



HAL
open science

L'articulation de l'action didactique d'intervenants associes en EPS à l'école primaire

Christine Amans-Passaga

► **To cite this version:**

Christine Amans-Passaga. L'articulation de l'action didactique d'intervenants associes en EPS à l'école primaire. *Éducation & Didactique*, 2010, 4-1, pp.25-50. 10.4000/educationdidactique.719 . hal-04410417

HAL Id: hal-04410417

<https://hal.science/hal-04410417v1>

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.

L'articulation de l'action didactique d'intervenants associés en EPS à l'école primaire

The articulation of the didactic action of associated stakeholders involved in Physical Education at primary school

Christine Amans-Passaga



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/719>

DOI : [10.4000/educationdidactique.719](https://doi.org/10.4000/educationdidactique.719)

ISBN : 978-2-7535-1623-6

ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 1 mai 2010

Pagination : 25-50

ISBN : 978-2-7535-1118-7

ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Christine Amans-Passaga, « L'articulation de l'action didactique d'intervenants associés en EPS à l'école primaire », *Éducation et didactique* [En ligne], 4-1 | 2010, mis en ligne le 01 avril 2012, consulté le 08 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/719> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.719>

L'ARTICULATION DE L'ACTION DIDACTIQUE D'INTERVENANTS ASSOCIÉS EN EPS À L'ÉCOLE PRIMAIRE

*Christine Amans-Passaga (CUFR JF Champollion - Rodez ;
DiDiST-CREFI-T, Université de Toulouse)*

Résumé : Cette contribution consiste en une analyse des pratiques d'intervention réalisées en partenariat dans le cadre de l'EPS à l'école primaire entre un professeur des écoles et un intervenant extérieur compétent dans l'activité support : ici le golf. L'étude conduite dans le cadre d'un cycle de plusieurs séances, s'appuyant sur des observations et analyses conduites à différents niveaux de granularité, fait apparaître une juxtaposition des deux systèmes didactiques en interférence, ce qui se traduit par des dissonances au niveau des savoirs enseignés. Si les savoirs spécifiques à l'APS et propres à l'EPS sont minorés, les intervenants s'accordent sur un des objectifs de ce programme de formation : le développement des compétences transversales propres à l'école primaire.

Mots clés : didactique de l'EPS, enseignement primaire, système didactique bicéphale, gestes professionnels.

Christine Amans-Passaga

Introduction

Alors que la représentation de l'enseignant du premier degré renvoie au principe suivant « un maître, une classe », nombreuses sont, dans la pratique, les situations de collaboration dans le premier degré. En effet, comme l'avance Marcel (2007) et Amigues et Lataillade (2007), l'enseignant est fréquemment placé en situation de « travail partagé » soit au sein de collectifs de travail, soit parce que certaines formes de travail font intervenir conjointement plusieurs adultes (autres enseignants, différents acteurs de l'établissement, y compris les parents d'élèves) ; travail partagé qui peut prendre une forme interindividuelle dans le cadre d'une collaboration avec un intervenant extérieur ou une forme collective lorsqu'il s'agit de participer à la construction de projets, mais qui, selon ces auteurs, reste toujours fortement influencé par les prescriptions des institutions d'appartenance.

La présente étude consiste en une analyse de pratiques d'intervention éducative en EPS inscrites dans l'institution scolaire du premier degré (cycle 3). Dans ce contexte, le professeur des écoles, fort de sa polyvalence, a la responsabilité d'enseigner toutes les matières, même s'il peut s'adjoindre la contribution d'un intervenant extérieur, ce qui sera le cas ici. Nous nous intéressons en effet à la façon dont deux intervenants conjuguent leurs actions pour enseigner l'activité golf auprès d'une classe de Cours Moyen 1 et 2.

Le système didactique que nous avons choisi d'approcher est particulier dans la mesure où il associe à un « système didactique principal » conduit par le professeur des écoles un « système didactique auxiliaire » conduit par l'intervenant extérieur professeur de golf. Nous verrons que cette organisation impose une collaboration entre deux personnes appartenant, donc assujetties, à des institutions différentes.

Cette étude se réclame d'une approche didactique puisque son ambition réside en l'étude des savoirs qui s'enseignent et s'apprennent dans un contexte particulier que nous nous attacherons à décrire en préalable. Nous nous inscrivons dans la perspective de Sensevy et Mercier, (2007) pour qui « l'action didactique concerne ce que les individus font dans les lieux, les institutions où l'on enseigne et où l'on apprend ». Nous pouvons encore affiner notre objet en précisant qu'il est ici question d'étudier la collaboration entre les deux intervenants en ce qu'elle a des répercussions sur les savoirs enseignés. Dans ce contexte singulier, nous avons tenté :

- de repérer les savoirs enseignés par chaque intervenant dans la classe à partir d'une analyse ascendante de la transposition didactique ;

- de mettre à jour convergences et différences entre savoirs mis à l'étude et pratiques d'enseignement des deux intervenants : le professeur des écoles (PE) et le professeur de golf (PG) ;

- d'analyser à partir de là la collaboration et la teneur du partenariat ;

- de voir l'usage scolaire qui est fait de cette activité de référence en EPS à l'école élémentaire.

Cadre théorique et questions de recherche

L'action conjointe en didactique

Notre étude porte sur un système didactique que l'on peut appeler « bicéphale ». À la fois dans ses dimensions conception et mise en œuvre, l'enseignement est sous la responsabilité de deux personnes dont nous allons nous attacher à repérer les rôles respectifs. Il nous semble dès lors possible d'inscrire cette étude dans le champ de la didactique comparée telle que définie par Mercier, Schubauer-Leoni, et Sensevy (2002).

C'est au cœur des phénomènes d'enseignement - apprentissage que l'on compte aller repérer les contenus enseignés. Ce choix est en lien avec les propositions de Schubauer-Leoni et Leutenegger (2005) qui privilégient « la logique ascendante pour traiter des phénomènes transpositionnels » (pp. 417-418). Les savoirs enseignés sont approchés dans le cadre de l'étude des gestes professionnels et des tâches professorales tels que définis par Chevallard (1996) à savoir les tâches de conception et d'organisation de dispositifs d'étude et de gestion de leurs environnements et les tâches d'aide à l'étude. Nous en rendons compte en décrivant les « jeux didactiques » qui selon Sensevy (2007) sont des « jeux coopératifs » où « le professeur gagne à son jeu d'enseignement à condition que l'élève gagne à son jeu d'apprentissage » et à condition que l'élève « se prenne au jeu » (p. 20). Nous mobilisons notamment les catégories d'actions proposées par cet auteur à partir desquelles nous tentons de caractériser l'enseignement observé : définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser.

« - Définir : c'est transmettre des règles constitutives du jeu, celles qui définissent le jeu et qui permettent aux élèves de comprendre ce à quoi ils jouent.

- Dévoluer : consiste de la part de l'intervenant à laisser les élèves assumer de jouer de manière adéquate, de produire des comportements adaptés.

- Réguler : consiste au contraire à influencer sur la production de stratégies gagnantes.

- Institutionnaliser : le professeur légitime les modalités adéquates, celles qui permettent de gagner au jeu » (Sensevy, 2007, p. 28)

Dans cette étude, nous utilisons également à la suite de Chevallard (1991) les concepts de chronogénèse pour observer comment le savoir est disposé sur l'axe du temps, comment il progresse, et celui de topogénèse pour analyser le partage des responsabilités entre les différents protagonistes des transactions didactiques.

Enfin, nous nous intéressons à la densité et à la continuité des savoirs mis à l'étude (Tiberghien, Malkoun, Buty, Souassy, Mortimer, 2007) c'est-à-dire au rythme d'introduction de nouveaux éléments de savoirs dans une période donnée, à la persistance des éléments, à leur continuité dans la mesure où elle est à mettre en lien avec la qualité de l'apprentissage : « la continuité du savoir favorise l'apprentissage des élèves grâce aux opportunités plus fréquentes de compréhension d'un même élément de savoir » (p. 119).

Mais pour penser l'articulation des actions didactiques de deux intervenants au sein d'un système didactique « bicéphale », on ne peut déroger à une prise en compte du contexte institutionnel d'enseignement de l'éducation physique à l'école primaire incluant les usages professionnels qui s'y déploient.

L'environnement institutionnel

Nous allons étudier le contexte institutionnel à travers trois de ses aspects : les partenariats autorisés dans le champ de l'école élémentaire, les textes officiels qui régissent l'enseignement de la discipline EPS et la littérature professionnelle sur l'enseignement du golf à l'école primaire.

Les partenariats

D'une manière générale le contexte institutionnel français favorise les partenariats pour l'enseignement de certaines disciplines à l'école dont l'EPS. En effet, l'introduction d'un intervenant extérieur

dans les classes primaires pour l'enseignement de certaines matières est nationalement réglementée par des textes de loi dont les mesures sont reprises par chaque inspection académique au sein de textes d'application destinés à cadrer la question localement. Il en est ainsi sur le lieu où nos observations ont été faites. Le texte de cadrage départemental local (circulaire Inspection Académique intitulée: « Charte départementale de partenariat » 23 septembre 2005) établit certains principes, lesquels insistent sur le fait que l'enseignant ne doit pas se décharger mais au contraire assurer sa pleine responsabilité même s'il confie la partie technique de l'intervention¹.

Les textes officiels

Pour autant, les partenaires en tant qu'agents d'une institution, doivent tenir compte des textes qui régissent leur action d'intervention, en l'occurrence, les textes des programmes de 2002 pour l'école primaire (texte de référence au moment de l'étude). Ce texte met en avant des objectifs spécifiques et généraux² pour la discipline EPS au cycle 3. Il y est précisé que l'EPS contribue à l'acquisition d'attitudes, de méthodes, et de démarches favorables aux apprentissages dans la pratique de l'activité mais aussi dans la vie sociale. Relativement à l'organisation, le texte précise qu'il serait souhaitable, pour que les apprentissages soient réels, que « les modules d'apprentissage soient de 10 à 15 séances ».

Les usages professionnels d'enseignement du Golf

Une revue de littérature professionnelle permet d'identifier des préconisations en matière de traitement didactique scolaire de l'activité golf. Plusieurs documents d'aide à la décision pour les enseignants ont été rédigés par des conseillers pédagogiques de différentes académies et autres enseignants spécialistes. Par ailleurs, la Fédération Française de Golf est fortement investie dans le développement du golf scolaire et prend à sa charge des actions de formation auprès des conseillers pédagogiques et des professeurs d'école. Elle leur fournit également du matériel adapté qui permet la pratique scolaire de cette activité dans des lieux divers. Ces textes à visées didactique et pédagogique définissent le golf comme

un jeu d'adresse requérant coordination, équilibre et souplesse, mais aussi maîtrise de soi, stratégie et respect (cf. « Le p'tit golf à l'école », 2005). Ailleurs, on peut lire que l'élève golfeur est confronté à chaque coup à l'obligation d'élaborer un projet de trajectoire finalisée et d'effectuer un choix stratégique et technique tenant compte de la situation (Cortyl, 2004). On observe dans ces différents écrits quelques différences dans la définition de l'activité, dans la prise en compte ou non de la dimension stratégique, de l'incertitude du milieu dans lequel le golfeur opère, dans la valorisation plus ou moins grande des aspects techniques. Tous reconnaissent cependant la capacité formative de cette activité physique et sa capacité hautement contributive aux objectifs de formation de l'école primaire (du point de vue des objectifs spécifiques à l'EPS et du point de vue des compétences transversales).

Comment décrire l'action didactique dans un système didactique « bicéphale » ?

Nous nous proposons de convoquer à présent les travaux déjà réalisés sur l'articulation des systèmes didactiques dans différentes disciplines afin de situer la problématique de notre étude. Dans le cadre de sa thèse (2002), Christine Félix étudiant la sphère du travail personnel effectué par les élèves à la maison, utilise les notions de « système didactique principal » (SDP) pour rendre compte de l'action didactique en classe et de « système didactique auxiliaire » (SDA) pour rendre compte de l'étude à la maison. Dans un article écrit en collaboration avec Joshua, (2002), elle insiste sur l'interdépendance entre ces deux systèmes et en particulier elle défend l'idée que le SDA ne peut être compris sans informations sur le SDP, que « les positionnements différents d'élèves dans le SDP sont une base importante d'interprétation de ce qui est fait (ou non) à la maison » (Joshua & Félix, 2002, p. 93). Pour leur part, s'intéressant à l'action didactique des entraîneurs, Loquet, Garnier, et Amade-Escot (2002) introduisent la notion de « système didactique bicéphale » pour décrire la collaboration dans la formation des gymnastes d'un entraîneur (qu'elles qualifient d'instance didactique principale) et d'un chorégraphe (nommé instance didactique auxiliaire). L'étude révèle les prises de responsabilités respectives de l'un et de l'autre mais aussi les controverses existant entre les deux instances.

La question des intervenants extérieurs dans l'école, et plus particulièrement en EPS a aussi fait l'objet de plusieurs études. En 2002, Garnier effectue une revue de question historique sur le thème de la collaboration des maîtres et des spécialistes des activités physiques. Elle montre la diversité des formes de coordination entre enseignants et « spécialistes ». Cette question épineuse a donné lieu à d'autres études et publications que nous ne pouvons toutes mentionner ici (Solal, 1999; Terret, 1998). Ainsi quelques recherches ont étudié le partenariat d'un point de vue institutionnel ou psychosocial (Devos-Prieur & Loubet-Gauthier, 2002; San José & Devos-Prieur, 2000). Néanmoins peu d'entre elles discutent les conditions didactiques du fonctionnement de cet enseignement « partagé ». Or, on peut faire l'hypothèse que l'action didactique des uns et des autres est largement déterminée (au sens de Sensevy, 2007) par ce contexte de partage des responsabilités d'enseignement.

Enfin, Devos-Prieur et Loubet-Gauthier (2002) se sont intéressées au « travail binôme » entre un maître et un intervenant extérieur dans le cadre de l'enseignement de l'EPS à l'école primaire, et en particulier aux « modalités contractuelles » des collaborations. Elles concluent aux effets différenciés de ces collaborations qui peuvent déboucher soit sur un enseignement qualitativement meilleur (enrichissement culturel et augmentation de la motivation chez les élèves) soit à l'inverse sur un appauvrissement de l'enseignement selon qu'il y a juxtaposition des compétences des deux intervenants, conflit ou complémentarité.

Nous avons montré à travers l'évocation des travaux de recherche que la question des partenariats pédagogiques interpelle la communauté didactique. Dans cette étude nous prenons cette préoccupation à notre charge à partir de l'analyse d'une situation de collaboration entre un professeur des écoles et un intervenant professeur de golf diplômé d'état. Nos questions de recherche sont les suivantes :

- Quels sont les savoirs enseignés dans le cadre du cycle golf? Les savoirs moteurs, spécifiques à l'EPS y sont-ils mis en avant ?

- Les savoirs conditionnant l'efficacité dans la situation de référence relative à cette APS sont-ils mis à l'étude ?

- Y a-t-il articulation entre les savoirs mis à l'étude au sein du système didactique par les différents intervenants ?

- Quels sont les gestes professionnels mis en œuvre par les deux intervenants? Comment se traduit le partenariat dans la négociation des différents gestes professionnels (conception, organisation de dispositifs, régulations) ?

Méthodologie

L'objet d'étude visé et les questions de recherche nous ont conduit à opter pour une méthodologie valorisant l'observation en contexte de séquences d'enseignement « ordinaires » et croisant le point de vue intrinsèque de l'enseignant (les finalités qu'il se donne, les contenus qu'il met à l'étude, ce qu'il pense de son action, etc.) auquel on accède grâce à des entretiens, et le point de vue du chercheur construit à partir de l'observation des pratiques d'intervention (Amade-Escot, 2003).

Contexte de l'étude

Sur le lieu de l'étude, l'activité golf est retenue parce que reconnue comme pouvant répondre aux objectifs de l'EPS tels que décrits plus haut. Un contexte favorable à son enseignement est réuni puisque les enseignants volontaires sont accueillis dans le club local : le parcours leur est accessible ; ils bénéficient en outre des services d'un professeur diplômé en Golf agréé par l'Éducation Nationale.

Nous avons observé un cycle de golf de six séances dans une classe de cycle 3 (élèves de CM1 et CM2, âgés entre 9 et 11 ans) conduit conjointement par un professeur des écoles (PE) et par l'intervenant extérieur selon des modalités définies au niveau de la circonscription scolaire : le professeur de golf (PG) est présent sur les trois premières séances : sur les deux premières, il prend en charge une demi-classe au practice³ pour l'apprentissage du « swing »⁴ tandis que le professeur d'école encadre le reste du groupe sur le green⁵ (pour l'apprentissage du « put »⁶), avec rotation des groupes à la mi-séance ; la troisième séance se déroule sur le parcours compact⁷ et consiste en une première confrontation à la pratique de référence. Elle

est prise en charge par le professeur de golf assisté du professeur d'école. À partir de la quatrième séance, le professeur d'école assume seul les trois dernières séances qui se déroulent également sur le parcours compact. Notons la présence de parents accompagnateurs qui justifient d'un agrément lequel leur a été délivré après avoir assisté à une séquence d'information conduite par le professeur de golf et portant essentiellement sur les règles de sécurité inhérentes à cette activité. Sur le rôle de ces accompagnateurs, nous reviendrons dans la partie résultats et discussion.

Recueil des données

L'observation menée tout au long du cycle a porté sur les aspects suivants : répartition des rôles entre intervenants, tâches proposées, savoirs mis à l'étude, interactions intervenants – élèves, ce qui relève d'échelles temporelles différentes. Ces observations et analyses, conduites à différents niveaux de granularité, ont permis de comprendre tout autant la structure macroscopique du cycle que la teneur de certains épisodes et la logique de leur emboîtement.

Les différentes traces ainsi collectionnées ont été ensuite confrontées selon le principe de la triangulation d'informations issues de sources différentes (De Ketele & Rogiers, 1991) pour décrire et comprendre l'action des acteurs. Cette triangulation a eu pour fonction de « réduire l'interprétation que l'on donne des faits observés et d'identifier le fonctionnement du système didactique » (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002). Convaincue avec Tiberghien (2007) que l'on pourra connaître, repérer les éléments de savoirs introduits à partir de leur identification dans les productions verbales et gestuelles de la classe, nous avons procédé :

- à des entretiens menés avec les deux intervenants pour approcher les raisons du choix de la programmation de l'activité, l'inscription de ce

programme de formation dans le projet d'EPS, de classe, d'école, leur conception de l'enseignement de cette APS dans un contexte et pour un public précis dont ils ont la charge, la connaissance de l'APS et le traitement didactique qu'ils en font (enjeux de formation reconnus à l'APS, ressources valorisées, savoirs visés).

- à des observations de séquences qui, dans le cadre des contraintes d'un enseignement se déroulant en même temps sur plusieurs espaces éloignés, relèvent de certains choix en matière d'enregistrement de données. Nous avons donc dû répartir le temps d'observation entre les différents intervenants. Ces observations visaient à repérer et inférer les savoirs mis à l'étude à partir des tâches proposées et à identifier la conformité ou le décalage entre les conceptions énoncées et les pratiques réelles.

Pour mener l'analyse, nous avons, à la suite de Schubauer-Leoni et Leutenegger (2002), établi les synopsis des séances dans le but de matérialiser les moments significatifs de l'enseignement observé. Nous avons également été amenés à retenir au registre de la micro temporalité, des événements remarquables, considérés à la suite de ces auteurs comme « des moments cruciaux et emblématiques de la séance relativement au questionnement de recherche (...) afin d'engager des analyses fines (...) de l'action de l'enseignant en lien avec celle des élèves » (p. 246).

Enfin, nous avons procédé à partir de la transcription des échanges verbaux au cours des séances à une analyse des discours par unités de sens afin d'apprécier les registres réellement valorisés par les professeurs (par exemple relatifs aux questions de sécurité, à la technique, à l'analyse du contexte du jeu golfique, ou encore à celui des valeurs). Nous nous sommes ainsi dotés a priori d'un outil construit pour la circonstance permettant de traiter le contenu des communications :

Codage	Unité de sens – extrait illustratif
Registre « organisation » RO	Comment s'organisent les groupes, les rotations, les déplacements Règles du jeu utilisées sur le parcours, le practice, le green « on compose des groupes de 4 »
Registre « sécurité » RS	Placements et actions relatifs aux conditions de sécurité « vous devez toujours vous placer en face et en arrière de celui qui swingue »
Registre « connaissance de l'activité » RC	Énoncés relatifs à la spécificité de l'APS / terrain, matériel, vocabulaire « ce club s'appelle un puter »
Registre « stratégie de jeu » RSJ	Énoncés relatifs aux choix de jeu à partir de l'analyse de la situation présente (choix de la balle à jouer, choix du club, choix du trajet) « tu dois essayer d'envoyer ta balle sur la partie du terrain qui est tondue plus ras »
Registre « étiquette ⁸ » RE	Renvoie au respect du terrain et des joueurs, au savoir être et savoir se comporter sur un terrain de golf. « vous ne devez pas courir sur le green »
Registre « technique » RT	Consignes sur les gestes spécifiques à l'activité : manipulation de l'engin, trajets des balles, formes de corps « le geste de put est un balancer »
Registre « compétences transversales » RCT	Compétences interdisciplinaires de l'école primaire, routines qui traversent les matières : savoir s'exprimer, savoir écouter, se comporter dans le groupe, autonomie, ... « on répond à ma question l'un après l'autre »

Tableau 1 : catégorisation du discours

Résultats

La présentation des résultats est effectuée selon différents plans d'analyse impliquant des échelles temporelles de granularité variées dont la confrontation est indispensable pour accéder à l'intelligibilité de la situation à un moment précis et/ou pour saisir l'économie de l'ensemble. Conformément à l'idée défendue par les didacticiens comparatistes relativement à la complémentarité d'analyses micro, méso

et macroscopiques (Leutenegger, 2008 ; Schubauer-Leoni & al., 2007).

Analyse macro didactique du cycle

Nous présentons ici le cadre organisant le cycle et la contribution des différents intervenants aux différents temps afin de favoriser le repérage des pièces du corpus analysées ensuite.

	Objet de la séance	Jeu didactique	Intervenants principaux	Intervenants associés	Événements ou épisodes remarquables
S1	Présentation du cycle et de l'activité		PG		
	Séquence de travail du swing sur le practice (PG avec 1/2 groupe)	faire voler la balle	PG		
	Séquence de travail du put sur le green d'entraînement (PE et accomp. avec l'autre 1/2 groupe, en parallèle, puis inversion)	faire rouler la balle	PE	parents accompagnateurs	La séquence au green est confiée par le PE à un accompagnateur connaissant et pratiquant l'activité

S2	Séquence de travail du swing sur le practice (1/2 groupe)	faire voler la balle	PG		
	Séquence de travail du put sur le green d'entraînement (1/2 groupe)	faire rouler la balle	PE	parents accompagnateurs	La séquence au green est confiée par le PE à un accompagnateur connaissant et pratiquant l'activité
S3	Séance sur le parcours compact (6 trous)	se repérer et s'organiser sur le parcours	PG	PE + parents accompagnateurs	L'accent est mis sur la circulation, le repérage, la formule de jeu, la conduite des élèves sur le parcours
S4	Séance sur le parcours compact (6 trous)	se repérer et s'organiser sur le parcours	PE	+ parents accompagnateurs	
S5	Séance sur le parcours compact (6 trous)	s'affronter dans la situation de référence sur le parcours	PE	+ parents accompagnateurs	PE introduit la dimension « compter les coups » pour chaque équipe sur les différents trous pour battre les autres équipes
S6	Séance sur le parcours compact (6 trous)		PE		Non réalisée pour cause de pluie

Synopsis du cycle observé (niveau macroscopique)

Ce tableau révèle d'ores et déjà les catégories de savoirs repérables : ainsi, certains savoirs sont endossés par PG (tel le swing), d'autres sont délégués à PE (tels que le put) ; certains enfin sont relégués au rang de savoirs secondaires que le cycle n'abordera pas (les savoirs stratégiques et ceux relatifs au but du jeu)

Dans la suite de l'article, en nous appuyant sur certaines séquences dont la prise en charge relève de l'un ou l'autre des intervenants, nous nous attachons à identifier les raisons qui font que ces savoirs sont endossés, délégués ou relégués. Pour cela, nous analysons le fonctionnement de ce système didactique à des degrés de granularité plus ou moins fins, depuis l'analyse mésoscopique de la phase de présentation du cycle aux élèves par PG jusqu'à l'analyse d'événements significatifs empruntés à la cinquième séance (S5) conduite en totale responsabilité par PE.

L'action conjointe du professeur de golf et des élèves

Il s'agit d'identifier les savoirs mis à l'étude par l'intervenant spécialiste de l'activité à différents moments du cycle. Nous avons commencé par observer au niveau micro la manière dont le professeur de golf introduisait le cycle en début de première séance, comment il présentait la pratique de référence aux élèves. Le professeur d'école assiste à cette présentation et gère tout au plus l'attention et la discipline du groupe classe. Pour cette introduction du cycle, le rassemblement des élèves se fait dans la zone du practice et non sur le parcours compact.

L'étape de la « définition » du jeu

Le cycle débute par un temps de prise en main assuré par PG au cours duquel les élèves reçoivent certains éléments d'information utiles pour aborder le cycle :

Mns	Communications de PG
Mn 1	Rassemblement des élèves derrière les chaînes, le prof est sur un tapis de practice les élèves sont debouts, inactifs, écoutent et regardent.
Mn 3	<p>Bonjour, Je m'appelle J. Je suis prof de golf Je vais aider votre prof à encadrer ce cycle Voilà comment on va fonctionner: on fait 2 groupes pour l'entraînement sur 2 séances, ensuite on fera une 3^{ème} séance sur le parcours et si cela se passe bien on enchaîne avec deux autres séances (RO) Comment faire pour que cela se passe bien? (RO) Je ne vous demande pas de devenir un bon joueur de golf, par contre il va falloir respecter les consignes de sécurité que je vais vous expliquer, respecter les gens qui s'entraînent et respecter les installations: par exemple, vous n'avez pas le droit de courir et vous ne devez rien abîmer. (RO)</p>
Mn 5	<p>----- Présentation de l'engin: il montre un club: ceci est une arme, c'est vous qui tenez cette arme dans les mains (RS) et cette arme, elle peut faire très mal (RS) Il tape avec le club dans un poteau en fer qui soutient le hall du practice, ce qui produit un grand bruit; il laisse les élèves réagir Donc, pour ne pas être blessé, pour ne pas blesser les autres, il faut absolument passer derrière les chaînes pour circuler (RS) Il faut aussi rester sur son tapis, ne pas en sortir sans mon autorisation, même si vous n'avez plus de balles ou si une balle vous a échappée. (RS)</p>
Mn 9	<p>Donc premier danger, le club,(RS) Mais il y a un deuxième danger: la balle (RS) Il effectue successivement plusieurs swings avec une balle vers le practice en mettant de la puissance pour montrer que la balle part très vite et ne part pas toujours dans la direction attendue</p>
Mn10	<p>Donc, je répète, on reste sur son tapis et on circule derrière les chaînes (RS)</p>
Mn12	<p>Qui a déjà joué au golf? 3 doigts se lèvent Le mouvement de golf s'appelle le swing: qu'est ce que cela signifie (pas de réponse juste de la part des élèves) (RC) To swing ça veut dire en anglais balancer (RC) On va donc apprendre à balancer le club pour faire voler la balle (RC) Avant il faut que je vous dise qu'il existe deux sortes de clubs: un qui fait rouler la balle pour la mettre dans le trou (RC) un qui fait voler la balle (RC) Donc ici, on va chercher à faire balancer le club pour faire s'envoler la balle RC</p> <p>Pour qu'elle vole est ce qu'il faut que je la soulève? (RT) Non, je vais envoyer le club par terre pour toucher la balle et elle se soulèvera (RT) Bon, on va revenir là dessus dans quelques instants, avant</p>
Mn 15	<p>.....on va faire des groupes (RO) il compose des groupes en répartissant les gauchers, les filles, les garçons; l'enseignante participe à cette tâche Ces groupes resteront les mêmes pour la semaine prochaine; vous, vous commencez au green avec votre maîtresse, les autres vous restez avec moi, ici (RO)</p>
Mn 18	<p>Attendez, avant de partir, regardez comment on tient le club: le pouce de votre main faible en l'air (RT) Ensuite, attraper le pouce de sa main faible avec la main forte(RT) On baisse et voilà comment on tient le club (RT) On ne cherche pas à soulever la balle avec le club (RT)</p>
Mn 19	Distribution du matériel, (un fer ou un putter ⁹) séparation des deux groupes, départ du groupe qui va au green avec le PE (et les parents accompagnateurs)

Cet épisode met en évidence que la communication s'établit autour de deux registres :

- le registre organisation : est présentée aux élèves l'organisation du cycle et la prise en charge des différents ateliers par les différents intervenants « *on fait deux groupes pour l'entraînement : un avec moi au practice, l'autre au green avec votre professeur puis on inverse* » (mn 15) ; est également évoquée la composition des groupes avec la gestion spécifique des gauchers.

- le registre sécurité : sont évoqués d'une façon destinée à marquer les élèves (coup de club sur un poteau en fer) les risques associés au non respect des consignes de placements, déplacements et de manipulation des engins « *ne pas sortir de votre tapis, passer derrière les chaînes* » (mn 10).

On relève également des communications dans deux autres registres :

- le registre « connaissance de l'activité » : le prof de golf présente les différents engins : « *il existe un club qui fait rouler et un qui fait voler la balle* » ; et évoque également quelques éléments du vocabulaire spécifique : « *le swing, le green...* » (mn 12)

- le registre « technique » : il termine cette présentation en indiquant la tenue de l'engin « *pouce de votre main faible en l'air, main faible en haut, mains forte plus bas..., ne pas serrer le club* » ; « *on ne cherchera pas à soulever la balle* » (mn 18)

La centration immédiate, et très appuyée sur les questions d'organisation et de sécurité, est tout aussi marquante que l'absence totale d'évocation de l'activité dans son essence en référence au but du jeu, à savoir réaliser un parcours avec le moins de coups possible. L'« entraînement » au green et au practice sur les deux premières séances ne sont pas explicitement justifiés en lien avec la pratique de référence. Nous notons aussi que les séances 3 - 4 - 5 sur le parcours compact ne sont pas évoquées, si ce n'est comme potentielle récompense d'un fonctionnement satisfaisant et conforme aux attentes sur les premières séances. L'enjeu du cycle n'est pas dévoilé aux élèves. Ce premier moment du cycle ne permet pas aux élèves de repérer les raisons des premiers apprentissages qui leurs sont

proposés (sauf pour ceux qui ont déjà connu un cycle l'année précédente avec leur classe ou pour les quelques rares qui ont déjà pratiqué l'activité de façon extrascolaire). De la même façon, l'implicite semble régner lorsque le professeur de golf, à propos du matériel qui sera utilisé, énonce : « *ce club-là est destiné à faire rouler la balle pour la mettre dans le trou* » (mn 12).

Ainsi, après cette entame du cycle, la plupart des élèves n'ont aucune idée de ce qu'est un parcours, de ce qui s'y passe, de la nature de la performance à y réaliser. Rien n'est dit non plus, des liens entre la séquence au practice (conduite avec un demi groupe-classe par PG) et la séquence au green (conduite avec l'autre demi groupe-classe par PE, mais en fait, délégué à l'accompagnateur parent d'élève).

En résumé, nous pouvons dire que cette introduction au jeu de golf a choisi de valoriser les enjeux de sécurité, d'organisation et d'évacuer la définition de la pratique de référence. Retenons enfin que PG prend appui sur l'enseignante (mn 15) au moment de la composition des groupes. Nous faisons l'hypothèse que PG, qui ne connaît pas la classe qu'il rencontre pour la première fois, s'appuie sur PE pour optimiser les groupes d'élèves et éviter ainsi d'éventuels problèmes de discipline. Ces constats confirment ce que nous évoquions au niveau de l'analyse macroscopique du cycle : à savoir le partage topogénétique des responsabilités au sein du système didactique « bicéphale » observé. Quelle en sera l'évolution au cours du cycle ?

Les savoirs mis à l'étude au practice

Immédiatement après cette présentation, PG enclenche la séquence de travail au practice avec la demi-classe. L'organisation de cette séquence d'une durée de 40 minutes (pour chaque demi-groupe) est la suivante : chaque élève dispose d'un tapis d'où il lui est interdit de sortir et d'un seau de balles. Le professeur de golf fait alterner des périodes au cours desquelles les élèves enchaînent des swings et reçoivent des retours individuels et des périodes de regroupement qui sont l'occasion de communications collectives. Deux fois au cours de la séquence, les élèves ont été invités à aller remplir rapidement leur seau de balles sur le practice.

L'analyse de cette première mise en situation révèle que les savoirs en jeu concernant la réalisation d'un geste fluide, qui permet de contacter la balle pour la faire voler. Il s'agit pour l'élève de

rencontrer puis d'incorporer les paramètres qui conditionnent la réalisation du geste : placement, organisation et coordination motrice, trajet du club.

Mns		Communications didactiques	Réactions élèves
Mn 21	PG demande aux élèves de se mettre chacun sur un tapis, les balles dans le bac, le seau posé à côté du bac Il donne un club à chacun, mais demande de ne pas le prendre pour l'instant	<i>Vous m'écoutez encore :</i> <i>Règle N° 1 : personne ne sort de son tapis (RO)</i> <i>Ramasser le club maintenant (RO)</i> <i>Attraper le club avec la main faible (RT)</i> <i>Avec main forte, attraper le club et le pouce (RT)</i> <i>Balancer le club (RT)</i>	Écoute attentive
Mn 26	Échauffement musculaire dirigé par le prof à base de manipulation du club sans balle ; nouvelles consignes données par rapport à la tenue académique de l'engin		
Mn 31	Proposition d'essayer avec la balle sans consignes particulières Mettre une balle sur le tapis et essayer tout seul ; Découverte sur quelques essais	<i>Je veux voir de jolis mouvements (RT)</i> <i>Attention, il y en a un qui veut sortir de son tapis pour poser sa veste, comment fait-on ? (RS)</i> <i>Sors vers l'arrière (RS)</i> <i>Attention, toi, gaucher, tu as les mains à l'envers (RT)</i> <i>Stop, c'est comment ?</i> <i>Si vous vous faites mal c'est que vous tenez fort le club (RT)</i>	Les élèves s'essayent au swing Répétitions
Mn 37	Nouvelles explications et démonstration : l'intervenant pose des repères physiques destinés à faciliter la compréhension et l'exécution du swing	<i>Stop, posez le club</i> <i>Quand je joue au golf, je dessine une forme géométrique avec ma tête de club, laquelle : un cercle (RT)</i> <i>Donc on va apprendre à faire un cercle sans se faire mal (RT)</i> <i>Il faut être tout mou pour que le cercle se fasse (RT)</i> <i>Est-ce que vous savez ce que signifie perpendiculaire et parallèle ? (RT)</i> <i>Si vous voulez aller au panneau de 50 mètres en face, comment faut placer la tête de club ? (perpendiculaire) (RT)</i> <i>Et les pieds, sur une ligne comment (parallèle) (RT)</i> <i>Donc chaque fois que l'on veut jouer une balle il faut vérifier ces deux choses : face du club perpendiculaire et pieds parallèles</i> <i>Allez-y (RT)</i> <i>Est-ce que c'est un cercle que tu fais ? (RT) elle est bien partie là ta balle mais le pied n'a pas tourné, là il a tourné avant (RT)</i>	On observe de nombreux commentaires d'auto évaluation de la part des élèves Ils portent surtout sur la forme des trajectoires, le fait qu'ils touchent la balle ou pas, sur la satisfaction / par rapport aux consignes données par PG : <i>j'ai fait voler ...</i> <i>J'ai fait un cercle ...</i> <i>Raté ! ...</i>
Mn 42	Les élèves effectuent des swings à nouveau		
Mn 44	Nouvelle tâche : consignes sur le placement par rapport à la balle avant de frapper	<i>Est-ce que l'on doit viser la balle au golf ? (RT)</i> <i>Non donc on doit se mettre à la bonne distance (RT)</i> <i>Comment faire pour trouver la bonne distance à laquelle se mettre ? on a le droit d'avouer que l'on ne sait pas</i> <i>Pour trouver la distance à laquelle doivent se trouver les pieds avant le swing (RT)</i> - <i>Vous allez mettre une balle, mettre le club, se mettre trop loin, puis se mettre trop près : la solution correcte c'est entre les 2, au milieu (RT)</i> - <i>écarter les pieds et fermer les yeux (RT)</i>	<i>Celle-là, elle est partie loin</i>

	Les élèves effectuent quelques essais yeux fermés.... ...puis les yeux ouverts	<p>jouez quelques balles les yeux fermés (RT)</p> <p>On ne vise pas la balle, on l'ajuste (RT) Attention, ni trop près, ni trop loin (RT)</p> <p>Je veux voir des cercles (RT)</p> <p>Quand on n'a plus de balle, on fait semblant (RO)</p>	<p>Les élèves prennent des élan courts et s'efforcent de faire entrer le club en contact avec la balle</p> <p>Cependant, beaucoup d'échecs dans cette tâche signifiant l'ajustement visuel nécessaire à ce stade</p>
Mn 50	Ramassage des balles Le seau rempli, les élèves reprennent les exercices de swing	<p>Attendez avant d'y aller je demande aux autres joueurs qui s'entraînent de s'arrêter (RS)</p> <p>On ne met pas 2 heures à ramasser, le dernier revenu ne jouera pas (RO)</p>	
Mn 54 Mn 57 Mn 58	Démonstration exagérée de ce que font certains élèves	<p>Stop</p> <p>Quand on joue au golf que fait la balle avant qu'elle soit jouée ? elle ne bouge pas (RT)</p> <p>Donc moi pour frapper, je ne dois pas bouger en arrière, pas reculer (RT)</p> <p>Au golf on coupe le corps en deux: les bras et le reste (RT)</p> <p>Le corps tourne, est solide, comme du roc (RT)</p> <p>et les bras sont en chewing-gum (RT)</p> <p>Mettez vous en place</p> <p>Rappel: on attend que chacun soit sur son tapis pour prendre le club (RS)</p> <p>Vous pouvez prendre votre club (RO)</p> <p>je ne veux pas vous voir forcer (RT)</p> <p>non, tu as les jambes en chewing-gum et les bras en pierre (RT)</p> <p>il demande à un enfant qui s'apprêtait à jouer deux balles à la fois de sortir de son tapis un moment; il le réprimande et lui explique le danger: une balle peut aller sur toi (RS)</p> <p>rappel sécurité: rester sur le tapis que faut-il regarder? (RS)</p> <p>Oh! il faut faire permuter les groupes, je suis en retard, allez retrouver votre professeur (RO)</p>	<p>Interrogation d'un élève par rapport à l'objectif à avoir: où envoyer la balle ?</p> <p>Les élèves quittent cet atelier sans transition</p>
Mn 60	Fin de séquence		

Synopsis séance 1 : minute 21 à minute 60

Les tâches proposées se caractérisent par un milieu didactique complètement épuré dans le sens où aucun artifice n'est introduit pour accompagner l'action motrice des élèves si ce n'est les panneaux indicateurs de distance déjà présents sur le practice que quelques élèves vont intégrer de leur propre initiative.

Les communications relevées indiquent quelle est la nature des savoirs visés: il s'agit le plus souvent de repères techniques (RS) relatifs à l'apprentissage du swing. Ce geste est ici réduit à la manipulation de l'engin en lien avec des actions corporelles sans que la trajectoire obtenue (la balle qui vole) ne soit

prise en compte en tant qu'effet, sans que la fonction technique (au sens de Mauss) ne soit jamais valorisée par l'intervenant: « *Au golf on coupe le corps en deux: les bras et le reste, le corps tourne, est solide, comme du roc, et les bras sont en chewing-gum* » (mn 57).

Les interventions de PG sont à l'adresse du groupe et très rarement à l'adresse d'un élève: lors des rares retours individuels le registre « technique » est prégnant: « *est-ce un cercle que tu fais? ton pied n'a pas tourné, ... pour frapper tu ne dois pas bouger en arrière ..., ton corps doit tourner, solide comme du roc par contre tes bras doivent rester mous...* » (mn 42). On retrouve ici des communications didactiques portant sur des modèles gestuels à reproduire comme mis en évidence par Marsenach et Mérand (1987).

Les autres communications relevées lors de cette séquence appartiennent au registre « sécurité » (RS) et au registre « organisation » (RO): les verbalisations sont alors destinées à rappeler ponctuellement aux élèves la nécessité de rester sur leur tapis, de ne sortir sous aucun prétexte sans autorisation, et celle d'aller tous ensemble - après vérification qu'aucun golfeur n'est en action - ramasser les balles sur le practice.

Enfin, notons que les commentaires des élèves portent sur le niveau de satisfaction par rapport aux critères de réalisation proposés: « *là j'ai fait un cercle* » (mn 42). Quelques-uns commentent les effets produits en termes de formes et longueurs de trajectoires: « *j'ai réussi à la faire voler; celle-là, regarde comme elle est partie loin!* » (mn 44). Seul un élève en fin de séquence souligne l'absence d'enjeu pour cette séquence: « *mais où je dois chercher à envoyer la balle?* » (mn 58).

Après avoir identifié, à partir de deux moments caractéristiques de la première séance, quels sont les enjeux d'apprentissage visés par PG au practice, ce qu'il valorise, (organisation, sécurité, technique) intéressons-nous à ceux portés par ce même intervenant dans une situation moins épurée.

Les savoirs mis à l'étude par PG dans le cadre de la séance 3 sur le parcours compact

Après avoir caractérisé la « formule de jeu » proposée par PG sur le parcours compact, nous

identifierons les savoirs mis à l'étude en examinant successivement la façon dont PG définit le jeu didactique, puis le régle dans l'action conjointe, c'est-à-dire lors de la confrontation des élèves au jeu.

La formule de jeu proposé sur le parcours compact:

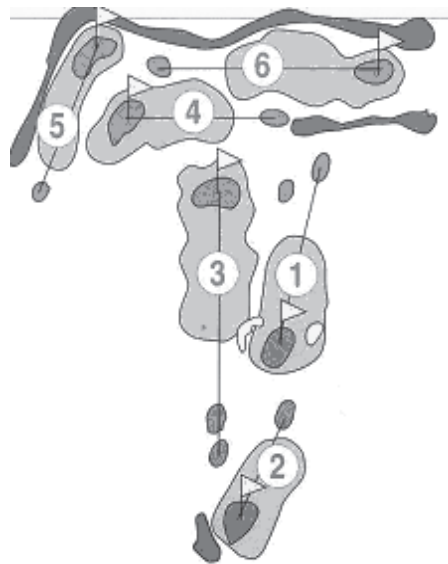


Schéma des 6 trous du parcours compact

Pour comprendre le contexte de cette séance, il est important de savoir que l'étendue et la topographie du parcours compact ne permettent pas de contrôler l'activité de tous les élèves répartis sur les différents trous. Ceci est compensé par la présence d'adultes (parents le plus souvent) placés en des endroits stratégiques pour surveiller.

Notons également que la formule de jeu choisie au préalable en concertation avec la conseillère pédagogique de circonscription (« en scramble ») consiste en un jeu par équipe de 3 ou 4: chaque élève joue un coup depuis le départ. C'est la balle qui se trouve la plus près du trou qui est retenue. Les balles des autres joueurs sont retirées du jeu. Chaque élève du groupe joue à nouveau une balle à partir de ce point et ainsi jusqu'à ce que l'un des joueurs de l'équipe rentre la balle dans le trou. Le score réalisé ne retient que la somme des meilleurs coups et constitue le score de l'équipe sur le trou. L'ensemble des PE participant à l'étude avait évoqué à un moment ou un autre de

l'entretien ou en cours de cycle tout le bien qu'ils pensaient de cette formule de jeu qui donne une dimension collective et de coopération à cette APS, que nous interprétons comme une valorisation de la compétence transversale relative à la coopération telle que préconisée par les textes officiels.

Lors de l'entretien *ante*, le professeur de golf nous avait confié les enjeux particuliers de cette séance, à savoir :

- favoriser chez les élèves la reconnaissance du parcours : savoir se situer, connaître l'organisation du parcours (numéros des trous, situations des départs et arrivées des différents trous) et savoir s'y déplacer logiquement ; « *je cherche à faire qu'ils soient structurés dans un jeu d'équipe, qu'ils respectent la sécurité ; qu'ils sachent se retrouver sur le parcours* » (entretien *ante*)

- parvenir à une prise en charge autonome de la sécurité dans les groupes.

Cette séance ne pouvait, selon lui, faire l'objet d'une sensibilisation à l'enjeu de l'activité à savoir la performance à travers le décompte des coups pour atteindre la cible, car selon PG trop d'informations nouvelles et d'une importance première étaient à

gérer par les élèves. Néanmoins une règle constitutive du jeu didactique (Sensevy, 2007) proposée par PG est introduite : « *le fer (club qui fait voler) doit être utilisé partout sauf sur le green* » (cf. extrait ci-après de la séance 3, min 3). Cette règle a pour conséquence d'évacuer une dimension stratégique essentielle : le choix du club comme moyen d'atteindre la cible en fonction de la topographie du lieu¹⁰. PG justifie cette option sur un plan technique : « *je veux qu'ils apprennent à faire des petits swings et des grands* » (entretien *ante*). Or, le matériel disponible aurait pu permettre de mettre à l'étude cet enjeu stratégique, puisque chaque groupe de 4 ou 5 élèves dispose de 2 clubs : un fer pour faire voler la balle, un put pour faire rouler la balle et donc pourrait décider du club à utiliser.

En fait, la dimension stratégique du jeu de golf, que nous jugeons décisive relativement à la performance et porteuse de réels enjeux de formation quel que soit le niveau et le contexte de pratique, n'est à aucun moment introduite par PG en raison selon lui du « cycle trop court ». (entretien *post*)

La séance 3 comprend deux temps distincts que nous allons successivement présenter et analyser : l'étape de définition du jeu et l'étape de confrontation des élèves au jeu

La définition du jeu

Mns	Communications de PG
Mn 1	Les élèves son rassemblés en un point stratégique, sur le parcours Si on va sur un parcours de golf, on se comporte comme un golfeur Pour que tout se passe bien on va respecter les règles suivantes :
Mn 3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Respect du parcours : on a deux clubs par équipe : On se sert du club qui fait voler partout sauf sur le green ; du club qui fait rouler sur le green (RO) On a aussi 2 balles ; on n'abandonne pas une balle perdue ; on la cherche (RO) Si on soulève une motte, on la replace (RE) ▪ Respect des règles : où se met-on quand quelqu'un joue une balle ? (RS) démonstration avec un groupe : on n'a jamais quelqu'un dans son dos quand on joue (RS) <p>au départ, chacun joue un coup, (RO) on touche ou on rate, c'est pareil, (RO) on considère qu'on a joué même si on touche pas la balle (RO) on ramasse toutes les balles sauf la meilleure et chacun joue de cet endroit-là (RO) PG fait ré énoncer les règles par les élèves pour s'assurer qu'ils ont bien compris le plus important de tout, c'est la sécurité (RS)</p> <p>aujourd'hui on fait du repérage du parcours Il y a 3 trous sur le haut et 3 trous sur le bas (il montre) (RO) On va tourner sur les différents trous en se suivant comme sur un manège (RO) On attend que l'équipe précédente ait libéré un trou (RO)</p>
Mn 7	Sur chaque green il y a un drapeau qui matérialise le trou ; on enlève le drapeau pour jouer quand on arrive sur le green et on le remet quand on a fini, ce qui indique au groupe suivant que le trou est désormais libre et qu'ils peuvent commencer (RC)

Mn 9	<p><i>On fait des groupes avec 1F + 2G, les 2 gauchers dans un même groupe.</i>(RO) <i>« il vaut mieux faire des groupes mixtes: les garçons tirent les filles pour éviter que ce soit la promenade; les filles tempèrent l'ardeur des G</i> (RO) Il prétend aussi répartir les élèves en fonction des profils qu'il a remarqués Résultats / 6 groupes de 3 ou 4 Enoncé des règles spécifiques au groupe des gauchers (RS)</p>
Mn 11	<p>Démonstration avec un groupe</p> <p><i>Je vous distribue donc 2 clubs par groupe</i> (RO) <i>Les équipes de 3 vous allez aux trous N° 5 et 6 (il désigne une équipe vers chaque trou);</i> (RO) <i>Vous cherchez les boules bleues pour le départ</i> (RO) <i>Personne ne joue tant que je ne vous l'ai pas dit</i> (RS) Filez</p>
Mn 15	<p><i>Laissons-les s'installer, je vais vous indiquer comment vous placer pour surveiller</i> (à l'adresse des accompagnateurs et de PE)</p>

Synopsis séance 3: minute 1 à minute 15

Revenons sur cette longue plage temporelle introductive (un quart d'heure) : elle est consacrée à un exposé dont l'objet est le « déballage » des règles d'organisation en liaison avec la présentation de l'espace d'évolution et avec les consignes de sécurité à respecter « *ici, on se comporte comme un golfeur* » (mn 1). Elle est également le moment où se dévoilent enfin les connaissances relatives à la pratique de référence (qu'est ce qu'un trou ? à la fois un espace structuré avec un départ et une arrivée, mais aussi le lieu où l'on doit faire entrer la balle). Des connaissances qui faisaient jusque-là défaut à la majorité des élèves, ce qui a pu nuire au sens donné par eux aux apprentissages proposés sur les séances 1 et 2.

À cet exposé fait suite une démonstration commentée avec un groupe afin de vérifier que les

élèves ont intégré les exigences en matière de sécurité au sein d'une équipe de 4 à savoir le placement des non-joueurs par rapport à celui qui se prépare à jouer une balle (en face et en arrière) auquel il incombe de ne pas frapper la balle tant que le placement de ses partenaires n'est pas adéquat (mn 11).

Enfin la composition des groupes (mn 9) intègre également le souci de l'optimisation du fonctionnement et la recherche des meilleures conditions de sécurité possible. Six groupes de 3 ou 4 élèves sont ainsi répartis sur les 6 trous du parcours compact, ce qui permet de mettre en situation tous les élèves de la classe. Notons enfin que PG indique aux adultes accompagnants, les positions stratégiques de surveillance des élèves sur le parcours (mn 15).

La confrontation des élèves au jeu

Cette étape fait directement suite au temps de définition du jeu décrit et analysé ci-dessus :

Mns		Communications didactiques PG
Mn 16	<p>Les groupes d'élèves sont envoyés sur les différents trous</p> <p>Il présente ce qu'il attend des accompagnateurs: une observation à distance des groupes d'élèves</p>	<p><i>Laissons-les s'organiser, il faut en dire le moins possible sinon c'est impossible qu'ils acquièrent l'autonomie, or c'est ça qui nous intéresse</i></p> <p>Il fait le tour des groupes et redonne à chacun les consignes en fonction du placement qu'ils présentent collectivement :</p>

Mn 19		<p>Groupe trou 2 : vous avez trouvé le trou ? un se met à jouer, les autres en sécurité, je regarde ! (RO)</p> <p>Groupe trou 3 : mettez vous comme si vous alliez jouer pour que je regarde la sécurité (RS)</p> <p>Groupe trou 4 : (groupe avec gauchers) : qui commence ? un se met prêt à jouer, les autres en sécurité (RO)</p> <p>Groupe trou 5 : qui se met à jouer ? mets une balle au sol, prêt à jouer (RO)</p> <p>en sécurité les autres (RS)</p> <p>quel est le club qui fait voler ? (RC)</p> <p>vous pouvez y aller (RO)</p> <p>groupe trou N° 6 : les enfants, faites-moi voir si vous avez tout compris ! (RO)</p> <p>« une balle dans la forêt et une balle sous terre ; il faut faire mieux ! visez à l'opposé des arbres (RSJ)</p> <p>Surtout attention à la sécurité (RS)</p> <p>Passage au trou 3 : rappels sur la sécurité (RS)</p> <p>Au trou 4 : vous devez partir des plots bleus (RO)</p> <p>Je vous fais partir sur l'herbe épaisse, alors posez votre balle sur une touffe (RO)</p> <p>et si vous arrachez une motte de terre, c'est moins grave (RE)</p> <p>Super ça, regardez bien où elle va (RO)</p> <p>Si vous avez pas joué, vous partez pas devant (RS)</p> <p>Là on fait un grand coup ou un moyen ? (RSJ)</p> <p>C'est pas le bon club ! (RC)</p> <p>Au trou 6, commencez à jouer quand le groupe précédent est sur le green, car il est long ce trou (RO)</p> <p>Mets-toi en sécurité (RS)</p> <p>Est-ce que tu t'amuses ?</p> <p>Fais-moi voir où il est le drapeau (RO)</p> <p>Un élève demande : on peut jouer ? (RO)</p> <p>Si j'y étais pas que ferais-tu ? (RCT)</p> <p>L'élève répond : j'attendrai qu'ils aient remis le drapeau</p> <p>Alors fais comme si j'étais pas là (RCT)</p>
Mn 70	Regroupement final	<p>Vous vous êtes pas perdus ? (RO)</p> <p>Vous vous êtes régalez ?</p> <p>Ce serait bien de préparer des cartes de score pour la prochaine séance (RC)</p> <p>je répète que vous ne devez pas enfoncer les boules de départ (RE)</p> <p>j'en ai vu qui couraient sur le green, (RE)</p> <p>et si vous perdez une balle, cherchez-les, on les abandonne pas (RE)</p> <p>moi, j'en ai retrouvé plusieurs qui traînaient (RE)</p>
Mn 75	Rappel des règles à l'intention d'un élève en particulier qui n'a pas respecté l'étiquette	<p>allez, on redescend (RO)</p>

Synopsis séance 3 : minute 16 à minute 75

Dès que les groupes sont autorisés à rejoindre leur trou de « départ » (mn 16), PG effectue une rotation rapide en voiturette afin de vérifier le bon positionnement des élèves. Ce n'est qu'après cette étape qu'il donnera, par un coup de sifflet, l'autorisation à tous les groupes de commencer le jeu.

L'analyse des choix de déplacements de PG révèle qu'ils sont liés à l'intention de gérer en priorité les questions d'organisation et de sécurité. Les communications à l'endroit des élèves relevées dans ce contexte sont peu nombreuses (à l'exception de quelques communications aux élèves trou après trou

comme rapporté dans le tableau précédent entre mn 19 et mn 75). L'activité de PG consiste à effectuer une surveillance à une certaine distance depuis sa voiturette et ne se rapprochant qu'en cas d'urgence avérée. Deux registres de communications sont ici encore à relever : le registre « organisation » car il est nécessaire de reformuler certaines règles pour certaines équipes comme par exemple « vous devez partir des plots bleus » ; le registre « sécurité » comme « tu crois que tu es bien placé toi ? ». Nous n'avons relevé que quelques rares communications sur les registres technique et stratégie durant la phase de confrontation des élèves au jeu sur le practice. Ce constat corrobore, ce que nous avons perçu lors de l'entretien *ante* (*je cherche à faire qu'ils soient structurés dans un jeu d'équipe, qu'ils respectent la sécurité; qu'ils sachent se retrouver sur le parcours*) à savoir une valorisation de la dimension organisationnelle laissant de côté la mise à l'étude de savoirs spécifiques, puisque rien n'est dit (lors des régulations auprès des élèves) à propos de l'enjeu du jeu, relativement à la performance collective. En effet, les élèves ne sont pas explicitement invités à comptabiliser leurs coups par équipe alors même que cette dimension est constitutive de l'activité golf. Finalement, le jeu ici proposé consiste en un jeu de repérage et d'organisation collective sur le parcours.

En conclusion de l'analyse menée sur les séquences conduites par le professeur de golf, nous retiendrons :

- que trois des séances du cycle sur cinq auront été conduites sans que n'ait été introduit le but du jeu, sans que l'essence de l'APS n'ait été abordée avec les élèves.

- la valorisation des dimensions organisation, sécurité et étiquette comme préalables au fonctionnement autonome sur le parcours ;

- l'absence de convocation dans la situation de référence des savoirs techniques qui avaient été introduits au practice en séances 1 et 2 ;

- la non mobilisation des élèves sur les questions de performance et d'enjeu liés à l'activité.

Dans cet espace d'intervention - sur-occupé par l'intervenant spécialiste de l'APS - comment s'inscrit

le professeur d'école de la classe : sur le green ? Sur le parcours en présence de PG ? Enfin, lorsque PE, à partir de la séance 4, sur le parcours compact, est seul à assurer l'enseignement ?

L'action didactique conjointe du professeur d'école et des élèves

L'effacement de PE sur les trois premières séances

Lors de l'entretien initial et dans le cadre de discussions informelles avec le chercheur au long du cycle, cette enseignante met en avant et déplore son manque de connaissance de l'APS. En conséquence, elle reste largement en retrait aussi longtemps que l'organisation du cycle le lui permet. Ainsi, sur les séances 1 et 2, alors que la gestion de l'atelier au green lui revenait, elle confie l'animation de cette séquence à un grand père accompagnateur pratiquant l'activité. Elle nous confie : « *je préfère que ce soit lui, je n'y connais rien* » (entretien *post*). Dans ce contexte, forte de sa connaissance des élèves, elle prend par contre en charge les aspects disciplinaires, la gestion du groupe afin de veiller à la conformité des conduites en lien avec les attentes posées par le professeur de golf (composition des groupes, rappels à l'ordre ...) et en lien avec les routines organisationnelles et disciplinaires qu'elle a installé dans la classe.

Nous observons une mise en retrait identique sur la séance 3 (première séance sur le parcours) au cours de laquelle elle découvre en même temps que ses élèves le cadre du parcours compact ainsi que la tâche à laquelle les apprenants sont confrontés. Son action dans cette séquence consiste à recueillir des informations auprès de PG dans la perspective de la préparation de la séquence suivante dont elle allait avoir la charge seule. C'est de la séance 5 conduite par PE sur le parcours dont il va être à présent question.

Le retour aux « affaires didactiques » de PE

La classe en est à sa troisième séance sur le parcours, ce qui induit que certaines acquisitions sont déjà faites : repérage sur le parcours, maîtrise de la formule de jeu, mise en œuvre des règles de sécurité.

Mns	Situation proposée Dispositif et consignes	Communications didactiques PE	Réactions élèves
Mn 1	Regroupement au départ Explications et organisation	<i>Benjamin, tu vas rappeler les consignes de sécurité pour celui qui a le club (RS + RCT)</i> <i>Je vous rappelle qu'on joue sur la meilleure balle du groupe (RO)</i>	Un élève montre le placement des non joueurs par rapport celui qui a le club et qui va swinguer Cet élève ajoute sur sollicitation de l'enseignante: -si on arrache l'herbe, on la remet -si 2 équipes sont sur un même trou, on attend que ceux de devant aient finis
	Un accompagnateur (joueur de golf) distribue les clubs aux élèves à la demande de l'enseignante	Se tournant vers lui, elle confie: <i>je préfère que ce soit vous qui assuriez la distribution, je maîtrise pas bien encore</i>	
Mn 11	PE distribue des cartes de scores préparées en classe	<i>il faut noter le score de l'équipe et pas le nombre de coups de chacun, (RO)</i> <i>à la fin on comparera les scores entre les équipes (RO)</i>	
	L'enseignante envoie les différents groupes sur les départs des différents trous		Les élèves connaissent visiblement le parcours et les lieux des différents trous et s'y dirigent sans hésitation
	Elle propose à la deuxième accompagnatrice de se placer au centre de la partie basse du parcours pour assurer la surveillance		
	Les enfants se dirigent vers les départs, ils sont en possession par groupe d'une feuille de marque des scores par équipe		
	L'enseignante réagit par rapport à un incident : les membres d'un groupe ont abandonné une élève en arrière à la recherche de sa balle et continuent d'avancer	<i>cela fait deux fois que Clémence vous demande de l'aide pour retrouver sa balle et vous ne réagissez pas (RCT)</i>	Les enfants reviennent en arrière pour aider
	L'enseignante supervise, osant peu approcher au début (elle n'a visiblement pas envie de donner des consignes) Elle deviendra plus participative et plus proche des élèves ensuite	<i>tu n'as pas regardé qu'Étienne était à un mètre de toi (RS)</i>	
	Démonstration auprès d'un groupe par rapport à l'alignement et de la nécessité de placer les pieds sur une ligne parallèle à l'axe à donner à la trajectoire	<i>si tu t'orientes comme ça la balle va aller là et si tu t'orientes comme ça la balle va aller là (RT)</i>	
	Interrogation des élèves par rapport à la balle à choisir: la proximité n'étant pas le seul critère: une balle un peu plus éloignée peut être plus facilement jouable: elle leur fait prendre conscience de cela mais ne tranche pas; elle s'en remettra finalement à la règle instituée par PG: choisir la balle la plus près	<i>Laquelle on joue là, la plus proche du trou ou la plus facile à taper?</i> <i>À votre avis? (RSJ)</i> <i>« elle est en descente, il vaut mieux jouer celle qui est à plat, non? » (trou 3) (RSJ)</i> <i>« on aura du mal à la faire remonter cette balle » (trou 6) (RSJ)</i> <i>Mais je crois que J. (PG) a dit qu'il fallait prendre la plus près (RO)</i>	Certains groupes montrent une réelle prise en compte de cette dimension: quelle est la balle la plus facilement jouable, celle que l'on aura le plus de facilité à amener au trou « il vaut mieux être un peu plus loin mais sur le green » (trou 6)
	PE commente les progrès des élèves de façon collective et individuelle	<i>« Celui au short rouge, il a bien progressé, il prend le temps de se préparer ... » (RCT)</i> <i>Lucas, lui, il rate tout parce qu'il ne prend pas le temps de tirer (RCT)</i>	Les élèves posent le problème de la lenteur de certains groupes qui ralentissent la circulation et font attendre les équipes qui suivent
	PE commente les progrès des élèves en s'adressant au chercheur		
	fin du parcours pour tous les groupes de façon échelonnée: PE rassemble les groupes et commente les scores	<i>en direction d'un parent elle dit: ces scores sont trop beaux pour qu'il n'y ait pas eu quelques oublis!</i> <i>en direction des élèves: vous êtes sûrs d'avoir notés tous les coups? (RO)</i>	Les élèves reconnaissent qu'il était difficile de jouer et de marquer en même temps
Mn 85	fin de séance		

Synopsis séance 5: minute 16 à minute 85

Dans le cadre de cette séance nous observons à la fois une reprise en main progressive de la séance par l'enseignante et une faible densité de communications envers les élèves. Néanmoins nous notons aussi une tendance à investir l'ensemble des registres de communications, fût-ce timidement, y compris les registres techniques et stratégiques. La position en retrait de PE lors des premières séances (par rapport à l'accompagnateur ou par rapport à PG) lui a sans doute permis d'acquérir quelques éléments de connaissances qu'elle s'autorise désormais à réutiliser avec ses élèves, d'autant plus que le professeur de golf n'est plus là. Par exemple, elle régule l'action d'un élève qui frappe la balle sans se préoccuper de la cible à atteindre en lui disant : *« si tu t'orientes comme ça la balle va aller là et si tu t'orientes comme ça la balle va aller là »* (en montrant).

Il n'en reste pas moins que l'analyse des communications souligne une présence importante du registre relevant des compétences transversales (RCT) : faire parler les élèves, les inciter au respect des uns et des autres, les faire réfléchir et verbaliser, commenter leurs évolutions sur le registre de la concentration : *« Lucas, il rate tout parce qu'il ne prend pas le temps de tirer »* (en s'adressant au chercheur). Elle nous avait d'ailleurs confié lors de l'entretien *ante* qu'elle considérait que les élèves avaient beaucoup à progresser dans ce domaine : *« ils ont besoin d'apprendre à se respecter les uns les autres »*.

Néanmoins nous considérons que cette séance montre la réappropriation par l'enseignante de certains objectifs et la mise en avant de certains savoirs. Les élèves ont enfin été sensibilisés à la question de la performance. Le fait que l'enseignante ait pris le soin de confectionner avec la classe des cartes de score pour chaque équipe (cf. distribution de ces cartes, min. 11) est selon nous significatif d'une prise en considération de dimensions épistémiques. Ces cartes de score quoique remplies de façon relativement fantaisiste, ont eu pour fonction d'introduire le but du jeu, les dimensions confrontation et performance chez les élèves.

Retenons enfin une remarque confiée par l'enseignante à la fin de cette dernière séance du cycle : *« il aurait été difficile de continuer le cycle, ils en ont marre du parcours. Témoignage que l'on analyse comme l'aveu de sa difficulté à les faire progresser et à proposer des situations didactiques nouvelles.*

L'analyse d'une séance conduite au niveau méso nous semble pouvoir être étoffée d'un point de vue plus microscopique à partir « d'événements remarquables » (Leutenegger, 2003) dont le décryptage permet d'appréhender plus finement quels sont les savoirs enseignés et quelle est la position de PE dans le système.

« À la recherche de la balle perdue »

Nous avons observé au cours de cette séance sur le parcours, une demande expresse de l'enseignante envers les élèves d'un groupe par rapport à la nécessité d'attendre et d'aider dans ses recherches une élève qui avait perdu sa balle. *« ça fait deux fois qu'elle vous demande de l'aide et vous ne réagissez pas !!! »* Il s'agissait d'une élève en difficulté physique et peu motivée par l'activité dont le découragement pointait. Lors de l'entretien post-séance, sollicitée en différé sur cet épisode, elle nous confie toute l'importance qu'elle accorde à inculquer à ses élèves issus de milieux favorisés les règles de fonctionnement solidaires qui, selon elle, leur font défaut afin de travailler avec eux sur le registre des « savoirs être » : *« ces enfants issus de milieux favorisés ont un comportement très individualiste, j'essaie de les amener vers plus de solidarité »* (entretien post).

Ceci vient illustrer une valorisation très nette de la part de PE des compétences transversales de l'école (que nous avons noté tout au long du cycle). Nous l'imputons à deux raisons : un manque de maîtrise des connaissances spécifiques à l'APS enseignée et un assujettissement à l'institution de rattachement qu'est l'école. Autant de déterminants (au sens de Sensevy, 2007) qui pèsent fortement sur son action didactique ; observation déjà mise en évidence par Devos-Prieur (2006) et Thépaut et Léziart, (2008).

« La balle la plus près ou la mieux placée ? »

À un autre moment de cette même séance pour un groupe d'élèves, la balle la plus près du trou n'est pas bien placée dans le sens où elle est difficile à jouer (sous un arbre). Intuitivement, les élèves vont se questionner collectivement et engager un « débat d'idées » (Gréhaigne, 2007) : ne vaut-il pas mieux en choisir une autre un peu plus éloignée mais plus

facile à jouer ? Ils soumettent cette question, relevant de la dimension stratégique du jeu, à l'enseignante. À cet instant, l'enseignante évoque explicitement avec le chercheur ses doutes et ses interrogations et opte finalement pour le respect de la règle énoncée par le professeur de golf à savoir jouer la balle la plus près. L'analyse didactique de la situation nous permet d'avancer que dans ce contexte, le questionnement des élèves aurait pu contribuer à mettre à l'étude un enjeu de savoir stratégique fondamental du golf : l'analyse du terrain et des conditions de jeu. Nous faisons l'hypothèse que le manque d'assurance et de confiance en ses connaissances didactiques relativement à l'enseignement de cette APS, l'ont incité à ne pas déroger aux principes posés par le professeur de golf. Cette décision appauvrit le contexte d'action et de décision dans lequel sont placés les élèves. Cet incident nous semble pointer la découverte spontanée par les élèves d'une dimension du jeu qui ne leur avait pas été explicitement présentée, la réalisation par eux d'un apprentissage fortuit parce que non programmé par les intervenants, qui aurait pu faire l'objet d'une reprise explicite. Se trouvent ici questionnées les conditions de l'articulation au sein du système bicéphale de l'action des deux intervenants.

Le regard de l'enseignante sur les savoirs appris par ses élèves

À l'issue du cycle, au cours d'un entretien *post*, nous invitons PE à faire le bilan du cycle. Elle considère désormais que l'intérêt de ce cycle pour les élèves pouvait résider dans sa capacité à développer chez ses élèves les compétences suivantes : « *observation, analyse, coopération, concentration, application* ». Concernant sa classe, elle observe que des acquisitions sont indéniables concernant le règlement, la connaissance du parcours, l'organisation des groupes, tandis que « *les comportements d'autonomie et de sécurité, de respect ont été plus difficiles à obtenir* ». Elle relate par ailleurs, un incident relatif au non-ramassage du matériel et au fait que des élèves avaient laissé traîner des clubs sur le parcours. Elle se risque également à une évaluation des acquisitions techniques : « *les puts sont trop puissants, ils ne dosent pas bien* » ; « *pour les swings, c'est très aléatoire* ». Elle déplore que quelques élèves soient restés non motivés par la pratique de cette APS sans avancer d'explication. Elle exprime également des regrets par rapport

au manque de concertation avant le cycle entre les différents intervenants. Enfin, concernant la durée du cycle elle considère qu'elle n'aurait pas été en mesure d'offrir un cycle plus long même si elle reconnaît que peu d'apprentissages spécifiques ont été réalisés.

Discussion : ce qu'il advient des savoirs dans le partenariat

Plusieurs points seront ici soumis à discussion, ils reprennent les questions de recherche initialement posées, analysent les conditions du fonctionnement du système didactique « bicéphale » et tentent de conclure sur les effets de l'action didactique partagée.

Les règles topogénétiques instituées au sein du système bicéphale

Concernant l'articulation des actions didactiques des deux intervenants, nous avons mis en évidence que la conception et l'organisation de dispositifs sont prises en charge selon les moments du cycle et les lieux soit par le professeur de golf, soit par le professeur d'école sans concertation, c'est-à-dire sans partage des connaissances propres à chacun des intervenants : « *Les programmes du primaire, je ne les connais pas* » dit PG dans l'entretien anté ; « *Cette activité, je n'y connais rien* », dit PE ! Ils se retrouvent cependant fortuitement sur la nécessité de définir le jeu, mais d'une façon bien particulière : en procédant longuement à la transmission d'une certaines catégories de règles constitutives du jeu (Sensevy, 2007), celles qui permettent de fonctionner en sécurité et en autonomie plutôt que celles qui permettent de réussir le but du jeu. Ce constat nous invite à discuter une forme de topogénèse spécifique aux systèmes didactiques « bicéphales » : qui assume la responsabilité de construire le jeu ? À quelles conditions le jeu didactique proposé aux élèves peut-il être soutenu successivement par les deux intervenants ?

Revenons, pour poursuivre sur cette question de topogénèse, sur le cycle : au cours des séquences sur le green (séance 1 et 2) dont elle confie la gestion à un accompagnateur pendant que PG assure le travail au practice avec l'autre demi-classe, puis au cours de la première séance sur le parcours compact (séance 3 du cycle), l'enseignante découvre les dispositifs (conçus

par l'accompagnateur ou par le professeur de golf) en même temps que ses élèves. À la façon de Sensevy et Mercier, (2007, p. 195) nous pouvons dire que cette enseignante prend la position de l'élève, « elle vient jusque dans les lieux de l'élève, étudiant comme eux, avec eux ou à la place d'eux, le savoir qu'elle devait enseigner ». Les auteurs poursuivent en soulignant que les sujets de la relation didactique peuvent à certains moments passer dans le topos de l'autre ». Dans le cas étudié, le topos occupé par PE met en évidence l'existence d'une forte cohérence entre la reconnaissance de son manque de connaissance de l'activité et le fait qu'elle se place aussi souvent que possible, lorsqu'elle délègue l'enseignement, en situation d'étude. Dans ce contexte, du fait de la position de PG (fort de sa compétence dans l'APS et finalement peu intéressé à entrer dans une coopération avec l'enseignante) on en vient à observer - au sein de ce système didactique « bicéphale » - une inversion des topos. Nous avons en effet remarqué que les responsabilités assumées par les deux protagonistes sont interchangeables : le système didactique dit principal (institutionnellement) devenant auxiliaire.

Néanmoins, les observations pointent l'existence d'une latitude topogénétique. Lorsque PG est absent, PE ne peut plus déroger à la prise en charge des élèves, et vient prendre sa place dans le système didactique, se trouvant donc en position de professeur. PE régule alors en mobilisant ce qui lui est à la fois le plus familier et qui lui paraît essentiel : les compétences transversales. Elle intervient peu sur la production des stratégies gagnantes, préférant par un mouvement topogénique descendant laisser l'entière responsabilité aux élèves d'assumer de jouer de manière adéquate même s'ils ne sont pas en mesure de prendre cela en charge. Peut-on parler de dévolution ? Tout laisse penser que ce choix est justifié par le dogme pédagogique selon lequel il est préférable que l'élève construise son savoir (Devos-Prieur, 2006). Ne pouvant mobiliser un savoir didactique relatif aux stratégies gagnantes, PE ne peut procéder à leur institutionnalisation dans la classe, alors même que plusieurs événements remarquables (la valorisation de l'orientation vers la cible, la réflexion sur le fait de choisir la balle la plus pertinente) suggèrent les prémisses d'une possible densité didactique des situations. Notons enfin que ce qui caractérise l'ingéniosité de cette enseignante, c'est le fait de mobiliser des compétences didactiques génériques pour faire

fonctionner la classe et pour inscrire son action dans la suite de celle de PG.

Densité et continuité des savoirs endossés par les intervenants

Intéressons-nous à présent à la densité et à la continuité des savoirs enseignés (Tiberghien & Malkoun, 2007). La première notion renvoie selon ces auteurs au nombre d'éléments de savoir nouveaux introduits dans une séquence de formation (séance, cycle). La deuxième notion analyse la fréquence avec laquelle un élément de savoir est remobilisé au cours d'une séquence.

Ici, les savoirs introduits, dans les différents registres, sont relativement nombreux et l'introduction de nouveaux éléments de savoirs est fréquente ; en témoignent les acquisitions techniques envisagées par PG sur les deux premières séances (le swing et le put) qui se superposent aux acquisitions principalement visées en matière de connaissance des règles de fonctionnement en sécurité, spécifiques au golf. Tels sont les savoirs endossés par PG. La séance 3 marque l'introduction d'un nouveau savoir relatif à la situation de référence : « comment fonctionner collectivement sur le parcours ». Cette séance 3 marque également l'abandon des savoirs techniques antérieurement abordés, leur non-persistance dans le temps. Or, selon Thiberghien et al, (2007) densité et surtout continuité sont à mettre en lien avec la qualité de l'apprentissage : « la continuité du savoir favorise l'apprentissage des élèves grâce aux opportunités plus fréquentes de compréhension d'un même élément de savoir » (p. 119). Ici, la continuité s'observe exclusivement sur le registre des compétences transversales et de l'organisation. Pour exemple, le professeur des écoles valorise énormément le registre de l'expression orale (apprendre à s'exprimer, apprendre à organiser la parole policée dans un groupe) en utilisant des énoncés perlocutoires (Austin, 1970) qui amènent l'élève à produire lui-même des énoncés ou des comportements attendus. Des observations identiques sont rapportées dans un article de Mercier (2008) alors qu'il analyse une séance de Sciences, qui porte sur le cycle de l'eau, à l'école primaire.

Nous concluons donc sur le fait que, sur la durée du cycle, les séances ont une teneur plus forte en

savoirs transversaux qu'en savoirs propres à l'EPS et spécifiques à l'APS. Nous avons tenté d'élucider les raisons qui président à ces choix : rattachement à l'institution scolaire et à ses préconisations, épistémologie du professeur, connaissances de l'enseignant sur l'APS, durée du cycle. Concernant l'assujettissement des enseignants à leur institution de rattachement, nous avons déjà montré de tels phénomènes dans une étude portant sur un professeur d'EPS intervenant dans le cadre de l'institution Association Sportive Scolaire au sein d'un établissement rural (Amans-Passaga, Amade-Escot, & Refuggi, 2008).

De l'incompatibilité des « jeux »

L'observation des élèves lors de notre étude permet d'attester que, dans le cadre des dispositifs proposés par les intervenants, on assiste à un « jeu coopératif » d'un certain type dont nous avons tenté d'élucider les caractéristiques au regard des propositions faites par Sensevy (2007). Nous avons vu que les enjeux du jeu étaient relativement nombreux au regard du temps d'enseignement, disparates et discontinus. Les élèves sont invités à participer à plusieurs jeux successifs introduits par les différents intervenants sans que n'apparaissent de connexité ni de justification des uns par rapport aux autres, sans mise en projet par rapport au but de l'activité.

Nous avons aussi mis en évidence le fait que les manques de savoirs didactiques et technologiques du professeur d'école ne lui permettaient pas d'intervenir sur la production de stratégies gagnantes par les élèves sur le plan technique, alors même qu'il s'agit d'une condition pour accompagner les élèves dans le gain du jeu.

En n'introduisant pas la dimension performance individuelle, alors même que les élèves s'y attachent spontanément, nous postulons que les enjeux posés par les intervenants ne réussissent pas à s'articuler dans l'action conjointe à ceux que les élèves auraient voulu introduire, à savoir réaliser le but du jeu, s'engager dans la production de performances individuelles. Élèves et intervenants ne semblent pas « avoir participé au même jeu ». D'ailleurs, tous les élèves « ne se sont pas pris au jeu » (Sensevy, 2007).

Partenariat formel ou collaboration didactique ?

Les constats effectués nous amènent à conclure de façon réservée relativement à l'articulation de l'action didactique des deux intervenants au sein d'un système de partenariat a priori pensé par l'institution comme allant de soi. Nous repérons certes des points de convergence sur la question des contenus mis à l'étude par les deux intervenants en particulier autour des compétences transversales telles que le fonctionnement autonome des élèves sur le parcours, l'écoute attentive des consignes, le respect des règles énoncées, la gestion de la sécurité. Il n'en demeure pas moins que fait défaut un partage préalable des connaissances sur les plans suivants :

- les données scolaires (textes Programme de l'EPS, projets d'école et de classe, informations sur les élèves) : connaissances que le professeur responsable de la classe pourrait livrer en amont au professeur de golf. En particulier, une discussion entre les deux partenaires de l'instance enseignante à partir des Programmes d'EPS aurait certainement permis de justifier le choix de l'activité golf comme pouvant servir la compétence « adapter ses déplacements à différents environnements », ce qui aurait alors induit des choix de savoirs à enseigner plus stratégiques que techniques.

- l'APS : une formation technologique et didactique du professeur d'école au golf paraît un préalable incontournable sous réserve qu'un cadre institutionnel soit prévu pour cet échange.

En effet, comment imaginer qu'un professeur d'école puisse développer spontanément de telles connaissances ? Comment penser les échanges entre les deux intervenants (accès à la documentation existante, travail concerté) alors même qu'aucune rencontre n'a eu lieu (animation ou formation pédagogique sur cette APS) en amont du cycle en partenariat. Les conditions d'un travail concerté, d'une compatibilité des actions, dans ce système didactique ne semblent donc pas réunies, empêchant l'articulation des actions didactiques respectives et le partage d'une certaine épistémologie professionnelle. En l'absence de ces échanges, le partenariat reste formel et nous semble préjudiciable à la formation des élèves. On mesure enfin à quel point ces pratiques se trouvent à distance des conditions pédagogiques

et didactiques énoncées dans le texte de cadrage départemental relatif à l'intervention dans l'école de partenaires extérieurs.

Conclusion

Le premier élément de conclusion concerne les enseignements tirés de l'étude, lesquels s'inscrivent dans une perspective compréhensive et constructive. Nous avons en effet la conviction que les professeurs des écoles peuvent difficilement dégager le temps nécessaire à la formation didactique sur des activités spécifiques dans les différentes matières, ainsi qu'à la concertation avec les différentes personnes intervenant dans la classe. Plus largement, notre étude interroge la difficulté à assumer la polyvalence attendue d'eux comme le révèle la littérature évoquée au début de cet article (tant historique que didactique).

Du point de vue de l'intervenant extérieur, il apparaît que son investissement pourrait être optimisé sur la base d'une meilleure imprégnation par rapport au contexte de l'école (textes officiels, projets), d'une concertation anticipée avec chaque enseignant, d'une plus grande distanciation avec ses pratiques d'intervention en club¹¹. À défaut, l'intervention du

professeur de golf dans l'école risque de se réduire à une promotion de l'activité enseignée sur la base d'un abord superficiel.

Le deuxième élément de conclusion concerne les contraintes méthodologiques inhérentes à cette étude : seule une articulation des différents plans d'analyse du niveau macroscopique (analyse de l'économie du cycle) au niveau microscopique (analyse d'événements remarquables) en passant par le niveau mésoscopique relatif au découpage des séquences sur la base des savoirs introduits, pouvait permettre d'accéder à l'originalité de la situation et d'en proposer une intelligibilité.

La thématique du partenariat éducatif a été maintes fois travaillée par la recherche en éducation et maintes fois abordée dans le registre des textes institutionnels de l'école primaire. Nous espérons ici avoir pointé ce qu'une étude *in situ* pouvait apporter à la connaissance fine de ces modalités spécifiques d'enseignement, révélant à la fois, ce qui se passe dans les profondeurs de l'action didactique et pointant des conditions d'une possible optimisation de l'enseignement ce qui suppose d'envisager les formes que pourrait prendre dans des collectifs de travail, une réelle co-activité.

NOTES

1. « En fonction du degré de compétence technique de l'enseignant, un intervenant extérieur doté d'une qualification (brevet d'état dans l'activité par exemple), et agréé par l'Inspection Académique, peut assister l'enseignant. Toutefois, c'est le professeur d'école qui assume la responsabilité pédagogique de l'organisation de l'activité qu'il co-anime plus ou moins avec l'intervenant extérieur, qui est le garant de la qualité et de la conformité de l'enseignement. Cette intervention doit se faire dans le cadre d'une action pédagogique ayant fait l'objet d'une concertation entre les différentes parties et doit s'inscrire dans le projet d'école. Elle doit en outre viser l'acquisition de compétences transversales et spécifiques conformes aux prérogatives scolaires. L'intervention extérieure fera donc l'objet d'un projet à la conception duquel le Conseiller Pédagogique de Circonscription sera impliqué. Est attendu de l'intervenant extérieur qu'il enrichisse l'enseignement de ses compétences techniques en faisant l'effort d'une adéquation au public et au contexte spécifique de la classe et de l'école » (Circulaire Inspection Académique de l'Aveyron intitulée : « Charte départementale de partenariat » 23 septembre 2005)
2. « le développement des capacités et des ressources nécessaires aux conduites motrices ;
-l'accès au patrimoine culturel que représentent les diverses activités physiques, sportives et artistiques, pratiques sociales de référence ;
-l'acquisition des compétences et connaissances utiles pour mieux connaître son corps, le respecter et le garder en forme ; la participation à l'éducation à la santé et à la sécurité.
- la contribution à la formation du citoyen, en éduquant à la responsabilité et à l'autonomie. Il est également dit de l'EPS qu'elle doit permettre aux élèves de vivre des « expériences corporelles » particulières, où les intentions poursuivies, les sensations et les émotions éprouvées sont différentes selon les types de milieux et d'espaces dans lesquels elles sont pratiquées » (Textes Programmes 2002 pour l'école primaire, BOEN N°1, 14 février 2002)
3. Dans la suite de ce paragraphe les termes techniques du vocabulaire golfique sont définis par des notes successives. Le « practice » est le terrain d'entraînement où l'on frappe des balles depuis des emplacements fixes (tapis) sans aller les chercher, où l'on apprend à faire voler la balle.
4. Le « swing » : coup effectué avec un fer qui permet de faire voler la balle.
5. Le « putting green est l'espace d'entraînement où l'on s'entraîne à faire rouler la balle
Le « green » à la fin de chaque trou , est l'espace herbeux très ras où se trouve le drapeau.
6. Le « put » : coup effectué avec un putter qui est destiné à faire rouler la balle sur le green ou à proximité de celui-ci.
7. Le « parcours compact » : terrain d'entraînement, ou parcours école, composé de 6 trous de distance entre 60m. et 110 m.
8. « L'étiquette » : code de bonne conduite propre aux golfeurs ; ensemble de règles du jeu définissant l'attitude que doit avoir un joueur sur le parcours vis à vis du terrain et des autres joueurs.
9. « Le fer » est le club qui permet de faire voler la balle ; « le putter », celui qui fait rouler la balle.
10. La dimension stratégique du golf est contenue dans l'analyse de la situation (placement de la balle à jouer), dans le choix du trajet, dans le choix du coup à effectuer et du club à utiliser en fonction de l'endroit où l'on choisit d'envoyer la balle.
11. Nous avons également conduit une observation de ses pratiques dans le cadre de l'école de golf du club.

REFERENCES

- Amade-Escot, C. (2003). La gestion interactive du contrat didactique en volley-ball: agencement des milieux et régulations du professeur. In C. Amade-Escot (Dir.), *Didactique de l'éducation physique – État des recherches* Paris: Éditions de la revue EPS, 240-264.
- Amans-Passaga, C., Amade-Escot, C., Refuggi, R. (2008). Pratiques enseignantes et spécificités de l'action didactique en milieu rural: l'intervention en Association Sportive scolaire, *Carrefours de l'éducation*, 24, 131-147.
- Amigues, R., Lataillade, G. (2007). Le travail partagé des enseignants: rôle des prescriptions et dynamique de l'activité enseignante. in *Congrès international AREF, Actualité de la recherche en éducation et formation*. Strasbourg.
- Austin, J.L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris: Seuil.
- Charte départementale de partenariat; Inspection Académique de l'Aveyron, DDJS, USEP, CDOS, 2005.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble: La Pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1996). La fonction professorale: esquisse d'un modèle didactique », *Actes de la VIII^{ème} école d'été de didactique des mathématiques*, R. Noirfalise et MJ Perrin. Ed Glorian: Clermont Ferrand.
- Cortyl, C. (2004). *Le golf à l'école, approche didactique et pédagogique, pour une pratique au cycle 3*, document pédagogique de l'Inspection Académique du 62.
- Devos-Prieur, O., Loubet-Gauthier, E. (2002). L'incidence des modes de partenariat à l'école élémentaire sur la polyvalence des maîtres et sur les représentations des élèves du travail scolaire. *Recherche et formation*, 41, 153-170.
- Devos-Prieur O. (2006). *Rapports aux savoirs des professeurs d'école et développement des contenus en éducation physique. Étude comparée de quatre cycles de basket-ball au cours moyen*. Thèse de doctorat de sciences de l'éducation, non publiée, Université Paul Sabatier.
- De Keteke, J.M. et Roegiers, X. (1993). *Méthodologie de recueil d'informations*. De Boeck, Bruxelles. 2^{ème} ed.
- Fédération Française de Golf. (2005). *Le p'tit golf à l'école*.
- Félix, C. (2002). *Une analyse comparative des gestes de l'étude personnelle: le cas des mathématiques et de l'histoire*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation.
- Garnier, P. (2002). Enseigner l'éducation physique à l'école élémentaire. Maîtres et spécialistes des activités physiques: une collaboration en question: 1880-2000. *Revue STAPS*, 57, 7-20.
- Gréhaigne, J.F. (2007). *Configurations du jeu: débats d'idées et apprentissage du football et des sports collectifs*, Presse Universitaire de Franche Comté.
- Joshua, S., Félix, C. (2002). Le travail à la maison: une analyse didactique en termes de milieu pour l'étude », *Revue Française de Pédagogie*, 141, 89-97.
- Leutenegger, F. (2003). Étude des interactions didactiques en classe de mathématiques: un prototype méthodologique. In A. Danis, M.L. Schubauer-Leoni & A. Weil-Barais (Ed.), *Interaction, Acquisition de connaissances et Développement*. *Bulletin de Psychologie* 56(4) 466, 559-571.
- Leutenegger, F. (2008). L'entrée dans un code écrit à l'école enfantine et l'articulation entre le collectif et l'individuel: comparaison de deux études de cas. *Éducation & Didactique*, 2(2), 7-42.
- Loquet, M., Garnier, A., Amade-Escot, C. (2002). Transmission des savoirs en activités physiques et sportives: enseignement scolaire, entraînement sportif, transmission chorégraphique, *Revue Française de Pédagogie*, 141, 99-109.

- Marcel, J.F. (2007). Les pratiques enseignantes de travail partagé : Contribution à la structuration d'un nouveau champ de recherche. Symposium, Congrès international AREF, Actualité de la recherche en éducation et formation. Strasbourg.
- Marsenach, J., Mérand, R. (1987). L'évaluation formative en EPS dans les collèges. Rapport scientifique, N° 2. Paris : INRP.
- Mercier, A. Schaubauer Léoni, M.L., Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée *Revue Française de Pédagogie*, 141, 5-16.
- Mercier, A. (2008). Pour une lecture anthropologique du programme didactique, *Éducation et didactique* » 2(1). 7-37.
- San José, A., et Devos-Prieur, O. (2000). La mise en œuvre du partenariat en éducation physique à l'école primaire : l'enseignement de la voile. Entre concurrence et coopération. *Revue STAPS*, 52, 61-77.
- Schubauer-Leoni, M.L., Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. In F. Leutenegger et M. Saada-Robert (Eds). *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*, Bruxelles : De Boeck, Raisons éducatives. 227-251.
- 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, 2005/3, 407-429.
- Schubauer-Leoni, M.L., Leutenegger, F., Ligozat, F., et Fluckiger, A. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves : les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter. In G.Sensevy, et A. Mercier, *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes : Presses Universitaires. 51-91.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique, In Sensevy, G. Mercier, A., *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Ed° PAIDEIA : Presses Universitaires de Rennes, 13-49.
- Sensevy, G., Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe*, In Sensevy, G. Mercier, A., *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Ed° PAIDEIA : Presses Universitaires de Rennes, 187-212.
- Solal, E. (1999). L'enseignement de l'EPS à l'école primaire 1789-1990 : un parcours difficile, Dossier EPS n° 45, Paris, Éditions Revue EPS.
- Terret, T. (1998). L'identité de l'Éducation Physique à l'école primaire (1880-1998), in *Une histoire de l'EP, Spirales*, 13-14, 43-69.
- Thépaut, A., Léziart, Y., (2008). Une étude du processus de dévolution des savoirs en sports collectifs : activité des élèves et type de contrat à l'école élémentaire (cycle3). *STAPS*, 79, 67-89.
- Tiberghien, A. Malkoun, L, Buty, C. , Souassy, N. , Mortimer, E. (2007). Analyse des savoirs en jeu en classe de physique à différentes échelles de temps. In Sensevy, G., Mercier, A *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, (sous la direction de G. Sensevy & P. Rayou)., Ed PAIDEIA : Presses Universitaires de Rennes, 93-122.
- Tiberghien, A., Malkoun, L. (2007). Différenciation des pratiques d'enseignement et acquisition des élèves du point de vue du savoir. *Éducation et didactique* » 1 (1). 29-54.

