



eJRIEPS

Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport

15 | 2008

Varia

Comprendre l'activité de l'enseignant : le réalisé et le réel auprès d'élèves de 3° en volley-ball

Elisabeth Magendie et Daniel Bouthier



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/5859>

DOI : 10.4000/ejrieps.5859

ISSN : 2105-0821

Éditeur

ELLIADD

Référence électronique

Elisabeth Magendie et Daniel Bouthier, « Comprendre l'activité de l'enseignant : le réalisé et le réel auprès d'élèves de 3° en volley-ball », *eJRIEPS* [En ligne], 15 | 2008, mis en ligne le 01 juillet 2008, consulté le 02 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/5859> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ejrieps.5859>



La revue *eJRIEPS* est mise à disposition selon les termes de la Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Comprendre l'activité de l'enseignant : le réalisé et le réel auprès d'élèves de 3° en volley-ball

Elisabeth Magendie & Daniel Bouthier

IUFM d'Aquitaine, LACES, EA 4140, France

Résumé

Cet article vise à rendre compte de l'activité d'un enseignant d'EPS au cours d'un cycle de volley-ball avec des élèves de 3°. L'objectif est d'éclairer non seulement le réalisé mais aussi le réel de l'activité du point de vue de la mise en scène des contenus d'enseignement et de la gestion interactive des situations. Il est à plus long terme de mieux comprendre les décalages qui apparaissent entre l'activité attendue des élèves et celle qu'ils réalisent effectivement. Le cadre de référence théorique s'appuie sur les apports de la didactique (professionnelle et disciplinaire) et sur la clinique de l'activité. La démarche d'analyse consiste en premier lieu, à effectuer deux lectures différentes de l'activité : une lecture extrinsèque et intrinsèque, et en second lieu, à procéder, par une mise en regard des résultats précédents à une seule « théorisation » de l'activité de l'enseignant. En explicitant ce que l'enseignant demande et propose à ses élèves ainsi que la manière dont il s'y prend mais aussi les raisons qui le poussent à agir de la sorte, nous disposons de connaissances indispensables pour comprendre l'impact de son activité sur celle de ses élèves. Par ailleurs, nous rendons compte de la complexité de l'activité des enseignants en mettant en évidence notamment les conflits de l'activité. Enfin, nous participons à la production de savoirs nouveaux sur « les gestes professionnels » des enseignants.

Cet article vise à rendre compte d'une partie d'un travail de recherche dont l'objet est de décrire et comprendre l'activité d'un enseignant d'EPS en situation d'interaction. Cependant, le regard que nous portons sur cette activité vise non pas tant à comprendre cette activité pour elle-même que pour ce qu'elle peut nous apporter comme éléments de compréhension sur l'activité des élèves, et plus précisément, sur les décalages qui apparaissent entre l'activité attendue des élèves par l'enseignant et l'activité qu'ils réalisent effectivement.

Le point de vue défendu est d'analyser l'activité à partir d'une approche systémique qui puisse rendre compte de la complexité. L'idée principale est de décomposer la situation, en tant que système global observé à un niveau de complexité élevé, en sous-systèmes plus accessibles à l'analyse. Il s'agit en quelque sorte de procéder à une analyse multi-niveaux : macro, méso, micro (Bouthier, 1993). La perspective que nous avons retenue est de centrer notre analyse sur le niveau local (méso) et de ne renseigner les niveaux micro et macro qu'à partir d'éléments ou de traces obtenues lors de l'analyse du couplage sujet/tâche.

Cette recherche qui s'inscrit dans la lignée des approches de psychologie du travail se positionne également dans le champ de la didactique des disciplines. Nous nous intéressons en effet à l'enseignant en tant que « sujet didactique » qui agit pour que les élèves effectuent des tâches qui leur permettent de s'emparer de contenus spécifiques (Reuter, 2007) et considérons, avec Amade-Escot (2003, p.258), qu'il existe une « relation ternaire irréductible liant professeur, élève et savoir enseigné ».

On peut considérer que deux raisons essentielles nous poussent à effectuer cette analyse. La première est de rendre compte de l'activité réalisée par l'enseignant, et notamment des tâches qu'il prescrit aux élèves et des modalités de régulation qu'il effectue au regard des contenus en jeu. La deuxième est de mettre en évidence le réel de l'activité de l'enseignant, c'est-à-dire les conflits qu'il doit surmonter pour avoir une chance de réaliser ce qui est à faire (Clot, 2001a). Plus précisément, il s'agit, par un approfondissement du sens de l'activité, de rendre compte de la genèse des choix effectués par l'enseignant.

Enfin en participant à cette volonté récente, dans le champ de l'EPS et du sport, de prendre en compte la subjectivité des sujets (Terrisse, 2000 ; Mouchet & Bouthier, 2006), nous voulons souligner, à travers cet article, l'intérêt qu'il peut y avoir, pour une meilleure compréhension des faits d'enseignement, à rapatrier les questions du sens à l'intérieur des activités d'enseignement/apprentissage (Rochex, 1995).

1. Cadre conceptuel et problématique

1. 1. L'activité réalisée

Nous considérons avec Rogalski (1999, 2003) que l'un des composants de l'activité de l'enseignant consiste à donner aux élèves des tâches à accomplir. Ce faisant, il attend de ses élèves qu'ils développent une activité qui aille dans le sens souhaité au regard du bon déroulement de la classe, des connaissances à construire, des savoirs à s'approprier ou des compétences à développer. Dans cette perspective l'activité attendue peut être d'écouter, de s'appliquer, de prendre soin du matériel, etc.

Par ailleurs, c'est par un processus de dévolution et dans le cadre du fonctionnement du contrat didactique (Brousseau, 1998) que l'enseignant vise à ce que l'activité de l'élève réponde à la tâche attendue. Ainsi, pour assurer la transmission et l'appropriation des contenus d'enseignement, l'enseignant choisit des tâches qu'il prescrit, puis dévolue aux élèves, de manière à ce qu'ils répondent aux tâches attendues, c'est-à-dire au contenu réel de ses attentes. Par ailleurs, si un des moyens d'action est ainsi le choix des tâches, il est aussi, tout au moins en situation d'interaction, la communication verbale : « celle-ci est impliquée dans l'enrôlement des élèves, la dévolution de la tâche, les aides, les ajustements à l'activité des élèves, l'évaluation de cette activité, etc. » (Rogalski, 2003, pp.364-365). Du coup, son analyse a certainement une place essentielle dans l'approche de l'activité.

A partir d'un tel cadre, nous envisageons de décrire les tâches prescrites aux élèves, c'est-à-dire les buts et les conditions d'exécution qui sont définis par l'enseignant (Léontiev, 1975). Cette description de ce que les élèves doivent faire met en perspective l'activité potentielle des élèves, c'est-à-dire telle qu'elle serait si elle répondait aux prescriptions de l'enseignant (Robert, 2006). Se limiter à l'explicitation des tâches prescrites cependant ne saurait suffire. Il est important en effet selon nous d'identifier les choix de l'enseignant relativement aux contenus à enseigner. Nous souhaitons en définitive rendre compte des choix et de la mise en scène par l'enseignant des contenus d'enseignement (Amade-Escot, 2002).

D'une manière générale, ce que nous souhaitons à travers cette approche de l'activité réalisée par l'enseignant, c'est avant tout la mise en avant de ce qui, dans son activité, est susceptible de produire certains effets sur l'activité des élèves. C'est donc aussi en tant qu'elle traduit les rapports de l'enseignant avec ses élèves et plus particulièrement les rapports d'influence et de pouvoir (Barbier, 2006) que cette activité nous intéresse. Mais c'est encore, et peut-être davantage, par la mise en évidence de la façon dont l'enseignant prend en compte les caractéristiques et les conduites des élèves, et dont il parvient ou pas à maintenir la relation didactique dans le cadre du contenu initialement prévu (Amade-Escot, 2002) que nous serons le mieux à même de comprendre les rapports entre enseigner et apprendre. Cela suppose par conséquent également de s'intéresser à la façon dont l'enseignant régule les situations.

1. 2. Le réel de l'activité

Cette première analyse de ce que l'enseignant demande et propose à ses élèves, et de ses manières de faire, n'est pour nous qu'un premier pas dans l'analyse de l'activité de l'enseignant. Il est nécessaire en effet d'aller au-delà du réalisé pour dire le réel de

l'activité, c'est-à-dire rendre compte des multiples préoccupations qui agitent l'enseignant (Clot, 1999a). Celles-ci renvoient non seulement aux attentes de l'enseignant ou à ses intentions et donc à ce qu'il envisage ou aimerait faire, mais également à ses expériences passées, ses échecs et ses réussites et donc, par conséquent, à ce qu'il s'autorise (ou pas) à faire ou refaire. S'intéresser au réel de l'activité dans cette perspective, c'est tenir compte à la fois des activités futures et des activités passées, c'est-à-dire de l'organisation temporelle de l'activité.

Mais l'activité est également située spatialement. En fonction des dispositifs mis en place, des outils à disposition, et plus généralement en fonction de tout ce qui se passe dans l'instant et notamment de ce que font les élèves et de leur rapport au contenu proposé, l'enseignant fait des choix parmi un ensemble d'activités possibles et conflictuelles qui émergent en situation.

Ainsi, nous cherchons ici, non plus seulement à décrire l'activité de l'enseignant par la mise en évidence des conditions d'enseignement qu'il organise, mais à comprendre son activité et notamment les raisons qui le poussent à agir comme il le fait.

Il nous faut pour cela chercher à comprendre le sens qu'il donne à ce qu'il fait, à ce qui lui arrive et à ce qui se passe autour de lui. Nous rejoignons de ce point de vue le courant du « cours d'action » (Theureau, 2004) selon lequel, pour comprendre l'activité des sujets, il est nécessaire d'accéder à la construction des significations par l'acteur. Cependant, alors que dans cette approche les caractéristiques dites extrinsèques sont dégagées selon le primat de l'intrinsèque ou à partir de « la conjonction entre description intrinsèque et description extrinsèque » (Theureau, 2000, p.189), nous considérons quant à nous que l'analyse objective des tâches, et plus généralement de l'arrière-plan (contexte macro et micro), garde tout son intérêt. Elle rend compte en effet de l'intervention humaine différée et anticipée.

Ainsi, ce que nous retenons pour notre propre recherche sur l'activité de l'enseignant c'est le fait qu'au cours de l'activité, il se constitue son propre environnement en fonction des significations qu'il accorde à ce qui se passe ou pas, et à l'arrière-plan de l'activité. Il s'agit, pour l'arrière-plan objectif : des enjeux didactiques, des contraintes institutionnelles, des outils à dispositions ; et pour l'arrière-plan subjectif : de sa connaissance des caractéristiques des élèves, des représentations qu'il se fait des élèves, des rapports qu'il entretient avec eux, de son expérience, de ses conceptions de l'enseignement, etc. (Goigoux, 2001). Ce sont donc ces significations qu'il nous importe de mettre en évidence pour éclairer la raison de ses choix et expliciter ses intentions et ses attentes envers les élèves.

2. Cadre méthodologique

L'étude de l'activité de l'enseignant entraîne des conséquences méthodologiques. Il est nécessaire notamment de recourir à plusieurs méthodes et de procéder à ce que Reuter (2007) appelle une invention instrumentée.

2. 1. Recueil des données

Le recueil des données a consisté à documenter l'activité de l'enseignant afin de la situer à l'intérieur du fonctionnement du système didactique. Nous avons pour cela, non pas combiné les observations de classe avec des entretiens ante et post séance (Brousseau, 1978), mais avec un entretien type instruction au sosie¹ (Oddone, 1981, In Clot, 1999a). Bien que l'objectif principal de cette méthode soit « une transformation indirecte du travail des sujets grâce un déplacement de leurs activités dans un nouveau contexte » (Clot, 2001b, p.261), nous y avons recouru pour plusieurs raisons. La première est notre sensibilité à l'argumentation de Clot (2001b, p.273) selon laquelle « l'expérience vécue n'est accessible aux sujets que lorsqu'elle est renouvelée par la traversée du contexte où elle est revécue ». Or cette méthode indirecte, même si elle n'est pas pour la clinique de l'activité une « machine » à interpréter, peut permettre de rendre compte, sans que l'on se méprenne, des buts conscients, multiples et souvent concurrents, qui orientent les actions des sujets. La deuxième raison est qu'elle cherche à établir les causalités historiques de l'action (Clot, 1999b) et que de ce fait, elle rend compte de la raison des choix effectués. Ce qui est transmis par l'enseignant ce sont aussi, en effet, les hésitations et les alternatives, la genèse des intentions. La troisième raison est que cette méthode est plus légère que celle de l'auto-confrontation simple ou croisée. Aussi, dans la mesure où notre travail sur l'activité de l'enseignant s'inscrit dans une recherche plus générale, nous nous sommes efforcés d'alléger, autant que faire se peut, le dispositif méthodologique relatif à cette étude.

Plus concrètement, pour recueillir les données d'observations de classe, nous avons filmé l'intégralité des séances d'un cycle d'enseignement et enregistré les communications de l'enseignant. Pour recueillir les données de verbalisation, nous avons organisé, à la fin de la quatrième séance, l'entretien d'instruction au sosie. Nous avons demandé à l'enseignant de nous dire ce que nous devons faire pour le remplacer à la séance suivante. Dans la mesure où le « tu » auquel s'adresse l'enseignant est à la fois celui qui

¹ L'exercice de l'instruction au sosie consiste pour le sujet à répondre, à propos d'une séquence de travail déterminée, à la consigne suivante : « suppose que je sois ton sosie et que demain je me trouve en situation de devoir te remplacer dans ton travail. Quelles sont les instructions que tu devrais me transmettre afin que personne ne s'avise de la substitution ? » (Clot, 1999a, p.153)

sait et qui ne sait pas, nous avons joué, en tant que sosie, le rôle « d'un expert pour qui rien de va de soi » (Clot, 1999a, p.159). Nous nous appuyons donc pour cette recherche sur deux types de données à partir desquelles nous présentons nos résultats.

2. 2. Analyse des données

Nous avons procédé en deux étapes. Dans la première étape, nous avons traité les données d'observation et celles de l'instruction au sosie selon les principes de l'analyse qualitative (Huberman & Miles, 1991). Dans la seconde étape, nous avons effectué une mise en regard des résultats obtenus de manière à produire une « modélisation analytique » de l'activité de l'enseignant (De Ketele & Maroy, 2006).

2. 2. 1. Première étape de l'analyse

Nous avons réduit les données d'observation dans un tableau de condensation de données présenté ci-dessous.

Tableau I. Condensation des données d'observation

Ce que les élèves doivent faire et dans quelles conditions	La manière dont ils doivent s'y prendre	Ce qu'ils doivent apprendre ou savoir faire	Attitudes qu'ils doivent prendre	Evaluations, ajustements, conseils...	Présentations, justifications, rappels à l'ordre, encouragements...

Cela nous a permis de rendre compte sous la forme de faits mais aussi d'inférences (Amade-Escot & Marsenach, 1995) :

- des choix et de la mise en scène des contenus d'enseignement : situations proposées, tâches prescrites aux élèves, contenus d'enseignement, objets évalués et procédures d'évaluation, intentions didactiques, attentes envers les élèves ;
- des modalités de régulation interactive des situations : aides aux apprentissages (évaluations, conseils, ajustements), enrôlement et maintien dans les activités attendues (justifications, rappels à l'ordre, encouragements).

Après l'analyse extrinsèque précédente, nous avons effectué une analyse intrinsèque. Nous avons réduit et codé l'entretien à partir d'une nouvelle matrice de condensation de données.

Tableau II. Condensation des données d'entretien

Déroulement des actions et des opérations de l'enseignant	des des de	Activité possible/impossible : ce qu'il peut, ne peut pas, pourrait, aimerait...	Intentions : en vue de, pour...	Justifications : constats, explications

Cette modalité de présentation du verbatim permet, en suivant le déroulement des actions de l'enseignant, de mettre en évidence : les choix effectués du point de vue des tâches et des contenus d'enseignement (colonnes 1 et 3), les régulations effectuées (colonnes 1), les conflits rencontrés et la genèse des choix (colonnes 2, 3, 4).

2. 2. 2. Deuxième étape de l'analyse

La deuxième étape de l'analyse a consisté à élaborer une synthèse sur l'activité de l'enseignant. Nous avons mis en regard l'ensemble des résultats obtenus de manière à effectuer une nouvelle analyse pour aboutir à une seule « théorisation » de l'activité de l'enseignant (Marcel, 2002). Cette nouvelle présentation, qui est aussi la dernière étape interprétative, nous permet de faire ressortir les traits les plus saillants et significatifs de l'activité réelle de l'enseignant.

2. 3. Terrain de l'étude

Nous avons effectué cette recherche dans une classe de 3^o constituée d'environ 28 élèves dont à peu près autant de garçons que de filles. Il s'agissait d'une classe sans problème particulier, d'un collège d'une banlieue de Bordeaux plutôt favorisée. Le cycle que nous avons observé est un cycle de volley-ball qui a duré 10 séances.

L'enseignant, sans être un spécialiste du volley-ball, a néanmoins joué en club pendant plusieurs années. Il exerce en outre en collège depuis plus de dix ans. Nous pouvons dès lors considérer qu'il s'agit d'un enseignant expérimenté.

3. Résultats et discussion

Ne pouvant dans le cadre de cet article présenter la totalité des résultats, nous rendons compte uniquement des principaux éléments de synthèse qui ressortent de la mise en regard des analyses extrinsèques et intrinsèques de l'activité de l'enseignant portant respectivement sur les données d'observation et l'instruction au sosie. Nous souhaitons faire ressortir les « traits saillants » de cette activité, c'est-à-dire ce qui, selon nous,

pourrait caractériser le « style » de l'enseignant. Nous nous appuyons, pour effectuer cette modélisation, sur les deux modalités principales de l'activité de l'enseignant : les choix et la mise en scène des contenus d'enseignement, et les modalités de gestion interactive des situations.

3. 1. Choix et mise en scène des contenus d'enseignement

3. 1. 1. Une conception techniciste de l'enseignement du volley-ball

Les choix effectués par l'enseignant relativement aux objets à enseigner et à évaluer témoignent d'une conception essentiellement techniciste de l'enseignement du volley-ball (Brau-Anthony, 2001, 2003). Enseigner le volley-ball consiste en effet prioritairement à apprendre aux élèves à réaliser les gestes techniques de base (passe, manchette, attaque et service). Il convient également que les élèves occupent rationnellement le terrain (arc de cercle en réception, passeur près du filet, attaquant à 3m du filet, ...). Ils doivent en outre apprendre à différencier et coordonner leurs actions (le réceptionneur envoie au passeur qui envoie à l'attaquant). Les élèves doivent en fait appliquer un modèle formel qui ne tient pas compte des différentes configurations du jeu ou de l'évolution du rapport de force. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle l'enseignant proscrit le renvoi direct en 1x1. L'enseignant n'envisage pas qu'il puisse être une possibilité d'attaque du terrain adverse.

On constate par ailleurs, que la plupart du temps l'enseignant transmet directement les solutions techniques aux élèves. Il apporte ainsi les réponses avant même que les élèves n'aient été confrontés au problème posé. Les élèves ont donc à appliquer les procédures données. Tout se passe comme si l'enseignant transmettait le savoir aux élèves de manière discursive afin de le voir apparaître le plus rapidement possible. L'enseignant d'ailleurs, même s'il organise des bilans, ne sollicite jamais les élèves pour formuler les réponses trouvées. Il cherche seulement à vérifier s'ils ont bien appliqué lors des matchs ce qui a été vu auparavant, c'est-à-dire finalement ce qu'il leur a demandé de faire.

3. 1. 2. Des situations au savoir difficilement identifiable

A partir de la quatrième séance, les situations proposées deviennent majoritairement ludiques. Elles sont proches de la situation de jeu global. Du coup, les élèves sont confrontés aux exigences fondamentales du volley-ball. Cependant, la logique des choix tactiques et la mise en jeu d'un référentiel commun entre les joueurs sont laissées à la découverte spontanée des élèves (Brau-Anthony, 2003). Les situations qui gagnent en ouverture, et dont on peut supposer qu'elles prennent probablement plus de sens pour les élèves, risquent alors de ne pas permettre de « maintenir une relation féconde entre l'élève et le savoir » (Amade-Escot, 1991, cité par Brau-Anthony, 2003). Finalement, il

s'agit davantage selon nous d'une mise en activité des élèves que d'une réelle activité d'apprentissage.

La difficulté à repérer les savoirs visés se pose également concernant la situation de référence (jeu en 3x3, règles du volley-ball). Alors qu'elle est a priori agencée de manière à ce que le savoir visé puisse être mis en perspective et éprouvé, et de manière à ce que les élèves puissent comprendre la raison d'être des connaissances à construire (Amade-Escot, 1991), il n'est pas sûr qu'elle soit organisée de cette façon par l'enseignant. La situation de référence qu'il propose ne permet pas en effet aux élèves de prendre connaissance de la manière dont ils parviennent à construire ce qui est pour l'enseignant le problème à résoudre, c'est-à-dire la construction collective de l'attaque du terrain adverse. Il s'agit d'après nous d'une situation de jeu global qui n'offre pas aux élèves de repères suffisamment précis (observables qualitatifs ou quantitatifs, critères de réussite, etc.) pour vérifier leur niveau de résolution du problème et envisager les connaissances à construire. Nous faisons en outre l'hypothèse que les élèves ne se posent pas forcément les « bons » problèmes, c'est-à-dire ceux que l'enseignant souhaite qu'ils résolvent.

3. 1. 3. Des décalages importants entre les intentions affichées et le contenu réel des attentes

L'enseignant présente et rappelle fréquemment aux élèves ses intentions didactiques prioritaires : construire collectivement l'attaque du terrain adverse. Il insiste tout particulièrement sur le placement en réception et sur la nécessité pour attaquer de « ne partir que lorsque la balle a quitté les mains du passeur ». On constate cependant que cette demande répétée de « construire quelque chose », c'est-à-dire d'attaquer, en 3 touches de balle de préférence, « là où il n'y a personne », ne traduit pas forcément le contenu réel de ses attentes envers les élèves. Plus précisément, elle ne rend pas compte de ce qu'il attend de l'ensemble des élèves.

Il ressort ainsi que ce qu'il attend réellement des filles n'a que peu de rapport avec l'activité qu'il sollicite le plus souvent chez ses élèves. Sans doute, l'enseignant est-il intervenu auprès des filles pour leur demander « d'essayer de jouer », de « bouger » et de « remuer » mais ces quelques interventions ponctuelles ne rendent pas compte de la persistance et de l'importance de telles attentes chez l'enseignant. Ce qu'il souhaiterait en effet avant tout pour ce qui concerne les filles c'est qu'elles « cessent de jouer pour se faire plaisir », que la notion de match signifie quelque chose pour elles et qu'elles jouent par conséquent « pour gagner ». De fait, s'il semble se faire à l'idée qu'elles aient de « petits moyens », il paraît en revanche plus déconcerté par le fait qu'elles considèrent le volley-ball comme du loisir.

De même, alors que l'enseignant n'annonce pas de manière explicite ses attentes envers J, un élève en grande difficulté, il rend compte lors de l'entretien du poids de ses préoccupations relativement à l'activité de cet élève. Ainsi, agir pour l'enseignant c'est aussi être confronté à la difficulté de ne pas pouvoir faire participer J ; c'est vouloir qu'il ne reste pas seul dans son coin ou bien encore se demander comment faire pour qu'il ne refuse pas l'activité.

3. 1. 4. Des contenus à s'approprier diversifiés

On peut constater que les intentions de l'enseignant relatives aux contenus que les élèves doivent s'approprier dépassent les seuls savoirs et savoir-faire en lien avec le volley-ball. Pour l'enseignant en effet, il s'agit aussi d'intervenir ou d'user de son influence pour que les élèves respectent les autres, acceptent les différences, ne dégradent pas le matériel, etc. Ainsi, alors qu'il considère que le jeu en 1x1 conviendrait mieux aux filles étant donné leurs difficultés, il fait le choix de proposer des formes de jeu à plusieurs (2x2 et 3x3). Les élèves ont en effet selon lui « des caractères très individualistes » et il est donc important de « favoriser les relations entre les élèves ».

L'enseignant souhaite également que les élèves se respectent. Pour ce faire, il tente par son discours, d'exercer son influence en rappelant des règles de vie ou des valeurs fondamentales à respecter : « Dans les équipes chacun a ses possibilités et ses capacités. Donc on joue avec. Même s'il y en a qui ont des gros problèmes, on fait avec. Vous êtes une équipe, on est là pour s'amuser, pour se faire plaisir. On fait ce qu'on peut. Acceptez les différences de chacun. On est d'accord ? ».

Si l'enseignant insiste pour que les élèves soient respectueux les uns envers les autres, il intervient également pour qu'ils respectent le matériel. Son moyen d'action est sans doute différent puisqu'il recourt cette fois-ci à la menace : « Pour les shoots dans le ballon, je ne vous préviens plus, je vous demande votre carnet de liaison. Maintenant c'est la règle : carnet de liaison, mots aux parents, 200F. Je ne reviendrai plus là-dessus ! ». Quelles que soient cependant ses modalités d'actions, elles témoignent du fait que l'enseignant n'est pas seulement guidé par les progrès en volley-ball de ses élèves mais également par le fait qu'ils soient capables de vivre à plusieurs, de s'accepter ou encore de respecter leur environnement.

3. 1. 5. Des représentations des élèves fortement différenciées selon le sexe

L'analyse de l'activité de l'enseignant rend compte du fait que les choix et les attentes de l'enseignant sont non seulement dictés par ses conceptions de l'enseignement, les programmes ou les décisions de l'équipe pédagogique, mais aussi par ses perceptions de l'activité de ses élèves. Or si celles-ci s'effectuent durant les interactions en fonction de ce

qui se passe effectivement en classe, elles sont aussi selon nous fortement influencées par l'idée même qu'il se fait des filles et des garçons.

Il nous semble en effet, que les propos tenus par l'enseignant sur ses élèves témoignent de l'influence qu'exercent les stéréotypes de sexe sur ses attentes, et par conséquent, sur ses perceptions des élèves (Vigneron, 2005). Ainsi, les filles préfèrent « rester tranquilles », « attendre que la séance passe », elles ont tendance « à ne pas se déplacer », « elles n'ont pas envie de sauter », « elles vont avoir mal aux bras », « elles sont figées au sol », « le ballon tombe devant leurs pieds ». Bref, les filles sont en grande difficulté, « leur premier problème c'est : je reçois le ballon, qu'est-ce que j'en fais avec mes petits moyens ? Il faut qu'il franchisse le filet ». Les garçons en revanche peuvent développer une attaque et smasher. Bien sûr ils sont plus agités mais ils veulent jouer et leur objectif, contrairement aux filles, « c'est que l'équipe gagne ».

Sans doute, les élèves filles et garçons de cette classe n'ont-ils pas le même niveau. Pour autant, nous considérons quant à nous que l'enseignant perçoit les élèves davantage en fonction de ce qu'il s'attend à voir chez eux qu'en fonction de ce qu'il observe réellement.

3. 2. Gestion interactive des situations

3. 2. 1. La recherche d'hypothétiques contrats pour maintenir la relation didactique

Les choix effectués par l'enseignant durant le cycle traduisent plusieurs dynamiques contractuelles. La première est relative à la façon dont l'enseignant a tenu compte de l'activité des filles. Alors que le choix initial était de jouer en mixité, l'enseignant décide en milieu de cycle de mettre fin à cette modalité de groupement pour que chacun puisse progresser. Par ailleurs, alors que le renvoi direct était formellement proscrit en début du cycle, l'enseignant demande aux filles lors de la 9^e séance de renvoyer direct ou « d'essayer de construire quelque chose ». Enfin, alors qu'il a certaines exigences envers les garçons (réceptionner en manchette, construire une attaque), il considère qu'il vaut mieux laisser faire les filles si elles renvoient en passe ou si elles renvoient directement. Il est préférable selon lui « de ne pas s'acharner ». On s'aperçoit en fait que l'enseignant, tout au long du cycle, a recherché pour les filles un hypothétique contrat (Amade-Escot, 2005) en abaissant peu à peu ses objectifs.

De même, si l'enseignant n'a pas changé d'objectif pour ce qui concerne les garçons, il a toutefois été conduit à s'adapter aux attentes des garçons. Cette deuxième dynamique contractuelle s'exprime cette fois-ci, non pas par une transformation des attentes initiales de l'enseignant, mais par une modification des contenus proposés aux élèves. De fait, nous considérons que pour satisfaire les garçons et susciter leur engagement dans les

tâches proposées, l'enseignant a privilégié des tâches globales et orientées vers le travail de l'attaque. C'est donc, selon nous, sous la pression des garçons qui « ne pensent qu'à jouer » que l'enseignant a opté à partir de la 4^e pour des contenus ludiques et non plus techniques.

Ainsi, l'enseignant a mis progressivement en place des contrats didactiques différenciés suivant le sexe pour maintenir la relation didactique pour les filles et les garçons. (Schubauer-Léoni, 1996, cité par Amade-Escot, 2005).

3. 2. 2. Des préoccupations permanentes relatives à la gestion de l'ordre dans la classe

Les interventions de l'enseignant ainsi que ses propos lors de l'entretien témoignent d'une focalisation permanente de l'enseignant sur la gestion de l'ordre ou tout au moins sur le maintien et l'application des élèves dans les tâches proposées. Il ne cesse en effet de chercher à cadrer les élèves pour qu'ils agissent dans le sens souhaité, pour qu'ils « ne fassent pas n'importe quoi ». Pour cela, il donne des consignes claires, précises et succinctes ; il ne s'attarde pas trop sur les situations ; il a « un œil sur les marrants de la classe » qui sont les « leaders pour faire les plus belles bêtises ».

Mais c'est surtout le jeu qui est l'enjeu des négociations entre l'enseignant et les élèves et contre lequel l'enseignant parvient difficilement à lutter. Les élèves en effet n'ont qu'une envie, c'est de « jouer, jouer, jouer ». C'est d'ailleurs une des raisons pour lesquelles l'enseignant ne parvient pas à dialoguer avec ses élèves. Ils ne veulent pas perdre de temps inutilement. L'enseignant sait par ailleurs que certains d'entre eux, et tout particulièrement les garçons, vont chercher à transformer les situations en match. Il est donc « vigilant » et intervient pour leur demander de respecter les consignes. Il tente également de les convaincre que « pour pouvoir jouer il faut savoir jouer ».

Sans doute l'enseignant est-il confronté au dilemme suivant : faire plaisir aux élèves en leur proposant plus de jeu ou bien les faire travailler et donc maintenir le contrat institutionnel dont la clause centrale, selon Filloux (1996, p. 134), est le « devoir d'enseigner et d'éduquer, et le devoir d'être enseigné et éduqué ». Dans tous les cas cependant, « empêcher les garçons de jouer » constitue une des difficultés principales de l'activité de l'enseignant à laquelle s'ajoute d'après nous celle de « faire bouger les filles ».

3. 2. 3. La recherche d'enrôlement des élèves

Les modalités de gestion interactive des situations mises en œuvre par l'enseignant ont fréquemment pour objectif d'enrôler les élèves, c'est-à-dire de susciter leur engagement dans les tâches proposées. Cela passe en particulier chez l'enseignant par des tentatives de justification au moment de la présentation des situations notamment. Ainsi faut-il

travailler les déplacements parce que la plupart des élèves ont des problèmes à ce niveau là, ou encore faire telle tâche parce que « c'est une situation de jeu qu'on rencontre fréquemment ». De même, il est important que le réceptionneur renvoie un ballon haut pour que le passeur puisse avoir la possibilité de faire un choix entre attaquer directement ou passer. D'une manière générale, il s'agit donc pour l'enseignant d'expliquer et de faire comprendre le bien fondé de ses propositions afin d'inciter les élèves à agir.

L'enseignant sait cependant que dans certains cas, sa tâche ne sera pas aisée. Ainsi, faire courir les élèves par exemple, ou encore faire sauter les filles n'est pas sans difficultés. Si dans le premier cas, l'enseignant fait « partir les leaders en premier » pour inciter les autres élèves à les imiter, dans le second cas en revanche, il est plus démuni. Mais c'est surtout vis-à-vis des tâches d'observation qu'il est amené à convaincre ses élèves de leur intérêt. Les élèves doivent ainsi remplir une fiche parce qu'ils sont là pour apprendre et qu'il est important pour bien jouer de connaître ses adversaires. De même, faut-il observer car il s'agit d'une exigence institutionnelle ou bien encore tout simplement parce que « ce tableau et la manière dont il est rempli seront notés ».

Les modalités d'intervention traduisant la manière dont l'enseignant tente de susciter l'engagement des élèves dans les tâches passent finalement par l'adoption d'un certain nombre de principes (faire partir les leaders), par la mise en place de formes de pratique motivantes (situations d'apprentissage ludiques) ainsi que par des tentatives de justifications ou encore des menaces. Il s'agit là, d'autant de « gestes professionnels », appropriés et personnalisés par l'enseignant, traduisant son « style » personnel d'enseignement, et pour lesquels il nous faudra évaluer l'impact sur l'activité des élèves (Bernié, & Goigoux, 2005).

4. Conclusion

Ces quelques éléments de synthèse, obtenus par l'étude d'un cas singulier, ont comme principal intérêt, - pour qui veut comprendre, non seulement l'activité de l'enseignant, mais à plus long terme les décalages entre ses attentes et l'activité réalisée par les élèves -, d'apporter des éléments de compréhension de ce qui peut se passer en classe. Il s'agit en effet d'une étape incontournable pour pouvoir mettre en relation les manières de faire de l'enseignant avec celles de ses élèves, et examiner alors les effets éventuels de son activité.

Il serait sans doute intéressant, pour approfondir et enrichir ces connaissances d'utiliser des instruments de recueil de données plus diversifiés, permettant de mieux rendre compte de la complexité de la situation d'enseignement pour l'enseignant. Néanmoins,

notre objet d'étude premier n'étant pas l'activité de l'enseignant en tant que telle, il ne nous a pas paru indispensable d'en savoir davantage sur cette activité pour la comprendre. D'autant qu'à travers ce travail nous pouvons distinguer différents niveaux de focalisation du discours (Goigoux, Margolinas & Thomazet, 2004) et ainsi rendre compte, non seulement de ce qui est réalisé, mais aussi des perceptions de l'enseignant de l'activité des élèves, de son projet didactique local et global ou encore de ses conceptions de l'enseignement.

De même, s'il est nécessaire, pour dégager des connaissances plus générales sur l'activité des enseignants en EPS, de caractériser l'horizon qui rend le transfert vraisemblable (De Ketele & Maroy, 2006), il nous semble toutefois que cette recherche permet de confirmer l'idée selon laquelle l'activité d'enseignement est une épreuve subjective (Clot et Soubiran, 1998 ; Goigoux, 2001 ; Amigues, 2002 ; Faïta, 2003 ; Roger, 2007) qui consiste à surmonter ou à s'affranchir des conflits entre les diverses dimensions de l'activité : l'objet de la tâche ; l'activité des élèves ; et enfin, l'enseignant lui-même. A chaque fois, l'enseignant doit trouver une solution aux conflits de l'activité pour pouvoir accomplir sa tâche : donner des consignes brèves, ne pas être trop exigeant envers les élèves, proposer des situations proches du jeu, ne pas transiger sur le respect du matériel, etc. Ces solutions, pour répondre aux dilemmes rencontrés et rester efficace malgré tout (Clot, 1995), consistent en un ensemble de compromis résultant des modalités d'ajustement adoptées par l'enseignant et reposent largement sur le caractère collectif et négocié des actions à réaliser (Amigues, 2002).

Soulignons enfin, qu'il faudrait sans doute chercher, pour mieux comprendre l'activité des enseignants d'EPS, à rendre le « genre professionnel » plus visible (Clot, 1999a). Enseigner le volley-ball à l'école c'est en effet « styliser » des gestes professionnels préexistants. Les façons d'agir et de parler ne sont pas à inventer à chaque fois. Il existe des manières de faire stabilisées, un stock de « mises en mots » et « mises en actes » prêt à servir dans lequel chaque enseignant puise à sa façon (Roger, 2007). Ce sont finalement autant d'actions pré-disponibles qu'il faudrait éclairer davantage. C'est à cette condition en effet qu'il est possible selon Bautier et Goigoux (2004, p.97) de « comprendre l'activité des enseignants et d'interroger la pertinence des modes d'adaptation et d'ajustements aux caractéristiques et aux conduites des élèves, voire en montrer le caractère contre-productif et/ou socialement différenciateur au regard des résultats attendus ». En outre, et même si tel n'est pas notre objectif prioritaire, cela permettrait d'identifier les savoir-faire professionnels des enseignants et ainsi d'être à même de participer à l'élaboration de savoirs stratégiques pour l'intervention (Robin & David, 2006).

Références

- Amade-Escot, C. (2002). Etude du travail de l'enseignant d'éducation physique dans la classe : contribution des recherches didactiques à l'analyse des pratiques effectives. In J.-F. Marcel (Ed.), *Les sciences de l'éducation : des recherches, une discipline* (pp.53-77). Paris : L'harmattan.
- Amade-Escot, C. (2003). La gestion interactive du contrat didactique en volley-ball : agencements des milieux et régulations du professeur. In C. Amade-Escot (Ed.), *Didactique de l'éducation physique : Etat des recherches* (pp. 255-278). Paris : Revue EPS.
- Amade-Escot, C. (2004). Contenus d'enseignement et aléas de la relation didactique en Education physique et sportive. In G.Carlier (Dir.), *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique* (pp. 227-239). Montpellier : AFRAPS.
- Amade-Escot, C. (2005). Interactions didactiques et difficultés d'apprentissage des filles et des garçons en EPS. In L.Talbot (Dir.), *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (pp. 61-74). Ramonville : Erès.
- Amade-Escot, C. & Marsenach, J. (1995). *Didactique de l'éducation physique et sportive*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Amigues, R. (2002). L'enseignement comme travail. In P.Bressoux (Ed.), *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction* (pp. 199-214). Note de synthèse pour Cognitique : Programme Ecole et Sciences Cognitives [en ligne]. Consulté le 13 septembre 2007 sur <http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/17/90/PDF/Bressoux.pdf>
- Barbier, J.-M. (2006). Rapports entre sujets et activités. In J.-M. Barbier & M.Durand (Eds.), *Sujets, activités, environnements. Approches transverses* (pp. 175-220). Paris : PUF.
- Bernie, J.-P. & Goigoux, R. (2005). Quels concepts pour quelle analyse de l'activité des enseignants de français ? *La lettre de l'AIRDF*, 36, 3-4.
- Bouthier, D. (1993). *L'approche technologique en STAPS : représentations et actions en didactique des APS*. Diplôme d'habilitation à diriger des recherches non publié. Université Paris-Sud.
- Bouthier, D. (à paraître). Technologie des APSA, évolution des recherches. *eJRIEPS*.
- Brau-Antony, S. (2001). Les conceptions des enseignants d'éducation physique et sportive sur l'enseignement et l'évaluation des jeux sportifs collectifs : résultats d'une enquête. *STAPS*, 56, 93-108.

- Brau-Antony, S. (2003). Caractéristiques des situations didactiques proposées par des enseignants d'EPS en volley-ball. In C. Amade-Escot (Ed.), *Didactique de l'éducation physique : Etat des recherches* (pp. 169-192). Paris : Revue EPS.
- Brousseau, G. (1978). L'observation des activités didactiques. *Revue française de pédagogie*, 45, 130-139.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques en mathématiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ?* Paris : La Découverte.
- Clot, Y. (1999a). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (1999b). De Vygotski à Léontiev via Bakhtine. In Y. Clot (Dir.), *Avec Vygotski* (pp. 191-211). Paris : La Dispute,.
- Clot, Y. (2001a). Psychopathologie du travail et clinique du travail. *Education permanente*, 146, 35-49.
- Clot, Y. (2001b). Clinique du travail et action sur soi. In J.-M. Baudoin & J.Friedrich (Eds.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 255-277). Bruxelles : De Boeck.
- Clot, Y. & Soubiran, M. (1998). « Prendre la classe » : une question de style ? *Société Française*, 12/13, 62/63, 78-88.
- De Ketele, J.-M. & Maroy, C. (2006). Quels critères de qualité pour les recherches en éducation ? In L.Paquay, M.Crahay & J.-M. De Ketele, *L'analyse qualitative en éducation. Des critères de recherche aux critères de qualité* (pp. 219-249). Bruxelles : De Boeck.
- Faïta, D. (2003). Apport des sciences du travail à l'analyse des activités enseignantes. *Skholê, hors-série 1*, 17-23.
- Goffman, I. (1973). *Mise en scène de la vie quotidienne. Tome I : La présentation de soi*. Paris : Les éditions de minuit.
- Goigoux, R. (2001). *Enseigner la lecture à l'école primaire*. Habilitation à diriger les recherches, non publiée, Saint-Denis : Université Paris 8.
- Goigoux, R., Marglolin, C. & Thomazet, S. (2004). Controverses et malentendus entre enseignants expérimentés confrontés à l'image de leur activité professionnelle. *Bulletin de psychologie*, 57(1), 469, 65-69.
- Huberman, M. & Miles, M.-B (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck.
- Leontiev, A. (1975). *Activité, conscience personnalité*. Moscou : Editions du progrès, 1984.

- Marcel, J.-F. (2002). La connaissance de l'action et des pratiques enseignantes. In J.-F. Marcel (Ed.), *Les sciences de l'éducation : des recherches, une discipline* (pp. 79-112). Paris : L'harmattan.
- Mouchet, A. & Bouthier, D. (2006). Prendre en compte la subjectivité des joueurs de rugby pour optimiser l'intervention, *STAPS*, 72, 93-104.
- Reuter, Y. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Robert, A (2006). Une méthodologie pour décrire des déroulements de séances de classe à partir de vidéo dans des recherches sur les pratiques d'enseignants de mathématiques au collège et au lycée. In M.-J. Perrin-Glorian & Y.Reuter, *Les méthodes de recherche en didactiques* (pp. 191-202), Villeneuve d'Ascq : presses universitaires du Septentrion.
- Robin, J.-F., & David, B. (2006). Didactiques des disciplines : étude comparative des gestes professionnels d'enseignants. In G.Carlier, D.Bouthier & G.Bui-Xuan (Eds.), *Intervenir en éducation physique et en sport. Recherches actuelles* (pp. 91-96). Belgique : Presses universitaires de Louvain.
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF.
- Rogalski, J. (1999). Approche de psychologie ergonomique de l'activité de l'enseignant. *Actes du XXVI^e Colloque inter-IREM*, Limoges, 45-66.
- Rogalski, J. (2003). Y-a-t-il un pilote dans la classe ? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert. *Recherches en Didactique des mathématiques*, 23 (3), 343-388.
- Roger, J.-L. (2007). Faire son travail malgré tout. *Contre-Pied*, 20, 12-14.
- Schubauer-Léoni, M.-L. & Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. In F.Leutenegger & M.Saada-Robert (Eds.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 227-251). Bruxelles : De Boeck Université.
- Terrisse, A. (2000). L'apport de la recherche clinique en didactique de l'EPS : conditions et conséquences [Cédérom]. In ARIS (Ed.), *Actes du colloque international : L'intervention dans le domaine des activités physiques et sportives : compétences en mutation ?* Grenoble : Académie de Grenoble.
- Theureau, J. (2000). Anthropologie cognitive et analyse des compétences. In Séminaire du CRF, *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 171-211). Paris : PUF.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : méthode élémentaire*. Toulouse : Octares.

Vigneron, C. (2005). Une improbable réussite des filles en EPS : l'exemple des sports collectifs. In G. Cogérino (Dir.), *Filles et garçons en EPS* (pp.125-162). Paris : Revue EPS.