



HAL
open science

Le curriculum d'EPS en actes à l'école primaire : quels savoirs enseignés ?

Odile Devos-Prieur, Christine Amans-Passaga

► To cite this version:

Odile Devos-Prieur, Christine Amans-Passaga. Le curriculum d'EPS en actes à l'école primaire : quels savoirs enseignés ?. Questions Vives, recherches en éducation , 2014, 22, 10.4000/questions-vives.1616 . hal-04408881

HAL Id: hal-04408881

<https://hal.science/hal-04408881>

Submitted on 22 Jan 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Le curriculum d'EPS en actes à l'école primaire : quels savoirs enseignés ?

*The enacted curriculum in physical education at primary school: which
knowledge is taught?*

Odile Devos-Prieur et Christine Amans-Passaga



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1616>
DOI : 10.4000/questionsvives.1616
ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2014
ISBN : 978-2-912643-46-9
ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Odile Devos-Prieur et Christine Amans-Passaga, « Le curriculum d'EPS en actes à l'école primaire :
quels savoirs enseignés ? », *Questions Vives* [En ligne], n° 22 | 2014, mis en ligne le 16 février 2015,
consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/1616> ; DOI : 10.4000/
questionsvives.1616

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.



Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution -
Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Le curriculum d'EPS en actes à l'école primaire : quels savoirs enseignés ?

The enacted curriculum in physical education at primary school: which knowledge is taught?

Odile Devos-Prieur et Christine Amans-Passaga

Introduction : La spécificité de la fonction enseignante du premier degré

- 1 Il s'agit d'éclairer le curriculum en actes de deux systèmes didactiques de l'éducation physique et sportive (EPS) à l'école élémentaire et ses variations en portant l'attention plus particulièrement sur l'action du professeur, de façon à identifier quelles sont les contraintes qui pèsent sur les contenus réellement enseignés. Nous nous proposons ainsi de révéler les phénomènes de transposition didactique interne à partir d'une analyse ascendante, menée *in situ*, afin de prendre en considération les enchâssements des actions du professeur et des élèves qui caractérisent le fonctionnement du système didactique. Pour cela, nous avons étudié la totalité de deux cycles d'enseignement en jeux sportifs collectifs (Basket-Ball et Hockey), afin de repérer la manière dont l'instance professorale organise les objets d'enseignement tout au long du temps didactique (Leutenegger, 2009), en relation avec les régulations qu'elle produit en contexte pour réaliser, conjointement avec ses élèves, son projet didactique. Le professeur des écoles (PE) n'est guère guidé dans sa tâche par les programmes qui indiquent dans leurs préambules que l'EPS « éduque à la responsabilité et à l'autonomie, en faisant accéder les élèves à des valeurs morales et sociales (respect de règles, respect de soi-même et d'autrui) » et qui développent succinctement les savoirs en jeux sportifs collectifs et les types de sports collectifs pour y accéder (MEN, 2008). Même si les programmes de 2012 précisent les objectifs à atteindre en tant qu'attaquants et défenseurs, ils restent lacunaires et n'indiquent pas l'activité motrice de l'élève joueur face à des situations illustrant ces objectifs (MEN, 2012). Ce constat impose de retenir deux objets empiriques susceptibles d'en rendre compte : la

coutume et les routines didactiques émergeant au fil du cycle et les régulations des deux PE dans une situation remarquable du cycle. Ils constituent deux échelles d'analyse différentes où les données ont été utilisées de façon différenciée et où les concepts convoqués pour leurs analyses sont spécifiques à chacune d'entre-elles.

1. Cadre théorique et revue de questions : les contenus enseignés

1.1. La revue de question : le travail des enseignants dans le premier degré

1.1.1. Les routines et la coutume de la classe

- 2 L'IUFM et maintenant l'ESPE délivrent aux étudiants deux types de savoirs : des savoirs professionnels lors des stages chez les Professeurs Maîtres Formateurs (PEMF) ou lors des cours de « de formation générale »¹, et des savoirs disciplinaires lors des cours liés aux disciplines scolaires. Tardif et Lessard signalent « l'éclatement des écrits portant sur la *connaissance des enseignants* » (1999, p.360) et ajoutent que la connaissance des enseignants est façonnée par le travail mais qu'elle est aussi plurielle. Cette connaissance provient de différentes sources. Ils définissent quatre formes de connaissances et savoir-faire :
 - Les connaissances personnelles : famille et éducation au sens large ;
 - Les connaissances provenant de leur formation antérieure : école et université ;
 - Les connaissances provenant des programmes, manuels scolaires ;
 - Les connaissances provenant de leurs propres expériences dans la classe ou avec leurs pairs, la socialisation...
- 3 Selon ces recherches sur l'étude des cognitions des enseignants, la formation des stagiaires est axée sur la conduite de la classe qui serait par ailleurs la principale préoccupation des stagiaires. Les PEMF deviennent essentiellement les acteurs de ce type de formation et des savoirs professionnels qui lui sont habituellement associés. D'ailleurs, Goigoux (1997) a étudié les entretiens entre stagiaires et PEMF à l'issue des séances effectuées par les stagiaires. Cet auteur distingue deux registres d'interventions des PEMF : la conduite de classe et les contenus enseignés. Il montre que, si les PEMF passent de l'un à l'autre, ils se rabattent souvent sur le registre de la conduite de classe dès lors qu'ils se trouvent face à une situation nouvelle et/ou qu'ils maîtrisent insuffisamment les contenus d'enseignement. La visée de transformation des stagiaires semble concerner les routines pédagogiques voire le fonctionnement social de la classe au détriment des contenus didactiques en EPS. Balacheff (1988, p. 22) introduit le concept de contrat de coutume qui, selon lui, « est mieux adapté à rendre compte du mode de régulation, du fonctionnement social de la classe ». Cet auteur indique que le fonctionnement social de la classe influe sur la relation autour de l'enjeu didactique et peut être, selon nous, à l'origine, chez les enseignants, de variabilités inter individuelles et intra individuelles (Bru, 2002). Le fonctionnement social de la classe, à l'origine des actions des élèves, des régulations du maître induisant en retour des réactions des élèves, imprègne les routines professionnelles du maître. En référence à ces auteurs, lorsque la question de s'intéresser à l'activité didactique du professeur s'est posée, il est apparu nécessaire de ne pas isoler

son action de direction d'étude dans une situation du contexte du cycle d'enseignement apprentissage dans lequel elle s'exerce.

1.1.2. La variété et la variabilité des contenus enseignés

- 4 Plusieurs auteurs nous engagent à prendre en compte l'action du professeur dans une focale plus large que l'action didactique au sein d'une situation. Ainsi, Mercier (2004) envisage-il l'activité de l'enseignant comme une activité « sous » contraintes qu'il est souhaitable de décrire pour comprendre ce qui relève du nécessaire (le processus enseignement-apprentissage) et ce qui relève de sa décision personnelle ou de ses habitus professionnels. Il rejoint Bru (2002) qui souligne que la description du processus pédagogique concerne des macro variables décrivant l'organisation pédagogique générale. Elles prennent en compte d'une part l'utilisation du temps scolaire, l'utilisation de l'espace, les groupements et la mobilité des élèves en classe, les matériels et les supports mis en œuvre, et d'autre part les conditions dans lesquelles les consignes sont données, les incitations adressées aux élèves, les formes d'évaluation. Mais cet auteur s'intéresse aussi à des micro variables, les interactions verbales, les implications des élèves dans la tâche. Quant à Chevallard (1985), il parle à ce sujet des variables de commande qui portent sur l'objet de savoir et des variables subordonnées qui permettent à l'enseignant de mettre en œuvre les premières. Ce fonctionnement social, ces différentes variables (macro, micro, de commande et subordonnée) sont autant de contraintes qui pèsent sur le système didactique, et de ce fait, méritent d'être prises en compte dans l'analyse de l'action de l'enseignant dans le système didactique. En effet, plusieurs auteurs nous invitent à considérer les éléments qui influent sur mise en œuvre des savoirs (Bru, 1997 ; Chevallard, 1999 ; Balacheff, 1988). Chacun d'eux suggère de prendre en considération une échelle plus large, macroscopique, incluant le point de vue pédagogique pour analyser et comprendre les processus de transmission et d'appropriation de contenus spécifiques. Nous nous intéressons aux fluctuations et aux régularités de ces actions du maître qui ne sont pas directement liées à l'objet de savoir, enjeu de la relation didactique. C'est donc bien dans l'action du maître au sein du système didactique que transparaît cette manière de mettre en œuvre les contenus au fil du cycle, façon qui correspond en quelque sorte, selon nous, à la « marque² » de l'enseignant.

1.2. Le cadre théorique de la recherche

1.2.1. Approche didactique du rapport au savoir au sein de la théorie anthropologique du didactique

- 5 La théorie anthropologique du didactique (TAD) de Chevallard permet de situer les activités physiques et sportives (APS) et plus particulièrement les jeux sportifs collectifs dans l'ensemble des activités humaines et des institutions sociales. Situer ainsi les jeux sportifs collectifs en tant qu'œuvres participant au projet social de l'éducation physique, incite le chercheur à aller au-delà des frontières institutionnelles de l'école où est circonscrit son enseignement. Elle fait violence à cette vision particulariste du monde social pour étudier et comprendre les contenus enseignés en classe. Il s'agit de s'interroger sur « comment se constitue, et comment change l'univers cognitif d'un individu » (Chevallard, 2002, p. 183). Selon lui, il y a un lien entre la société et le savoir enseigné en EPS. Le territoire de la didactique excède celui des enseignements scolaires. Il

n'est pas l'apanage des enseignants. Les institutions déterminent des objets à propos du domaine de réalité (par exemple les APS) qui lui sont propres. Selon Chevallard, lorsqu'un individu devient un sujet d'une institution, il est déjà une personne, qui « s'assujettit au rapport institutionnel [à l'objet] » de cette institution, il va éventuellement « remodeler son rapport personnel » à l'objet, car ajoute-t-il, dans chaque institution, il existe « un rapport officiel à l'objet ». Les rapports aux savoirs des deux PE influent en partie, selon nous, sur leurs façons récurrentes de mettre en œuvre les contenus d'enseignement au cours du cycle. Selon Brousseau (1996), l'action du maître est soumise à deux types d'assujettissements :

- Le premier est celui qui est imposé par l'école, en particulier le rapport officiel aux savoirs défini par les programmes, mais aussi les dispositifs périscolaires (par exemple dans notre discipline l'union sportive de l'enseignement primaire [USEP], les rencontres sportives entre les écoles...), et qu'il accepte.
- Le second type est celui que le maître s'impose. Il est dépendant de son rapport personnel aux savoirs. Il traduit « la mobilisation concomitante de connaissances, de savoirs et de l'évocation de situations non directement nécessaires à la décision dans l'action en cours mais supposés utiles aux contrôles des connaissances qui régulent cette décision » (Brousseau, 1996, p. 16).

- 6 Ces variations de formes des contenus soulignées par ces différents auteurs pourraient être fonction des rapports institutionnel et personnel aux savoirs des enseignants.

1.2.2. L'action conjointe du professeur et des élèves : une co-construction des savoirs

- 7 Notre étude analyse, dans une échelle microdidactique, finement les deux systèmes didactiques pour tenter de mettre à jour les contenus d'enseignement inscrits dans deux situations d'enseignement-apprentissage et elle a une visée descriptive et compréhensive en regard des rapports aux savoirs de l'instance enseignante du système didactique mis en exergue lors de l'échelle macroscopique. A la suite de Schubauer-Leoni et Leutenegger (2005) qui privilégient « la logique ascendante pour traiter des phénomènes transpositionnels » (pp. 417-418), nous tentons de débusquer les contenus enseignés au cœur des phénomènes d'enseignement-apprentissage, en analysant les phases interactives entre enseignant et élèves. C'est en effet l'approche des interactions didactiques, entre professeur et élèves, qui nous renseigne sur les savoirs, leur nature et sur l'intensité avec laquelle ils sont mobilisés. Partant de l'hypothèse que différents types de savoirs devraient émerger : ceux spécifiques à l'EPS relatifs aux puissances d'agir en situation, ceux plus généraux tels que autonomie, respect préconisés par les différents textes officiels du premier degré, des connaissances interdisciplinaires...
- 8 La dynamique interactionnelle, qui relève de l'action conjointe du professeur et des élèves, est à l'origine du développement *in situ* des contenus d'enseignement, sera notre deuxième objet empirique pour mettre à jour l'origine du curriculum en actes. Afin de mieux comprendre les effets des rapports aux savoirs du professeur sur la co-construction en contexte des contenus d'enseignement, il nous a semblé important de l'étudier dans une situation remarquable du cycle de basket-ball et dans une du cycle de Hockey. Ce sont ici les techniques de régulations, chronogénétiques (les temps d'enseignement et d'apprentissage), topogénétiques (les lieux du professeur et des élèves) et mésogénétiques (les objets des milieux des situations et l'organisation des rapports à

ces objets), mais aussi les épisodes de contrat didactique, la prise en compte de la mémoire de la classe qui sont étudiés en rapport avec la spécificité de l'objet enseigné, ce que Chevallard (1985, p. 72) appelle la « topogenèse du savoir » dans la synchronie du système didactique.

1.3. Études didactiques du curriculum en actes dans le premier degré

- 9 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 dans le premier degré (Devos-Prieur, 2011 ; Amans-Passaga, 2010 ; Thépaut, 2013) se sont intéressées à l'analyse des savoirs enseignés en EPS à différentes échelles d'analyses par des systèmes didactiques ordinaires ou bicéphales qui indiquent une grande variété des savoirs enseignés. Selon les recherches, plusieurs temporalités sont aussi envisagées (un cycle, une séance, un épisode remarquable) et plusieurs APSA (jeux sportifs collectifs, danse).
- 10 Ainsi avons-nous noté une élémentarisation des savoirs et des ruptures nombreuses entre les objets enseignés au fil du cycle par deux systèmes bicéphales (Devos-Prieur & Amans-Passaga, 2010). Thépaut et Léziart en 2007 concluent qu'il est classique d'aborder les jeux sportifs collectifs par l'apprentissage de la passe. « 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. Dans une recherche récente, ces auteurs mettent en exergue les ruptures de contrats didactiques dans une situation très contraignante de passes entre les attaquants : des joueurs détournant le milieu 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 (Thépaut & Léziart, 2013).
- 11 Analysant les contenus enseignés par quatre PE de profils différents dans l'activité basket-ball, Devos-Prieur (2011) montre que, selon l'intervenant (PE ou intervenant extérieur), 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 savoirs tactiques tels que les prises de décision entre les joueurs...). Cette variété de savoirs révèle des rapports aux savoirs du basket différents qui semblent façonnés par les parcours personnels de formation de ces divers intervenants.
- 12 Enfin, Amans-Passaga (2010) a pu montrer à quel point une même activité pouvait donner lieu à la mobilisation de savoirs très divers en fonction de l'intervenant qui a en charge la classe, de son profil, de son rapport à la discipline, forgé au grès de son parcours à travers des institutions de pratique ou de formation.

1.4. Problématique et questions de recherche : la mise à jour des savoirs et leurs origines

- 13 Nous pouvons résumer notre problématique de la manière suivante : le curriculum en actes du maître s'exprime à la fois dans sa façon de « faire fonctionner sa classe » pour conduire son enseignement, et dans ses régulations au sein du système didactique.

- 14 Trois questions de recherche orientent notre travail :
- Quelles sont les routines, la coutume de la classe des deux PEMF et en quoi influencent-elles la programmation des objets d'enseignement ?
 - Quelles sont les techniques de régulation de la situation ? Permettent-elles des épisodes de co-construction du savoir ?
 - Quels sont les rapports aux savoirs des PEMF à l'origine des contenus ? Sont-ils communs ou différents selon les deux niveaux d'analyse ? Entrent-ils en conflit ?
- 15 L'action des deux PEMF dont on fait l'hypothèse, à la suite Chevallard (1999), qu'ils ont des rapports aux savoirs fortement influencés par leur statut de maître formateur est ainsi au cœur de notre étude à partir de deux focales différentes :
- Elle est appréhendée à une échelle d'analyse que nous avons qualifiée de macroscopique en ce qui concerne le fonctionnement social de la classe. Nous faisons l'hypothèse que les contraintes internes que les enseignants s'imposent sont l'expression de la façon dont se spécifient ces contraintes ou déterminations du fonctionnement didactique générique sur l'action des maîtres.
 - Le grain d'analyse de l'action du maître devient ensuite très fin lorsqu'elle est étudiée lors des interactions en situation didactique. Cette dernière focale nous conduit à retenir un type de tâche remarquable de chaque site.
- 16 Ces deux objets d'étude empirique vont nous permettre, nous en faisons l'hypothèse, d'une part de mettre en exergue les rapports aux savoirs que les deux maîtres mettent en jeu dans leur action, et d'autre part de voir comment ces rapports aux savoirs pèsent sur leur action. Il s'agit de mener une analyse dialectique³ entre action des enseignants, contraintes et rapports aux savoirs.
- 17 L'ambition de cet article est de comprendre comment l'action du professeur examinée à travers ces deux échelles d'analyse s'assujettit à telle dimension de son rapport aux savoirs plutôt qu'à telle autre dans son travail quotidien avec les élèves et comment se lient ou s'opposent ces différents assujettissements dans son action. C'est à partir de leur mise en tension, rendue possible par l'approche comparative des deux sites afin d'identifier à chaque focale des différences ou (et) des points communs, que nous pourrions répondre à notre question initiale sur le curriculum en actes.

2. Méthodologie : articulation d'échelles macroscopique et microdidactique

2.1. Le contexte de la recherche

- 18 Notre inscription en didactique nous permettra, selon Schubauer-Leoni et Leutenegger (2002), de porter une attention accrue aux détails, y compris les plus marginaux, et ce, quelle que soit la focale étudiée. Le chercheur peut conclure au bien-fondé de la décision à deux conditions :
- Il connaît le climat de la classe ;
 - Il observe plusieurs séances d'affilée avec des adaptations significatives.
- 19 Nous nous inscrivons à la suite de Leutenegger (2009), dans une perspective clinique dans la mesure où elle n'est pas interventionniste, mais a pour fonction d'étudier le système de relations ternaires entre un maître et des élèves aux prises avec des objets d'enseignement et d'apprentissage. C'est une étude clinique de deux systèmes didactiques

ordinaires composés de deux classes de cycle 3 dont l'instance enseignante est, dans les deux sites, un PEMF, Annie en classe de CM1-CM2⁴ et Nelly en classe de CE2. Les jeux sportifs collectifs de démarquage sont le support d'enseignement (hockey en CE2 et Basket-Ball (BB) en CM).

2.2. Les données recueillies

- 20 Nous avons observé les pratiques enseignantes et les contenus réellement enseignés lors de deux cycles d'éducation physique avec des élèves de cours moyen (9 ou 10 ans) ou de cours élémentaire deuxième année (8 ans) dont trois sur les douze séances ont été filmées (cycle BB) ou dont les huit séances ont été filmées (cycle de Hockey) et les séances d'évaluation ne sont pas retenues pour ces deux échelles. Les interactions maître - élèves ont été enregistrées, des entretiens avant et après ces séances filmées qui leur sont associés de même.
- 21 Pour toutes les séances du cycle (filmées ou observées par nous), nous avons relevé :
- Les planifications des enseignants quand elles existaient afin de connaître les objets enseignés tels qu'ils les envisagent.
 - Les fiches remplies par les élèves au cours de la séance.
- 22 Lors de toutes les séances, y compris les séances filmées, nous avons aussi pris des « notes au vol » pour relever les tâches proposées aux élèves, l'action du maître dans la présentation du travail et dans ses régulations pendant l'action. Nous avons pris des notes sur les actions motrices des élèves et sur leurs évolutions au cours de la séance en fonction des régulations du maître, sur les relations avec leurs camarades, et lors des échanges avec le maître pendant ou après l'action.

2.3. Le traitement des données

2.3.1. Un premier niveau de condensation des données

- 23 Nous avons effectué une observation ethnographique diachronique du système didactique (Brousseau, 1978 ; Leutenegger, 2009) sur une tranche de temps longue, pour pouvoir observer « la coutume de la classe » (Balacheff, 1988). Il s'agit de réduire la grande quantité de données recueillies aux données pertinentes au regard de la problématique d'analyse de cette échelle, c'est-à-dire le profil d'action des enseignants, les routines et les principes qui découlent de leurs actions en actes. Nous avons condensé ce dispositif lourd de recueil des données dans une « matrice de condensation des données. »

Tableau 1 : Pour la première focale, la matrice de condensation des données a été la suivante :

N° des séances et Données	Planification	Dispositif	Actions des élèves	Réaction des élèves	Régulations du professeur

- 24 Les quatre thèmes qui ont sous tendu notre travail sont les contraintes externes imposées aux PEMF et aux élèves, les contraintes internes que les enseignants s'imposent, leurs

effets en terme de structure générale du cycle d'enseignement et en terme de structure générale de la séance, la coutume de classe qui au sens de Balacheff (1989) inclut le fonctionnement social de la classe.

2.3.2. Un deuxième niveau de condensation des données

- 25 La première échelle a permis de sélectionner une situation emblématique du fonctionnement social de chaque classe pour l'analyse microdidactique. L'étude des interactions didactiques au fil de certains épisodes a consisté à croiser les observations didactiques et certains échanges PEMF-élèves aux extraits des entretiens. Cette façon de faire a permis de nuancer les interprétations et les épisodes révéleront les rapports aux savoirs des PEMF au sein de cette situation. Nous avons condensé les données recueillies dans un synopsis d'une séance (Huberman & Miles, 1991 ; Leutenegger, 2009) :

Tableau 2 : Synopsis d'une séance

Synopsis d'une séance : une vision d'ensemble de la séance intégrant les 3 sous systèmes (le professeur, les tâches, les élèves)				
min	Les tâches proposées par le professeur aux élèves	Modalité de travail (ateliers, classe entière)	Les consignes données par le professeur	Évènements significatifs Conduites types des élèves

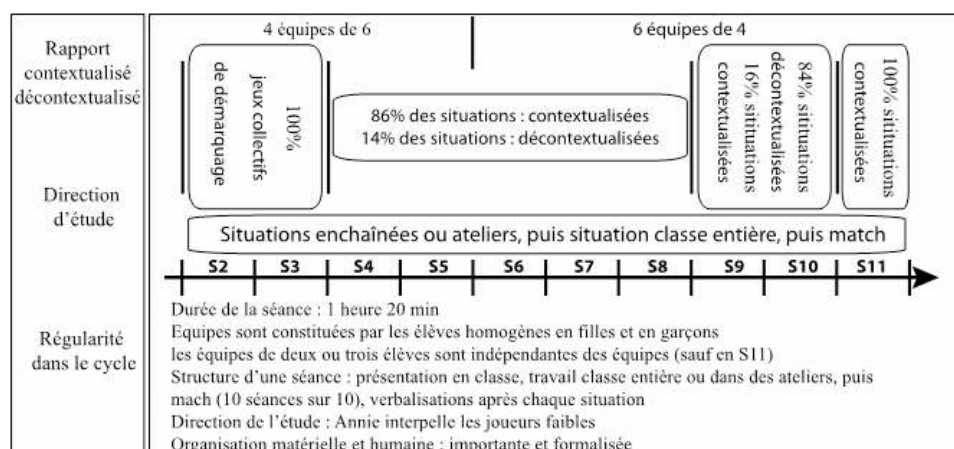
- 26 Des épisodes remarquables furent prélevés permettant inférences et premières interprétations et ont été sous-tendus par quatre grands thèmes :
- Les objets enseignés, les états permis par la situation et le dispositif de la situation (analyse *a priori*).
 - La description de l'activité déployée par les élèves (description des comportements des classes à partir de la bande vidéo).
 - La description de l'activité du maître en lien avec les techniques topogénétiques, chronogénétiques et mésogénétiques (Sensevy & Mercier, 2007).
 - Le découpage de la séance en moments caractéristiques de l'évolution du contrat didactique, et ses aspects différentiels.

3. Résultats : deux analyses complémentaires

3.1. Analyse macroscopiques du fonctionnement social des deux PEMF : Annie et Nelly

3.1.1. Fonctionnement social d'Annie : routines et coutume de la classe

Tableau 3 : Tableau synthétique des routines et coutume de la classe d'Annie



- 27 Le tableau ci-dessus met en évidence quatre fluctuations qui se succèdent mais aussi plusieurs régularités qui jalonnent le cycle d'Annie : elle présente la séance en classe, mais elle ne joue pas sur la mémoire collective de la classe, elle décrit les situations de la séance et s'attache à organiser sa classe avec précision (fiches d'observation pré remplies). C'est du temps gagné sur la séance dans la cour où elle interpelle les filles dans les situations contextualisées :
- 28 Annie : allez **Maëva shoote**/ ouiá...**bien Maëva** (qui intercepte) **bloque** devant/... / **n'oubliez pas les filles**/ [aux garçons Verts] / **voilà [Léon fait alors la remise en jeu avec Pauline]**/ (Séance 7 (S7))
- 29 Annie valorise, un fonctionnement social visant à aider les élèves en difficulté et elle oblige les élèves dits « forts » à entrer dans ce fonctionnement social (Balacheff, 1988), notamment pour maintenir une certaine cohésion dans le groupe. De même lors de la discussion à propos des fiches d'observation qui caractérisent les critères de réussite dans les situations du cycle, elle pose des questions générales sur les impressions des élèves pendant le jeu :
- Annie : qui a l'impression que son équipe ...que son équipe a progressé/ alors les jaunes.
- 30 Ces grilles permettent à Annie, d'avoir une unité de la classe autour d'une même tâche. Ce maître est partagé entre faire apprendre et consulter les élèves sur leur plaisir à jouer ensemble. Le critère de réussite est une variable « non contrôlée » mais qui va prendre du sens au fil du cycle. Enfin, les équipes constituées par les élèves avec une répartition équivalente des filles et des garçons dans chaque équipe de six joueurs subissent une forte fluctuation à la séance 6 (cf. tableau 2) : elles sont modifiées et passent de six joueurs à quatre joueurs et ce passage de quatre à six équipes est une des quatre fluctuations qui émaillent le cycle.
- 31 Le tableau indique en effet que la première intervient à la séance 4, le cycle d'Annie commence en effet par deux séances de jeux collectifs. Elle correspond à une négociation entre sa conception d'enseignement qui est axée sur le jeu, l'importance donnée au climat de la classe, au bien-être de chaque élève, et faire progresser ses élèves selon les programmes de 2012. Si les matches apparaissent régulièrement à toutes les séances du cycle, les quatre équipes de six joueurs constituées à la séance 1 selon des critères d'affinité sont transformées en six équipes de quatre joueurs à la séance 6. Cette

variabilité occasionne une augmentation importante du nombre de matches à cette séance mais elle a une répercussion sur le temps d'activité des élèves (un seul terrain de BB : deux équipes jouent, quatre observent) selon Annie, ce temps est en effet très important pour elle. La seconde fluctuation du cycle concerne la structure des situations proposées pendant les séances du cycle. De la séance 4 à la séance 8, Annie propose une majorité de situations contextualisées (jeux) qui s'enchaînent pendant la séance. Elles placent les joueurs dans une configuration spatiale géométrique où nous avons constaté que les équipes ne sont pas une variable didactique (ils ne jouent pas en équipe lors des situations contextualisées) mais que c'est au contraire, selon nous, un élément incontrôlé. La troisième fluctuation à la séance 9 traduit un changement dans la direction d'étude d'Annie et dans la structuration des séances. À partir de cette séance, des ateliers sont proposés et ils sont en majorité décontextualisés (habiletés individuelles du BB) où les élèves sont en « une autonomie surveillée ». La modalité d'intervention qui caractérise cette direction d'étude en atelier est la démonstration par élèves forts pour les élèves en difficulté, ce qui correspond à la coutume de la classe (Balacheff, 1988). La quatrième fluctuation émerge lors de la dernière séance du cycle. Elle signale une prise de distance d'Annie grâce aux entretiens que nous avons eus ensemble. Nous l'interprétons comme un effet de la recherche : les situations contextualisées (3 vs 2 ou 3vs 3) de cette séance utilisent les équipes. Elles sont mises en place sur la base des équipes des matches qui deviennent une variable didactique. L'analyse macroscopique met en évidence que progressivement Annie est amenée à faire construire par les élèves le sens du critère de réussite qui devient en fin de cycle un indicateur des stratégies collectives efficaces (ou non) permettant de guider les élèves.

3.1.2. Fonctionnement social de Nelly : routines et coutume de la classe

Tableau 4 : Tableau synthétique des routines et coutume de la classe de Nelly

Rapport contextualisé / décontextualisé	100% des situations décontextualisées (jeux)	50% des situations décontextualisées. 50% situations contextualisées (jeux réduits)	100% des situations contextualisées (matches)
Direction d'étude	Informations culturelles sur le hockey		Informations culturelles sur l'arbitrage
Régularité dans le cycle	Alternance entre autonomie et direction de tous les ateliers du cycle		Jeu dirigé (matches)
	<p>S1 S2 S3 S4 S5 S6 S7 S8</p> <p>Durée de la séance : 1 heure Equipes sont constituées par les élèves les rôles d'arbitre et d'observateurs sont très importants dans toutes les séances du cycle Le temps d'échanges entre Nelly et les élèves est supérieur au temps d'action motrice La direction de l'étude : les règles de vie en groupe, l'entraide et compléter correctement la fiche d'observation occupent une place importante dans chaque séance</p>		

- 32 L'analyse macroscopique des 8 séances observées dans le cycle de Hockey de Nelly, indique deux fluctuations et des régularités dont certaines rejoignent celles du cycle d'Annie. Les grilles d'observation occupent une place importante à toutes les séances et la prise de parole est encouragée et organisée selon des routines installées quelle que soit la discipline scolaire, favorisant l'écoute, le respect mutuel et la tolérance. Ainsi, apparaissent régulièrement des savoirs relatifs au vivre ensemble comme pour Annie : les élèves sont sollicités par rapport au respect des règles et 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. De plus, à chaque leçon, la direction de l'échauffement est confiée à un élève où est attendu de lui une démonstration des actions à accomplir mais également qu'il exerce une vigilance par rapport à la bonne implication de ses camarades :

- 33 Nelly : 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..., (S 6)
- 34 Le temps consacré aux discussions entre Nelly et les élèves est d'ailleurs supérieur aux temps d'action des joueurs contrairement à Annie : elle sollicite la mémoire didactique des élèves, les incite à la réflexion sur les moyens de l'action efficace ou relativement à l'observation des conduites des joueurs. Ainsi avons-nous observé une répartition du temps lors de la première séance entre des temps d'échange pour introduire la séance et d'observation (16min), un temps d'échauffement décontextualisé (6min), un temps de jeu de seulement 7min. Cette démarche pédagogique d'implication des élèves dans les séances du cycle correspond à la coutume de la classe (Balacheff, 1988) tout comme la tenue de différents rôles. Les élèves sont placés quasiment à chaque séance en situation « d'observateur » avec ou sans fiche d'observation. Du temps est d'ailleurs consacré à la discussion sur les difficultés des observateurs comme en témoigne cet échange extrait de tours de paroles - cette tâche dépasse parfois les possibilités des élèves de cet âge :
- Nelly : qui c'est qui a essayé de marquer et c'est pas noté sur sa feuille ?
 - é : moi, moi... j'ai essayé [de marquer] mais elle l'a pas noté
 - Nelly : d'accord **Pourquoi c'est compliqué de noter ?....**
 - é : parce qu'en fait, on a le papier/... **et quand on le met dedans** [le papier] **ils sont en train de jouer et après on arrive pas à marquer**
 - Nelly : d'accord, **faut avoir un œil sur le papier et un œil sur le match.** (S7)
- 35 Comme le tableau l'indique, deux volets de la culture relative au Hockey apparaissent en début de cycle : le sport collectif (S1, S2) et en fin de cycle : l'arbitrage (S7, S8). Concernant le rôle d'arbitre, la complexité de la tenue de ce rôle amène l'enseignante à tester plusieurs fonctionnements : tantôt elle prend en charge l'arbitrage, tantôt elle apporte son aide à l'élève auquel cette tâche est confiée, ou bien, elle distribue ce rôle d'arbitre entre plusieurs élèves. Il est, à ce registre des connaissances culturelles en sports collectifs, de la nécessité que :
- les joueurs se plient à ses décisions quoi qu'il advienne comme c'est le cas dans le sport de haut niveau (entretien *ante*).
- 36 À contrario, les connaissances culturelles relatives au Hockey sont amenées relativement au matériel, aux règles, aux différences entre hockey sur glace et sur gazon, aux pays... Ces types de connaissances correspondent à une des fluctuations qui parsèment le cycle de Nelly.
- 37 La première fluctuation en S4 indique un changement qui permet de passer de jeux collectifs décontextualisés à garder ces jeux pendant 50 % de la séance et entrer dans des situations à effectifs réduits contextualisés (50 %). Cette entrée progressive dans le hockey a permis à Nelly d'asseoir sa démarche pédagogique sur la réflexion de leurs actions, sa coutume de classe, lorsque les élèves sont engagés dans les tâches d'enseignement/apprentissage révélant 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 :

- la tête de la crosse doit **rester en bas** ;
- et, quelques rares conseils techniques sont adressés sur la conduite de la balle avec la crosse :
- différencier/ **frapper et pousser** la balle

38 La seconde fluctuation en S7 où les situations proposées sont toutes contextualisées permet enfin de jouer au Hockey en gardant cette réflexion sur le jeu, qui nous semble préconisée par l'institut de formation.

3.1.3. Étude comparative de l'analyse macroscopique des routines et coutumes de classe des deux sites

39 Annie est tiraillée entre son souci de faire apprendre les élèves en jeux sportifs collectifs (rapport au BB des étudiants venant dans sa classe), de les laisser autonomes et sa conception d'apprentissage centrée sur l'unité de la classe et sur l'entraide entre les élèves forts et faibles (sa coutume de classe). Nelly, comme Annie, est aussi attachée à développer tout au long du cycle des savoirs du vivre ensemble dans la classe et à organiser une discussion collective qui fluctue au cours du cycle différemment chez les deux enseignants. Nelly centre les discussions dans la classe sur la façon de compléter une fiche d'observation et, sur l'analyse réflexive des observables relatifs aux stratégies de jeu peu accessibles aux élèves (sa coutume de classe) alors que celles d'Annie se transforment au cours du cycle vers l'utilisation du critère de réussite des matches comme une variable didactique, source de transformation des stratégies du jeu. Mais dans les deux cas elles sont fortement influencées par leurs rapports à leurs formations initiales : Annie à l'école normale et Nelly, plus jeune, à l'IUFM (le temps de formation initiale ayant fortement diminué). Le jeu chez Annie occupe une place particulière à l'école primaire, nos positions de formateur nous permettent de dire qu'il a une place privilégiée dans la formation des maîtres. Il était notamment conseillé, dans les années 1970 1980, dans les manuels d'éducation physique⁵ mais aussi à l'institution de formation du premier degré. Mais Annie est aussi influencée par un rapport particulier aux mathématiques qu'il met en relation avec sa pratique professionnelle en éducation physique :

40 **...j'essaie de dire à mes élèves qu'on prend plaisir à chercher** et à découvrir après **...Je trouve que cela [l'EPS] rejoint les maths** où l'on va chercher des situations pertinentes pour résoudre un problème. (entretien post cycle)

41 Nelly, quant à elle est influencée, en tant que PEMF, recevant des étudiants dans sa classe, par l'injonction des programmes de 2012 à entrer dans les sports collectifs et par l'union sportive du premier degré qui incite les enseignants à mettre en œuvre des pratiques sportives « nouvelles » comme le Hockey. Sa pratique est aussi infléchie par la formation initiale actuelle et ses pratiques réflexives développées en formation générale en particulier.

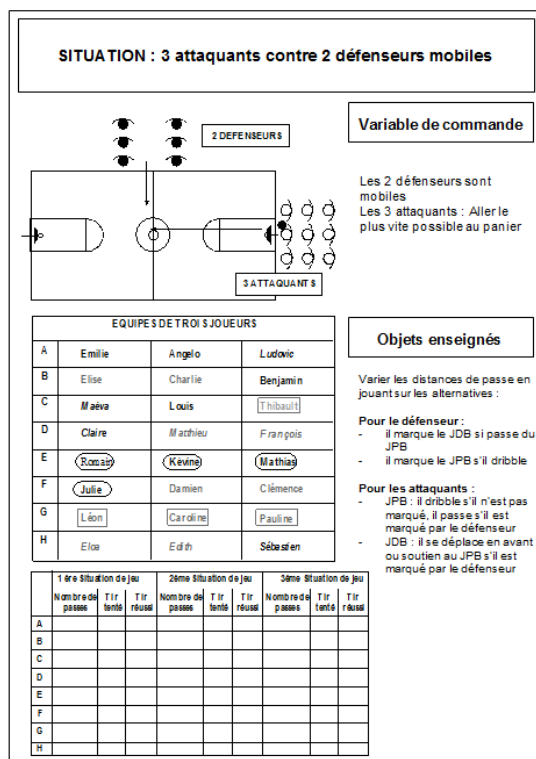
3.2. Analyse microdidactique : deux épisodes remarquables

3.2.1. Analyse de la situation du 3 attaquants contre 2 défenseurs d'Annie

42 Nous avons retenu la situation de trois attaquants contre deux défenseurs (3 vs 2) de la séance 10 du cycle d'Annie. Le dispositif dans lequel les trinômes d'attaquants et les

binômes de défenseurs sont placés est une configuration spatiale en colonnes et les élèves ne sont pas par équipe (cf. tableau 4) et soulignons que ces trinômes sont aussi composés de joueurs de niveaux différents (couleurs des trois joueurs).

Tableau 5 : Tableau synthétique de la situation 3 contre 2 en colonne d'Annie



43 Analyse extrinsèque de la situation du 3 contre 2

44 La configuration spatiale donne un avantage très important aux défenseurs en rapport avec leur position favorable pour marquer les attaquants : ils sont placés au niveau de la ligne du milieu du terrain, et en avant des attaquants (cf. tableau 3 : schéma). La consigne d'Annie incite les attaquants à arriver vite en zone de marque, nous considérons qu'il s'agit d'une variable de commande au sens de Brousseau c'est-à-dire une variable didactique forte. La fiche d'observation remplie par Annie est prometteuse : il s'agit de mettre en relation le nombre de passes réalisées lors d'une attaque et le tir tenté ou réussi, soit la rapidité pour arriver en zone de marque. Cependant, elle ne précise pas clairement quel est le critère de réussite. Les élèves ne reviendront sur l'efficacité des stratégies employées que si Annie exploite le rapport nombre de tirs tentés sur nombre de passes lors des discussions après le jeu. Enfin, cette situation ne permet pas une réversibilité des rôles pendant le jeu.

45 Les objets enseignés sont exprimés en termes d'alternatives pour les attaquants et les défenseurs (cf. Tableau 3 : objets enseignés).

46 Les différentes phases de la séance

47 - La présentation du jeu en classe

48 Nous avons noté que le temps imparti à la phase de présentation du jeu en classe est très court (1 minute). Annie est préoccupée par l'enjeu de savoir : comment se reconnaître attaquant et défenseur, nonobstant, son intention didactique, comme elle l'a énoncée lors

de l'entretien ante est « *d'avoir une vision du jeu dans le 3 contre 2* ». Elle définit d'une part, l'action des défenseurs au démarrage du jeu et d'autre part, leur signe d'identification :

49 ... les défenseurs /**par deux/ rentrent directement** en jeu/ mais ils n'ont **pas le maillot/** c'est compris.

50 Il s'agit de l'histoire de la classe au fil des séances où il y a une confusion entre les deux rôles car les défenseurs et les attaquants de la situation 3 vs 2 portent les dossards des équipes du match de fin de séance or ils ne jouent pas en équipe (cf. tableau 3). Annie trouve donc une solution à cet incident didactique en mettant l'accent sur l'organisation matérielle du milieu didactique. Un élève décide alors qu'il est suffisamment informé :

51 é1 : C'est **obligé qu'on ait des filles** dans le truc ?

52 Annie : « **Oui c'est obligé ;**

53 et il provoque un effet de contrat didactique : il aborde le problème de la composition hétérogène des trinômes qui est, selon lui, à l'origine du faible taux de réussite au jeu lors des séances 6 et 8. Annie clôture cet événement en étant convaincue que cette erreur est due au manque d'attention des élèves. Que deviennent ces malentendus soulevés par les élèves en classe lors de la mise en œuvre sur le terrain ?

54 - **La période du 3 vs 2 dans la cour**

55 Le jeu dure quatre minutes et de manière récurrente, Annie définit la position de départ mais aussi la composition des binômes de défenseurs. La mixité des binômes fait partie de la conception éducative d'Annie qui, rappelons-le, est attaché au milieu de vie : les filles et les garçons doivent jouer ensemble.

56 Les deux extraits ci-dessous révèlent, selon nous, un contrat d'apprentissage empiriste (Brousseau, 1996, p. 24) :

- Mat : Cl tu recules comme ça [démonstration]
- Annie à Cl qui demande : « qu'est ce que j'ai fait
- Annie répond : Rien, tu aurais dû attraper la balle. (min : 35-36)

57 Annie, dans cet extrait, écoute ce que disent les deux élèves, et constate le résultat de l'échange. Nous faisons l'hypothèse qu'elle est en difficulté pour renvoyer aux élèves les questions pertinentes permettant de mettre à l'étude le rôle des attaquants comme lors de la discussion (mn : 34, Cl). Elle ne les questionne pas à propos de leurs échanges de balle en fonction des défenseurs car elle n'envisage, selon nous, que les actions individuelles du basket sans le rapport de force (la passe). Nous pointons ici un élément de son rapport aux savoirs du basket-ball.

58 Les caractéristiques du milieu didactique (configuration en colonnes, position avancée aux défenseurs) et l'assujettissement de toutes les équipes de trois joueurs au contrat d'Annie⁶ sont, selon nous, responsables de l'absence de réussite lors de cette phase de jeu. Il s'agit ici d'un effet de contrat didactique dû au milieu didactique proposé que nous qualifions de mésogénétique, effet renforcé par la façon de remplir la fiche d'observation par Annie.

59 - **La période de discussion après le 3 vs 2 dans la cour**

60 Le graphe de condensation des données nous indique une participation accrue des élèves dans la recherche de solutions face au manque de réussite des attaquants pendant la phase de jeu. Ceci est facilité car Annie les met face à leurs responsabilités, et ouvre ainsi, sans réellement la conduire, une phase d'adidacticité.

- 61 Annie utilise deux techniques dans cette phase de discussion pour renvoyer les élèves à leurs responsabilités au sujet du résultat du jeu. La première est une technique que nous qualifions à la suite de Sensevy et al. (2000) de topogénétique descendante (du maître vers les élèves) qui consiste à les mettre face au résultat du jeu :
- Annie : Est ce que c'est mieux... **c'est encore pire !**
 - é : **ben**
 - Annie : et **ben quoi** (37min).
- 62 Annie, dans cet extrait, dévolue aux élèves l'explication de leur résultat au jeu. Les élèves à la minute 38 envisagent, d'ailleurs contrairement à Annie, l'espace de circulation entre les joueurs en fonction de la position des défenseurs sur le terrain :
- é1 : Il faut faire des **passes plus hautes**
 - é2 : Mais **pas trop hautes et pas trop longues**
 - é3 : Mais des fois il y en a/ ils **restent sur place** pour attendre la balle/ il **faut qu'ils bougent**
 - é2 : enfin ils restent **sur place quand** la balle est en l'air
 - é3 : **Oui mais il y a un défenseur devant ils peuvent pas / et pas l'attraper** (min 38)
- 63 Par leurs propositions, ils participent, selon nous, à la dévolution du savoir, qu'Annie a beaucoup de difficultés à exploiter. Nous faisons l'hypothèse que la formation initiale d'Annie ne lui permet pas de faire vivre des savoirs de référence utiles à son intervention, malgré une ingéniosité dans la conduite de la classe.

3.2.2 Analyse de la situation « le jeu des cibles » de Nelly

- 64 **Description de la situation**
- 65 La situation intitulée par Nelly « le jeu des cibles », issue de la séance 3 du cycle, consiste à placer les élèves face à des cibles à viser, en poussant la balle à l'aide de la crosse. L'objectif annoncé est d'apprendre à « *finir l'action en dirigeant la balle avec précision* » ; 4 ateliers sont proposés sur lesquels les élèves effectuent des rotations :
- Atelier 1 - bouteille placée à 1m, à renverser
 - Atelier 2 - bouteille placée à 3 m, à renverser
 - Atelier 3 - 2 plots espacés de 50cm et à 3m du tireur : viser entre les 2 plots
 - Atelier 4 - 2 plots espacés de 50cm et à 5m du tireur : viser entre les 2 plots
- 66 Chaque élève dispose d'une fiche sur laquelle il doit consigner ses résultats (tir réussi ou tir raté) dans la case correspondante à l'atelier où il se trouve.
- 67 **Analyse extrinsèque de la situation « jeu des cibles »**
- 68 L'analyse *a priori* de cette situation, divisée en sous tâches, révèle les savoirs suivants : les élèves doivent construire une forme de frappe de la balle avec la crosse permettant une trajectoire précise ; ils peuvent également apprendre à gérer le dosage du tir en fonction des distances pour faire tomber la cible ; les savoirs apparaissent donc de nature technique. Cependant, le dispositif propose des tirs à partir d'une position arrêtée, sans pression temporelle ce qui est très loin des conditions du jeu réel.
- 69 **Analyse de différentes phases de la séance et de la tâche**
- 70 L'activité de **définition de la tâche** commence en classe (6mn) et porte sur le but de la tâche et sur le remplissage de la fiche. La redéfinition en salle de sport (durant 6mn 30) consiste à s'assurer que les élèves ont compris les quatre sous-tâches, leurs buts et le

remplissage de la fiche. Le milieu proposé est donc constitué de quatre sous-tâches de niveau de difficulté différent, mais qui seront réalisées selon les élèves dans un ordre aléatoire, et d'une fiche à remplir dans laquelle certains élèves ont du mal à se repérer. Nous observons que les élèves sont placés dans une position initiale handicapante pour tirer : ils ont entre les deux pieds un manche de raquette qui empêche le balancer de la crosse au ras du sol avant le contact de la balle (notion de milieu antagoniste).

71 - **La période du jeu des cibles**

72 Le temps de confrontation des élèves à la tâche est de 26mns 30. Temps qui permettra à chacun de se confronter aux quatre sous tâches. L'activité de Nelly alternera alors entre des périodes de régulation et des périodes d'institutionnalisation provisoire. L'aide à l'étude relevée au cours des interactions emprunte aux registres suivants :

- la majorité des occurrences porte sur le remplissage de la fiche, (trouver la bonne case du tableau où mettre le résultat) car Nelly éprouve la nécessité de réexpliquer, sans cesse, aux élèves où ils doivent noter leurs échecs et réussites
- la deuxième catégorie concerne des remarques sur l'attitude, les conduites, la règle scolaire (se tenir correctement, ne pas parler fort, jouer chacun son tour, s'asseoir quand ils ont réalisé ses 3 tirs à un atelier)
- Nous relevons très peu de corrections sur l'aspect technique même si Nelly assurera quelques démonstrations sur la tenue de la crosse, sur la position des droitiers et des gauchers

73 La centration que nous avons pu porter sur l'activité des élèves révèle d'ailleurs qu'ils sont en difficulté par rapport à la tenue de la crosse, qu'ils sont gênés par le dispositif avec la raquette ; nous observons également des rythmes différents selon les groupes (qui ne terminent pas en même temps) ce qui génère beaucoup d'attente pour certains. L'observation permet de mettre à jour assez peu d'occurrences de tirs pour chacun (12 tirs au total) car le remplissage de la fiche prend énormément de temps.

74 - **La période de discussion après le jeu des cibles**

75 Trois minutes seront consacrées au bilan de la situation. L'analyse des échanges au cours de cet épisode montre qu'il n'y a pas de retour sur les conditions techniques à mettre en œuvre pour réussir à tirer précis mais nous notons par contre l'introduction d'une connaissance procédurale : « *j'ai plus de chances de **réussir mon tir si je tire de près** donc en jeu, il faut **se rapprocher** de la cible* ». Il est également intéressant de noter l'activité ostensive de la part de l'enseignante qui conduit à cette conclusion. En effet, les élèves interrogés en regard des conclusions de leurs fiches ne font pas émerger de différences de réussite entre tirs de près et tirs de plus loin :

- Nelly : vous allez regarder votre fiche et vous allez me dire... **est-ce que vous réussissez mieux quand la distance elle est courte ou quand elle est longue**
- é : [plusieurs réponses fusent] : **en petite/ en grande, pareil**
- Nelly **insiste** : B, dis-moi ?
- B : **en petite**
- Nelly : Qui/ est comme B/ **qui réussit mieux en petite distance** » [Une dizaine d'enfants lèvent le doigt]
- Nelly : ... pourquoi on réussit mieux en petite distance
- é : **parce qu'on est plus près**
- Nelly : **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**

- é : **se rapprocher**
- Nelly : **Oui/ se rapprocher le plus possible et c'est dans tous les sports qu'il faut faire ça/ ... si je suis près c'est plus facile de marque.**

- 76 L'analyse de cette phase d'institutionnalisation clôturant le déroulement de la situation d'enseignement/apprentissage révèle l'évolution en contexte de l'enjeu de formation de la situation : l'objectif extrait de l'analyse *a priori* de la séance concernait la précision du tir, et dans l'échange final grâce à un contrat de maïeutique socratique, il porte non pas sur les conditions à mettre en œuvre pour réaliser un tir précis mais sur la mise à jour de connaissances procédurales au sens de George (1988), c'est-à-dire sur le repérage des conditions favorables de tir.
- 77 Les contenus auxquels les élèves ont été réellement confrontés sont, in fine, se repérer entre les sous tâches, mais surtout se repérer sur la fiche et savoir en analyser le contenu, jouer chacun son tour et savoir qu'ils seront plus efficace au tir près de la cible que loin d'elle. Cette façon de diriger et d'institutionnaliser l'étude nous semble référer à une conception de l'EPS comme espace de construction d'une méthode pour compléter un tableau à double entrée, d'un développement d'une attitude réflexive, d'un vivre ensemble, mettant au second plan la construction d'habiletés techniques spécifiques.

3.2.3 Étude comparative des épisodes microdidactiques des deux sites

- 78 Les deux PEMF présentent, lors des épisodes analysés, des points communs et des différences dans la mise en œuvre des contenus en jeux sportifs collectifs de démarquage, même si de premier abord les deux situations les abritant que nous avons choisies sont peu comparables, elles sont caractéristiques, à la fois, des situations proposées dans le cycle du point de vue du dispositif et de celui du fonctionnement des instances professorales et élèves des deux systèmes didactiques. Annie propose une situation contextualisée (attaquant et défenseur cible) alors que celle de Nelly est décontextualisée (habileté individuelle du hockey). Nous avons relevé nonobstant des points de genericité dans la conception de la situation : un critère de réussite porteur de leurs intentions didactiques mais dans les deux sites, le milieu didactique permet difficilement leurs réalisations en actes (cf. analyses *a priori* et discussions après les jeux). Les régulations des deux PEMF laissent les élèves découvrir les stratégies, la technique et s'enseigner à eux-mêmes.
- 79 Les épisodes signalent dans les deux cas une direction pédagogique expérimentée mais présentant des spécificités. Nous avons relevé une ingéniosité pédagogique dans la conduite de la classe : les régulations conduisent en effet Annie à proposer des phases d'adidacticité qu'elle a du mal à exploiter et Nelly à entrer dans un jeu de questions réponses avec ses élèves pour, in fine, proposer une réponse. Dans les deux sites, les deux enseignants donnent la primeur aux savoirs transversaux préconisés par les programmes et la formation générale (matériel et organisation, méthodologie des fiches d'observation et entraide citoyenne) et les régulations portent très peu sur les savoirs moteurs (technique pour Nelly et dévoluer la responsabilité aux élèves pour Annie). Nous interprétons que leurs rapports aux savoirs en jeux sportifs collectifs ne leur permettent pas d'intervenir et que, à contrario, leurs rapports à l'institution de formation (fiches, formation générale) influent fortement leurs régulations.

4. Discussion des résultats : Articulation des échelles macroscopique et microdidactique

- 80 En mettant en regard ces deux focales, nous montrerons comment les différents rapports aux savoirs des enseignants, parfois leur conflit ou au contraire leur complémentarité, sont à l'origine de leur projet didactique. Puis, dans une perspective comparatiste, nous montrerons comment leurs différents assujettissements (selon leur prégnance au niveau de l'une ou de l'autre échelle d'analyse) sont susceptibles d'expliquer la spécificité et/ou la généricité de leur action. Ceci nous conduira à discuter de la dialectique du pédagogique et du didactique comme catégories de description de l'action du professeur.
- 81 La focale d'analyse macroscopique met, selon nous, en relief des traits génériques de l'action des deux PEMF à des pratiques de classe largement répandues en EPS comme l'organisation de débats à propos de fiches d'observation qui, cependant, vont se décliner différemment selon la singularité des rapports aux savoirs à l'origine de leurs actions, ou qui en découlent pendant les deux situations. Les résultats de cette analyse macroscopique révèlent qu'à l'origine de leurs coutumes de classe se trouve un assujettissement d'un rapport officiel à la démarche pédagogique préconisée par l'institution de formation ou un rapport officiel au manuel EPS utilisé en formation (Annie). Cependant, Annie est très influencée par ses rapports personnels aux théories constructivistes de l'apprentissage et aux jeux traditionnels. Ils l'entraînent à centrer ses interventions sur la mise en place d'un milieu de vie favorable où l'entraide entre les élèves joue un rôle important. Les résultats mettent en évidence un conflit entre son rapport officiel à la formation en EPS (volonté de faire progresser les élèves), son rapport officiel à la démarche pédagogique et celui plus personnel relativement à une pédagogie des jeux comme l'indique l'augmentation du nombre de matches du fait de la diminution des joueurs dans les équipes. Nelly quant à elle est centrée sur le fonctionnement civique dans la classe et le rapport à la formation générale (méthode et pratique réflexive).
- 82 Chez les deux PEMF, leurs coutumes didactiques et leurs rapports officiels à la formation mis à jour lors de première échelle apparaissent en conflit avec leurs rapports aux jeux sportifs collectifs dans la seconde. Ils sont démunis face à la lecture du jeu de leurs élèves et ainsi mettent-ils l'accent sur leurs coutumes mises en lumière lors de la première échelle à savoir pour Nelly, compléter la grille de résultat, pour Annie, faire respecter l'organisation spatiale du 2vs 3 et l'échange de balle. D'autre part, la connaissance du hockey de Nelly l'entraîne dans un jeu de maïeutique socratique lors des discussions à propos de la comparaison entre résultats obtenus entre les 4 cibles alors qu'Annie introduit de façon judicieuse des moments d'adidacticité laissant les élèves s'enseigner à eux-mêmes. Elle, lors de la phase de discussion, permet aux élèves chronogènes de dévoluer le savoir à leurs camarades. Son rapport à la pédagogie l'entraîne, dans un mouvement topogénétique descendant, à tirer parti des contributions des élèves, même si du point de vue des savoirs visés, elle reste peu sûre d'elle et ne s'autorise pas à intervenir spécifiquement sur les contenus en réaction aux productions des élèves. Ces deux PEMF témoignent dans un cas comme dans l'autre d'un rapport personnel au pédagogique s'appuyant sur des coutumes de classe auxquelles les élèves du premier degré sont accoutumés au détriment de leurs transformations motrices en jeux sportifs collectifs de démarquage.

Conclusion : une voie de changement possible

- 83 Nos résultats de recherche pointent le poids de la formation initiale des deux PEMF de l'institution de formation des enseignants sur leurs curricula en actes tant dans le fonctionnement social de la classe que lors de l'analyse de l'action conjointe. Nous avons pu mettre en évidence une ingéniosité des deux PEMF lors de la direction d'étude : rebondir sur des objets enseignés, laisser les élèves chronogènes mettre en débat des stratégies de jeu pertinentes dans le rapport de force. Face à l'augmentation de leurs interventions dans les institutions de formation, nous nous sommes interrogées sur une voie de changement possible de leur épistémologie professionnelle pratique. Une ingénierie coopérative récente avec des PEMF à propos des savoirs en jeu en course d'orientation et en pratiques langagières (Devos-Prieur, 2013) montre une vigilance croissante au fil de l'ingénierie coopérative sur les savoirs enseignés dans chacune des disciplines scolaires du PEMF et indique aussi qu'une ingénierie coopérative permet de transformer l'épistémologie pratique (Amade-Escot, Amans-Passaga & Montaud, 2009). Cependant, nous interrogeons le temps de la recherche nécessaire pour cette transformation.

BIBLIOGRAPHIE

- Amade-Escot C., Amans-Passaga, C. & Montaud D. (2009). Les savoirs mobilisés dans l'action didactique par les intervenants en activités physiques et sportives : un entrelacs de processus épistémiques et institutionnels, *Sciences de la Société*, 77, 43-62.
- 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*, 16, 43-58.
- Amans-Passaga, C. (2010). L'articulation de l'action didactique d'intervenants associés en EPS à l'école primaire », *Education et Didactique.*, 4(1), 25-49.
- Amans-Passaga, C., & Devos, O. (2011). Professeur d'école et intervenant extérieur en EPS à l'école primaire : analyse didactique de différents modes de collaborations. In *Actes du Colloque international : Le travail enseignant au XXIe siècle. Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle*. Lyon, IFE 16, 17 et 18 mars 2011.
- Balacheff, N. (1988). Le contrat de coutume deux registres des interactions didactiques. *Actes du premier colloque franco-allemand*, (pp. 15-26.). Grenoble : La pensée sauvage.
- Brousseau, G. (1978). L'observation des situations didactiques. *Revue Française de Pédagogie*, 45, 130-139.
- Brousseau, G. (1996). L'enseignant dans la théorie des situations didactiques, *Actes 8^e école et université de didactique des mathématiques*, (pp. 1-35). IREM : Clermont-Ferrand.
- Bru, M. (1997). *Connaître l'acte d'enseigner*. LARIDD, 12, Sherbrooke.

- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-73.
- Chevallard, Y. (1985). La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble : La pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1991). Postface à la deuxième édition, didactique, anthropologie, mathématiques. In *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*, (pp. 199-234). Grenoble : Edition la pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en Théorie Anthropologie Didactique. *Recherches en Didactiques des Mathématiques*, 19(2), 221-266.
- Chevallard, Y. (2002). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. Actes des 3e journées d'études Franco-Québécoises des didactiques. *Didactiques et Rapports aux savoirs*, (pp. 182-197). Paris V, La Sorbonne : Laboratoire Education et Apprentissage (E.D.A.).
- Devos, O., & Amans-Passaga, C. (2010). Professeur des écoles et intervenant extérieur en EPS : nature de la collaboration et incidence sur le choix des savoirs mis à l'étude. In Actes de la 5ème Biennale de l'ARIS, *L'intervention en sport et ses contextes institutionnels : cultures et singularité de l'action*, (pp. 133-138). Albi : Presses du Centre Universitaire Champollion, Coll. Pratiques corporelles.
- Devos-Prieur, O. (2011). Chronogenèse des objets enseignés en basket-ball par quatre intervenants à l'école primaire. *eJRIEPS*, 24, 118-143.
- Devos-Prieur, O. (2013). Une ingénierie coopérative : interdisciplinarité éducation physique et pratiques langagières à l'école maternelle. Communication présentée au 3^e colloque de l'Association pour les recherches comparatistes en didactique (ARCD), Marseille, France.
- Goigoux, R. (1997). Les catégories de l'entendement professionnel des maîtres formateurs, *Skolê : Cahiers de la recherche et du développement*, 7, 97-102.
- George, C. (1988). Interactions entre les connaissances déclaratives et procédurales. In P. Perruchet (Dir.), *Les automatismes cognitifs* (pp. 103-137). Liège : Pierre Mardaga.
- Huberman, M., & Miles, M. (1991). *Analyses des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck.
- Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire, approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. Berne : Peter Lang Editions.
- MEN (2008). Programmes école primaire, *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, Hors-série n° 3 du 19 juin 2008.
- MEN (2012). Programmes école primaire, *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, Hors-série n° 1 du 5 Janvier 2012.
- Mercier, A. (2004). *Pratiques langagières, apprentissage et enseignement : modèle de l'action du professeur*. Conférence plénière au colloque « Faut-il parler pour apprendre ? Dialogue, verbalisations et apprentissages en situation de travail à l'école : acquis et questions vives », IUFM Nord-Pas-de-Calais, Université de Lille 3, Théodile, 17-19 mars 2004.
- Schubauer-Leoni, M.L., & Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Eds.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 227-251). Bruxelles : De Boeck, Raisons éducatives.

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*, 27(3), 407-429.

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

Sensevy, G., Mercier, A., & Schubauer-Leoni, M-L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur. À propos de la Course à 20. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 20(3), 263-304.

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*, 61, 56-71.

Thépaut, A., & Leziart, Y. (2013). Performances et apprentissages disciplinaires en éducation physique et sportive. Une étude des performances didactiques en jeux sportifs collectifs à l'école élémentaire, *eJRIEPS*, 28,118-143.

Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.

NOTES

1. Ces sont des cours de psychologie, sociologie et pédagogie à propos de l'enseignement et l'apprentissage selon les âges.
2. La « marque », dans notre propos, renvoie aux traits caractéristiques et reconnaissables c'est-à-dire un ensemble de façons de faire qui révèle la personnalité professionnelle du maître observé.
3. Dialectique au sens de tension-opposition ou dépassement de cette opposition entre les rapports aux savoirs et l'action des enseignants
4. Dans la suite du document, nous écrirons CM à la place de CM1-CM2
5. Les activités physiques de l'enfant de l'amicale EPS (1983, p. 287).
6. la subordination des attaquants à l'interdit implicite d'Annie (ne pas dribbler) les empêche d'adapter les actions individuelles avec la balle en fonction du rapport de force.

RÉSUMÉS

L'hypothèse initiale de cet article est que la façon de concevoir et de réguler les contenus d'enseignement en jeux sportifs collectifs par deux professeurs maîtres formateurs révèle leurs rapports aux savoirs. Nous considérons que l'évolution des contenus ne peut être comprise que si l'on étudie très finement l'activité des professeurs en contexte selon deux échelles d'analyse différentes : la première s'attache aux routines d'enseignement des professeurs, la seconde aux régulations *in situ* effectuées dans des épisodes remarquables d'une situation du cycle. Ces deux échelles permettent de révéler comment la référence se co-construit dans la classe ainsi que les différents assujettissements assumés ou subis que le professeur s'impose ou que l'institution lui prescrit. Les résultats mettent en évidence que les assujettissements des deux professeurs à leurs

institutions de formation sont déterminants même si un bagage commun de gestion pédagogique de la classe est observable. Les intentions didactiques des deux professeurs révèlent leurs rapports à la formation et entrent en conflit avec les rapports aux savoirs relatifs aux jeux sportifs collectifs.

The genuine hypothesis in this article is that the way two teachers' trainers view and adapt their action when teaching collective games brings into light their relationships with knowledge. We argue that the evolution of contents can be understood only when teachers' activity is thoroughly studied in context and through two scales of analysis: the first one is linked with teachers' routines; the second one is related with specific episodes of an emblematic situation of the unit when teachers monitor in situ students' learning. These two scales of analysis reveal how the reference is co-constructed in the classroom as well as the accepted or endured subjections that the teacher imposes himself or that the institution demands. The findings show that teachers' subjections to their training institution are a determining factor even though some common classroom management routines can be noticed. Both teachers' didactical intentions are bound by their own relationships to their institutional and professional training and conflict with the relationships to the knowledge related to the teaching of collective games.

INDEX

Mots-clés : didactique, rapports aux savoirs, Éducation Physique et Sportive, Professeur des Écoles, maître formateur

AUTEURS

ODILE DEVOS-PRIEUR

Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation Université de la Réunion - ESPE, Icare

CHRISTINE AMANS-PASSAGA

Maître de Conférences en STAPS, Université Champollion Département STAPS, UMR EFTS