, mixte et non mixte. Dans ces deux contextes, les élèves ont complété la version française du questionnaire en 19 items sur l'intérêt en situation de Roure, Pasco et Kermarrec, (2016) directement après avoir réalisé la tâche d'apprentissage. Afin de prendre en considération les effets d'ordre, une partie des élèves a réalisé d'abord la tâche en contexte non mixte ($N = 71$) et l'autre partie en contexte mixte ($N = 106$). Une série de Manova a été réalisée afin d'appréhender les effets principaux et d'interaction du temps, du sexe de l'élève et de la composition de la classe (mixte ou non) sur l'intérêt en situation des élèves.

Résultats

Les analyses ont montré une augmentation du plaisir instantané, de la nouveauté et du défi entre la première et la seconde réalisation de la tâche d'apprentissage. De plus, les scores étaient plus élevés en contexte mixte qu'en contexte non mixte pour l'intérêt total et trois des dimensions de l'intérêt en situation : plaisir instantané, intention d'exploration et demande d'attention. Aucun effet principal du sexe des élèves n'a été observé. De même, aucun lien (effet d'interaction) n'a été observé entre le temps, le sexe des élèves et la composition de la classe (mixte ou non).

Discussion et conclusion

Malgré certaines limites, cette étude est innovante et ses résultats ont des implications directes en classe. Elle encourage les enseignants à proposer un enseignement mixte en EPS et à répéter la tâche au moins deux fois durant un cycle d'enseignement afin d'augmenter l'engagement

des élèves en EPS. Plus que des facteurs dispositionnels chez l'élève (i.e., son sexe), l'enseignant d'EPS peut significativement influencer la motivation des élèves à travers les choix pédagogiques qu'il propose (i.e., composition de la classe).

Bibliographie

- Jackson, C. K. (2012). Single-sex schools, student achievement, and course selection: Evidence from rule-based student assignments in Trinidad and Tobago. *Journal of Public Economics*, 96(1–2), 173-187.
- Gao, Z., Lee, A. M., Solmon, M. A., & Zhang, T. (2009). Changes in middle school students' motivation toward physical education over one school year. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28(4), 378-399.
- Hedlund, R., Keinman, I., Davis, K. L., & Colgate, T. P. (1999). Should physical education classes return to teaching males and females separately? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 70(1), 11.
- Hannon, J. C., & Williams, S. M. (2008). Should secondary physical education be coeducational or single-sex? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 79(2), 6-56.
- Roure, C., Pasco, D., & Kermarrec, G. (2016). Validation de l'échelle française mesurant l'intérêt en situation, en éducation physique. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 48(2), 112-120.

Effets du feedback vidéo sur l'intérêt en situation des élèves en éducation physique

Jean-Philippe Dupont¹, Xavier Flamme¹, Yves Devillers¹, Stefano Pecoraro¹, Cédric Roure², Vanessa Lentillon-Kaestner³ & Jacques Méard³

¹ Haute Ecole Leonard de Vinci, Parnasse-ISEI, Bruxelles, Belgique.

² Université Catholique de Louvain, GIRSEF, Louvain-la-Neuve, Belgique.

³ Centre de formation et de recherche en didactique de l'éducation physique et sportive (CeFoREPS), Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud (HEP-VD), Lausanne, Suisse

Résumé

Le but de cette étude quasi-expérimentale est de tester les effets de deux conditions d'utilisation de feedbacks vidéo (FBV) (avec et sans commentaires de l'enseignant) sur les différentes dimensions de l'intérêt en situation (IS). Ces deux groupes sont comparés à un groupe contrôle qui reçoit uniquement des feedbacks verbaux sans vidéo. L'échantillon de la présente étude est composé de 361 élèves (M = 13,0, SD = 1,5, 47,3% de garçons, âgés de 11 à 17 ans) issus d'écoles secondaires, situées dans le canton de Vaud (Suisse) et dans la partie francophone de la Belgique. Les participants ont rempli l'Échelle de l'IS francophone de 19 items (Roure et al., 2016) après un atelier de gymnastique. Les résultats mettent en évidence que les élèves qui ont reçu un FBV avec des commentaires des enseignants ont de meilleurs scores d'intérêt en situation que les élèves des deux autres groupes. Ces résultats confirment l'intérêt de la présence de l'enseignant dans cette analyse vidéo.

Introduction

L'une des technologies numériques les plus couramment utilisées pendant les cours d'éducation physique est l'usage de la vidéo dans le but d'enregistrer, de visionner et d'analyser la

performance des élèves (Weir et O'Connor, 2009). Grâce aux tablettes numériques, cette technologie permet aux enseignants de fournir aux élèves une rétroaction immédiate et objective sur leurs réalisations (Harris, 2009). Depuis plusieurs années, les chercheurs ont étudié l'utilisation du feedback vidéo (FBV) en relation avec la motivation contextuelle et l'apprentissage des élèves. Cependant, peu d'études ont étudié les effets de l'utilisation des technologies numériques, et en particulier du feedback vidéo (FBV), sur les différentes dimensions de l'intérêt en situation des élèves en éducation physique.

L'intérêt en situation (IS) a été conceptualisé comme un construit multidimensionnel comprenant, une évaluation globale de l'intérêt d'une situation et cinq dimensions : plaisir instantané, intention d'exploration, demande d'attention, nouveauté et défi (Chen, Sun, Zhu et Chen, 2014).

Le but de cette étude est de comparer les effets de trois conditions de FBV sur l'IS des élèves en éducation physique : (a) une condition de contrôle (« groupe FB ») sans FBV (mais avec feedback des enseignants), (b) une condition FBV (« groupe FBV seul ») où les élèves analysent seuls leurs enregistrements vidéo ; et (c) une condition FBV avec commentaires de l'enseignant sur l'enregistrement vidéo des élèves (« groupe FBV enseignant »).

Sur la base de la littérature, trois hypothèses ont été examinées : (a) les deux conditions FBV seraient plus intéressantes pour les élèves que la condition sans FBV, (b) la condition FBV avec commentaires de l'enseignant serait plus efficace en comparaison avec la condition « FBV seul », et (c) les dimensions cognitives de l'IS (intention d'exploration et demande d'attention) auraient des scores plus élevés dans la condition « FBV enseignant » par rapport aux deux autres groupes.

Méthode

2.1. Participants

L'échantillon de la présente étude était composé de 361 élèves ($M = 13,0$, $SD = 1,5$, 47,3% de garçons, âgés de 11 à 17 ans) issus d'écoles secondaires, situées dans le canton de Vaud (Suisse) et dans la partie francophone de la Belgique.

2.2. Mesures

L'Échelle de l'IS francophone de 19 items (Roure et al., 2016) a été utilisée pour mesurer l'IS des élèves lors d'une tâche d'apprentissage construite pour développer des compétences techniques en gymnastique. L'échelle comprend les cinq dimensions de l'IS. Les items ont été notés sur une échelle de Likert en cinq points allant de 1 (fortement en désaccord) à 5 (tout à fait d'accord).

2.3.

Procédure

Les enseignants devaient organiser une séance de gymnastique sur des éléments de base : roulade avant, roulade arrière, roue, ATR. Les élèves ont été répartis en trois groupes différents : (1) un « groupe FB enseignant » ($N = 92$) sans utilisation de FBV, un « groupe FBV seul » ($N = 139$), et un « groupe FBV enseignant » ($N = 130$).

Des tablettes iPad ont été utilisées pour enregistrer les prestations des élèves. Les tablettes étaient stratégiquement situées pour permettre aux étudiants d'avoir une vision claire de leur exécution. Immédiatement après avoir terminé la tâche d'apprentissage avec tablette, les élèves remplissaient l'échelle de l'IS.

Résultats

Les résultats issus d'une MANOVA ont indiqué que les scores moyens pour les dimensions de l'IS et de l'intérêt total différaient significativement entre le « groupe FBV enseignant » et les deux autres groupes. Cependant, aucune différence n'a été constatée entre le « groupe FB » et le « groupe FBV seul ». Des tests post hoc utilisant la correction de Bonferroni ont révélé que le « groupe FBV enseignant » obtenait des scores plus élevés pour l'intérêt total (15,61 vs 11,45 et 11,10, $p < 0,01$), le plaisir instantané (12,12 vs 8,40 et 8,60, $p < 0,01$), l'intention d'exploration (10,21 vs 9,43 et 8,66, p

<0,01) et la demande d'attention (10,45 vs 8,60 et 8,89, $p < 0,01$), alors qu'ils affichaient des scores plus bas pour la nouveauté (7,96 vs 11,05 et 10,04, $p < 0,01$) et le défi (7,65 vs 9,52 et 9,49, $p < 0,01$).

Discussion

Notre étude démontre qu'une condition FBV sans aucune forme d'intervention de l'enseignant n'a pas d'effet sur l'IS des élèves, ce qui est cohérent avec de nombreuses études liées à l'utilité du FBV (O'Loughlin et al., 2013). L'attractivité des technologies numériques pourrait ne pas remplacer l'utilité des commentaires des enseignants pour motiver les étudiants.

La deuxième hypothèse est par contre validée. En effet, des scores plus élevés pour l'intérêt total et pour trois dimensions de l'IS (plaisir instantané, intention d'exploration et demande d'attention) ont été observés pour le groupe « FBV enseignant » par rapport aux deux autres groupes. Le score rapporté par les élèves de ce groupe (15,61) indique un niveau d'intérêt total élevé.

Enfin, la troisième hypothèse est également validée. Les étudiants du groupe « FBV enseignant » ont perçu plus d'intention d'exploration et de demande d'attention que les élèves des autres groupes.

Bien que cette étude démontre clairement le rôle crucial des enseignants d'éducation physique pour relier les technologies numériques et l'IS des étudiants, il reste encore à former les enseignants pour qu'ils utilisent davantage ces technologies numériques dans leurs cours d'éducation physique.

Bibliographie

- Chen, S., Sun, H., Zhu, X., & Chen, A. (2014). Relationship between motivation and learning in physical education and after-school physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(4), 468-477.
- Harris, F. (2009). Visual technology in physical education using Dartfish video analysis to enhance learning: An overview of the Dartfish project in New Brunswick. *Physical & Health Education Journal*, 74(4), 24-25.
- O'Loughlin, J., Chroinin, D.-N. & O'Grady, D. (2013). Digital Video: The Impact on Children's Learning Experiences in Primary Physical Education, *European Physical Education Review*, 19(2), 165-182.
- Roure, C., Pasco, D., & Kermarrec, G. (2016). Validation de l'échelle française mesurant l'intérêt en situation, en éducation physique [French validation of the situational interest scale in physical education]. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 48(2), 112-120.
- Weir, T., & O'Connor, S. (2009). The use of digital video in physical education. *Technology, Pedagogy and Education*, 18, 155-171.