

L'élaboration d'une forme de pratique d'APSA en EPS : un geste professionnel complexe

Mascret Nicolas

Professeur Agrégé d'Education physique et sportive, Faculté des Sciences du Sport, Marseille, nico.mascret@laposte.net

Résumé

Une forme de pratique se situe à l'interface des conditions d'enseignement de l'EPS et de la pratique sociale sur laquelle elle s'appuie, sans s'y réduire. Elaborer une forme de pratique est par conséquent un geste professionnel complexe puisque cela conduit l'enseignant d'EPS à manipuler de nombreuses variables pour permettre à ses élèves d'apprendre tout en leur faisant vivre une activité signifiante. L'étude de trois processus de construction de sens (in vitro, in situ, in vivo) nous permettra d'identifier l'activité de l'enseignant lors de cette élaboration et de mettre en évidence des pistes de travail pour l'analyse des pratiques en EPS.

1 Introduction

L'élaboration d'une forme de pratique d'APSA en EPS est un geste professionnel complexe par rapport au contexte d'intervention utilisant des pratiques sociales et par rapport au nombre de paramètres à gérer lors de cette élaboration. L'objectif de la communication est d'étudier ce geste professionnel en présentant les modalités de construction d'une forme de pratique par l'enseignant d'EPS, plus particulièrement en badminton. Pour cela, nous présentons ici dans un premier temps la méthodologie de recherche utilisée pour positionner notre intervention à l'intérieur de celle-ci. Nous analyserons ensuite les rapports qu'entretient l'EPS avec les pratiques sociales de référence afin de déterminer ce que l'on peut entendre par la notion de forme de pratique, que nous illustrerons en badminton. Dans une troisième partie, nous entrerons dans le cœur du geste professionnel grâce à l'analyse des processus d'élaboration de cette forme de pratique, en étudiant trois formes différentes mais complémentaires de construction de sens. Enfin, dans une dernière partie, nous tenterons de mettre en évidence en quoi nos propositions peuvent laisser envisager des pistes d'exploitation dans le cadre de l'analyse des pratiques.

2 Méthodologie de recherche

L'objet de cette première partie est de présenter l'approche méthodologique utilisée dans le cadre de notre thèse en sciences de l'éducation, dans une double optique : permettre d'une part de situer la communication que nous avons effectuée à l'intérieur de ce travail, et d'autre part analyser en fin d'article les implications que pourrait avoir cette approche méthodologique dans le cadre d'un travail sur l'analyse des pratiques. Nous nous sommes appuyés sur une « approche technologique en didactique des APS » (Bouthier, 1993 ; Bouthier et Durey, 1994), c'est-à-dire sur une approche scientifique de production de connaissances utiles à la décision dans un acte d'enseignement, qui est une activité d'intervention visant à transformer la réalité, puisque « la technologie vise l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation d'un projet d'intervention et de transformation pratique du monde » (Bouthier, 1993). D'après Bouthier et Durey (op. cit.), « nous expliciterons les caractéristiques d'une approche technologique comme contribution à la constitution de

savoirs sur et pour les transformations des techniques corporelles, en nous attachant à discuter les problèmes de technicité et ceux de la scientificité de cette approche (...). Au plan le plus général, nous pouvons avancer qu'il ne s'agit pas de valider une théorie en l'appliquant au champ des APS. Il n'est pas question de recourir mécaniquement aux concepts et aux outils les plus élégants, les plus performants ou les plus précis dans leur champ habituel d'utilisation, mais à ceux qui correspondent le mieux aux spécificités, aux exigences des APS, au niveau d'approximation requis par l'objet d'étude et aux attentes des utilisateurs ». Notre recherche est donc finalisée par une transformation des pratiques et se situe dans une perspective d'intervention, c'est pourquoi nous choisissons d'adopter cette méthodologie.

La technologie étudie l'usage rationnel des techniques s'intéressant à la production d'effets. Elle étudie l'activité des acteurs qui conçoivent, mettent en œuvre et évaluent des projets, dans lesquels ils font souvent l'économie dans leurs décisions de la représentation scientifique et de la compréhension de tous les processus mis en jeu. Comme le fait remarquer Vigarello (1985), les enseignants d'EPS sont dans ce cas. En s'appuyant sur Martinand (1989) ; Bouthier et Durey (op. cit.) affirment « que les recherches didactiques qui visent à éclairer les décisions ou à transformer les pratiques d'intervention sont aussi à ce titre des recherches technologiques ». L'évolution justifiée et argumentée des pratiques de l'enseignement de l'EPS organise notre travail. Celui-ci s'intègre donc dans une perspective technologique.

Étudions les rapports qui peuvent exister entre science et technologie. La science cherche à dégager des lois fondamentales relatives à des phénomènes simples. La prise en compte de la complexité du réel ne fait pas partie de ses prérogatives. La technologie fonctionne de ce point de vue à l'inverse, en envisageant la complexité du réel comme un élément indispensable qui peut permettre de rendre compte de l'opérationnalité du travail entrepris. La technologie mobilise des connaissances de natures diverses qu'elle tente de mettre en relation pour donner une cohérence globale au projet technique. Elle fonctionne également par approximations successives afin d'avancer sur l'efficacité du projet. L'approche technologique à visée didactique sembla donc particulièrement adaptée pour étudier des éléments complexes comme peut l'être l'enseignement du général et l'enseignement de l'EPS en particulier.

Trois phases caractérisent cette approche. La phase d'élaboration du projet nécessite une analyse approfondie du système technique grâce à une exploration des productions théoriques et pratiques (scientifiques, professionnelles, voire même familiales). L'objectif de cette première phase est double : donner au projet une cohérence au niveau global et obtenir un pronostic de faisabilité élevé. Ensuite, la phase de mise en œuvre du projet permet de présenter en détail le projet soumis à l'expérimentation, puis de tester son opérationnalité et son efficacité. Enfin, la phase d'évaluation du projet permet, au regard de la validation écologique locale des résultats et de leur interprétation, de formaliser les conditions d'amélioration du projet initial. La communication présentée ici a pour objectif de s'intéresser à la première de ces trois phases, relative à l'analyse des éléments qui pouvaient permettre de donner au projet que nous souhaitons tester une forte cohérence globale. Cette communication ne peut donc pas être considérée comme un compte – rendu de recherche au sens strict du terme. Nous nous sommes centrés sur les processus d'élaboration d'une forme de pratique d'APSA en EPS pour identifier leur utilisation possible dans le cadre de l'analyse des pratiques.

3 Le geste professionnel étudié : l'élaboration d'une forme de pratique

L'élaboration d'une forme de pratique d'APSA passe tout d'abord par une étude de la pratique sociale de référence, ce que nous ferons dans une première partie. Nous verrons dans une deuxième partie que les rapports entre EPS et pratiques sociales de référence peuvent s'incarner, se cristalliser autour de la notion de forme de pratique, que nous définirons et illustrerons en badminton.

3.1 EPS et pratiques sociales de référence

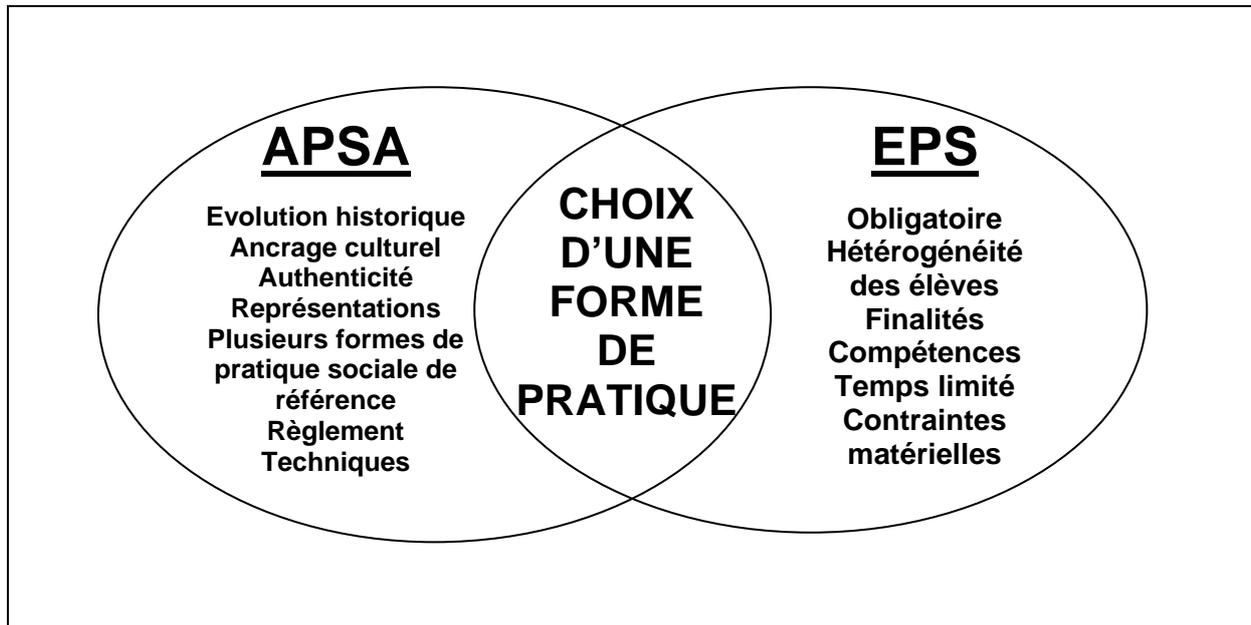
Contrairement à bon nombre d'autres disciplines scolaires, l'EPS ne peut pas se baser sur un corpus de connaissances scientifiques constitué et reconnu mais sur un champ culturel et social représenté par la pratique des APSA. Il était déjà précisé dans les Instructions Officielles de 1985 que « l'EPS ne se confond pas avec les APS qu'elle propose et organise ». Pour autant, elle doit nécessairement s'appuyer sur les pratiques sportives connues et reconnues par la société. La question suivante se pose alors : quels rapports doit entretenir l'EPS avec les pratiques sportives sociales ? A ce propos, Martinand (1982) affirme : « Toute activité scolaire, qu'elle soit importée ou construite directement sur le terrain scolaire, doit avoir un rapport avec des pratiques sociales réelles et ce rapport doit être contrôlé ». Dans cette optique, Martinand (1989), en parlant de la transposition didactique, précise : « Il importe de garder l'idée de transposition, mais en lui conférant un sens fort portant sur la construction, l'invention même d'activités scolaires en relation à des pratiques de référence ». Les pratiques sociales de référence en EPS renvoient donc aux pratiques physiques et sportives pratiquées en dehors de l'école, ce qui conduit le C.E.D.R.E. (2004) à s'interroger : « EPS et pratiques sociales : révérence ou référence ? ».

3.2 Pratique sociale de référence et forme de pratique

« Lorsque nous parlons de forme de pratique d'une APS, il s'agit pour nous d'une tâche motrice caractéristique de cette APS et constituée d'un ensemble de consignes portant sur le but et sur les conditions à respecter » (Barbot, 1996). Comme première acception, nous pouvons dire qu'une forme de pratique d'une APSA est donc une adaptation de la pratique sociale de référence.

L'élaboration d'une forme de pratique d'APSA est, nous allons le voir, un phénomène complexe et difficile. Pour mieux comprendre ce que l'on entend par forme de pratique, nous allons tenter de schématiser ce que peut être une forme de pratique par rapport à l'EPS et aux APSA. Rappelons tout d'abord quelques caractéristiques de ces deux derniers éléments. L'EPS est une discipline d'enseignement obligatoire, soumise aux finalités du système scolaire et aux finalités qui lui sont spécifiques. Les programmes disciplinaires demandent aux enseignants de faire acquérir à leurs élèves des compétences de différents niveaux (du moteur au méthodologique) dans un certain nombre d'APSA. Les élèves auxquels s'adresse l'enseignement de l'EPS sont très hétérogènes dans leurs capacités morphologiques, physiques, psychologiques, ... Enfin, il est nécessaire de souligner que ces ambitions doivent se dérouler dans le temps alloué à l'enseignement de cette discipline et dans des conditions de pratique données (notamment matérielles). Une APSA est une activité physique, sportive et artistique qui a une existence dans la société, et qui est nommée pratique sociale de référence (qui peut exister sous de multiples formes). Elle a une certaine évolution historique, un ancrage culturel, une authenticité. Elle est soumise à un règlement spécifique et évolutif. Différentes techniques sont produites par les pratiquants pour satisfaire aux exigences de cette

activité. Enfin, une APSA est souvent chargée de représentations positives ou négatives. Le choix par l'enseignant d'une forme de pratique d'APSA en EPS va donc se situer à l'interface de ces deux éléments, comme représenté sur le schéma suivant.



Goirand (1999) affirme : « L'enseignant a la possibilité de créer dans la classe, des pratiques originales, non pas en puisant directement dans les pratiques sociales de référence, mais dans la formalisation qu'il choisit ». Une forme de pratique est donc la plupart du temps une création, une élaboration, une construction de l'enseignant. D'après Chevallard (1985), cette construction se passe de la façon suivante : « Le processus qui va donc devoir s'opérer est un processus de décontextualisation – recontextualisation des savoirs et/ou des pratiques de référence, c'est-à-dire d'abord une prise de distance de ceux-ci avec leur environnement initial, puis leur adaptation à l'institution à laquelle ils sont destinés ». La construction d'une forme de pratique scolaire d'une APSA va donc tout d'abord prendre des distances avec l'environnement initial (le champ des pratiques physiques sportives et de loisir) pour les adapter à l'école en général et à l'EPS en particulier. Cette notion de construction par l'enseignant de la forme de pratique d'APSA est fondamentale dans le sens où celle-ci va s'inscrire dans une ambition didactique et pédagogique pour des élèves donnés. A la lumière de tous ces éléments, quelle forme de pratique scolaire du badminton pouvons nous proposer ?

3.3 Une illustration en badminton

Nous n'entrerons pas dans les détails de la forme de pratique que nous proposons en badminton, nous nous limiterons à en tracer les grandes lignes. Cette forme de pratique du badminton s'adresse à des élèves de sixième, débutants dans l'activité, faisant partie d'un collège classé « Ambition Réussite », dont la principale caractéristique motrice est un jeu de renvoi quasi systématique au centre du terrain adverse. Deux équipes de deux joueurs se rencontrent dans un match en simple. Chaque élève passe dans les rôles de joueur et de coach : quand un élève joue, son partenaire est son coach. Trois zones sont tracées sur chaque demi-terrain : une zone avant, une zone centrale et une zone arrière. Le coach identifie sur une fiche d'observation l'endroit du terrain adverse où son partenaire marque des points. Le

joueur débute chaque set en annonçant à son coach la zone qu'il souhaite atteindre durant celui-ci. Trois sets de sept points sont joués, entrecoupés de séquences de coaching entre chaque set. La compétence spécifique à acquérir est la suivante : « Gérer l'alternative continuité / rupture de l'échange en envoyant intentionnellement un volant vers l'avant ou l'arrière du terrain adverse pour remporter le match de zones ». Dans le cadre de l'étude d'un geste professionnel et dans une optique d'analyse des pratiques (que nous aborderons en fin d'article), nous pouvons nous poser la question suivante : quelle est l'activité de l'enseignant qui peut conduire à l'élaboration de cette forme de pratique ? C'est ce que nous allons maintenant étudier.

4 Trois processus de construction de sens en EPS

Après avoir défini ce que recouvrait la notion de forme de pratique et identifié ses rapports étroits et conflictuels qu'elle pouvait entretenir avec la pratique sociale de référence, nous allons maintenant présenter les processus d'élaboration de celle-ci. Dans un premier temps, nous précisons le cadre d'analyse que nous avons créé, puis nous étudierons successivement trois formes de construction de sens qui organiseront cette analyse.

4.1 Présentation du cadre d'analyse

Nous envisageons la construction de sens en EPS selon trois modalités (Mascret, 2006), empruntées à la recherche en sciences biologiques : *in vitro* (dans des conditions déterminées a priori), *in situ* (dans le milieu) et *in vivo* (dans l'organisme). L'analyse de ces trois formes de construction de sens justifie la présentation de cette tâche de référence en badminton pour les élèves, afin de tenter de lui donner un pronostic de faisabilité élevé. Ainsi, en respectant les conditions que nous allons mettre en évidence, l'élaboration de la forme de pratique peut permettre d'envisager pour celle-ci des attentes de succès prometteuses. Dans cette optique :

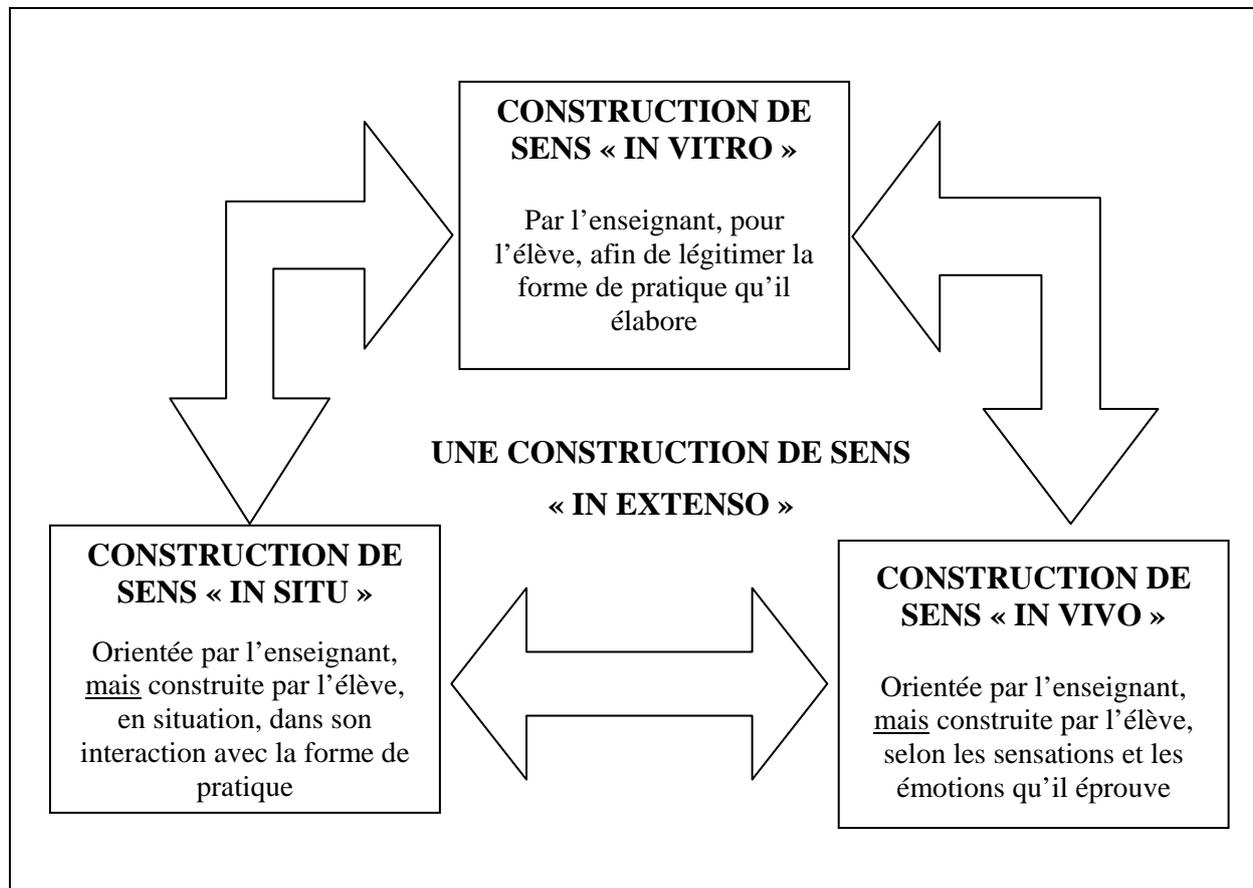
- l'étude de la construction de sens « **in vitro** » nous amènera à nous intéresser aux justifications des processus d'élaboration de la forme de pratique proposée en badminton. Même si l'élève est bien entendu présent dans ce processus, cette construction se fait *a priori*, avant de confronter réellement l'élève à la forme de pratique ainsi conçue ; elle correspond au travail d'élaboration de l'enseignant d'EPS avant que son interaction avec les élèves ne débute. Pour réaliser cette construction de sens, l'enseignant d'EPS doit poursuivre cinq démarches : institutionnelle, culturelle, technologique, scientifique et pratique ;

- l'étude de la construction de sens « **in situ** » permettra d'envisager la confrontation en situation réelle de l'élève avec la forme de pratique qui a été élaborée, et d'identifier à partir de notre proposition en badminton les raisons qui nous ont conduit à proposer cette forme de pratique pour ces élèves. La construction de sens *in situ* est réalisée par l'élève, en situation, dans son interaction avec la forme de pratique proposée. Elle est dépendante des spécificités des élèves et conduit à leur investissement dans la tâche proposée. Elle peut néanmoins être orientée par l'enseignant lors de l'élaboration d'une forme de pratique ;

- enfin, l'étude de la construction de sens « **in vivo** » nous conduira à analyser les différentes sensations et émotions que peut éprouver un élève confronté à cette forme de pratique.

Nous allons aborder dans les prochains chapitres ces trois éléments l'un après l'autre, en les illustrant par nos propositions en badminton, en gardant à l'idée qu'ils doivent être

envisagés en corrélation pour que l'élève puisse réellement se transformer. En effet, la construction des différentes formes de sens est un phénomène qui doit s'envisager « **in extenso** », c'est-à-dire dans sa globalité, sa totalité et sa simultanéité, ce qui est représenté sur le schéma suivant.



Nous avons pris le parti de donner les grandes lignes de chacune de ces trois formes de construction de sens et de leur contenu plutôt que d'en choisir une seule et de l'analyser en détail, afin de nous permettre dans une dernière partie d'identifier les retombées que peut avoir cette réflexion dans le cadre de l'analyse des pratiques.

4.2 La construction de sens in vitro

Cinq démarches menées par l'enseignant d'EPS caractérisent cette phase de construction de sens in vitro, dont l'objectif est d'élaborer une forme de pratique permettant d'espérer des apprentissages significatifs chez les élèves.

La démarche institutionnelle cherche à intégrer l'élaboration d'une forme de pratique dans le contexte institutionnel disciplinaire spécifique à l'EPS, mais aussi dans le contexte plus général du système scolaire français. Cette démarche nous semble indispensable dans une perspective de transformation des pratiques d'enseignement de l'EPS. **La démarche culturelle** entraîne une réflexion sur les rapports que doit entretenir la forme de pratique avec les pratiques sociales de référence, représentées par les activités sportives présentes dans la société. La forme de pratique doit permettre aux élèves de vivre une « tranche de vie singulière » (Portes, 1999), tout en s'adaptant aux contraintes de l'enseignement de l'EPS et sans forcément reproduire la pratique sociale de référence. **La démarche technologique**

conduit à s'interroger sur ce qu'il semble nécessaire de faire apprendre aux élèves dans cette activité. Ne pouvant tout enseigner en EPS, nous cherchons à confronter l'élève à ce qui va lui permettre de progresser radicalement dans sa motricité, grâce à une analyse des conditions d'efficacité dans l'APSA support de l'enseignement. Cette démarche technologique nous conduit également à une analyse de l'activité des sportifs de haut niveau pour identifier les éléments qui permettent d'envisager des pistes de solution aux problèmes rencontrés par les élèves, sans chercher à reproduire stricto sensu leur activité. **La démarche scientifique** menée par l'enseignant conduit ce dernier à chercher des appuis de différentes natures permettant d'espérer une optimisation de l'apprentissage de ses élèves dans le temps imparti à l'enseignement de l'EPS. Pour terminer, nous avons pu affirmer qu'une cinquième démarche traverse les quatre autres : **la démarche pratique**. En effet, mener les quatre démarches ne peut se faire sans s'interroger sans cesse sur la faisabilité des propositions qui sont mises en œuvre par rapport au contexte d'intervention de l'enseignant (installations sportives, matériel, temps de déplacement, etc.).

Ces cinq démarches doivent être menées simultanément lors de ce processus de construction de sens in vitro, afin que celui-ci puisse être réellement efficace et laisse envisager une forme de pratique cohérente. Ainsi, l'oubli (in)volontaire d'une d'entre elles peut conduire à cinq dérives :

- l'oubli de la démarche institutionnelle entraînerait « l'illégalité » de la forme de pratique, dans le sens où elle ne respecterait pas les attentes du système scolaire,

- l'oubli de la démarche culturelle créerait des activités scolaires sans aucune référence culturelle. Celles-ci deviendraient auto-référentes et le réinvestissement hors de l'école s'avèrerait utopique,

- l'oubli de la démarche technologique consisterait à « faire jouer » les élèves sans chercher à leur faire apprendre quelque chose. L'EPS perdrait alors son statut de discipline scolaire,

- l'oubli de la démarche scientifique pourrait soit limiter la portée et l'efficacité des apprentissages dans un temps réduit, soit les évacuer complètement,

- l'oubli de la démarche pratique conduirait à une inéluctable inadaptation professionnelle des propositions par manque de faisabilité.

Poursuivre une construction de sens in vitro lors de l'élaboration d'une forme de pratique d'APSA en EPS permet d'envisager la cohérence a priori de celle-ci. Or, cela n'est pas suffisant pour garantir sa réelle efficacité. Il nous faut maintenant envisager d'étudier la confrontation des élèves à la forme de pratique, qui entraînera (ou non) leur investissement dans celle-ci. C'est ce que nous allons étudier dans les deux prochains chapitres relatifs à la construction de sens in situ et in vivo.

4.3 La construction de sens in situ

Cette phase de construction de sens permet d'adapter la forme de pratique aux caractéristiques spécifiques des élèves. Rappelons que notre travail s'inscrit dans le cadre d'un collège « Ambition Réussite » qui regroupe des élèves en grande difficulté sociale et/ou scolaire. Nous avons pu mettre en évidence dans notre travail de thèse que ce type d'élèves présentait des problèmes relatifs à cinq types de rapport : rapport à l'échec, rapport à soi, rapport à l'effort, rapport à l'EPS et rapport à l'école. Pour que l'élève accepte de s'investir dans la forme de pratique proposée, il est indispensable que cette dernière prenne en compte ces différents rapports pour les intégrer et tenter de les dépasser.

Ainsi, nous cherchons à prendre en compte **le rapport à l'échec** des élèves difficiles en élaborant une forme de pratique qui dédramatise l'échec et incite l'élève à réguler son activité pour le dépasser, en laissant la possibilité à l'élève de formuler le projet d'atteinte de zone qu'il souhaite, en n'intégrant pas directement ce projet dans le résultat du match et en mettant à sa disposition un partenaire coach qui peut l'aider pour surmonter un éventuel échec. **Le rapport à soi** des élèves doit également être intégré à la forme de pratique afin de leur permettre de dépasser l'image négative que les élèves ont d'eux-mêmes en EPS (image motrice ou méthodologique). Pour cela, en badminton, nous proposons une entrée progressive dans le cycle en consacrant une séance entière à la familiarisation pour que les élèves puissent intégrer certaines notions et commencer à développer des habiletés leur permettant dans un premier temps de « jouer » et dans un deuxième temps d'apprendre. **Le rapport à l'effort** chez les élèves difficiles renvoie à une « idéologie de l'effort qui en vaut la peine ». La forme de pratique doit tenter d'inciter l'élève à faire un effort dans une optique d'apprentissage en donnant de la valeur à la tâche. Pour cela, le travail en dyade joueur – coach donne de l'importance au rôle de chacun et à sa progression car les résultats des deux élèves sont additionnés et donc solidarisés. L'effort est donc fait pour soi, mais aussi pour l'autre. Le rapport à l'EPS est plutôt un rapport de plaisir et de défoulement, alors que l'enseignant insiste souvent sur l'apprentissage. L'objectif est donc d'élaborer une forme de pratique qui ne limite pas l'EPS à de la simple animation sportive, mais qui n'oublie pas le plaisir de la pratique. En badminton, l'objet d'enseignement est intégré à la forme de pratique et les élèves sont sans cesse en situation de match, ce qui risque de solliciter leur investissement. Enfin, **le rapport à l'école** est souvent négatif, notamment tout ce qui touche au recul réflexif et aux apprentissages « scolaires ». Nous souhaitons néanmoins permettre à l'élève de construire une régulation cognitive de ses actions, autant pour lui faire acquérir des compétences méthodologiques que pour améliorer son efficacité motrice. Le rôle du coach a été conçu dans cette optique et s'opérationnalise par le travail en équipes de deux joueurs pour espérer un investissement plus important des élèves.

La construction de sens in situ passe donc lors de l'élaboration d'une forme de pratique par la prise en compte de cinq formes de rapports qui caractérisent les élèves difficiles. C'est à cette condition que l'on peut envisager l'investissement des élèves vers la pratique dans un premier temps et vers l'apprentissage dans un second temps. La prise en compte des émotions de ces élèves participe également de cet objectif.

4.4 La construction de sens in vivo

Vouloir susciter des émotions positives en EPS chez les élèves par la pratique des APSA ne va pas de soi. Les émotions peuvent être considérées comme une épée à double tranchant : elles peuvent être le moteur de l'activité de l'élève comme l'inhiber complètement ! Cela nécessite donc une réflexion approfondie sur les conditions à mettre en place en EPS pour que ces émotions éprouvées le soient dans une optique d'apprentissage significatif en EPS. Cette ambition nécessite donc une réflexion sur la forme de pratique d'APSA à élaborer. Lors de son élaboration, nous pouvons :

- confronter l'élève aux émotions constitutives de l'APSA qui passent par une mise en jeu originale du corps et le plaisir de la pratique motrice ;
- éviter de nous limiter à faire vivre des émotions aux élèves (ou alors ponctuellement) et mettre en parallèle ces émotions et l'apprentissage ;
- éviter de mettre l'élève en échec dès le début de la pratique, en nous appuyant sur ce qu'il sait faire et non sur une « pédagogie des manques » ;

- créer des interactions sociales pour permettre le partage des émotions au service de l'apprentissage ;

- insister sur la réussite de son acte d'apprentissage, en identifiant ce qui a permis de le réussir ;

- faire entrer l'élève dans l'action avec un projet précis et identifié, qui nécessite un apprentissage et qui a une importance symbolique pour lui.

Tous ces éléments sont importants à prendre en compte lors de l'élaboration d'une forme de pratique d'APSA en EPS, surtout lorsque l'on s'adresse à des élèves difficiles qui développent un rapport au savoir « de type émotionnel et signifiant » (Therme, 1995). Le sujet ne se réduit pas au sujet épistémique et « le plaisir représente un aspect essentiel de l'EPS car il est une incitation à la pratique physique actuelle et future » (Gagnaire et Lavie, 2005).

4.5 Conclusion sur les processus de construction de sens

La présentation rapide des trois processus de construction de sens (in vitro, in situ, in vivo) permet de mieux cerner le geste professionnel de l'enseignant d'EPS qui élabore une forme de pratique d'APSA. Le nombre de démarches à mener, de rapports à gérer, de variables à manipuler permet de justifier le caractère « complexe » de cette élaboration que nous mettons en évidence dès le titre de notre communication. Le critère de réussite de ce geste professionnel renvoie à la réalité des apprentissages moteurs et méthodologiques des élèves à l'issue de leur confrontation avec la forme de pratique lors d'un cycle. Notre propos n'est pas ici de valider nos propositions, mais dans une dernière partie d'identifier en quoi les processus mis en évidence pourraient être heuristiques dans le cadre de l'analyse des pratiques enseignantes.

5 Analyse des pratiques : des pistes d'exploitation ?

Notre travail de thèse ne s'inscrit pas dans le cadre de l'analyse des pratiques, mais plutôt dans le cadre de production de nouvelles pratiques. Pour autant, des pistes de travail peuvent être envisagées dans cette optique en utilisant les différents processus de construction de sens mis en évidence, mais aussi la méthodologie de recherche utilisée.

5.1 Les processus de construction de sens

Les trois formes de construction de sens présentées un peu plus tôt pourraient être utilisées comme cadre d'analyse du travail d'élaboration par l'enseignant d'EPS d'une forme de pratique d'APSA. L'objectif serait double : appréhender les différentes logiques d'élaboration de l'enseignant et incrémenter les propositions initiales. Quatre questions principales pourraient être organisatrices de ce travail :

- Les enseignants d'EPS recherchent-ils ces trois formes de construction de sens ?

- Dans la construction de sens in vitro, poursuivent-ils des démarches identifiées (institutionnelle, culturelle, technologique, scientifique, pratique) ?

- Dans la construction de sens in situ, cherchent-ils à modifier les différents rapports de leurs élèves (à l'échec, à soi, à l'effort, à l'EPS, à l'école) ?

- Dans la construction de sens in vivo, cherchent-ils à provoquer différentes émotions et/ou sensations (pratiquer, gagner / perdre, réussir / apprendre, interactions sociales) ?

D'autres questions ne manqueraient certainement pas de se poser : En recherchent-ils d'autres ? Certain(e)s sont-ils (elles) privilégié(e)s ? Pourquoi ? Existe-t-il des spécificités selon la nature des APSA ? Selon les élèves ? Selon le niveau d'expertise de l'enseignant ? Selon le moment de l'année ? Selon le type d'établissement (collège, en lycée ou en LP) ? Un travail de catégorisation des réponses permettrait certainement de définir des profils d'enseignants lors de l'élaboration d'une forme de pratique d'APSA en EPS.

In fine, l'observation sur le terrain et l'analyse une fois le cours d'EPS terminé de la mise en oeuvre de ces ambitions permettrait de dépasser le simple discours théorique et de questionner l'enseignant d'EPS sur l'opérationnalisation de sa forme de pratique à propos des éléments qu'il a pu identifier au préalable comme organisateurs de sa réflexion. Ces préoccupations n'organisent pas notre travail de thèse, mais les propositions contenues dans celui-ci pourraient être susceptibles d'être utilisées dans une autre optique qui nous semble assez heuristique.

5.2 La méthodologie de recherche utilisée

Rappelons tout d'abord que l'approche technologique à visée didactique s'organise autour de trois phases : l'élaboration du projet, la mise en oeuvre du projet et l'évaluation du projet. Ces trois phases pourraient être utilisées comme filtre de lecture de l'activité de l'enseignant d'EPS. L'objectif principal de la phase d'élaboration du projet est de donner à celui-ci une forte cohérence globale et des attentes de succès élevées. Se baser sur cette phase pour l'analyse des pratiques conduirait à questionner l'enseignant pour l'amener à identifier les éléments qu'il avance pour légitimer ses choix, a priori, et pour se donner des espoirs de succès élevés. Cela renverrait à l'étude des trois processus de construction de sens envisagés précédemment. La deuxième phase de l'approche, la phase de mise en oeuvre du projet, cherche à tester l'opérationnalité et l'efficacité du projet. L'enseignant d'EPS pourrait dans le cadre d'une analyse de sa pratique dans un premier temps anticiper les conditions permettant à son projet d'être efficace, puis dans un second temps d'analyser a posteriori le déroulement de son cours pour rendre compte de l'opérationnalité et de l'efficacité réelles de sa forme de pratique. Enfin, la phase d'évaluation du projet cherche à effectuer une validation écologique locale du projet et de mettre en évidence les conditions d'amélioration du projet initial. Dans le cadre d'une analyse des pratiques, cette phase pourrait tout d'abord renvoyer à un bilan de l'enseignant sur l'efficacité de ses propositions, puis à l'identification et la justification des modifications de la forme de pratique initiale.

6 Pour conclure

En nous intéressant à une des voies d'entrée de notre travail de thèse qui correspond à la volonté de proposer une forme de pratique du badminton permettant de réels apprentissages chez les élèves, nous avons centré notre intervention sur la phase d'élaboration du projet, première phase de l'approche technologique à visée didactique que nous utilisons comme méthodologie de recherche. L'objet de la communication était donc de présenter un geste professionnel complexe : l'élaboration d'une forme de pratique d'APSA en EPS. Ce geste professionnel nécessite de la part de l'enseignant d'EPS un positionnement inéluctable par rapport aux pratiques sociales de référence. Mais ce positionnement n'est pas suffisant car nous avons pu mettre en évidence que l'enseignant d'EPS devait rechercher trois formes de

construction de sens lors de l'élaboration d'une forme de pratique d'APSA en EPS. La construction de sens in vitro entraîne l'enseignant dans cinq démarches à mener pour espérer élaborer une forme de pratique efficace (institutionnelle, culturelle, technologique, scientifique et pratique). Néanmoins, cette construction de sens n'est pas suffisante si l'enseignant ne prend pas en compte les caractéristiques spécifiques de ses élèves lors de la construction de sens in situ et les émotions qu'ils peuvent ressentir lors de la construction de sens in vivo. Nous avons terminé la communication en identifiant en quoi la méthodologie de recherche utilisée et les trois formes de construction de sens identifiées pouvaient être une aide pour organiser l'analyse des pratiques des enseignants d'EPS, notamment lors de l'étude du processus d'élaboration d'une forme de pratique. Le rapport aux pratiques sociales est souvent problématique en EPS, et oscille entre « référence et révérence » (C.E.D.R.E., 2004). Il convient de garder à l'esprit que « l'idée de référence, c'est l'idée d'écart nécessaire entre pratiques de référence et activités scolaires : problèmes, instruments, savoirs, rôles ne peuvent être identiques. La recherche didactique a pour fonction d'étudier les conditions que doivent satisfaire les activités pour « fonctionner » à l'école (...). Ces activités scolaires doivent être construites » (Martinand, 1993). C'est dans cette construction que réside la principale difficulté du geste professionnel que nous avons étudié.

Bibliographie

- Barbot, A. (1996). *Approche technologique des phénomènes d'enseignement du Judo en EPS. Dévolution du problème à des élèves de seconde, lors d'un premier cycle de Sports de Combat de Préhension*. Nouvelle thèse. Université Paris XI, Orsay
- Bouthier, D. (1993). *L'approche technologique en STAPS : représentations et actions en didactique des APS*. Habilitation à diriger des recherches. Université Paris – Sud
- Bouthier, D., Durey, A. (1994). Technologie des APS. *Impulsions*, 1, 95-124.
- C.E.D.R.E. (2004). EPS et pratiques sociales des APSA : révérence ou référence ? *Les Cahiers du CEDRE*, 4.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Gagnaire, P., Lavie, F. (2005). Cultiver les émotions des élèves en EPS. In L. Ria, *Les émotions*, Editions Revue EPS.
- Goirand, P. (1999), Compétences générales et compétences spécifiques. *Contre-Pied*, 3, 17-19.
- Martinand, J- L. (1982). Table ronde. In SNEP, *L'éducation physique et la réussite de tous*, Actes du colloque L'éducation physique à l'Education Nationale, 123-142. Paris : SNEP.
- Martinand, J-L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques. *Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle*, 1/2, 23-35.
- Martinand, J-L. (1993). Table ronde d'introduction au colloque : Didactique des disciplines et contribution à la formation des maîtres. Paris : INRP

Mascret, N. (2006). Badminton scolaire : gagner ou perdre « avec la manière ». *Les cahiers du C.E.D.R.E.*, 6, 44-57.

Portes, M. (1999). Nouveaux programmes d'EPS et rénovations des pratiques. *Revue EPS*, 278, 27-30.

Therme, P. (1995). *L'échec scolaire, l'exclusion sociale et la pratique sportive*. Paris : PUF.

Vigarello, G. (1985). La science et la spécificité de l'éducation physique et sportive, autour de quelques illusions. In P. Arnaud & G. Broyer, *La psychopédagogie des activités physiques et sportives* (pp. 17-22). Toulouse : Privat.