Analyse de la pluralité des savoirs enseignés lors d'une séquence de jeux sportifs collectifs à l'école primaire

*Analysis of the knowledge plurality in a teaching sequence of team sport games
in elementary school*

Christine Amans Passaga et Odile Devos-Prieur

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/7094>

DOI : 10.4000/ree.7094

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Christine Amans Passaga et Odile Devos-Prieur, « Analyse de la pluralité des savoirs enseignés lors d'une séquence de jeux sportifs collectifs à l'école primaire », *Recherches en éducation* [En ligne], 22 | 2015, mis en ligne le 01 juin 2015, consulté le 22 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/7094> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.7094>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Analyse de la pluralité des savoirs enseignés lors d'une séquence de jeux sportifs collectifs à l'école primaire

Christine Amans Passaga & Odile Devos-Prieur¹

Résumé

L'étude consiste en une approche didactique d'un cycle d'enseignement d'éducation physique et sportive mené par un professeur des écoles à l'école primaire. La finalité étant de mettre à jour la nature des contenus enseignés dans l'activité physique et sportive hockey prise pour support. L'étude s'appuie sur une analyse à plusieurs grains des pratiques déclarées et des pratiques effectives. Elle révèle les négociations sur les contenus que l'enseignante doit opérer en contexte et les techniques didactiques qu'elle utilise pour impliquer les élèves dans les savoirs enseignés.

Cette étude s'inscrit dans un ensemble de travaux scientifiques personnels centrés sur l'enseignement de l'éducation physique et sportive (EPS) à l'école primaire. Elle s'insère également dans une collaboration avec l'Inspection académique locale et le groupe EPS premier degré (conseillers pédagogiques en EPS). Un premier programme relatif à l'enseignement partagé, au travail collaboratif entre professeurs des écoles (PE) et intervenants extérieurs a donné lieu à publications scientifiques dans une orientation didactique (Amans Passaga, 2010, 2013) et à des actions de formation continue. Le programme de recherche actuel s'intéresse aux contenus enseignés dans les séances d'EPS dispensées à l'école primaire.

Dans le champ des sciences de l'éducation, les travaux relatifs à la question de la polyvalence des enseignants du premier degré confirment la difficulté ressentie par la profession concernant la pluricom pétence dans des domaines de savoirs et des disciplines scolaires diversifiés. Des études didactiques scientifiques ont travaillé la question de la variété des contenus enseignés par les PE en EPS (Thépaut, 1998 ; Devos-Prieur, 2011). Elles mettent à jour l'hétérogénéité des contenus enseignés dans cette discipline scolaire : tandis que certains d'entre eux accordent une place prépondérante aux contenus spécifiques, à la transformation des conduites motrices, d'autres conçoivent l'EPS comme particulièrement indiquée pour développer les compétences générales préconisées par les textes officiels (les programmes de la discipline de 2008 et 2012 et le texte du Socle Commun des Connaissances et des Compétences, SCCC, de 2006). On retiendra ainsi que l'EPS à l'école primaire est perçue selon les PE, soit comme « *discipline de cœur* », porteuse de contributions essentielles et spécifiques, soit comme « *discipline de service* » c'est-à-dire au service des autres disciplines, selon la catégorisation empruntée à Martinand (1994).

La présente étude s'intéresse aux contenus enseignés dans un cycle ordinaire de sports collectifs en EPS, par une PE maître formateur (PEMF), enseignant dans une classe de cours élémentaire première et deuxième année (CE1-CE2, sept et huit ans). Celle-ci a accepté de conduire sous nos yeux huit séances de hockey sur gazon (ici dans la cour de l'école). Notre objectif était de débusquer la pluralité des savoirs enseignés à travers l'analyse de l'action conjointe du PE et de ses élèves.

¹ Christine Amans Passaga, maître de conférences, Éducation, Formation, Travail, Savoirs (UMR EFTS), Université de Toulouse 2. Odile Devos-Prieur, maître de conférences, Institut Coopératif Austral de Recherche en Éducation (ICARE) Université de La Réunion.

1. Éléments de contextualisation

■ Les textes institutionnels

Les textes officiels sur lesquels le professeur de l'école primaire doit s'appuyer sont les programmes de 2008 et ceux de 2012 qui développent la progressivité des apprentissages dans les différentes APSA (activités physiques, sportives et artistiques). L'EPS est définie dans le texte de 2008 comme une discipline éduquant à la responsabilité, à l'autonomie et à des valeurs sociales et morales telles que « le respect de soi et d'autrui » au cycle 3 et « mieux se connaître et connaître les autres » au cycle 2 ; les jeux sportifs collectifs permettent l'apprentissage de la coopération, de la tenue de rôles différents (attaquant, défenseur, arbitre). Des précisions sont apportées par le texte de 2012 : les sports collectifs permettent de « *développer des stratégies, de remplir des rôles différents, de respecter les règles* » ; sont énoncées les habiletés motrices à acquérir, par exemple, progresser vers la cible, conserver le ballon, marquer. Concernant l'organisation de l'enseignement, ce texte précise la nécessité d'une fréquence et d'une durée des séances soutenues afin de favoriser « *la qualité des apprentissages et de permettre différents temps d'exploration, de recherche de solutions, d'amélioration... des temps d'échange* ». L'apprentissage du respect des règles, du respect des autres et du respect des consignes est également mentionné dans le texte du SCCC (décret du 11 juillet 2006).

■ Les études sur l'enseignement de l'EPS en primaire

La question des contenus insérés par les professeurs des écoles polyvalents dans l'enseignement de l'EPS a déjà été documentée par des travaux. Plusieurs recherches ayant pour cadre le premier degré se sont intéressées à l'analyse des savoirs enseignés au sein de systèmes didactiques ordinaires ou bicéphales ; elles indiquent une grande variété des contenus mis à l'étude. Selon les recherches, plusieurs temporalités sont envisagées (un cycle, une séance, un épisode remarquable) et plusieurs APSA.

Dans un article analysant les types de pratiques scolaires des sports collectifs proposés aux élèves par les professeurs d'EPS du secondaire et les enseignants du primaire, Dugas (2004) montre la latitude prise, en particulier par les derniers cités, par rapport aux pratiques sociales de référence et il introduit la notion de jeu didactique comme « *ensemble de situations motrices codifiées par les enseignants selon des normes éducatives et à des fins pédagogiques* ». Plus ou moins inspirés des pratiques sportives du champ social, ces jeux sont conçus par le professeur pour satisfaire la poursuite de certains objectifs prioritaires, pour mobiliser certaines compétences définies comme essentielles.

L'étude de Devos-Prieur (2011) porte sur les contenus enseignés par quatre PE de profils différents dans l'activité basket-ball. Elle montre que, selon le PE, les objets d'enseignement sont plus ou moins nombreux et de nature diverse (habiletés motrices individuelles, règles d'action, orientation des joueurs dans l'espace topographique ou compétences tactiques telles que les prises de décision dans le jeu...). Cette variété de savoirs révèle des rapports aux savoirs du basket différents qui semblent façonnés par les parcours personnels de formation des intervenants (intervenants extérieurs ou PE).

Dans l'enseignement primaire, Thépaut (1998) s'est intéressé aux valeurs que les PE cherchent à transmettre et à la dénaturation des APSA que cela peut entraîner. Il met en évidence les valeurs morales attribuées à la discipline EPS par les professeurs de primaire et plus encore aux sports collectifs et parle de « *perception moralisatrice du jeu* ». En 2007, Thépaut & Léziart expliquent qu'« *il est classique de proposer l'apprentissage de la passe comme point d'entrée dans la pratique des jeux sportifs collectifs. Cet objet d'enseignement est ainsi valorisé parce que, aux yeux d'un grand nombre d'enseignants, sans passe il n'y a pas de jeu collectif et parce que l'échange de la balle véhicule en lui-même toute la valeur éducative de ce type d'activités.* » (p.58). La passe illustre la collaboration entre les élèves et donc les valeurs de solidarité et de coopération souvent mises en avant à l'école primaire. Les deux auteurs mettent en exergue les ruptures de contrats didactiques dans une situation très contraignante de passes entre les

attaquants : des joueurs transforment le milieu didactique initial de la séance en jeu de démarquage où jouer vite en avant en augmentant la distance de passe réussie devient l'objet d'enseignement.

Enfin, on a pu montrer (Amans-Passaga, 2010) à quel point une même activité pouvait donner lieu à la mobilisation de savoirs et compétences très divers en fonction de l'intervenant qui a en charge la classe, en fonction de son profil, de son rapport à la discipline, lequel se forge au grès de son parcours à travers des institutions de pratique ou de formation. Nous avons mis à jour une élémentarisation des savoirs et des ruptures nombreuses entre les objets enseignés au fil du cycle dans deux systèmes bicéphales (Devos-Prieur & Amans-Passaga, 2010).

2. Cadre théorique d'inscription de l'étude

Notre étude, qui a une visée descriptive et compréhensive, porte sur l'étude d'un système didactique dans lequel nous ambitionnons de mettre à jour les contenus d'enseignement inscrits dans les situations d'enseignement-apprentissage. Comme le préconisent Schubauer-Leoni et Leutenegger (2005) qui privilégient « *la logique ascendante pour traiter des phénomènes transpositionnels* » (p.417-418), c'est au cœur des phénomènes d'enseignement-apprentissage que l'on compte aller repérer les contenus enseignés. C'est en particulier dans l'étude des phases interactives entre enseignant et élèves, dans les phases de définition, de régulation des tâches, que l'intervenant assume, que se donnent à voir les contenus enseignés. Pour repérer les tensions entre enjeux de formation pressentis sur lesquels l'intervenante sera interrogée, et les contenus réellement mis à l'étude, nous nous proposons de rendre compte des inévitables écarts entre savoirs et compétences envisagés en amont et savoirs et compétences mobilisés dans les situations en classe.

Il convient à ce stade de préciser les concepts convoqués dans cette étude. Nous adoptons la définition de contenus empruntée à Reuter et al. (2007) : « *la notion de contenu renvoie à des choses aussi diverses que les savoirs, les savoir-faire ou les compétences qui sont les objets d'enseignement et/ou d'apprentissage les plus immédiatement identifiables dans un système didactique, mais aussi à des valeurs, des pratiques, des rapports à, voire des comportements, des attitudes : cette notion désigne donc tout ce qui constitue les savoirs qui sont enseignés et les connaissances que construisent les élèves au fil du temps* » (p.45).

Plus précisément, nous envisageons l'analyse de la pluralité des contenus injectés dans le cycle d'enseignement-apprentissage : il s'agira de repérer les types de savoirs et savoir-faire spécifiques à l'EPS (que l'on peut à la suite de Sensevy & Mercier, 2007, définir comme des puissances d'agir en situation) et les compétences plus générales, telles qu'autonomie, initiative, sens du respect, préconisées par les différents textes officiels du premier degré. C'est l'analyse des interactions didactiques entre professeur et élèves qui nous permettra de documenter quels sont les contenus émergeant des situations proposées et des échanges observés, leur nature, et l'intensité avec laquelle ils sont mobilisés.

L'étude de leur chronogenèse, c'est-à-dire le repérage de leur introduction sur l'axe du temps didactique, constitue la seconde visée de notre étude. Nous analyserons la continuité des savoirs pendant le cycle (Tiberghien & al., 2007) en identifiant quels sont leurs changements éventuels résultant de l'action conjointe du professeur et des élèves (Tiberghien, 2012), mais aussi en rendant compte du rythme de leur introduction sachant que, pour cette auteure, « *la continuité du savoir favorise l'apprentissage des élèves grâce aux opportunités plus fréquentes de compréhension d'un même élément de savoir* » (p.119).

3. Questions de recherche

Notre étude propose d'analyser de manière ascendante le fonctionnement d'un système didactique particulier et les contenus d'enseignement y afférant afin de tenter de répondre aux questions de recherche suivantes :

- quels sont les savoirs et compétences dont le développement et l'acquisition sont envisagés par PEMF au cours d'un cycle de hockey de huit séances ? De quelle nature sont-ils ? Une hiérarchie peut-elle être repérée ?
- existe-t-il des tensions entre les contenus mentionnés dans les documents de planification de PEMF et les contenus réellement mis à l'étude au cours des séances ?
- quelles sont les techniques didactiques mises au service de ce projet par PEMF ?
- au final, de quel(s) savoir(s) au sens de « puissance d'agir », les élèves ont-ils été instruits ?

4. Méthodologie

■ Contexte

L'étude a été conduite avec une maître formatrice expérimentée enseignant dans une classe de CE1-CE2 (sept et huit ans), dans une école de milieu défavorisé accueillant des enfants de diverses nationalités. Cette enseignante a été volontaire pour s'engager dans un contrat de recherche sur plusieurs années.

■ Pratiques envisagées / pratiques effectives

La méthodologie retenue consiste tout d'abord en entretiens menés avec l'enseignante avant le cycle d'EPS afin de connaître son profil d'une part, sa conception de l'EPS, son analyse de l'activité support objet de la séquence observée, ses intentions didactiques d'autre part. En fin de cycle, un nouvel entretien a permis de connaître son analyse du cycle tel qu'il s'est déroulé. Elle consiste également en observations (filmées) *in situ* des huit séances d'enseignement composant le cycle permettant d'analyser l'activité du PEMF et des élèves et les contenus réellement enseignés. Elle utilise donc des données prélevées sur l'activité des élèves (événements significatifs et tours de parole) dans la mesure où « on peut repérer les éléments de savoirs introduits à partir de leur identification dans les productions verbales et gestuelles de la classe » (Tiberghien, 2007). Enfin, le corpus annexe sur lequel nous avons pu nous appuyer pour mener les interprétations comprend les préparations de séance et les documents utilisés avec les élèves (fiches d'observation, d'évaluation)

■ L'emboîtement des échelles d'analyse

L'analyse a été effectuée à trois niveaux : la chronogenèse des contenus prévus et celle des contenus enseignés sur le cycle ont été repérées à une échelle macroscopique. À une échelle mésoscopique, nous nous sommes attachées au décryptage des situations d'enseignement/apprentissage proposées lors des différentes séances afin d'identifier les savoirs enserrés. Enfin des épisodes significatifs dont nous proposerons les chroniques, sont analysés à une échelle microdidactique pour élucider en particulier les manifestations de l'action conjointe, pour aller débusquer au cœur des interactions entre les différents acteurs, les savoirs dont l'étude est effectivement à l'œuvre. La démarche du chercheur a consisté, à partir des transcriptions des interactions lors des séances, à découper celles-ci en moments d'étude centrés sur des contenus spécifiques que l'on s'est employé à repérer, introduits soit par l'enseignant, soit par les élèves. La triangulation des données issues des différents corpus, le croisement des points de vue intrinsèque (celui de PEMF et des élèves) et extrinsèque (celui du chercheur) sont à l'origine des résultats proposés ci-dessous.

■ Une analyse *a priori* des contenus relatifs à une séquence de sport collectif

À partir des programmes et de travaux de didactique praticienne relatifs à l'enseignement des sports collectifs en primaire, et en nous appuyant sur la définition qu'en donne Reuter et *al.* (2007) nous avons construit une catégorisation *a priori* des contenus d'enseignement susceptibles d'être mis à l'étude :

- contenus culturels sur l'activité support, le hockey, renvoyant aux différentes formes de connaissances des pratiques existantes dans le champ social, au matériel utilisé, au vocabulaire spécifique, aux règles essentielles, aux dimensions liées au risque et à la sécurité ;
- contenus spécifiques aux sports collectifs : récupérer le ballon, le conserver, progresser vers la zone adverse, coopérer. Ces compétences spécifiques se déclinent en savoirs et savoir-faire : techniques spécifiques (utilisation du matériel, maîtrise de la conduite de balle, précision du tir) ; tactiques (stratégies collectives et individuelles : placements, coordination interindividuelle, conditions de l'efficacité...) ; relatifs à la tenue des différents rôles (joueur attaquant, joueur défenseur, observateur, arbitre) ;
- contenus liés à certains apprentissages cognitifs relevant, dans les textes officiels, des compétences transversales : observation, réflexion et verbalisation ;
- contenus liés à des savoir-être et attitudes citoyennes, en lien avec les routines de classe (prise de parole en levant la main, écoute mutuelle), respect mutuel, respect des règles, responsabilisation, etc.

Ces différentes catégories ont permis de coder les corpus recueillis.

■ 5. Résultats

■ Analyse des pratiques envisagées : catégorisation des contenus d'enseignement mentionnés dans les préparations de séances

Le PEMF travaille à partir de fiches de préparation de ses leçons, qui nous ont été confiées au début de chaque séance : les huit documents recueillis présentent une structure identique où sont décrits les objectifs de la séance, les connaissances et compétences dont l'acquisition est visée, les situations d'apprentissage proposées. Nous observons également qu'est indiquée comment la séance sera introduite (par exemple, *faire le point sur la séance passée*). Le temps réservé au bilan de séance est évoqué (par exemple, *discuter de l'intérêt d'une situation d'enseignement/apprentissage particulière vécue pendant la séance*). Enfin, est précisé si des rôles d'observateur et d'arbitre sont attribués aux élèves.

Le tableau ci-après rend compte des modalités de codage utilisé par rapport à la grille d'analyse des contenus construite *a priori*. Il ressort de ce tableau que les **connaissances culturelles** sur le hockey sont programmées à la première séance (S) en guise d'introduction. Les S1 à S5 sont organisées autour des **savoirs spécifiques** aux sports collectifs relativement émiettés, le premier abordé est la récupération de la balle, donc l'activité défensive (S1). Le travail relatif à la **coopération** est envisagé en S2 puis ne revient que de S6 à S8. Les **savoirs techniques** sont évoqués dans les documents de préparation des cinq premières séances à travers « *la maîtrise de la crosse* » (quatre occurrences), « *la précision du tir* ». **Observation**, arbitrage, **tenue de différents rôles** (joueur, attaquant, défenseur, observateur, arbitre) sont envisagés lors des trois dernières séances, lesquelles sont organisées autour de situations de matches qui sont aussi destinées à mobiliser les **compétences citoyennes** (*respect*).

Tableau 1 - Synthèse des préparations de séances fournies par PE

	Objectif	Connaissances – Savoirs et Compétences visées	Situations d'apprentissage proposées	Différents rôles attribués aux élèves
S1	Découvrir le Hockey, ses spécificités ainsi que celles des sports collectifs	<ul style="list-style-type: none"> - découvrir le vocabulaire du Hockey - parvenir à récupérer la balle en apprenant à maîtriser la crosse - respecter des règles générales et spécifiques, des règles de sécurité de ce jeu - apprendre à observer un joueur 	Lapin chasseur	<ul style="list-style-type: none"> - joueur - observateur
S2	Améliorer la maîtrise du matériel crosse/balle Apprendre à coopérer	<ul style="list-style-type: none"> - parvenir à conserver la balle en apprenant à maîtriser la crosse - coopérer 	<p>Le dernier qui reste</p> <p>Le volcan</p>	
S3	Améliorer la maîtrise du matériel crosse/balle	<ul style="list-style-type: none"> - parvenir à progresser avec la balle en apprenant à maîtriser la crosse - parvenir à finir l'action en dirigeant la balle avec précision 	<p>L'épervier</p> <p>Les quilles</p>	<ul style="list-style-type: none"> - joueur - observateur avec fiche / un joueur
S4	Conduire un affrontement individuel et/ou collectif	<ul style="list-style-type: none"> - parvenir à progresser avec la balle vers la zone d'envoi en apprenant à maîtriser la crosse - parvenir à récupérer la balle 	<p>1 contre 1</p> <p>Le douanier</p>	<ul style="list-style-type: none"> - joueur - arbitre
S5	Conduire un affrontement individuel et /ou collectif	<ul style="list-style-type: none"> - parvenir à conserver la balle en apprenant à maîtriser la crosse - parvenir à finir l'action, marquer 	<p>1 contre tous</p> <p>Les trois zones tir</p>	<ul style="list-style-type: none"> - joueur - arbitre
S6	Conduire un affrontement individuel et collectif	<ul style="list-style-type: none"> - enchaîner des actions de jeu relatives aux différents rôles (attaquant, défenseur) - respecter les autres et les règles dans un affrontement collectif - coopérer, jouer en équipe 	Matches en 4/4 de 4'mns	<ul style="list-style-type: none"> - joueur - arbitre
S7	Conduire un affrontement individuel et / ou collectif	<ul style="list-style-type: none"> - enchaîner des actions de jeu relatives aux différents rôles (attaquant, défenseur) - respecter les autres et les règles dans un affrontement collectif - coopérer, jouer en équipe - observer afin de mettre en avant les différents rôles tenus par les joueurs 	Matches en 4/4 de 4mns	<ul style="list-style-type: none"> - joueur - arbitre
S8	Conduire un affrontement individuel/ collectif	<ul style="list-style-type: none"> - enchaîner des actions de jeu relatives aux différents rôles (attaquant, défenseur et d'arbitre) - respecter les autres et les règles dans un affrontement collectif - coopérer, jouer en équipe - observer afin de mettre en avant les différents rôles tenus par les joueurs 	Matches en 4/4 de 4mns	<ul style="list-style-type: none"> - arbitre - observateur - réflexion/ vidéos d'arbitrage

Les données d'entretien et l'analyse des préparations de séance suggèrent un assujettissement du PEMF aux préconisations de l'institution à savoir pour le cycle 3 de l'école primaire, les programmes de 2008 et 2012, et le texte « socle commun ». Cette enseignante est en effet respectueuse des objectifs à poursuivre et des démarches préconisées par l'institution de formation dans laquelle elle intervient. Du point de vue des objectifs, elle est assujettie à la mise en perspective des valeurs morales et sociales : les élèves seront placés dans différents rôles (joueur, observateur, arbitre attaquant, défenseur) comme les programmes le préconisent mais ils seront aussi confrontés aux compétences spécifiques aux jeux sportifs collectifs : coopérer, conserver la balle, progresser, récupérer... Du point de vue du temps d'enseignement/apprentissage, elle propose un cycle d'une durée intéressante intégrant des « *temps d'exploration, de recherche de solutions, de réinvestissement... d'évaluation* », moments de l'acquisition de connaissances sur soi, sur les autres, sur l'activité, pour répondre à la préconisation du texte de 2012. Les documents préparatoires attestent également d'une place de choix accordée aux situations d'opposition réversibles (attaquants/défenseurs) lesquelles occupent l'entièreté du temps pendant les trois dernières séances.

■ **Analyse des pratiques effectives**

L'analyse des huit séances filmées a consisté à partir des descripteurs de l'action conjointe en didactique (Sensevy & Mercier, 2007) à documenter l'évolution des contenus d'enseignement au fil des séances. Les situations d'enseignement-apprentissage du hockey mises en place par la PEMF ont été étudiées sous l'angle des contenus d'enseignement qui y étaient enserrés en mobilisant la même grille d'analyse que celle utilisée pour l'analyse des documents de préparation (voir section précédente). Par ailleurs, les actions professorales (ou techniques didactiques) de définition (de « transmission aux élèves des règles définitoires du jeu »), de régulation (« ce que fait le professeur pour faciliter l'adoption de stratégies gagnantes par les élèves »), de dévolution (prise en charge du contrat par les élèves) et d'institutionnalisation (légitimation des savoirs) (Sensevy & Mercier, 2007, p.28) ont été balisées et décryptées par analyse de contenu des interactions didactiques en prenant en considération leurs dimensions verbales et gestuelles. Enfin certains événements remarquables (moments cruciaux et emblématiques du point de vue du chercheur au regard de l'étude) concernant l'activité des élèves ou de l'action conjointe, ont été analysés à l'échelle microdidactique.

• *Les contenus qui émergent de l'analyse ascendante*

Nous synthétisons cette étude des pratiques effectives à partir de la même grille que celle utilisée pour les pratiques déclarées, à partir des différentes catégories de savoirs et compétences que nous avons inférés des pratiques, à partir de l'interprétation des interactions professeur/élèves. Nous nous intéressons également aux techniques didactiques (Définir, Dévoluer, Réguler, Institutionnaliser) utilisées par le PEMF pour leur mise à l'étude.

* Les connaissances culturelles

Rappelons que celles-ci renvoient à l'évocation des différentes formes de pratique existant dans le champ social, au matériel utilisé, au vocabulaire spécifique, aux règles essentielles et à leur mise en œuvre, aux questions sécuritaires. Alors qu'elles n'étaient programmées qu'en séance 1, PEMF va s'employer à donner des connaissances culturelles sur le hockey à chaque début des séances 1 à 6. Le caractère méconnu de cette APSA pour ses élèves, le fait qu'il s'agisse d'un sport qu'aucun d'entre eux ne pratique était d'ailleurs une des raisons de sa programmation (cf. entretien ante). Ces temps d'acculturation prennent plusieurs formes : soit elle apporte des informations sur cette pratique sportive de référence (à propos du matériel, des règles, des différences entre hockey sur glace et sur gazon, des pays pratiquants), soit elle sollicite la mémoire didactique des élèves à leur propos, vérifie les connaissances retenues par rapport à celles qu'elle a antérieurement livrées. Nous illustrons cela, ci-dessous, par un échange extrait de tours de parole PEMF-élèves du début de la séance 2 :

PEMF : alors la semaine dernière nous avons travaillé sur quoi, rappelez-vous ?

É : le hockey

PEMF : alors qu'est-ce que c'est le hockey ?

É : avec les crosses...

É : un palet

PEMF ... si on joue avec un palet, on joue où ?

É : on joue sur la glace

PEMF : on joue sur la glace et donc nous ?

É : nous on joue avec une balle...

Sur la fin du cycle, dans ces temps d'introduction de séance, il sera, à ce registre des connaissances culturelles, plutôt question des rôles sociaux : de l'importance du rôle de l'arbitre en sports collectifs, de ses fonctions, de la nécessité que les joueurs se plient à ses décisions quoi qu'il advienne. Le début de la séance 8 sera d'ailleurs consacré à la contextualisation de ce rôle par le visionnage de vidéos dans lesquelles la PEMF analyse avec les élèves le rôle des arbitres sportifs :

PEMF : ... alors je vais vous montrer des petites choses ? (elle lance une vidéo) Qui c'est cet arbitre, où il est là ?

É : au bord

PEMF : oui, il est en dehors du terrain. Comment ça se fait que l'arbitre il soit en dehors du terrain ? C'est un match de foot, A ?

É : le ballon est sorti et c'est pour ça qu'il est en dehors du terrain ?

PEMF : alors le ballon il est dedans, alors que fait cet arbitre, P ?

É : il dit que le match est fini ...

PEMF : ... pourquoi il lève son drapeau ? Pour dire quoi ?

É : pour dire qu'il y a faute

PEMF : tout à fait, l'arbitre il lève son drapeau pour dire qu'il y a une faute. Est-ce qu'il est le seul arbitre sur le terrain ?

É : non

PEMF : ah, ya plusieurs arbitres ? Explique-nous ça Q

É : en fait y'a deux arbitres de touche

PEMF : c'est quoi les touches ? Y ?

É : c'est quand la balle sort

PEMF : attend, elles sont où les touches sur le terrain ? Au milieu ?

É : au bord du terrain

PEMF : ah, elles sont sur le bord du terrain, donc ya un arbitre de ce côté-là et un arbitre de l'autre côté ?

É : et un arbitre au milieu

PEMF : donc ya un arbitre avec un drapeau sur un bord du terrain, un arbitre avec un autre drapeau sur l'autre bord du terrain et un au milieu. Et d'après vous pourquoi y a-t-il trois arbitres, vous le savez parce que vous l'avez soulevé ça quand on a parlé de l'arbitrage et de la difficulté d'être arbitre... Donc ya plusieurs arbitres parce que ... oui L ?

É : pour surveiller...

* Les savoirs et compétences spécifiques aux jeux sportifs collectifs et au hockey

Les transformations motrices des joueurs

Concernant les savoirs et compétences spécifiques aux jeux sportifs collectifs repérables dans les situations d'apprentissage proposées au cours des huit séances, la récupération de balle est introduite en premier lieu (jeu du lapin chasseur), et concerne le statut de défenseur. Sont ensuite travaillées les compétences liées à la conservation et à la progression avec la balle vers le but adverse (jeu de l'épervier). La marque est abordée en séance 3. À ce propos, il s'agit non seulement d'améliorer la qualité, la précision du tir mais d'éprouver la connaissance procédurale selon laquelle la chance de marquer dépend de la distance à laquelle le tir est tenté (jeux des quilles). Une place de choix est réservée au travail de coopération, comme nous allons le montrer dans un point suivant. L'observation et l'analyse du jeu en situation, la prise de décision du joueur dans le temps de l'action sont également sollicitées malgré la difficulté (reconnue par

l'enseignante) de prendre des informations sur l'espace de jeu topologique et de conduire la balle en même temps. L'analyse des régulations apportées par la PEMF lorsque les élèves sont physiquement engagés dans les tâches d'enseignement/apprentissage nous indique la minoration des savoirs techniques spécifiques : la question de la tenue de la crosse est certes envisagée mais d'abord sous l'angle de la sécurité : elle ne doit pas « être levée », « la tête de la crosse doit rester en bas » ; sont adressés quelques rares conseils techniques sur la conduite de la balle avec la crosse (« ne pas frapper la balle », « différencier frapper et pousser la balle ») ; or ces habiletés motrices spécifiques posent des problèmes techniques à la majorité des élèves ; la PEMF reconnaîtra d'ailleurs la difficulté technique de ce jeu.

Les rôles en jeux sportifs collectifs

Concernant la tenue des différents rôles en tant que joueurs, les situations d'enseignement/apprentissage proposées aux élèves vont permettre de les placer dans la position d'attaquant ou/et de défenseur ; il leur sera alors demandé de jouer de manière « collective », de mener des actions coopératives. Quasiment pendant toutes les séances, ils auront aussi à prendre le rôle « d'observateur » avec ou sans fiche d'observation selon les séances. Il s'avèrera d'ailleurs que la complexité de la tâche d'observation dépassera parfois les possibilités des élèves de cet âge bien que les fiches soient explicitées en classe en amont de la séance de hockey. Du temps sera d'ailleurs consacré à la verbalisation des difficultés rencontrées par les observateurs comme en témoigne cet échange extrait de tours de parole en séance 7 :

PEMF : ... il y a des enfants qui ont mieux noté que d'autres. Qui se souvient avoir essayé de marquer un but ? M, tu as essayé de marquer toi ? Est-ce que c'est noté sur ta feuille ?

M : non

PEMF : qui c'est qui a essayé de marquer et c'est pas noté sur sa feuille ?

É : moi, moi,

PEMF : ... tu veux dire quoi ?

É : j'ai essayé [de marquer] mais elle l'a pas noté

PEMF : d'accord ... C'est compliqué de noter les enfants qui jouent. Pourquoi c'est compliqué de noter ? si ils ont fait des passes, s'ils ont perdu la balle, si ... ? ...

É : parce qu'en fait, on a le papier, on doit le mettre dedans, et quand on le met dedans ils sont en train de jouer et après on arrive pas à marquer

PEMF : d'accord, faut avoir un œil sur le papier et un œil sur le match...

Nous pouvons remarquer dans cet extrait que l'élève relève l'aporie de la double tâche : être à la fois « écrivain et observateur » (rappelons que les élèves ont sept et huit ans).

Concernant le rôle d'arbitre, la complexité de la tenue de ce rôle amènera l'enseignante à adopter plusieurs fonctionnements : tantôt elle prendra en charge l'arbitrage, tantôt elle apportera son aide à l'élève auquel cette tâche est confiée, ou bien elle distribuera ce rôle d'arbitre entre plusieurs élèves. Nous pouvons noter que la PEMF respecte les programmes en faisant tenir tous les rôles aux élèves, arbitre, observateur et joueurs, ce qui peut paraître ambitieux.

** Les compétences citoyennes*

Nous avons pu relever de nombreux éléments de discours appartenant au registre sémantique des compétences citoyennes. Savoir-être et attitudes citoyennes traversent ainsi le cycle de part en part : les élèves sont sollicités par rapport à deux catégories de règles : celles de la classe et celles de l'activité ; ils sont amenés à réfléchir sur ces mêmes sujets non seulement pendant les temps moteurs, mais aussi dans les temps d'introduction ou de bilan des séances. Par ailleurs, à chaque leçon, la septième compétence du SCCC est mise en œuvre grâce à la direction de l'échauffement qui est confiée à un élève : démonstration des actions à accomplir mais également vigilance par rapport à la bonne implication de ses camarades dans ce temps-là. L'extrait de la période d'échauffement de la séance 6 en témoigne : « Allez, on écoute L qui va diriger l'échauffement, celui qui n'écoute pas viendra s'asseoir... Qui parle encore ? Les règles de la classe sont valables hors de la classe... » Par ailleurs, la prise de parole est encouragée et organisée selon des routines installées, quelle que soit la discipline scolaire (cf. observations au

vol faites en classe dans d'autres matières), qui dépassent le cours d'EPS en favorisant l'écoute, le respect mutuel et la tolérance.

- * La mobilisation des compétences cognitives au cours des temps de discussions entre la PEMF et la classe

Au cœur de ces moments, nous avons repéré la mobilisation des compétences d'observation, de réflexion et de verbalisation. Dans ce cycle, le temps consacré aux échanges verbaux entre la PEMF et la classe est plus long que le temps moteur : au cours de ces temps cognitifs, elle sollicite la mémoire didactique, elle incite les élèves à la réflexion et suggère des discussions. Celles-ci portent sur les moyens à mettre en œuvre pour que les actions soient efficaces, sur l'observation des conduites des joueurs à partir d'observables condensés dans des fiches, ou non, selon les séances. Nous illustrons cela à partir d'un extrait de verbatim de la séance 4 :

PEMF : Alors, qu'est-ce qu'on a vu là ? Qu'est-ce qui est compliqué à ce jeu, quand est-ce qu'on se fait attraper la balle ? Pourquoi est-ce que le défenseur arrive à récupérer la balle ? à ce jeu ici le jeu des 3 zones ?

É : Parce qu'on a pas bien réfléchi où on tirait et qu'il y avait des défenseurs devant nous et on a pas pensé qu'il y avait pas de défenseur devant le coéquipier et on a pas fait la passe, on a pas pensé à ça.

PEMF : Donc tu penses que si on se fait piquer la balle c'est parce que quand on avait les défenseurs en face, on a quand même voulu jouer.

É : Parce qu'on a voulu jouer tout seul pourtant y'a un copain à qui on aurait pu faire la passe mais j'ai voulu marquer, j'ai récupéré la balle et après j'ai failli marquer...

Ces phases d'échanges, de réflexion, qui sont construites conjointement par la PEMF et ses élèves, occupent un temps d'enseignement très important. Lors de la séance 1, par exemple, le temps se découpe ainsi :

- temps d'échange pour introduire le cycle et la séance du jour : 29 minutes,
- temps d'échauffement : 6 minutes,
- temps de jeu : 7 minutes,
- temps d'observation : 7 minutes.

Cette donnée renvoie à plusieurs explications : d'une part ce professeur adhère à une conception de l'apprentissage selon laquelle les élèves construisent leurs pouvoirs d'agir à travers des actions combinées, motrices et réflexives (cf. entretien). Rappelons que le type de public scolaire qui compose la classe et plus largement l'école, est en difficulté scolaire et de plusieurs nationalités. Certains élèves sont en difficulté avec la langue française, ce qui impose à la PEMF de s'assurer de la compréhension par tous les élèves de la présentation des tâches, des consignes.

■ **Analyse micro de l'action conjointe autour de certains contenus de formation**

- *La dévolution dans la construction de la compétence de coopération*

La coopération apparaît comme un savoir à développer dans les fiches de préparation de quatre séances. Nous présentons ici l'analyse micro d'une situation d'apprentissage proposée en séance 2 (dénommée « *le jeu du volcan* ») dont l'enjeu est de convaincre les élèves de la nécessité de coopérer en sport collectif. Le dispositif décrit par la PEMF dans la préparation de cette séance est le suivant :

« Les habitants de trois îles éloignées de quelques mètres doivent regagner le continent à cause d'une éruption volcanique. Tous les habitants devront être sauvés sous peine d'avoir tous perdu. Vous devez rejoindre le plus rapidement possible le continent pour ne pas mourir dans l'éruption du volcan. Vous ne devez pas tomber dans l'eau car vous vous noierez. Tous les

habitants doivent être sauvés. Pour passer d'île en île, vous disposez de deux briques sur lesquelles poser les pieds. »

Notre analyse *a posteriori* de la situation d'apprentissage proposée indique que les savoirs spécifiques au Hockey n'y sont pas mobilisés : ce jeu est à première vue étranger à l'activité de référence dans la mesure où il n'y a pas de rapport de force entre attaquants et défenseurs, pas de cibles à attaquer et à défendre, pas de mobilisation des savoir-faire techniques spécifiques. Il s'agit d'un jeu didactique non attaché à une pratique sociale de référence, tel que décrit par Dugas (2004). La PEMF nous indique qu'« *elle trouve ce jeu très intéressant et très riche* » (entretien) et qu'elle l'utilise fréquemment, quelle que soit l'activité de référence de ses cycles de sports collectifs.

Après la définition de la tâche conforme au texte ci-dessus, les élèves sont invités à fonctionner par groupe de six ou sept élèves auxquels la PEMF dévolue explicitement la recherche de stratégies gagnantes, la responsabilité de trouver des solutions ; elle n'intervient que pour leur signifier que le critère de réussite n'a pas été atteint : « *un élève noyé* » ; à l'étape de la régulation, elle donne aux élèves la responsabilité de la construction des savoirs, leur demande d'échanger entre eux pour construire ensemble des solutions efficaces ; elle laisse les élèves expérimenter des stratégies qui ne fonctionnent pas pour en mesurer les effets ; elle se retient longtemps de donner la bonne solution faisant preuve de réticence, de « rétention d'information », s'abstenant de dire ce qu'elle sait (Sensevy & Quilio, 2002) :

PEMF : Hop, M, tu as perdu, tu as mis le pied dans l'eau... Alors lui, il se dit que s'il laisse la brique où elle est, vous allez être mal... Est-ce que ça va être possible ? Donc y'a quelque chose dans votre stratégie qui ne fonctionne pas... Alors, combien de morts : quatre morts ; l'exercice est-il réussi ? Quelle était la consigne ? Aucun mort : Alors est-ce qu'on va trouver la solution ?

À un autre stade de la régulation, elle reprend l'initiative en introduisant des savoirs visés, et lâche quelques indices, renforce quelques solutions pertinentes proposées par des élèves, afin de les accompagner vers les stratégies gagnantes.

Quand vient le temps de l'institutionnalisation des savoirs en jeu dans ce jeu didactique, elle procède en demandant aux différents groupes de proposer et de démontrer des solutions, et valide *in fine* certaines stratégies gagnantes (utilisation efficiente des briques, déplacements pertinents, entraide) construites par des élèves pour parvenir à sauver tous les membres de leur équipe.

- *La construction in situ des enjeux d'une situation d'apprentissage*

Le document de préparation de la séance 3 présente une situation d'apprentissage (« *les quilles* ») dont l'objectif annoncé est de « *finir l'action en dirigeant la balle avec précision* ». La tâche proposée consiste à tenter de renverser des bouteilles, à viser entre deux plots, ceci à des distances variables avec la balle, laquelle est poussée avec la crosse ; quatre ateliers sont proposés (distances variables) sur lesquels les élèves effectuent des rotations ;

Atelier 1 - bouteille placée à 1m, à renverser

Atelier 2 - bouteille placée à 3 m, à toucher

Atelier 3 - 2 plots espacés de 50cm et à 1m du tireur : viser entre les 2 plots

Atelier 4 - 2 plots espacés de 50cm et à 3m du tireur : viser entre les 2 plots

Chaque élève dispose d'une fiche sur laquelle il doit consigner ses résultats personnels. L'analyse de l'activité des élèves a permis de quantifier les occurrences de tirs pour chacun qui sont peu nombreuses, et de mettre à jour le fait que le remplissage de la fiche requiert pour chacun énormément de temps.

L'analyse des discours de l'enseignante au cours de la situation nous révèle d'ailleurs que celle-ci régule davantage par rapport au remplissage de la fiche (trouver la bonne case du tableau où

mettre le résultat) que par rapport à la technique efficace de tir. On y voit les marques de l'action conjointe dans la mesure où la PEMF agit bien en direct en fonction des agissements des élèves, et selon la lecture qu'elle en a : elle semble en effet influencée par certains déterminants qui font sens pour elle (prégnance de la compétence « remplir la fiche » par rapport à la compétence « tirer de façon précise » au vu des difficultés des élèves pour remplir la fiche).

L'analyse de la phase d'institutionnalisation qui clôt le déroulement de la situation d'enseignement/apprentissage révèle l'évolution en contexte de l'enjeu de formation de la situation : alors que l'objectif annoncé concernait la précision du tir, l'analyse que la PE fait avec les élèves, des fiches qu'ils ont remplies amènera une discussion, non pas sur les conditions techniques à mettre en œuvre pour réaliser un tir précis, mais sur des connaissances procédurales au sens de Georges (1988). En l'occurrence la connaissance procédurale ou savoir-faire issu de l'action, porte ici sur le fait que les joueurs sont plus efficaces de près pour tirer et donc que l'on doit chercher à se rapprocher de la cible avant de tirer :

PEMF « *vous allez regarder votre fiche et vous allez me dire si vous réussissez davantage quand vous êtes près de la cible ou loin de la cible... pourquoi on réussit mieux en petite distance... donc quand on est en jeu et qu'on veut marquer un but qu'est-ce qu'il faut faire ? il faut essayer de se...* »

Un élève répond : « *se rapprocher* »

PEMF enchaîne : « *se rapprocher et c'est dans tous les sports qu'il faut faire ça, il vaut mieux être proche du but pour marquer un but, si je suis près c'est plus facile de marquer.* »

L'étude de phases interactives entre enseignant et élèves telles que celle choisie ici en exemple, montre à quel point se donnent à voir dans l'interaction, les contenus réellement enseignés, mais aussi les tensions entre enjeux de formation pressentis et contenus mis à l'étude.

- *Une place de choix pour les « moments à dominance verbale » et pour les activités réflexives*

Dans ce cycle de huit séances, rappelons que le temps attribué à l'observation et à la sollicitation de la réflexion est plus important que le « temps moteur » ; les données d'entretien permettent d'affirmer que ceci résulte de deux causes : l'importance accordée à la construction de ces compétences réflexives par la PE d'une part et le choix de rester sur la cour de récréation (pour ne pas perdre de temps en allant au stade), lieu qui ne permet qu'un match à la fois d'autre part. Comme nous l'avons indiqué dans l'analyse chronogénétique, dans la plupart des séances les élèves endossent le statut d'observateur avec ou sans grille de référence : les observables retenus sont parfois peu précisés comme « *repérez les bonnes stratégies de jeu* ». Nonobstant, pendant la séance 7, les élèves doivent relever, pour un joueur observé, des occurrences telles que (extrait de la fiche d'évaluation à renseigner par les élèves) : nombre de passes, nombre de balles perdues, nombre de balles récupérées, nombre de tentatives de tirs, nombre de buts marqués.

Notons que l'aspect collectif, pourtant important pour la PEMF, n'apparaît pas dans les items de la grille d'observation. Les fiches remplies donnent ensuite lieu à analyse et sont le support d'échanges en groupe classe. Mais il s'avère que le jeu dit « en grappe autour de la balle » caractéristique du niveau débutant, le manque de maîtrise de la crosse, l'imprécision des actions motrices avec cette dernière et la rapidité de certains échanges empêchent un relevé objectif de certains observables par les élèves comme le nombre de passes ou le nombre de tirs tentés ou marqués. La PEMF reconnaîtra en aparté en fin de séance et lors de l'entretien post, la difficulté de l'observation demandée et donc la fiabilité très relative des données recueillies par les observateurs.

Concernant l'activité réflexive collective, les débuts et fins de séance font toujours place à un temps d'échange. Leur organisation repose sur une structure immuable de forme dialogique : la PEMF interroge les élèves, distribue successivement la parole à plusieurs élèves, soit qu'ils la sollicitent, soit qu'elle juge opportun d'interroger l'un d'eux. Elle procède systématiquement à une

reformulation ou clarification du propos des élèves afin que la connaissance apportée profite à tous, afin d'institutionnaliser ce qui doit être retenu. Voici un exemple caractéristique de cette technique didactique, extrait de la séance 4 :

PEMF : de quelle façon on peut marquer un but ? En faisant quoi ? R ?

É : viser, en tirant

PEMF [répète] : oui en visant suffisamment bien, [et demande des précisions] mais avant de tirer, si je suis dans cette équipe-là et que je dois marquer là- bas...

É : faut se rapprocher le plus possible, faut se déplacer

PEMF : [répète] ok, je me déplace, [et demande des précisions n'ayant pas obtenu ce qu'elle attendait : le collectif] mais est ce que on est tout seul ?

É : t'essayes d'aller dribbler

PEMF : oui, t'essayes d'aller dribbler, et [insufflé une solution] si jamais je n'ai pas la balle, levez la main... B ?

É : t'essayes de la prendre

PEMF [institutionnalise] : oui t'essayes de la prendre, de la récupérer. Donc j'essaye de la conserver... J'essaye de me déplacer suffisamment bien pour aller vers le but et au final, j'essaye de bien viser pour marquer.

Si la participation à l'échange s'avère hétérogène selon les élèves malgré le souci de la PEMF de solliciter chacun, l'analyse de l'activité des élèves dans ces moments-là atteste également d'une grande hétérogénéité dans l'attention accordée aux discours de leurs pairs, ce qui pose la question de la « *nature du temps vécu par les élèves d'une classe* » (Chopin, 2010) et qui interroge sur les bénéfices retirés par chacun de ces moments à dominance verbale.

- *Un contrat didactique impossible autour de l'arbitrage*

La construction des compétences pour arbitrer fait partie des objectifs du cycle. Les préparations des séances font état de l'hésitation de la PEMF entre assurer elle-même cette tâche et la déléguer aux élèves. Nous constatons qu'elle confie l'arbitrage aux élèves en séance 5 pour revenir en arrière et l'assurer elle-même en séance 6. Rappelons que la prise de conscience de la difficulté de la tâche l'amènera en effet à tester plusieurs solutions : elle fera parfois appel à plusieurs arbitres (de touche, central) ; elle accompagnera l'élève arbitre de ses régulations, elle placera cette question au centre des bilans effectués avec les élèves à la fin de certaines séances. Finalement, au cours de la dernière séance (8), après avoir visionné un extrait vidéo sur l'arbitrage (cf. analyse mésoscopique), nous observons un subtil glissement de contenu : si le savoir arbitrer est un savoir relativement inaccessible à cet âge et sur quelques séances, alors le savoir « respecter l'arbitre » devient indispensable ; si l'arbitre n'est pas juste il faut cependant accepter ses décisions, son statut fait qu'il a raison. En témoigne cet extrait de la dernière séance au cours de laquelle la PEMF a visionné avec les élèves des vidéos focalisant sur l'arbitrage dans le sport de haut niveau. À l'issue de la vidéo, une discussion s'engage sur la fonction d'arbitre (extrait séance 8) :

PEMF : Q, tu es en train de jouer, tu fais un super jeu avec tes coéquipiers, vous marquez un but, l'arbitre il l'a pas vu, qu'est-ce que tu fais toi ?

É : je suis pas d'accord

PEMF : voilà tu es pas d'accord et tu vas... ?

É : en prison !

PEMF : mais non !

É : on va voir l'arbitre

PEMF : oui, on va voir l'arbitre, on va dire qu'on est pas d'accord et si on s'énerve on s'énerve contre qui ?

É : (tous en chœur) l'arbitre

PEMF : donc, c'est important d'avoir un bon arbitrage pour éviter les discussions et les agressions

É : quand on a fait un but, si on nous dit c'est pas le but, on peut s'énerver

PEMF : oui, mais même si l'arbitre se trompe on doit pas s'énervé, on doit respecter son jugement, c'est comme ça. Donc aujourd'hui vous allez arbitrer en plus de jouer et vous serez trois arbitres, deux arbitres de touche et un arbitre de champ...

In fine, la difficulté éprouvée par les élèves à construire les compétences complexes du savoir arbitrer amène à une révision à la baisse du contrat initial, à un basculement de l'enseignante sur la question du respect de l'arbitre quelles que soient ses décisions *in situ* pendant le jeu, fussent-elles erronées. Si l'arbitre n'a pas en main les pouvoirs d'être juste alors il faut travailler à l'acceptation de ses défaillances par les joueurs comme l'illustre cet échange :

PEMF : qui a le dernier mot, ce sont les joueurs ou l'arbitre ?

É : c'est l'arbitre

PEMF : c'est l'arbitre qui décide à la fin ; qu'est-ce que doivent faire les joueurs par rapport à l'arbitre ?

É : l'écouter

PEMF : il faut l'écouter

É : respecter

PEMF : respecter l'arbitre, c'est important...

Nous observons à nouveau que les savoirs et compétences finalement mis à l'étude émanent de l'action conjointe ; l'action du professeur est sous l'influence de l'action des élèves et nous montrons dans cet extrait que ces derniers participent à la détermination des contenus finalement enseignés.

- *L'enchâssement des enjeux de formation révélé par les actions de régulation*

L'analyse porte ici sur une situation de jeu proposée en séance 6, justifiée par le travail du savoir : « coopérer, jouer en équipe » : cette situation requiert deux équipes de cinq joueurs, un arbitre élève, des élèves observateurs sur le bord du terrain à qui est demandé de repérer les bonnes stratégies. L'analyse des régulations lors de cette situation de jeu collectif nous renseigne sur le pluriadressage de l'enseignante aux différents acteurs qui ont des statuts différents, et sur la concomitance des enjeux de formation. L'extrait ci-après en rend compte :

PEMF : [aux joueurs] : bleus crosses bleues, rouges, crosses rouges - OK, balle, elle est où la balle ?

[aux observateurs] : regardez, SVP observez les stratégies ; regardez où se mettent R. et G., c'est intéressant

[à l'arbitre] : allez A. vas-y, démarre - Remise en jeu au milieu par les bleus - Un pour les bleus, 0 pour les rouges

[aux joueurs] : c'est pour les bleus, là, la balle est sortie

[aux observateurs] : regardez le comportement des bleus

[aux joueurs] : non, reculez - Sortie, balle aux bleus

[aux observateurs] : regardez B. et R., là-bas - Tout à l'heure, vous m'avez dit euh...

[à l'arbitre] : P. s'il te plaît, P., donnez lui, tu vois bien qu'elle est bleue ; P. euh, M. elle a joué contre N., on peut le voir à la couleur de la crosse, si c'est une crosse bleue qu'on est bleu, ça veut dire qu'on est de son équipe

[aux joueurs] : sortie, balle aux rouges - Oui, jeu dangereux, j'ai envie de dire, attention, tu tires trop fort Q. - Tu as pas le droit d'avoir ton corps et la crosse de l'autre côté du terrain - Calme-toi S. y'a eu but - Vous devez vous faire une passe, tant que vous n'avez pas fait une passe les autres n'ont pas le droit de vous prendre la balle - Non Q., tu ne tiens pas la crosse correctement, je ne valide pas le but.

Dans cet extrait, l'analyse des régulations de l'enseignante montre qu'elle est concomitamment impliquée sur des enjeux de formation différents, en l'occurrence :

- l'accompagnement de l'élève arbitre dont la tâche est complexe et qu'elle souhaite assister ;
- l'explication des décisions d'arbitrage aux joueurs et aux observateurs ;

- les exigences en termes de respect de l'arbitrage par les joueurs ;
- les conseils de nature tactique et technique aux joueurs ;
- l'accompagnement de l'activité de relevé d'informations par les observateurs.

La diversité des interactions, leur objet, leur imbrication, font écho à la liste des enjeux de formation repérés dans les préparations de séance, dans les pratiques déclarées. L'enseignante témoigne ainsi de son souci de ne lâcher aucun de ces enjeux et révèle *in fine* la pluralité des contenus mis à l'étude.

Conclusion

Les résultats de cette étude de cas trouvent un intérêt dans leur confrontation avec les conclusions émises par des travaux antérieurs, lesquels ont été évoqués en début d'article. En résonance aux conclusions de Dugas (2004), nous observons chez cette enseignante la construction de situations d'apprentissage mises au service des contenus visés, dont la caractéristique est de prendre leur distance avec la pratique sociale de référence. En témoigne la situation du « volcan » (analysée ci-dessus) convoquée à des fins de développement de la compétence de coopération.

Concernant les savoirs et compétences dont l'acquisition et le développement sont envisagés par la PEMF, nous observons qu'une place de choix est réservée à la connaissance théorique des règles d'action afférentes aux différents rôles d'attaquant, de défenseur (progresser avec la balle, conserver la balle, récupérer la balle, coopérer...) tandis que la maîtrise technique apparaît complètement secondaire. Les séances d'EPS observées se révèlent également être le lieu de la sollicitation de compétences générales telles que le respect, l'autonomie, la réflexivité. Nous notons aussi ici une certaine congruence avec les travaux de Thépaut (1998, 2007) qui a montré combien les sports collectifs étaient utilisés principalement à des fins d'éducation citoyenne et avec ceux de Lenzen et *al.* (2013) à propos de la contribution de l'éducation physique à la démarche réflexive des élèves.

Le cas étudié nous a également permis de mettre au jour les techniques didactiques les plus souvent mobilisées par cette enseignante. Nous observons tout d'abord une alternance temps cognitif - temps moteur à l'avantage du premier ; nous pointons également l'usage d'une certaine réticence didactique (au sens de Sensevy & Quilio, 2002) comme outil de la production des connaissances par les élèves, en écho aux travaux de Brousseau (1998) sur la dimension adidactique des situations de formulation.

Les réajustements de contenus que nous avons repérés et le rôle chronogène de certains élèves qui s'engagent particulièrement dans les interactions pour faire avancer le savoir, qui par leurs réponses induisent des régulations non envisagées *a priori* par l'enseignante, nous amènent à conclure sur la participation des élèves au fonctionnement du système didactique notamment sur le plan des contenus mis à l'étude (Sensevy, 1998).

Enfin, cette étude confirme des travaux antérieurs, où nous avons montré (Devos & Amans Passaga, 2010) la multiplicité des objets introduits dans des systèmes didactiques conduits par des professeurs des écoles en solo ou en partenariat.

Au-delà des proximités avec les études du champ, le cas étudié contribue également à soulever des interrogations. La première est relative à la pratique sociale de référence choisie pour support à cette séquence. Le hockey s'est révélé comme une activité difficile d'une part du point de vue de la maîtrise technique et d'autre part comme un jeu où l'observation sollicitée a posé problème. Dans cette APSA, du fait des contraintes posées par celle-ci, la construction de certaines compétences classiquement travaillées en sport collectif s'avère difficile (par exemple, se coordonner à plusieurs pour faire progresser la balle, arbitrer...). Dans l'entretien post, la PEMF reconnaît la difficulté de cette APSA en particulier sur le plan technique (maniement de la

crosse, maîtrise de la balle), mais envisage cependant de renouveler l'expérience de son enseignement en modifiant toutefois certains paramètres centrés sur l'espace topographique (taille et nature du terrain). Est ici soulevée la question de l'équivalence, de l'accessibilité des pratiques sociales de référence en tant qu'outil pour l'enseignement. La programmation des sports collectifs est massive à l'école primaire ; les différents jeux sportifs collectifs, de par leurs conditions de pratique et leurs règles propres, posent aux élèves des problèmes tactiques et techniques de complexité différente et requièrent de la part de l'enseignant un traitement didactique spécifique.

Une deuxième interrogation concerne la question du temps qui est analysé dans les travaux de sciences de l'éducation comme un facteur important par rapport à l'efficacité de l'enseignement (Chopin, 2010). Nombreux s'accordent sur la nécessité d'un nombre de périodes et d'un temps conséquents réservés à l'apprentissage. Ainsi Mercier (2001) considère que *« plus le professeur prend du temps pour expliquer, plus il réduit la place de l'étude que seuls les élèves peuvent mener pour eux-mêmes et plus professeur et élèves manquent de temps tout en trouvant le temps insupportablement long »* (p.7). Ici, si la longueur du cycle n'est pas en cause, la répartition temps cognitif/temps moteur interroge. Les moments de recontextualisation, les temps d'activation de la mémoire didactique pour *« se rappeler de ce qui précède »* (Leutenegger, 2009, p.47), les moments de reconvoque des séances passées, les temps d'élaboration conjointe des règles d'action efficaces sont longs, alors que les durées des matches par exemple sont très courtes et que le nombre de répétitions possibles des actions motrices est faible. Or tant les travaux sur l'analyse de l'enseignement que ceux portant sur les apprentissages moteurs, indiquent la nécessité de temps de pratique important si l'on veut que les élèves développent des compétences en situation. Ici, la répartition entre ces temps nous interroge par rapport à la construction des compétences motrices, au développement des *« pouvoirs d'agir »* chez les élèves. Mais ce découpage apparaît en adéquation avec les priorités de l'enseignante qui admet délibérément que l'activité réflexive, d'observation, d'argumentation participe à l'élaboration des compétences motrices visées et, qui assume d'autre part le fait de mettre davantage l'accent sur les compétences transversales (au sens des programmes) que sur les savoirs et compétences spécifiques à l'éducation physique et sportive.

Car ce qui est au cœur des systèmes didactiques, c'est bien la question des apprentissages réalisés : *« si je prends la responsabilité d'enseigner quelque chose à quelqu'un (Sensevy, 2008, p.45) je ne peux prétendre avoir réussi que si mon élève, sans mon aide, témoigne d'une puissance d'agir fondée sur ce que je lui ai enseigné »* ; qu'en est-il ici ? Si nous reprenons les catégories retenues en début d'article, nous pouvons considérer au vu des réponses avancées par les élèves dans les temps d'interaction et au vu des conduites dans le jeu, que des apprentissages sont effectifs en fin de cycle relativement aux connaissances culturelles (sur l'activité Hockey), aux connaissances procédurales (par exemple, savoir qu'il faut se rapprocher pour avoir des chances de marquer), aux compétences citoyennes (respecter l'arbitre). Les savoirs en acte, tactiques et techniques (être habile dans la conduite de balle, progresser collectivement vers le but...) auraient eu besoin pour se déployer de temps moteurs plus longs et d'une centration plus systématique de l'enseignante sur ces objets.

L'observation menée sur un nouveau cycle de hockey un an plus tard a permis de pointer la stabilité de ce fonctionnement, les régularités dans les enjeux de formation, dans la manière de gérer le temps chez ce professeur, dans les techniques didactiques employées. Mais elle révèle aussi les évolutions produites par un retour réflexif sur cette première expérience et par les effets formatifs de ce dispositif de recherche auquel elle a participé dans le sens où selon Leutenegger (2009, p.393), *« le dispositif de recherche participe d'une formation des enseignants impliqués »*.

Bibliographie

AMANS-PASSAGA C. (2013), « Analyse didactique de situations de partenariats professeur / Intervenant en EPS à l'école primaire : positions des acteurs et contenus enseignés », *Recherches en didactique*, n°16, p.43-58.

AMANS-PASSAGA C. (2010), « L'articulation de l'action didactique d'intervenants associés en EPS à l'école primaire », *Revue Éducation et Didactique*, volume 4, n°1, p.25-49.

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

CHOPIN M.P. (2010), « Les usages du temps dans les recherches sur l'enseignement », *Revue Française de Pédagogie*, n°170, p.87-110.

CORDOBA A. (2007), « Analyse didactique d'une séance de basket- ball dans un club sportif. Regard sur les contenus et les dispositifs d'enseignement », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n°29(3), p.505-528.

DEVOS-PRIEUR O. (2011), « Chronogenèse des objets enseignés en basket-ball par quatre intervenants à l'école primaire », *eJRIEPS* 24, juillet 2011, p.118-143.

DUGAS E. (2004), « Des pratiques sociales aux pratiques scolaires en EPS : des logiques de scolarisation plurielles », *Revue française de pédagogie*, n°149, p.5-17.

GEORGE C. (1988), « Interactions entre les connaissances déclaratives et procédurales », *Les automatismes cognitifs*, P. Perruchet, Mardaga.

LENZEN B., CORDOBA A., POUSSIN B., DÉNERVAUD H. & DERIAZ D. (2013), « L'intervention en éducation physique à l'école primaire et secondaire à Genève, entre discipline(s) de référence, demandes sociales et discipline scolaire », *Didactique en construction, constructions des didactiques*, J.-L. Dorier, F. Leutenegger & B. Schneuwly (éd.), Bruxelles, De Boeck, p.109-127.

LEUTENEGGER F. (2009), *Le temps d'instruire, approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*, Berne, Peter Lang Editions.

MARTINAND J.-L. (1994), « La didactique des sciences et de la technologie et la formation des enseignants », *Aster*, n°19, p.61-75.

MERCIER A. (2001), *Petit vocabulaire à l'usage des enseignants débutants*, <http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/voc/n1/mercier3/index.html>

REUTER Y. & al. (2007), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck.

SCHUBAUER-LEONI M.L & LEUTENEGGER F. (2005), « Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n°27, 2005/3, p.407-429.

SENSEVY G. (1998), *Institutions didactiques : étude et autonomie à l'école élémentaire*, Paris, Presses Universitaires de France.

SENSEVY G. & QUILIO S. (2002), « Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique », *Revue française de pédagogie*, n°141, p.47-56.

SENSEVY G. & MERCIER A. (dir.) (2007), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

SENSEVY G. (2008), « Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. Une activité située ? », *Recherche et formation*, n°57, p.39-50.

THÉPAUT A. (1998), « Les valeurs en EP à l'école élémentaire et la morale sportive », *Revue Spirales*, n°22, p.225-234.

THÉPAUT A. & LÉZIART Y. (2007), « De la nécessité de la prise en compte de la notion de « milieu didactique » pour l'étude des phénomènes de transposition et d'appropriation des savoirs : un exemple à propos de l'apprentissage de la passe en basket-ball », *Science et Motricité*, n°61, p.56-71.

TIBERGHIE A., MALKOUN L., BUTY C., SOUASSY N. & MORTIMER E. (2007), « Analyse des savoirs en jeu en classe de physique à différentes échelles de temps », *Agir ensemble*, G. Sensevy & A. Mercier (éd.), Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p.93-122.

TIBERGHIE A. (2012), « Analyse d'une séance de physique en seconde : quelle continuité dans les pratiques ? » *Éducation et Didactique*, volume 6, n°3, p.97-123.

Programmes école primaire, Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, Hors-série n°3 du 19 juin 2008.

Programmes école primaire, Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale du 5 Janvier 2012.

Socle commun des connaissances et des compétences, Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005.