

Faut-il avoir expérimenté ce que l'on enseigne pour l'enseigner ? Quelques pistes pour placer la pratique physique et sportive au service de la professionnalisation des futurs enseignants d'EPS

Laurent Dastugue, Caroline Ducès & Sébastien Chaliès

Laboratoire UMR EFTS, Université de Toulouse.

laurentdastugue@yahoo.fr

Introduction

Alors que l'alternance entre les différentes temporalités de la formation est relevée comme une nécessité, de nombreux travaux soulignent une « cassure » entre la formation « théorique » proposée à l'université et les expériences professionnelles vécues dans les établissements scolaires (Chaliès et al., 2009). Pour y répondre deux orientations en matière d'aménagements des dispositifs de formation par alternance sont proposées. La première consiste à « déplacer le centre de gravité » de la formation (Zeichner, 2006) vers les établissements scolaires comme par exemple lors de visites formatives menées par les formateurs universitaires (FU) menées avec les tuteurs de stage (T) aux côtés des enseignants stagiaires (ES). La seconde consiste, à l'inverse, à placer la professionnalisation au centre des apports universitaires. Paradoxalement, la pratique physique d'APSA en STAPS n'est jamais interrogée de ce point de vue. Rares sont en effet les travaux ayant étudié comment exploiter cette pratique pour professionnaliser les ES (Adé, Sève, & Serres, 2007). L'objet de cette étude se situe à ce niveau. Elle présente un dispositif singulier de formation au sein d'un master 2 MEEF EPS exploitant de façon singulière la pratique d'APSA au sein d'une UE préprofessionnelle et le stage en établissement scolaire. Les principaux résultats en matière de professionnalisation des ES sont décrits et sont ensuite exploités pour optimiser le dispositif initial.

Ancrage théorique et conséquences technologiques

La professionnalisation des ES est interrogée à partir d'une anthropologie culturaliste (Chaliès, Amathieu, & Bertone, 2013) principalement inspirée de la philosophie analytique de Wittgenstein (2004). En suivant, trois des principaux postulats de cette théorie sont présentés et exploités pour justifier les aménagements des UE réalisés et étudiés.

Vivre à l'université des pratiques physiques pour « apprendre » des règles à enseigner

La possibilité pour un ES de réaliser ce que le FU ou le T lui demande et/ou mener une pratique réflexive sur ce qu'il a fait ou fait nécessite un apprentissage préalable de règles, c'est-à-dire d'expériences situées « normatives ». Ces règles, en tant que véritables expériences « mètre étalon », lui permettent ou pas en effet de s'engager dans les activités d'apprentissage. Leur apprentissage nécessite l'engagement d'une activité « d'enseignement ostensif » (Wittgenstein, 2004) qui fonde la signification de l'expérience considérée comme exemplaire. Compte tenu de ce pré-supposé, un premier aménagement de l'UE préprofessionnelle est mené. Tout d'abord, les ES sélectionnent avec le FU les règles à enseigner aux élèves compte tenu de leur niveau de scolarité et des attendus institutionnels. Le FU « dresse » alors pour chacune d'elle un « lien de signification » entre, (i) l'expérience langagière visant à la nommer, (ii) les exemples exemplaires la constituant et (iii) les résultats y étant associés. Ensuite, les ES s'essayent au suivi des règles préalablement circonscrites. La pratique physique est alors aménagée de sorte qu'ils puissent vivre une expérience proche de l'exemple constitutif de chacune d'elle. Par l'accompagnement du FU, ils apprennent progressivement les règles.

Vivre à l'université des pratiques physiques pour enseigner et accompagner l'apprentissage des règles par les élèves

Suite à l'enseignement ostensif des règles, le FU organise l'« accompagnement » de leurs premiers suivis par les ES dans les situations d'apprentissage. Il cherche alors à faire en sorte que ces premiers suivis aboutissent aux résultats attendus y étant associés. Par hypothèse, ce n'est en effet qu'au travers du constat de ces résultats attendus que les ES formés finalisent leur apprentissage des règles considérées. Le formateur assure donc le « contrôle » de la conformité des premiers suivis des règles par les ES et s'engage si nécessaire dans une activité d'« explications ostensives » pour lever leurs mésinterprétations. Compte tenu de ce pré-supposé, un second aménagement de l'unité

d'enseignement préprofessionnelle est mené. Tout d'abord, les ES apprennent à construire des situations visant l'apprentissage par les élèves des règles enseignées. Une attention est alors portée à l'aménagement de ces situations afin qu'elles conduisent les élèves vers des pratiques conformes à celles qui leur ont été enseignées, c'est-à-dire proximales des exemples les constituant et aboutissant à leurs résultats attendus. En suivant, les situations construites sont mises en œuvre. En éprouvant concrètement eux-mêmes ces situations, les ES identifient si ces dernières pourront permettre aux élèves de suivre les règles qui leur auront été enseignées et constater les résultats qui y sont ordinairement associés.

Vivre la pratique professionnelle de stage

Lors de cette dernière étape, les ES sont placés en situation d'enseignement. Ils sont alors eux-mêmes invités à exploiter auprès de leurs élèves les règles qu'ils ont préalablement apprises à l'université ainsi que les situations d'apprentissage y étant associées. Ils cherchent donc à engager, comme ils ont pu préalablement le vivre en formation, des activités d'enseignement ostensif de ces règles puis d'accompagnement de leurs premiers suivis par les élèves dans les situations d'apprentissage. Le but recherché est alors que les élèves parviennent par ces activités à apprendre les règles considérées.

Recueil et traitement des données : deux types de données audio vidéo ont été recueillies : (a) des données « extrinsèques » d'enregistrement des trois temps, (b) des données « intrinsèques » issues d'entretiens d'auto-confrontation (EAC). Après chaque temps de formation, un EAC a été en effet réalisé avec chacun des acteurs. Après avoir été retranscrites sous forme de verbatim, les données ont été traitées selon la procédure proposée par Chaliès et al. (2008) pour aboutir à la formalisation des règles suivies et/ou apprises lors de la formation. Chaque règle a été étiquetée par exemple comme suit : [« *Faire un tour* » vaut pour « *S'équilibrer sur l'appui avant et l'ouvrir, créer de la vitesse avec le bras, entretenir la vitesse par fermeture de la jambe libre* » ce qui obtient comme résultat « *finir en fente jambe libre devant dans l'axe* »].

Résultats et Discussion

Deux principaux résultats peuvent être mis en avant. Le premier est relatif aux circonstances d'apprentissage des règles relatives à la pratique physique de la danse et plus particulièrement à la nature des exemples qui les constituent. Plus ces exemples étaient complexes, articulant des aspects verbaux, visuels et proprioceptifs, plus les étudiants parvenaient ensuite à étalonner leurs premiers suivis des règles qui leur avaient été enseignées et les apprenaient rapidement. Le second est relatif à l'étanchéité entre les deux principaux « jeux de langage » (celui de la pratique de l'APSA danse et celui de l'enseignement de cette pratique à des élèves) investis par le FU au sein du dispositif. Les ES ont été en effet en difficulté pour exploiter des règles apprises constitutives du jeu de langage de la pratique physique lorsqu'ils se sont lancés dans l'activité d'enseignement. Ces deux résultats permettent de tracer de nouvelles pistes pour optimiser le dispositif de formation étudié. Parmi celles-ci, celle relative à la nécessité d'aménager la formation pour qu'elle accompagne les ES dans leur capacité à exploiter des règles apprises dans le jeu de langage de la pratique de l'APSA danse dans le jeu de l'enseignement est développée. En ce sens, la complexité et la diversité du travail du formateur sera discuté plus en détails sur la durée d'une UE.

Références

- Adé, D., Sève, C., & Serres, G. (2007). Familiarité avec la discipline sportive enseignée et formes d'activité chez un enseignant d'Education Physique : une étude exploratoire. *STAPS*, 76, 25-56.
- Chaliès, S., Amathieu, J., & Bertone, S. (2013) Former les enseignants pour accroître leur satisfaction au travail : propositions théoriques et illustrations empiriques. *Le Travail Humain*, 76, 309-334.
- Chaliès, S., Cartaut, S., Escalié, G., & Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants: la preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche et Formation*, 61, 85-129.
- Zeichner, K. (2006). Reflections of a university-based teacher educator on the future of college and university based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 326-340.

Identifier les prédicteurs psychologiques du temps d'enseignement et du climat motivationnel de l'EPS à l'école primaire

Géraldine Escriva-Boulley¹, Damien Tessier¹ & Philippe Sarrazin¹

¹Laboratoire « Sport et ENvironnement Social » (SENS), EA 3742, UFRAPS, Université J. Fourier, Grenoble.

geraldine_boulley@yahoo.fr

Introduction

En favorisant l'engagement dans un large panel d'activités physiques (AP) dès les premières années de scolarisation, l'éducation physique et sportive (EPS) participe au développement de compétences qui sous-tendent l'adoption d'un mode de vie physiquement actif et le bien-être des élèves. Cependant, nombre d'élèves d'école primaire ne bénéficient pas d'un enseignement de l'EPS propice au développement de ces qualités. Malgré les prescriptions des programmes scolaires, moins de 10% des professeurs des écoles (PE) proposent trois heures d'EPS hebdomadaires (Burgeson et al., 2003). En outre, la qualité de l'enseignement de l'EPS semble également pâtir d'un climat menaçant les besoins psychologiques des élèves (i.e., peu structuré et directif; Haerens et al., 2013). Selon la théorie de l'autodétermination (TAD ; Deci & Ryan, 2002), l'engagement des élèves est d'autant plus important et durable que le climat motivationnel créé par les enseignants satisfait leurs besoins psychologiques de compétence, de proximité sociale et d'autonomie. Selon Reeve (2009), plusieurs facteurs sont responsables des comportements d'enseignement adoptés, en particulier les pressions ressenties, le degré d'autodétermination de la motivation et le sentiment d'auto-efficacité. L'objectif de cette étude était de faire la lumière sur la relation entre ces facteurs psychologiques d'une part, et (1) le temps d'enseignement de l'EPS et (2) le climat favorisant la satisfaction *vs.* la menace des besoins des élèves, d'autre part. Il s'agissait dans un premier temps d'identifier les facteurs psychologiques les plus prédictifs de la quantité et la qualité des cours d'EPS et, dans un second temps, d'identifier différents profils de PE sur la base des variables psychologiques mesurées, et de mettre en relation ces profils avec le temps d'enseignement et le climat motivationnel, afin de repérer les caractéristiques psychologiques des PE « à risque » (i.e., qui enseignent le moins l'EPS et/ou qui mettent en œuvre un climat menaçant les besoins).

Méthodologie

Cent-quatre-vingt-dix PE (79% de femmes, $M_{\text{âge}} = 42$ ans, $M_{\text{expérience}} = 17$ ans) ont accepté de répondre à un questionnaire portant sur l'enseignement de l'EPS. Le questionnaire a été diffusé par courriel et voie postale en début d'année civile et permettait de mesurer deux variables dépendantes (VD) : le temps d'enseignement hebdomadaire alloué à l'EPS et les perceptions des enseignants quant au climat motivationnel qu'ils instaurent en EPS. Huit prédicteurs psychologiques ont également été mesurés : la motivation autonome (MA) *vs.* contrainte (MC), le sentiment d'auto-efficacité (SAE), et cinq types de pressions liées (1) à la croyance selon laquelle le PE doit faire preuve d'autorité dans sa classe (i.e., pression de la norme culturelle, NC), (2) à la croyance selon laquelle le niveau des élèves en EPS est relativement figé (i.e., pression de la théorie implicite, TI), (3) à la croyance selon laquelle plus les récompenses promises sont importantes plus la motivation des élèves sera élevée (i.e., principe du maximal-opérant, PMO), (4) au sentiment de manquer de temps pour faire progresser les élèves (i.e., pression du temps contraint, PT) ou (5) au sentiment que les élèves sont peu investis dans leurs apprentissages (i.e., pression des élèves, PDE).

Résultats

L'ensemble des dimensions mesurées montre une bonne consistance interne ($\alpha > .77$). Dans une première étape, les prédicteurs psychologiques les plus corrélés aux VD ont été identifiés. Dans une seconde étape, les VD ont été régressées sur les prédicteurs les plus fortement reliés à ces dernières. Les analyses de régressions multiples hiérarchiques pas à pas sont significatives ($ps < .001$). La durée hebdomadaire d'enseignement de l'EPS est prédite positivement par la MA et négativement par la pression NC ($ps < .020$). L'adoption du climat motivationnel nourrissant les besoins est positivement prédite par la MA et le SAE ($ps < .001$), et négativement par la pression NC ($p = .007$). L'adoption du climat motivationnel menaçant les besoins est positivement prédite par les pressions PMO et TI ($ps = .007$). Enfin, dans une 3^{ème} étape, deux analyses de cluster distinctes ont été réalisées à partir de ces prédicteurs en différenciant d'une part les antécédents motivationnels (i.e., MA, MC et SAE) et d'autre part les 5 pressions perçues. Trois profils d'enseignants ont été identifiés dans chaque analyse. Ces profils se distinguent sur le temps d'enseignement de l'EPS, et le climat affectant les besoins psychologiques ($ps < .033$). Concernant les variables motivationnelles, le profil « SAE+/ MA+/ MC- » se distingue des profils « SAE-/ MA_{moyen}/ MC+ » et « SAE-/ MA-/ MC_{moyen} » par un plus grand temps d'enseignement de l'EPS et davantage de comportement soutenant les besoins. Aucune différence n'est ressortie concernant les comportements menaçant les besoins des élèves. Concernant les variables de pression, le profil « NC-/ TI-/ PMO-/ PT-/ PDE- » se distingue du profil « NC+/ TI+/ PMO+/ PT+/ PDE+ » par un temps d'enseignement de l'EPS plus faible, davantage de comportements menaçant les besoins et moins de comportements soutenant les besoins. Le 3^e profil « NC+/ TI-/ PMO_{moyen}/ PT-/ PDE_{moyen} » se situe entre les deux autres au niveau des trois VD.

Conclusion

La MA et la MC, le SAE et les pressions NC, TI et PMO, ont été identifiés comme des prédicteurs du temps alloué aux cours d'EPS et du climat motivationnel mis en œuvre dans ces cours. Les PE « à risque », (i.e., qui enseignent le moins l'EPS et/ou qui mettent en œuvre un climat menaçant les besoins) rapportent un faible SAE, une faible MA, une forte MC et des scores élevés de pressions ressenties.

Ces résultats ouvrent des perspectives sur les variables à cibler en priorité dans le cadre des formations initiales ou continues des PE. Ces formations devraient 1) s'attacher à réduire les pressions ressenties et la MC chez ces enseignants « à risque » et 2) favoriser le développement ou le maintien de la MA et du SAE pour l'ensemble des PE.

Références

- Burgeson, C., Wechsler, H., Brener, N., Young, J., and Spain, C. (2003). Physical education and activity: results from the School Health Policies and Programs Study 2000. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 74, 20–36.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, New York: University of Rochester press.
- Haerens, L., Aelterman, N., Van den Berghe, L., De Meyer, J., Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2013). Observing physical education teachers' need-supportive interactions in classroom settings. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 35, 3–17.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175.

Analyse de l'enseignement en EPS dans trois contextes aux modalités d'évaluation sommative différentes

Vanessa Lentillon-Kaestner¹, Mélanie Allain¹, Nicolas Voisard² & Daniel Deriaz³

¹ Unité d'Enseignement et de Recherche en Education Physique et Sportive (UER-EPS), Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud (HEP-VD)

vanessa.lentillon-kaestner@hepl.ch

Introduction

L'évaluation sommative en EPS et notamment la notation est un sujet d'actualité qui fait débat dans de nombreux pays et qui est souvent remise en question. Considérée comme un acte didactique à part entière, l'évaluation sommative est indissociable des démarches d'enseignement qui lui sont associées (e.g., Brau-Antony, 2005). L'évaluation sommative n'intervient qu'après une série d'autres évaluations (e.g., diagnostique, formative, formatrice) et elle ne doit pas être considérée comme un acte isolé par rapport aux autres types d'évaluation. Les études antérieures se sont focalisées sur la certification en EPS et les problèmes qu'elle peut poser aussi bien chez les enseignants que chez les élèves (e.g., David, 2000 ; Cogérino, 2005 ; Cogérino & Mnaffakh, 2008 ; MacDonald & Brooker, 1997). Par contre, elles laissent un champ scientifique quasi déserté concernant les autres modalités d'évaluation sommative. Cette étude a été réalisée en Suisse romande. Bien que le plan d'études romand vise l'harmonisation des pratiques d'enseignement dans les différents cantons de Suisse romande, l'évaluation sommative reste différenciée et définie au niveau cantonal. Plus précisément, notre étude s'est intéressée à trois cantons aux modalités d'évaluation sommative différentes en EPS au secondaire 1 : le canton de Genève pour lequel l'évaluation en EPS est certificative ; le canton du Jura pour lequel l'évaluation en EPS n'est pas certificative (la note ne compte pas pour la moyenne générale) ; le canton de Vaud où l'évaluation se fait grâce à un livret d'évaluation que les élèves conservent toute leur scolarité de secondaire 1 et qui intègre des tests de condition physique, des sports à pratiquer et des espaces pour des commentaires / appréciations de l'enseignant. S'appuyant sur une approche mixte, l'objectif de cette étude est d'analyser et comprendre comment les enseignants d'EPS organisent leur enseignement dans trois contextes aux modalités d'évaluation sommative différentes (i.e., une note certificative, une note non certificative et pas de note).

Méthode

Dans cette étude, des questionnaires et entretiens ont été utilisés à la fois auprès d'enseignants et d'élèves.

Echantillon : Au total, 215 enseignants du secondaire 1 (127 hommes et 83 femmes) ont été interrogés par questionnaire (M=37.96, ET=10.51), 130 dans le canton de Vaud, 51 dans le canton de Genève et 34 dans le canton du Jura. Aussi, 4027 élèves de secondaire 1 (1975 garçons et 1912 filles) ont rempli un questionnaire (M=14.53, ET=1.08), 1757 dans le canton de Vaud, 1331 dans le canton de Genève et 939 dans le canton du Jura. En complément, des entretiens basés en partie sur des observations ont été réalisés auprès de 10 enseignants (trois jurassiens, trois genevois et quatre vaudois) et auprès de 28 élèves (9 jurassiens, 9 genevois et 8 vaudois).

Outils : Des questionnaires enseignants et élèves ont été construits pour les besoins de l'étude. Des questions étaient notamment posées sur la durée du cycle, les objectifs de fin de cycle, les différentes évaluations (diagnostique, formative, formatrice), les outils didactiques utilisés, les visées prioritaires en EPS, etc. La grille d'entretien reprenait les thèmes abordés dans le questionnaire afin d'approfondir les données à ce sujet.

Procédure : Les passations des questionnaires élèves et enseignants ont duré approximativement une quinzaine de minutes. La diffusion des questionnaires auprès des enseignants a été réalisée par l'intermédiaire des directions d'école, de formations continues, ou via les réseaux sociaux. Les questionnaires élèves ont été quant à eux remplis en version papier en classe et récupérés directement après passation. Concernant les entretiens, ils ont été reliés à des observations réalisées

au cours d'un cycle de sport collectif. Chacun des enseignants a été interrogé à deux moments différents : avant le début du cycle puis après. Ils se sont déroulés dans un lieu choisi par l'enseignant et ont duré en moyenne 74 minutes pour les entretiens *ante* et 54 minutes pour les entretiens *post*.

Analyse : Des analyses statistiques ont été réalisées sur les données issues des questionnaires avec le logiciel SPSS Statistics (IBM, version 22) et une analyse de contenu thématique (de type inductif et déductif) a été réalisée sur les données issues des entretiens.

Résultats

Les enseignants genevois souhaitent et mettent en place des cycles d'enseignement plus longs (12 périodes de 45 min et plus) que les enseignants vaudois et jurassiens, $p < .001$. Aussi les élèves genevois désirent des cycles d'enseignement plus longs, comparés aux élèves vaudois et jurassiens, $p < 0.001$. Concernant les objectifs de fin de cycle, ils sont davantage définis et annoncés en début de cycle par les enseignants genevois, $p < .001$ et perçus par leurs élèves genevois $p < .001$. Les supports didactiques (e.g., fiches d'observation, TICE, démonstrations), les critères de réussite ou les évaluations diagnostiques et formatives sont également davantage présents et perçus par les élèves dans le canton de Genève, $p < .001$ ou $p < .01$. Les résultats issus des entretiens permettent de montrer que les enseignants du canton de Genève priorisent l'apprentissage moteur en EPS, et que les conceptions et pratiques enseignantes sont plus homogènes dans ce canton. En opposition dans les cantons de Vaud et du Jura, les pratiques enseignantes sont plus diverses, l'apprentissage moteur est souvent secondaire et une plus grande importance est accordée aux compétences sociales, à la santé et au plaisir des élèves en EPS.

Conclusion

En contexte d'évaluation certificative en EPS, comparé aux deux autres contextes (i.e., pas de note, une note non certificative), les enseignants semblent prioriser davantage l'apprentissage moteur ; ceci se retrouve aussi bien au niveau des visées prioritaires que de la longueur du cycle, la définition des objectifs de fin de cycle et de critères de réussite, la mise en place d'évaluations en cours de cycle, l'utilisation de supports didactiques, etc. Aussi nos résultats montrent que l'évaluation certificative en EPS s'accompagne d'une plus grande homogénéité dans les pratiques enseignantes ; ceci peut s'expliquer notamment par des directives cantonales en matière d'évaluation plus précises dans le canton de Genève. Cette étude a permis de faire émerger des différences intercantionales ; néanmoins, cette étude a été réalisée en contexte réelle et d'autres variables que la modalité d'évaluation sommative peuvent influencer les résultats obtenus (e.g., directives cantonales sur l'évaluation, formations initiale et continue des enseignants, etc.). Il faut noter toutefois que les modalités d'évaluation sommative en vigueur en EPS dans le canton influencent également le type de formation promulgué ainsi que les directives cantonales, ce qui limite en partie ces biais. Aussi le croisement des approches (qualitatives et quantitatives) et des personnes interrogées (élèves, enseignants) ont permis d'appréhender au mieux les réalités cantonales. Enfin, ce travail ne permet pas d'appréhender les pratiques effectives et il serait intéressant d'analyser en profondeur les pratiques quotidiennes des enseignants d'EPS dans les trois contextes aux modalités d'évaluation sommative différentes.

Références

- Brau-Antony, S. (2005). L'évaluation comme fait didactique. In S. Brau-Antony & J.-P. Cleuziou (Eds.), *L'évaluation en EPS* (pp. 69-90). Paris : Editions Actio.
- Cogérino, G. (2005). *Filles et garçons en EPS*. Paris : Editions Revue EPS.
- Cogérino, G., & Mnaffakh, H. (2008). Evaluation, équité de la note en éducation physique et "norme d'effort". *Revue Française de Pédagogie*, 164, 111-122.
- Davis, B. (2000), *L'Education physique et sportive: la certification au baccalauréat*. Paris: INRP.
- MacDonald, D., & Brooker, R. (1997). Assessment issues in a performance-based subject: a case study of physical education. *Studies in Educational Evaluation*, 23(1), 83-102.

Procédures de guidages dans l'enseignement par situation complexe dans deux APSA contrastées (en collège en France)

Matmati Wajdi¹, Lucile Lafont¹

¹ Laboratoire Culture-Education-Sociétés (LACES EA 4140) : Equipe de recherche :
Vie sportive : UFR STAPS Bordeaux
matmati_wajdi33@hotmail.fr

Introduction

L'étude des procédures de guidage dans l'enseignement est depuis longtemps un axe de recherche important dans le domaine de l'éducation que ce soit dans le but de définir les caractéristiques du « bon » enseignant, ou d'analyser l'influence des interactions sur les apprentissages des élèves.

Au sein de l'approche culturaliste (Bruner 1983) la notion d'interaction de tutelle constitue un cas particulier d'interaction dyadique dissymétrique au cours de laquelle un adulte étaye l'activité de jeunes enfants dans la résolution d'un problème. Plus récemment Winnykamen (1996) souligne la spécificité du rôle de guidage du tuteur dans le cas particulier de la classe. Dans le domaine particulier de l'EPS Amade-Escot et al. (1994) invoquent la notion tutelle et l'activité de l'étayage de l'enseignant pour la transmission des techniques. Par ailleurs, des études expérimentales ont montré l'efficacité différentielle des procédures de guidage selon les tâches et la nature de l'habileté motrice. A la suite des travaux de Carroll et Bandura (1982), l'efficacité de la démonstration explicitée dans le cas d'habiletés complexe, sérielles et morpho-cinétiques a été démontrée Lafont (1994), l'imitation modélisation a été aussi validée pour l'enseignement d'une séquence dansée. Par contre, ce type de guidage est moins pertinent quand il s'agit de faire acquérir des habiletés tactiques, c'est le cas de la contre-attaque en rugby Bouthier (1988).

D'un point de vue socio-institutionnel, selon les résultats de l'enquête PISA (2006), les élèves français réussissent correctement les tâches simples mais effectuer une tâche dite « complexe » s'avère plus difficile pour eux. Dans ce contexte, l'approche par compétences et la pédagogie par situation complexe est aujourd'hui en voie de diffusion auprès des enseignants (Falco et Lafont, 2012).

Objectif

Cette étude a pour principal but d'identifier et clarifier les procédures de guidage et les styles d'enseignement utilisés dans la mise en œuvre de la situation complexe en (Danse/ Rugby). Il s'agit d'analyser l'influence de la nature des habiletés motrices sur le mode de guidage à travers l'observation de l'action d'un enseignant « Expert » dans l'enseignement par situations complexes.

Méthode

Un enseignant expert dans l'enseignement d'EPS qui est formateur dans l'enseignement par SC et une classe de 6^{ème} de collège de la banlieue de Bordeaux ont participé à cette recherche.

Pour pouvoir décrire et comparer les différents modes de guidage utilisés, nous avons recueilli l'ensemble des interventions de l'enseignant lors des situations d'apprentissages (ciblée et complexe) en danse et en rugby,

Le recueil des données s'organise en deux temps respectifs :

1-L'enregistrement d'entretiens semi-directifs préalables afin d'accéder aux caractéristiques de l'enseignant et ses conceptions pédagogique en SC, effectués avant la conduite des séances observés.

2-L'enregistrement vidéo des séances en vue d'identifier les procédures de guidage effectuées par l'enseignant à 3 moments clés : moment de présentation de la situation, étayage réalisé par l'enseignant au moment de l'exécution et retour sur la situation auprès des élèves.

Un codage a été effectué après l'observation des séances d'enseignements. Pour identifier les types des interventions orales et gestuelles effectuées par l'enseignant. Les styles productifs et reproductifs ont été distingués ainsi que les modalités de guidage (Lafont, 1994).

Résultats

Les résultats mettent en évidence des différences dans les procédures de guidage utilisées dans les deux séances observées. Conformément aux travaux de Lafont et Desages (1999) on a observé des modulations relativement importantes en analysant l'activité de tuteur dans les deux habiletés motrices enseignées. L'enseignant utilise efficacement des procédures démonstratives pour faire acquérir des habiletés techniques en Danse, par contre en rugby l'aspect réglementaire et organisationnel étaient fortement présents dans le guidage de l'enseignant avec l'orientation des élèves en sollicitant des consignes fermées (Explication, donner des ordres...). Le type de la situation pédagogique semble aussi avoir une influence sur les procédures de guidage, les résultats mettent en évidence des différences significatives dans les deux situations (Sci/SC) en danse et en rugby. En Sci l'enseignant favorise l'apprentissage des gestes spécifiques en démontrant l'exécution de la tâche il utilise des styles d'enseignement reproductifs par contre en SC l'enseignant fait usage de styles productifs, il aide l'élève à distinguer, à catégoriser, à interpréter à résoudre le problème en intégrant les relations sociaux et l'aspect stratégique.

Conclusion

Les résultats obtenus permettent de constater plusieurs caractéristiques de l'acte d'enseigner par situation complexe. On observe une variation de style d'enseignement entre situation ciblée et complexe. Les stratégies observées lors des Sci sont de type reproductif en SC sont plus orientées vers le style productif. Le type d'activité physique semble avoir une influence en SC en danse où les guidages sont plus donnés au début de la situation et plus centrés sur les moyens d'action en associant les aspects sociaux.

Références

- Amade-Escot, C., Bos, J.C., Dufor, F., Dugrand, M., Orphee B., & Terrisse A. (1994). Didactique et culture technique. *Spirales*, 7, 8-18
- Bouthier, D. (1988). Les conditions cognitives de la formation d'actions sportives collectives. Thèse de doctorat en psychologie, Université René Descartes paris 5, non publiée
- Lafont, L. (1994). Modalités sociales d'acquisition d'habiletés motrices complexe. Thèse de doctorat en psychologie. Université Paris V René Descartes, non publiée
- Falco, A. & Lafont, L. (2012). Situations complexes en EPS. *Revue EPS* 353 - 08/2012. p.36-39
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education* (5th Ed.). New York: Benjamin Cummings. (5th Ed.).

Programmation des APSA et pratiques extrascolaires des élèves d'un établissement d'excellence : l'EPS reproduit-elle la culture corporelle de l'élite lycéenne ?

Sarah Pochon

Laboratoire Sherpas - URePSSS - Université d'Artois

Sarah.pochon@ac-lille.fr

Cette communication est fondée sur des travaux doctoraux consacrés à l'analyse de l'enseignement de l'Education Physique et Sportive (EPS) au sein d'un lycée d'excellence⁵. L'enjeu est de décrire, à partir d'une démarche inductive et dans une perspective monographique, une EPS encore peu connue et presque invisible dans les recherches actuelles, en s'appuyant sur des enquêtes de terrain (passations directes de questionnaires, observations *in situ* et entretiens semi-directifs) tournées en priorité vers les élèves et les enseignants d'EPS.

L'ambition originelle de ces recherches est de porter une attention non plus sur des terrains d'enseignement où les élèves sont en difficulté et/ou en échec scolaire, mais sur des contextes scolaires au sein desquels les élèves n'atteignent pas simplement la réussite mais l'excellence scolaire. Les intérêts se révèlent multiples.

D'abord, identifier, de manière générale, dans quelle mesure une institution d'excellence joue un rôle (dans son fonctionnement, dans son contexte scolaire général) sur l'intégration par les élèves d'aspects « *comportementaux et moraux* » particuliers qu'ils font « *qu'ils exécutent leur métier d'élève et acceptent les règles du jeu scolaire* » (Duru-Bellat et Van Zanten, 2006). Alors la transposition, à d'autres établissements dits « difficiles » de certaines des composantes de cet « *effet-établissement* » (Cousin, 1993) pourrait s'envisager.

Ensuite, les observations menées au sein des leçons d'EPS de trois niveaux de classes (Seconde, Première, Terminale) durant un cycle complet d'activité physique, sportive et artistiques (APSA), mais aussi les entretiens réalisés avec les onze enseignants en poste dans l'établissement (travail encore en cours), relèveraient d'un enjeu davantage de nature pédagogique puisque ces matériaux recueillis conduiraient à identifier des procédures qualitatives qui participeraient à l'efficacité de l'enseignement et à la réussite des élèves en EPS. Alors, de la même façon, une transposition de ces procédures d'enseignement à d'autres contextes éducatifs plus « difficiles » pourrait être envisagée et réfléchie.

Enfin, il semble intéressant d'évaluer non seulement la place qu'occupe l'EPS au sein d'une institution d'excellence en comparaison aux autres disciplines scolaires, mais d'évaluer aussi le sens attribué à l'EPS par les élèves, véritables « élite lycéenne ». Les élèves s'investissent-ils dans les leçons à des fins stratégiques dans le seul but d'assurer l'obtention de la plus haute mention au baccalauréat ou bien ont-ils conscience de l'acquisition de savoirs réutilisables ? Et que font les enseignants des APSA support des leçons ? Leur traitement didactique se conforme-t-il à la logique de performance et d'excellence scolaire prédominante et revendiquée par l'institution elle-même⁶ ? Si « *l'EPS est une discipline à part entière et entièrement à part* » (Hébrard, 1986) au sein du système éducatif, l'intérêt est ici d'éclairer la corporation à la fois sur les représentations qu'ont les élèves de l'EPS mais aussi sur les « *modalités de pratiques valorisées* » (Combaz et Hoibian, 2009) par les enseignants afin de rendre compte de la culture corporelle transmise en EPS dans un lycée d'élite.

La proposition de communication s'appuie sur cette dernière perspective d'analyse et

⁵ Cette thèse de Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives est menée au sein du Sherpas (URePSSS) sous la direction de Williams Nuytens (Université d'Artois). Elle repose sur des enquêtes réalisées dans le lycée Henri IV à Paris.

⁶ « *L'ouverture et l'excellence* » sont les deux grands axes du projet d'établissement du lycée Henri-IV (Bulletin de rentrée scolaire du lycée Henri-IV du 2 au 7 septembre 2013).

propose d'interroger la façon dont les APSA sont programmées dans le cadre du projet EPS du lycée Henri-IV pour questionner la culture corporelle qui y est transmise.

Dans un premier temps, la communication visera à exposer la nature des APSA programmées en liant les injonctions programmatiques de la discipline et les choix des enseignants opérés au regard de facteurs multiples que constituent les conditions de pratique, les infrastructures et les consensus de l'équipe pédagogique.

Dans un deuxième temps, en prenant appui sur les 586 questionnaires recueillis⁷ auprès de la population lycéenne, l'exposé invitera à comparer les pratiques extrascolaires des élèves (60% pratiquent une activité dans un cadre formel), avec les activités support de la discipline. L'analyse mettra en évidence un recrutement social homogène par le haut (pour exemple, près de 30% des chefs de familles sont cadres de la fonction publique et/ou occupent des professions intellectuelles et artistiques, 22% occupent des professions libérales et 12% sont cadres d'entreprises) et des pratiques sportives tournées prioritairement vers la danse (10%) et le tennis (10%).

Alors, la synthèse des résultats conduira, dans un troisième et dernier temps, à discuter de l'existence ou non d'une « reproduction » (Bourdieu et Passeron, 1964) en EPS et par l'EPS de la culture corporelle des classes dominantes, accentuant par là, les inégalités scolaires.

L'objet de la communication consistera donc à porter un regard sociologique sur l'EPS enseignée auprès de l'élite scolaire et posera comme perspective des interrogations relatives aux formes de pratiques valorisées par les enseignants susceptibles d'influencer une forme d'excellence corporelle.

Références

- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1971). La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement, *Revue française de pédagogie*, vol. 15 (1), 39-44.
- Combaz, G. & Hoibian, O. (2009). La légitimité de la culture scolaire mise à l'épreuve. L'exemple de l'éducation physique et sportive dans le second degré en France. *Education et sociétés*, 23, 189- 206.
- Duru-bella, M. & Van Zanten, A. (1999). Sociologie de l'école. Paris, Armand Colin. (Collection U. Sociologie), [2^{ème} éd.].
- Hébrard, A. (1986). L'EPS, réflexion et perspectives, Coédition Revue STAPS & Revue EPS, Paris.
- Cousin, O. (1993). L'effet établissement. Construction d'une problématique. *Revue française de sociologie*, 34-3, 395-419.

⁷ Donnée quantitative qui n'est pas figée et qui atteindra 627 au moment du 16^{ème} Congrès de l'ACAPS.