

**Compréhension des modes de fonctionnement d'enseignant-e-s dans
l'enseignement de l'EPS à l'école primaire et perspectives pour la formation.
L'exemple de la gymnastique rythmique (GR) à l'école primaire**

Claire Pontais* & Fabienne Brière**

* Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Saint Lô, France

** Laboratoire LIRTES (EA 7313), Université Paris-Est, France

Résumé

Cette étude a pour objectif d'identifier les problèmes professionnels – formulés en termes de contradictions à gérer - ainsi que les savoirs de la pratique liés à la mise en œuvre de contenus rénovés en EPS. Il s'agit de comprendre le fonctionnement des enseignant-e-s utilisant un document didactique, support de formation, et de faire des hypothèses sur les obstacles aux transformations des pratiques de l'enseignement de l'EPS à l'école primaire. Etudier la façon dont les enseignant-e-s conçoivent et mettent en œuvre des situations de pratique scolaire, comment elles et ils s'approprient le document de formation permet de dégager des pistes nouvelles pour la formation.

Mots clés : situation de pratique scolaire ; problèmes professionnels ; savoirs de la pratique

Cette recherche, effectuée dans le cadre d'un DEA, Sciences de l'éducation Didactique des disciplines à Nantes, sous la direction de Michel Fabre (CREN, Nantes), est directement liée aux problématiques de formation telles qu'elles se déclinent actuellement dans les instituts de formation des maîtres (IUFM). A l'IUFM, un des objets de notre travail est de construire des outils didactiques à l'usage des enseignant-e-s, outils qui vont leur permettre de concevoir et animer des situations de pratiques scolaires si possible porteuses de transformation pour les élèves. Nous avons une conception ouverte et dynamique de la didactique et tentons de mettre en relation « une réflexion épistémologique (pôle savoir), une réflexion psychologique (pôle élève) et une réflexion sur les attentes institutionnelles (pôle enseignant) » (Develay, 1985). Conformément aux approches didactiques de type technologique (Bouthier, 2008 ; Bouthier & Durey, 1994), ces outils didactiques ne sont pas prescriptifs mais représentent des outils d'aide à la décision dont chaque enseignant-e a besoin pour faire des choix, concevoir et réguler son

action. Ces outils se réfèrent au cadre théorique proposé par l'INRP (unité éducation physique du département didactique des disciplines), et en particulier aux travaux de Marsenach (1991) et Loquet (1996). Il s'agit en quelque sorte de dépasser les limites soulevées par les méthodologies d'ingénierie didactique, qui tendaient à minimiser la responsabilité des enseignant-e-s engagés dans ce travail.

Lors d'une précédente recherche, nous avons mis à l'épreuve un document didactique de Gymnastique Rythmique (GR) et vérifié la validité des situations proposées du point de vue du sens pour les élèves et du point de vue épistémologique (pertinence des savoirs). Rappelons que l'activité GR consiste à faire des « exploits » avec un objet tout en faisant des figures corporelles et à « épater » un public en réussissant ces exploits. Dans le travail présenté ici, qui est dans la continuité du précédent, il s'agit de savoir quelle est la pratique réelle des enseignant-e-s qui s'appuient sur le document de GR. Quelle est leur interprétation et leur utilisation du document ? Comment font-ils leurs choix ? Quels sont leurs réussites et leurs échecs ? Quels sont les problèmes rencontrés ? Quels sont les obstacles (au sens de Bachelard) à la transformation des pratiques ?

1. Problématique et cadre théorique

Suite aux travaux réalisés en EPS au sein de l'INRP, l'importance du rôle du professeur dans l'appropriation des travaux de recherche didactiques, est mise en avant. Il apparaît aussi que les savoirs mobilisés par le professeur sont un levier important de ses pratiques d'enseignement (Brière-Guenoun, 2005) et de leurs transformations (Brière-Guenoun, 2011 ; Dugal, 2008 ; Grosstephan, 2010 ; Grosstephan & Brau-Anthony, 2009).

La recherche vise donc à comprendre le fonctionnement de trois professeurs d'école primaire enseignant la GR à partir du document didactique, qui a été support de leur formation. L'étude se centre sur les problèmes rencontrés par les enseignant-e-s dans l'adaptation et la mise en œuvre de contenus rénovés en GR ainsi que sur les savoirs de la pratique. Comment les enseignant-e-s résolvent les problèmes rencontrés, quelle est leur part de création et d'invention pour être le plus efficaces possible ?

1. 1. Outils didactiques et problèmes professionnels

Dans une pratique rénovée, le renouvellement des analyses techniques et la construction active des savoirs par les élèves sont indissociables (Marsenach, 1991). Les outils didactiques permettent à la fois de :

- confronter les élèves aux exigences significatives de la GR, ce qui suppose de passer d'une conception cumulative du savoir à une conception dynamique qui s'appuie sur la signification et les caractéristiques de l'activité ;

- stimuler l'activité adaptative des élèves pour qu'ils s'approprient les savoirs, ce qui nécessite de passer d'une conception behavioriste de l'apprentissage à une conception autour du problème et de la problématisation.

La situation de pratique scolaire (Le Bas, 1998) est l'outil didactique qui tente d'opérationnaliser ces deux exigences. Construite et animée par l'enseignant-e elle permet d'articuler sens (pouvoir dire « Je ») et apprentissage (transformer sa motricité). Elle n'est pas sans lien avec ce qu'on appelle un « problème professionnel » défini comme une contradiction à gérer par l'enseignant-e et non comme un manque de connaissance ou une incompréhension (Le Bas, 2005). Il ne s'agit pas de focaliser sur des écarts à la norme mais de considérer que l'enseignant-e, quel que soit le moment, fait des choix et lorsqu'elle ou il fait des choix, c'est toujours de manière cohérente, en relation avec les contraintes rencontrées et en fonction de son expérience professionnelle, de ce qu'elle ou il sait faire ou ne pas faire. Un professeur, même chevronné, est soumis à trois types de contradictions. Premièrement, il doit gérer la contradiction entre les dimensions formelle et fonctionnelle du savoir (logique institutionnelle / logique du savoir), il doit choisir les contraintes de la situation au regard des comportements réels de ses élèves ; le risque existe toujours de proposer une situation fonctionnelle, trop proche de la situation sociale, ne permettant pas de cibler les problèmes ou une situation formelle, correspondant à des objectifs extérieurs à l'élève, en référence à une connaissance idéale de l'activité GR, et ne prenant pas en compte la logique de l'élève (le décalage optimal est sous tension). Deuxièmement, il doit gérer la contradiction entre le processus d'apprentissage et le produit (logique de l'élève / logique du savoir), il doit proposer une situation problème qui articule sens pour l'élève et nécessité d'apprendre ; il existe un risque permanent de perte de sens ou de contournement du problème par l'élève ainsi que la valorisation de la production finale au détriment du processus d'apprentissage (ou inversement). Enfin, il doit gérer la contradiction entre les fonctionnements individuel et collectif des élèves (logique de l'élève / logique institutionnelle), il doit organiser sa classe de façon à ce que chacun et chacune progresse ; il existe le risque permanent que la classe « l'emporte » sur l'individu, que l'organisation prime sur l'apprentissage.

La notion « d'obstacle » (au sens de Bachelard, 1938) est introduite pour analyser ces problèmes et comprendre ce qui, dans leurs conceptions, leurs savoirs établis, empêche les enseignant-e-s de faire les choix les plus pertinents possibles eu égard aux contraintes rencontrées.

1. 2. Problématique

Ce cadre nous permet d'interpréter la façon dont les professeurs résolvent des problèmes professionnels, comment ils prennent des informations et comment ces dernières influencent leurs prises de décisions. Analyser la pratique enseignante en termes de contradictions présente l'intérêt de ne pas se centrer uniquement sur le résultat (identifié comme positif / négatif) mais de focaliser son attention sur le sens des actions : faire des hypothèses sur ce qui se passe dans la tête de l'enseignant-e et comprendre pourquoi elle ou il prend ces décisions-là et pas d'autres. Cela s'inscrit dans une conception de la formation pensée non pas comme des solutions à transmettre mais comme des problèmes à construire (Fabre, 1994). Dans cette optique, fournir des outils didactiques les plus pertinents possibles suppose d'identifier les problèmes que les enseignant-e-s vont rencontrer en les utilisant. L'enjeu de la recherche est de produire à terme des éléments fiables pour les confronter, en formation, à ces problèmes à des fins de prise de conscience, d'identification et de reconstruction puis de recherche de solutions. Il s'agit aussi d'identifier des savoirs issus de la pratique qui révèlent l'inventivité des enseignant-e-s pour résoudre leurs problèmes.

2. Méthodologie

Nous avons utilisé une méthode d'investigation en « situation naturelle », dans laquelle des enseignantes font leur travail habituel. La méthodologie s'appuie ainsi sur un entretien mené en fin de cycle : il n'est pas artificiel mais il est vécu par les enseignantes comme un moment de formation qui met en jeu leur pratique réflexive. De façon similaire aux postulats des approches cliniques développées par Clot (1999) et par certains travaux en EPS (Dugal, 2008 ; Grosstephan & Brau-Anthony, 2009 ; Lémonie & Robin, 2010), l'option retenue considère que l'entretien est à la fois une situation d'exploration et de compréhension des pratiques mais aussi une situation de formation ou de transformation grâce à la mise en jeu d'une pratique réflexive.

2. 1. Le choix des enseignantes

Les enseignantes choisies sont Professeurs d'Ecole Maîtres Formateurs (PEMF). Elles ont toutes des histoires personnelles différentes, notamment dans leur rapport à l'EPS. Ces trois professeurs des écoles travaillent sur la base de notre document didactique support de formation (lourde ou succincte), et ont déjà fait un cycle de GR.

2. 2. Les données recueillies et les questions-guides

Les trois enseignantes ont mené leur cycle (de 12 à 14 séances) comme elles l'entendaient. Elles ont fourni la situation de pratique scolaire (but de tâche, contraintes et

critères de réussite), la vidéo d'une première séance qui donne des renseignements sur les conduites initiales des élèves. La vidéo de la dernière séance qui donne des renseignements sur les progrès des élèves, les décalages avec les progrès escomptés, en relation avec le code de GR qu'elles ont reconstruit avec les élèves de la classe (les actions de GR retenues et classées par catégories et par ordre de difficulté).

Ces matériaux ont servi de support à un entretien de type explicitation (Vermersch, 1994) mené à partir de questions-guides :

- quels sont les savoirs valorisés par l'enseignante dans sa situation pratique scolaire et la construction du code de GR ?

- de quelle façon l'enseignante présente-t-elle la situation aux élèves pour donner et maintenir du sens tout au long de l'apprentissage ?

- quelle est la façon de faire prendre conscience des problèmes aux élèves et permettre un projet d'apprentissage ?

- quelle est la façon d'aider individuellement les élèves en difficulté et la manipulation des variables didactiques ?

Les questions de chaque entretien sont « personnalisées » en fonction des hypothèses faites sur les problèmes et les obstacles repérés au regard des vidéos et du code. Une question relative à l'utilité du document, la façon dont l'enseignante s'en sert a été posée.

2. 3. Traitement des données d'entretien

Les entretiens ont été transcrits, découpés chronologiquement en unités de sens, puis analysés, selon une méthodologie qualitative (Lessart-Hébert, Boutin, & Goyette, 1997), au regard des choix faits par les enseignantes. Ils ont permis de dégager les satisfactions et insatisfactions de l'enseignante et des « points problématiques » (ceux qui ont fait l'objet d'une discussion approfondie) ainsi que les problèmes professionnels étudiés à partir des unités de sens regroupées en quatre thèmes d'étude correspondant aux questions - guides.

Les thèmes relatifs à la formation ont été étudiés de façon spécifique : les questions relatives à l'utilité du document didactique, aux relations entre PEMF et Professeur de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres ainsi que les évolutions de l'enseignante pendant l'entretien. Pour chaque thème, nous nous sommes attachés à repérer la façon dont l'enseignante pose chaque problème et le résout en identifiant les informations qu'elle prélève sur les élèves (leurs comportements moteurs, leurs attitudes), les décisions qu'elle prend, les solutions qu'elle trouve, ce qu'elle dit aux élèves et ce sur quoi elle les centre. Cette analyse vise à mettre en évidence sa cohérence. Chaque problème

a été ensuite interprété ce qui a permis de formuler des hypothèses sur les obstacles sous-jacents.

Un « portrait » de chaque enseignante a pu être dressé. Il consiste en un bilan relatif à la notion de pratique rénovée (articulation sens-problème ; démarche constructiviste) et en une mise en relation des différents problèmes rencontrés.

3. Résultats : analyse comparative des trois enseignantes

Les trois portraits ont pu être comparés. Nous avons analysé (1) les problèmes professionnels en termes de contradictions à gérer et (2) les savoirs de la pratique. L'interprétation de l'ensemble des éléments nous a permis d'identifier des perspectives pour la formation des enseignant-e-s.

3. 1. Cadre de référence, rapport à l'EPS et rapport au document

Le premier aspect à souligner est que les trois enseignantes tentent de mettre en œuvre des contenus rénovés en rapport avec le document support.

3. 1. 1. Utilisation d'un cadre de référence commun

Même s'il y a des réussites et des échecs, elles utilisent le cadre de référence proposé par le document didactique :

- elles ont fait des cycles longs, propices à des apprentissages ;
- leurs élèves progressent (plus ou moins selon la pertinence des situations proposées) en se confrontant à des problèmes qui ont du sens pour eux. Cette question du sens est une préoccupation permanente pour les trois enseignantes ;
- elles proposent chacune une situation de pratique scolaire qui permet des transformations et tentent de faire émerger chez tous les élèves un projet d'apprentissage. Elles sont plus particulièrement préoccupées par les élèves en difficulté.

3. 1. 2. Des rapports à l'EPS spécifiques

C., non-spécialiste, se sent « peu compétente » et doute de son efficacité. C'est le plaisir qu'ont les élèves à pratiquer l'EPS et les enjeux d'une éducation corporelle qui raisonnent son activité. Elle a eu besoin de l'aide du formateur pour construire le code de GR à partir des comportements initiaux de ses élèves.

P. a du plaisir à enseigner l'EPS. Elle a fait un travail de spécialisation sur la GR et a participé à l'élaboration du document didactique. Les relations entre P. et le formateur sont des relations d'experts.

M., non-spécialiste, a du plaisir à enseigner. Elle travaille en GR par transposition avec la gymnastique qu'elle a plus étudiée. Elle doute de ses capacités quand elle ne réussit pas à faire progresser les élèves.

3. 1. 3. Construction de faits, première interprétation

Nous constatons que, dans les trois cas, les savoirs annoncés ne sont pas étudiés. Certains sont valorisés au détriment d'autres. Deux enseignantes sur trois ont voulu aider les élèves sans y parvenir. Enfin, toutes trois ont utilisé le code de GR mais d'une manière différente de celle préconisée dans notre document. Il est à noter également que la question de la production finale est apparue comme un problème pour deux enseignantes. Nous ne nous y attendions pas. La production finale se confondant, dans notre document avec la situation de pratique scolaire, ce point n'y est pas développé. Enfin, deux enseignantes n'ont pas trouvé les renseignements qu'elles désiraient dans le document didactique.

Nous constatons par ailleurs trois rapports différents au document.

C. dit ne pas comprendre document, il lui est inutile. Par contre, le code que lui a fourni le formateur (sorte d'opérationnalisation du document) lui a été d'une grande utilité.

P. n'a pas besoin du document, elle peut s'en éloigner sans craindre des erreurs. Elle avait participé à son élaboration.

M. se sert du document dans un premier temps pour choisir sa situation de pratique scolaire, puis dans un second temps pour aider les élèves.

En résumé, on observe trois types de rapport au document : un rapport de mise à distance, d'indépendance et d'utilité.

3. 2. Identification des problèmes professionnels

L'analyse des données nous permet de dire que les savoirs valorisés sont un compromis entre la pression des élèves et les savoirs que l'enseignant-e sait enseigner.

3. 2. 1. Le choix des savoirs enseignés : entre formel et fonctionnel

Dans les trois cas, tous les savoirs annoncés ne sont pas étudiés. Certains sont valorisés au détriment d'autres : la pression des élèves, le sens qu'ils donnent à leurs actions, sont très forts et orientent l'activité du professeur. Celui-ci enseigne ce qu'il sait enseigner et délaisse (ou baisse les exigences) là où il est en difficulté.

Par ailleurs, moins l'enseignant-e connaît les savoirs, plus elle-il subit la pression des élèves et celle de la pratique sociale formelle. En effet, deux enseignantes sur trois font des erreurs de contenus et ont recours (dans ce cas précis) à une conception « formelle » ou « normée » de la GR. La difficulté face aux contenus à enseigner leur a fait chercher des solutions du côté formel, descriptif, immédiatement perceptible de l'activité sportive.

Nous pouvons affirmer que l'aspect formel de l'activité constitue un véritable obstacle épistémologique et nous illustrons notre propos par deux exemples.

a) Le cas de la roue avec le ruban (C.)

C. valorise de manière formelle une figure corporelle qui plaît aux élèves (la roue) au détriment de la réussite avec le ruban. Comme elle ne réussit pas à aider les élèves, ne sachant pas exactement quel problème elle leur pose, C. se raccroche à quelque chose qu'elle connaît : la roue, considérée comme devant être « belle », « bien droite ».

Nous pouvons parler d'un obstacle épistémologique : la roue est une figure connue, formellement, comme une figure de gymnastique (parenté avec la GR) et peut aveugler les enseignants par rapport aux problèmes de GR. La centration sur la « belle » roue empêche l'enseignante de prendre les informations utiles sur le comportement GR de l'élève, à savoir, comment il intègre le ruban par rapport au corps et comment il s'organise corporellement pour intégrer le ruban.

Cette « belle » roue révèle une conception de la GR vécue par les enseignants comme une addition corps-objet plutôt qu'une coordination autorisant figures corporelles et dessins spécifiques (qui représente un des problèmes fondamentaux de l'activité). Cet obstacle épistémologique empêche une compréhension opérationnelle des paliers de progressivité proposés par le document didactique, notamment la nécessité de centrer l'élève en priorité sur la mobilité du ruban et entraîne aussi une confusion entre le souhaitable (faire des figures déséquilibrantes tout en manipulant le ruban) et le possible (faire des figures peu déséquilibrantes pour pouvoir manipuler).

b) Le cas du rattraper sans rebond au ballon (M.)

Pour M. (en maternelle) le premier objectif à atteindre est « le lancer-rattraper sans rebond ». Elle se représente la GR comme une activité de lancer - rattraper « directement » à l'image de la GR de haut-niveau. Elle ne considère pas que le « rattraper avec rebond » soit une étape nécessaire, intéressante, un palier révélateur d'une nouvelle organisation motrice. Il y a donc confusion entre le souhaitable (rattraper sans rebond) et le possible (nécessité de faire un rebond). M. a bien intégré la notion de paliers par ailleurs. Cependant, ce qui l'empêche de les comprendre ici, c'est sa représentation « normée » de la GR, le devoir de rattraper sans rebond comme dans la pratique sociale. Nous identifions ici aussi un obstacle épistémologique en accord avec les travaux de Loquet (1996).

Au travers de deux exemples, nous voyons que, malgré une entrée didactique, l'aspect « formel », descriptif, immédiatement perceptible de l'activité prend le pas sur l'aspect fonctionnel (qui n'est pas perceptible) quand le professeur est en difficulté. Cette question, pourtant déjà soulevée par de nombreuses recherches (Garnier, 2003 ; Marsenach, 1991 ; Brière-Guenoun, 2011), n'est pas suffisamment étudiée aujourd'hui en formation. Cet obstacle épistémologique a des répercussions sur tous les autres aspects de

l'enseignement. Il génère en particulier une gêne pour imaginer des paliers de progressivité des apprentissages. Nous constatons également qu'une difficulté du côté de la définition de contenus d'enseignement a des conséquences sur l'ensemble du système. Une difficulté « didactique » ne permet pas de bien gérer les autres contradictions (processus / produit ; individuel / collectif).

3. 2. 2. La contradiction processus-produit

Nous avons constaté que la production finale (cycle de travail finalisé par un spectacle) constitue, dans une activité de production de formes comme la GR, une réelle pression qui peut prendre le pas sur les apprentissages (un cas). Si le processus d'apprentissage doit déboucher sur un « produit fini », cela suppose un temps spécifique d'entraînement et un long temps de stabilisation des réponses, notamment pour que la situation liée aux émotions que procure le spectacle ne rende pas la réussite aléatoire. Cette situation est rarement compatible avec les contraintes de l'école.

Pour C. et ses élèves, le spectacle constitue une véritable pression (il faudra affronter le regard des élèves et de l'enseignant de la classe invitée au spectacle). La « production » finale prend le pas sur le processus d'apprentissage quand les enfants vivent les contraintes liées à l'apprentissage comme contradictoires avec le spectacle. P. gère cette contradiction en liant projet individuel et projet collectif : la situation de pratique scolaire permet à chacun-e de s'exprimer à son plus haut niveau, la production n'étant que la somme des projets individuels.

Cette analyse d'un aspect apparemment pédagogique pose des questions didactiques. Nos outils didactiques doivent mieux proposer qu'aujourd'hui aux enseignant-e-s des situations qui articulent finement projet d'apprentissage d'un élève avec le projet de la classe. Un spectacle scolaire ne peut se réduire à la mise en valeur de quelques élèves qui réussissent mieux que les autres. Si nous voulons un « vrai » spectacle, le rapport au public doit être posé comme un problème pour tous les élèves, dès le départ. C'est un paramètre qui doit être intégré à la situation de pratique scolaire, comme une contrainte de la situation. Des problèmes similaires se posent d'ailleurs avec l'enseignement de la danse à l'école quand il s'agit de présenter aux autres la chorégraphie pourtant longuement travaillée (Bonnery & Cadopi, 1990).

3. 2. 3. La contradiction individu / collectif

Nous avons observé que même pour des professeurs expérimentés, la gestion du groupe-classe constitue un problème réel, soit parce que le groupe fait pression au détriment des apprentissages individuels, soit parce que l'organisation de la classe, liée à un

aménagement du milieu, limite les apprentissages. Nous illustrons ceci par deux exemples.

a) Le risque de gérer le groupe au détriment des progrès individuels (C.)

Les élèves ont choisi une production de groupe. Cependant le groupe a empêché que chacun et chacune s'exprime à son plus haut niveau. Le groupe a permis de stimuler la production collective mais, en même temps, il n'a pas permis aux plus faibles de progresser. Dans le cas de C., la résolution du problème est en grande partie didactique : l'enseignante ne sachant pas sur quelles contraintes jouer, elle ne peut ni aider les élèves les plus faibles, ni contrer la « pression » du groupe.

b) L'aménagement en maternelle

L'aménagement du milieu en maternelle est le mode dominant de sollicitation des élèves. Il est souvent ingénieux, plaisant et stimulant. Il permet la gestion organisée de la classe. Il cadre l'activité de l'élève pour qui la consigne est parlante (« rattraper juste après le banc, ne pas dépasser le tapis... »). Dans le cas de M, pour les roulers du ballon, l'aménagement permet le progrès des élèves. Mais, pour les lancers de ballon, il amène l'élève à faire une action par rapport au matériel et non par rapport au sens de l'activité. Par exemple, « viser la ficelle pour bien lancer le ballon » prend le pas sur « lancer le plus haut possible » ; de même « viser le cerceau » prend le pas sur « entretenir le rebond le plus longtemps possible ». En GR, faire des exploits (lancer haut et rattraper après un rebond par exemple) est l'intention première et doit avoir du sens en soi, sans qu'il y ait besoin obligatoirement d'aménagement.

M. s'aperçoit du problème et tente de le résoudre par une contrainte supplémentaire mais elle ne pense pas à enlever l'aménagement. L'erreur didactique liée au choix formel cité précédemment l'empêche de trouver une solution pertinente mais c'est aussi la prégnance de l'aménagement dans l'organisation de la classe qui la fait raisonner ainsi. L'aménagement du milieu peut être, en particulier en maternelle, un obstacle à la mise en œuvre de contenus renouvelés.

Là encore, cette analyse interroge nos propositions didactiques. La notion centrale - la situation de pratique scolaire - doit mieux prendre en compte la dimension « gestion du groupe ». Si nous voulons que les enseignant-e-s s'approprient réellement nos propositions, nous ne pouvons négliger cette dimension et devons y réfléchir d'un point de vue didactique, c'est-à-dire l'intégrer à la conception même des situations.

3. 3. Les savoirs issus de la pratique

Que nous apprennent les enseignantes en termes de savoirs didactiques ? Quelles solutions pertinentes inventent-elles qui nous permettent de faire évoluer les documents didactiques ?

3. 3. 1. Des savoirs de GR spécifiques à l'école primaire?

Les enseignantes ont privilégié les savoirs de GR qui permettent d'articuler au mieux sens pour l'élève / savoirs à construire et faisabilité, « économie » pour l'enseignant-e.

Par exemple, les figures corporelles (« les acrobaties ») ont été enseignées plutôt que les déplacements (« la danse ») à la fois parce que les élèves leur donnent plus de sens mais aussi parce qu'elles sont moins « coûteuses » à mettre en œuvre et à enseigner. Selon P., les figures corporelles sont des comportements plus facilement identifiables par les élèves et par l'enseignant-e que les déplacements.

Nous faisons l'hypothèse, suite à nos observations, qu'il y aurait des savoirs de GR spécifiques à l'école, non pas liés aux possibilités des élèves mais liés à l'aspect « enseignant-e ». Sans exclure certains apprentissages, il s'agit de privilégier les apprentissages qui semblent mieux articuler sens pour l'élève, savoirs à construire pertinents, faisabilité et « économie » pour le professeur. Prendre en compte les préoccupations de l'enseignant dans le système didactique peut donc nous amener à redéfinir les savoirs de GR à enseigner de façon prioritaire à l'école et à en délaisser d'autres.

3. 3. 2. La communication avec le public : dimension de GR à intégrer dans la situation de pratique scolaire

Notre document ne prend pas en compte la dimension « communication » avec le public. Nous avons jusque-là minimisé de manière volontaire la dimension expressive de la GR pour les élèves de l'école primaire. La notion « d'exploit » nous semblait suffisante pour que les élèves donnent du sens à l'activité et que l'enseignant fixe les axes de progrès. La façon dont les enseignantes traitent la « production finale » nous conduit à revoir nos choix et à articuler la notion d'exploit avec celle de « communication avec le public », dimension incontournable de la GR à la fois du point de vue du sens et du point de vue des savoirs.

Il s'agit de traiter cette question d'un point de vue didactique pour définir des paliers de progressivité dans l'expression et le rapport au public. Le problème « communication avec le public » doit être posé à tous les élèves dans la situation de pratique scolaire, dès sa conception.

4. Discussion : pistes pour la formation à partir de documents didactiques

Il semble nécessaire de mieux prendre en compte l'aspect « enseignant-e » dans nos propositions didactiques, en termes de faisabilité et de contradictions à gérer.

4. 1. Renforcer le pôle « enseignant-e » du système didactique

Dans ce cas, nos documents doivent non seulement proposer des contenus qui ont du sens pour les élèves, du sens du point de vue épistémologique, mais doivent aussi prendre en compte, plus qu'ils ne le font actuellement, les problèmes de gestion de classe en relation avec le pilotage des apprentissages. Comme le souligne Chevallard (1999), « la neutralité didactique du pédagogique est un mythe » puisque les deux dimensions se déterminent mutuellement. Ces questions pédagogiques ne doivent pas être recommandées « en plus » des propositions didactiques, elles doivent être *intégrées* aux propositions de situations de pratique scolaire. Sans cela, ces propositions risquent d'être inutilisables par les enseignant-e-s. Nous rejoignons ici l'importance accordée par les recherches actuelles en didactique au rôle de l'enseignant-e dans les processus d'enseignement/apprentissage (Amade-Escot, 2007 ; Sensevy & Mercier, 2007). Ainsi, l'étude des techniques didactiques de l'enseignant pourrait éclairer les façons dont elle ou il conduit les apprentissages dans le temps (chronogenèse), dont elle ou il aménage le milieu didactique tout en gérant les contradictions entre individuel et collectif (topogenèse).

4. 2. Des documents didactiques différenciés ?

Nous avons vu que la façon dont les enseignantes s'approprient le document est liée à leur histoire personnelle (formation) et leur rapport à l'EPS.

- M. utilise le document d'une manière assez proche de celle que nous avons imaginée : pour construire sa situation, pour aider les élèves quand ils ne progressent pas.
- Pour P., le document est inutile parce qu'ayant participé à sa construction, elle l'a intégré et n'en a plus besoin. P. n'est pas représentative des autres enseignants et enseignantes du primaire.
- C. est non-spécialiste et nous dit que pour elle le document est inutile, inabordable.

Le document qui lui a été utile, c'est le code des figures que nous lui avons fourni (à sa demande) en cours de travail. Ce code déterminait (à sa place) les contraintes de la situation et les critères de réussite. Les difficultés que C. a rencontrées dans la construction du code sont directement liées à ses difficultés didactiques et nous pouvons penser que tout enseignant novice en GR rencontrera les mêmes.

Tout en sachant qu'un document ne pourra jamais remplacer la formation, nous pouvons réfléchir à deux types de documents : un document de « mise en action » qui permettrait

aux enseignant-e-s de faire une première fois un cycle de GR, de se lancer dans l'aventure, tout en sachant d'avance qu'elles ou ils vont tomber dans certains pièges. Ensuite, un document plus complet pourrait être utilisé (comme celui qui leur a été présenté) dans lequel elles-ils auraient la possibilité de trouver des solutions aux questions qui auraient émergées lors de la première expérience.

5. Conclusion

Aider les enseignant-e-s novices à construire des outils de « mise en action » représente une réelle difficulté pour les formateurs et formatrices: comment présenter le plus « simplement » possible la complexité d'une situation de pratique scolaire adaptée ? De récentes recherches s'intéressant au fonctionnement des enseignant-e-s novices montrent que leur activité dépend de plusieurs dimensions imbriquées concernant les savoirs à enseigner, les actions développées en classe et les modalités d'analyse réflexive sur l'action (Brière-Guenoun, 2011 ; Le Bas, Lebouvier & Ouire, 2013 ; Vinson & Dugal, 2011). Dans la continuité de ces travaux, il nous semble nécessaire de mieux identifier ce que représente cette « mise en action » pour éviter de mettre l'enseignant-e dans une activité d'application de recettes préfabriquées. Cela suppose aussi un suivi de formation, suivi qu'il s'agit en grande partie d'inventer aujourd'hui.

Au-delà des pistes ouvertes par ce travail pour améliorer nos documents, supports de formation, l'enjeu est de penser la formation, non en termes de solutions à transmettre, mais de problèmes à construire.

Bibliographie

- Amade-Escot, C. (2007). Les savoirs, au cœur du didactique. In C. Amade-Escot (coord), *Le Didactique* (pp.11-30). Paris : Revue EPS, collection « Pour l'action ».
- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris : Vrin
- Bonnery, A., & Cadopi, M. (1990). *Apprentissage de la danse*. Joinville-le-Pont : Actio.
- Bouthier, D. (2008). Technologie des APSA : évolution des recherches et de leur place dans le cursus STAPS. *eJRIEPS*, 15, 44-59.
- Bouthier, D., & Durey, A. (1994). Technologie des APS. *Impulsions*, 1, 95-124. Paris : INRP.

- Brière-Guenoun, F. (2008). L'identification des savoirs mobilisés par le professeur d'EPS en situation : le cas du franchissement par redressement au saut de cheval. *eJRIEPS*, 15, 60-79.
- Brière-Guenoun, F. (2011). Perspectives pour la conception d'outils de formation reposant sur l'analyse des praxéologies disciplinaires et didactiques en EPS. *eJRIEPS*, 24, 77-95
- Chevallard, Y. (1999). *La recherche en didactique et la formation des professeurs : problématiques, concepts, problèmes*. In Evolution des pratiques des enseignants, Actes de la X^{ème} Ecole d'été de didactique des mathématiques (Houlgate, 18-21 août 1999) (pp. 98-112).
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses universitaires de France.
- Develay, M. (1985). Didactique et pédagogie. *Apprentissage et pédagogie* (IREM Lyon), 51, mai 1985.
- Dugal, J.-P. (2008). Le conseil en formation initiale des enseignants. Intérêt et fonction des savoirs didactiques pour le tutorat des professeurs stagiaires en EPS. *eJRIEPS*, 14, 7-21.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris : PUF.
- Garnier, A. (2003). Le rapport au savoir de l'enseignant dans un enseignement usuel de gymnastique. In C. Amade-Escot (Eds.), *Didactique de l'éducation physique. Etat des recherches* (pp. 225-253). Paris : revue EPS.
- Grosstephan, V. (2010). *Développement professionnel d'enseignants d'EPS : processus et effets dans le cadre d'un dispositif de formation continue associant praticiens et chercheurs*. Thèse de doctorat (non publiée). Université Reims Champagne-Ardenne.
- Grosstephan, V., & Brau-Anthony, S. (2009). Le processus d'incorporation par des enseignants d'EPS de savoirs issus de la recherche. Exemple d'un dispositif de formation continue de type collaboratif, *eJRIEPS*, 16, 22-37.
- Le Bas, A. (1998). *La situation de pratique scolaire en éducation physique*. Actes du colloque international Recherche et formation. Grenoble IUFM.
- Le Bas, A. (2005). Didactique professionnelle et formation des enseignants. *Recherche et formation*, 48, 47-60.
- Le Bas, A., Lebouvier, B., & Ouitre, F. (2013). L'évaluation et le développement de compétences didactiques dans la formation des enseignants. *Travail et apprentissages*, 11, 65-86.

- Lémonie, Y., & Robin (2010). Clinique de l'activité et recherche pour l'intervention en sport et en EPS. In Musard, M., Loquet, & G. Carlier, *Sciences de l'intervention en EPS et en sport : Résultats de recherche et fondements théoriques* (pp. 87-106). Paris : revue EPS.
- Lessart-Hébert, M., Boutin, G., & Goyette, G. (1997). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Loquet, M. (1996). *EPS au collège et GRS*. Paris : INRP.
- Marsenach, J. (1991). *Education Physique et Sportive, quel enseignement ?* Paris : INRP.
- Musard, M., Brière-Guenoun, F., & Verscheure, I. (2012). *La construction de la professionnalité enseignante chez des étudiants de licence 3*. Colloque ARIS Interventions, Recherche et Formation : quels enjeux, quelles transformations ? Amiens, 23-25 mai.
- Pontais, C. (2000). *Comment les enseignants interprètent-ils un document didactique ? L'exemple de la GR à l'école primaire*. DEA, Sciences de l'Education et Didactiques, Université de Nantes.
- Sensevy, G., & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : Eléments de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: PUR.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*. Paris : ESF.
- Vinson, M., & Dugal, J-P. (2011). De la formation continue à la formation initiale : observation du didactique et effets de formation. *STAPS*, 91, 63-76.