



# Enseigner les techniques sportives dans une classe d'Éducation physique en Réseau ambition réussite : une activité " située ", émergente et socialement construite

Olivier Vors, Nathalie Gal-Petitfaux

## ► To cite this version:

Olivier Vors, Nathalie Gal-Petitfaux. Enseigner les techniques sportives dans une classe d'Éducation physique en Réseau ambition réussite : une activité " située ", émergente et socialement construite. Enseigner les techniques sportives dans une classe d'Éducation physique en Réseau ambition réussite : une activité " située ", émergente et socialement construite., Apr 2007, Chamonix, France. pp.Cédérom, 2010. <hal-00848178>

**HAL Id: hal-00848178**

**<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00848178>**

Submitted on 25 Jul 2013

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

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



# Enseigner les techniques sportives dans une classe d'Éducation physique en Réseau ambition réussite : une activité « située », émergente et socialement construite

VORS Olivier & GAL-PETITFAUX Nathalie

Laboratoire d'Anthropologie des Pratiques corporelles (LAPRACOR), UFR STAPS Clermont-Ferrand

Vors, O., & Gal-Petitfaux, N. (2010). *Enseigner les techniques sportives dans une classe d'Éducation physique en Réseau ambition réussite : une activité « située », émergente et socialement construite*. Actes des XXVIII<sup>e</sup> Journées internationales sur la Communication, l'Éducation et la Culture scientifiques, Techniques et Industrielles (réseau CECSI), « *Ecole, culture et actualités des sciences et des techniques* », co-organisées par l'UMR STEF Ens Cachan/INRP & le LDES de l'Université de Genève, Chamonix, 24-27 avril 2007 [CD-ROM]

**MOTS-CLÉS :** ACTION – SIGNIFICATION – EDUCATION PHYSIQUE - CONTEXTE SCOLAIRE – TECHNIQUE SPORTIVE

**RÉSUMÉ :** Cette étude en anthropologie cognitive située analyse l'activité des élèves, de l'enseignant et leur articulation dans le cadre de classes difficiles en RAR (Réseau ambition réussite). Elle vise à comprendre ce qui « fait l'actualité » de l'Éducation Physique et Sportive (EPS) dans le contexte particulier des RAR et notamment ce qui peut expliquer les difficultés de l'enseignant à transmettre des techniques corporelles et sportives.

**ABSTRACT :** This study in “situated action” analyzes the activity of the pupils, the teacher and the way they are linked in the context of difficult classes in RAR (Réseau Ambition Réussite). It aims at understanding what “appears in act” during physical education lessons in this specific context of RAR and in particular what can explain the difficulties the teacher can have in transmitting sports techniques.

.....

## INTRODUCTION

Le sport moderne apparaît comme « un fait social total » (au sens de Mauss) ; aujourd'hui, plus que jamais, on ne saurait négliger l'interdépendance qui existe entre les activités physiques et les fondements culturels de notre civilisation. Toutefois, l'intégration du sport au sein de l'école ne va pas de soi. Dès les années 1967, les instructions officielles pour l'enseignement scolaire au collège et au lycée précisent que « l'Éducation Physique et Sportive (EPS) ne doit pas se confondre avec certains des moyens qu'elle utilise... ». En tant que discipline à part entière, elle doit défendre sa propre identité scolaire : pour cela, elle utilise à la fois comme finalité et moyen les techniques corporelles propres aux activités sportives sociales, afin de répondre à une double mission : instruire, c'est-à-dire permettre l'acquisition de compétences culturelles par la pratique des techniques sportives ; et former, au sens d'éduquer la personne en tant que futur citoyen capable de comprendre les autres et le monde. Les techniques sportives deviennent ainsi des objets culturels utilisés et traités au plan didactique pour constituer des contenus d'enseignement assimilables par les élèves et garants d'apprentissages culturels. L'action éducative en EPS se déroule alors selon un continuum dont l'un des pôles est l'analyse didactique des sports et de leurs techniques pour élaborer des contenus d'enseignement, et l'autre est l'activité même de transmission de ces contenus au sein de la classe.

Le contexte de la classe représente la structure « cellulaire » (Lortie, 1975) du travail enseignant, c'est-à-dire le lieu d'expression privilégié de l'autonomie du travail scolaire. Il incarne le lieu où s'actualise au quotidien la relation éducative entre enseignants et élèves, et où s'opère réellement la transmission des savoirs préalablement planifiés. Cependant, cet acte de transmission ne relève pas d'une simple application des contenus planifiés : l'activité de l'enseignant, comme celle des élèves, relève d'interactions continues entre les différents acteurs du collectif présent et les conditions spatiales et matérielles mises à disposition. Ce processus interactif conduit alors à rendre la situation d'enseignement complexe. L'enseignant doit, dans le même acte, articuler des finalités d'instruction aux techniques culturelles, et des finalités d'éducation et de formation (Missions de l'enseignant, 1997). Cette complexité est renforcée par le fait que l'activité des

élèves ne repose pas sur une adhésion systématique aux prescriptions didactiques ; elle ne peut s'envisager comme la simple réception des messages éducatifs délivrés par l'enseignant. Pour Allen (1986), les élèves agissent en classe en veillant constamment à satisfaire deux préoccupations simultanées : a) faire la tâche prescrite par l'enseignant pour éviter les ennuis ; b) s'amuser pour éviter l'ennui.

De nombreuses d'études se sont intéressées aux activités d'enseignement et d'apprentissage en contexte de classe. Ces recherches dites « contextuelles » sur les pratiques enseignantes (Marcel & Rayou, 2004) ont en commun de s'intéresser aux relations entre l'activité de l'enseignant et celle des élèves en considérant les aspects contextuels de l'enseignement comme des variables. Toutefois, en EPS en particulier, si ces études caractérisent de façon fine les comportements verbaux et gestuels des acteurs en classe (Piéron, 1982, 2006), elles prennent peu en considération la façon dont ceux-ci vivent la classe en temps réel. Elles formalisent finalement peu les activités in situ de l'enseignant et des élèves sous l'angle de leur interaction d'une part, et de la signification que ces acteurs leur accordent d'autre part.

## **1. OBJET DE RECHERCHE**

L'intérêt de cette étude est d'appréhender cette complexité des interactions en classe afin de mieux comprendre comment les enseignants expérimentés s'y prennent pour transmettre efficacement les techniques sportives. Cet objectif suppose d'analyser l'activité des acteurs en recourant à un grain fin de description. La recherche s'intéresse alors à comprendre comment s'actualise l'enseignement de l'EPS dans la situation même de classe, en recourant à une perspective ethnographique et anthropologique. Son projet est d'étudier comment s'articulent chez l'enseignant in situ les préoccupations d'instruction et d'organisation collective de la classe, avec les préoccupations d'apprentissage et de divertissement des élèves. Plus précisément, il s'agit de comprendre ce qui « fait l'actualité » de l'EPS dans le contexte particulier des établissements difficiles dans les Réseaux ambition réussite (RAR) et notamment ce qui peut expliquer les difficultés de l'enseignant à transmettre des techniques corporelles et sportives. L'enjeu de cette recherche est de parvenir à une typicalisation de l'activité de ces élèves en classe d'EPS et simultanément de celle de l'enseignant chevronné, c'est-à-dire repérer les régularités en matière d'interactions efficaces enseignant-élèves.

## **2. CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE**

L'actualité de l'éducation physique peut s'envisager comme l'action des élèves « en-train-de-se-faire », qui émerge de la situation locale, hic et nunc (Suchman, 1987). Comprendre cette activité émergente nécessite alors de la saisir 'sur le vif', selon le cours même de sa réalisation. Le cadre théorique de l'anthropologie cognitive située permet d'appréhender cette actualité en tant qu'accomplissement pratique en continue création. L'originalité de cette approche qualitative est de prendre le terrain comme point de départ. Cet inductivisme évite le clivage théorie / pratique dans la mesure où la théorie naît de l'analyse de la pratique (i.e. de l'expérience vécue de l'acteur). Comme l'expose F. Dosse (1997), il s'agit d'« une démarche plus inductive que déductive, refusant de postuler a priori la nature des phénomènes observés ». Les connaissances se construisent de manière ascendante à partir d'observation de traits de régularité issus d'aller-retour, de «go-between » (Schwartz, 1993) entre le local et le conceptuel. Selon ce paradigme, l'objet de recherche est analysé en terme « d'activité ». Nous nous situons donc dans un approche qualitative, inductive, privilégiant une « entrée activité » (Barbier & Durand, 2003).

Le choix de ce cadre théorique nous permet aussi d'accéder simultanément aux composantes individuelles et collectives de l'activité, ce sont justement des notions incontournables dans la compréhension du fonctionnement de la classe. Le collectif est considéré selon la double composante sociale et individuelle (Sartre, 1960). Il « n'est pas une "totalité constituée", mais une "totalité" constamment "détotalisée" » par l'activité de ses composantes individuelles ou par des collectifs plus petits (Theureau, 2002). Ce point de vu amène à aborder toute activité collective à partir de l'activité individuelle qui seule permet de l'envisager à partir du sens que l'individu lui attribue (Veyrunes, 2004).

Le cadre théorique retenu s'appuie sur deux postulats essentiels (Gal-Petitfaux & Durand, 2001) :

- La co-détermination de l'action et de la situation. L'action est toujours un accomplissement contextualisé, elle porte l'empreinte du contexte physique et social dans lequel elle s'inscrit (Suchman, 1987). Il s'agit d'un couplage action-situation (Norman, 1993 ; Varela, 1989). Autrement dit, dans la continuité des pensées phénoménologiques, la situation est construite par l'acteur et n'a pas d'existence indépendante de son action. Et inversement l'action ne peut être comprise en dehors de son environnement social (Bruner, 1991 ; Lave, 1988) et matériel (Conein & Jacopin, 1993). Ainsi pour analyser l'action d'enseignement, il faut l'étudier in vivo, dans son contexte de classe.
- La construction de signification dans l'action. La signification n'est pas considérée comme un déjà-là antérieur ou extérieur mais est issue de l'action hic et nunc. L'action est caractérisable comme un vécu, une expérience subjective, singulière porteuse d'une intentionnalité. Pour comprendre son sens, il est donc nécessaire d'accéder à l'intentionnalité de l'acteur en l'aidant à expliciter son expérience.

Le recueil de données rend compte des dimensions comportementales et expérientielles de l'action, en intégrant le point de vue subjectif des acteurs (Vermersch, 2006). Ainsi, les leçons sont enregistrées à l'aide de micros et de caméras afin d'obtenir deux types de matériaux. Le premier correspond à la description des comportements, de leurs dimensions spatiales (localiser les postures et déplacements), langagières (contenu des communications et forme de leur énonciation) et temporelles (le temps sert à décrire le cours des actions, situer une action par rapport à une autre, au plan diachronique et synchronique, et à prendre en compte la durée des interactions). Le deuxième correspond à l'étude de la signification à partir de l'interprétation que le sujet fait de son action, par entretien d'autoconfrontation (Clot, 1999 ; Theureau, 2006 ; Von Cranach et al, 1982). L'acteur est amené à expliciter ses propres actions selon une démarche compréhensive (Kaufmann, 2004), par un questionnement semi-directif s'appuyant sur la vidéo. Les catégories retenues sont celles qui renvoient aux dimensions constitutives de l'expérience humaine : les intentions qui animent les comportements ; les éléments de perception que l'acteur saisit en contexte pour agir, ainsi que son ressenti émotionnel ; les jugements et analyses qu'il fait de ses actions.

L'analyse de l'activité des élèves et de l'enseignant est conduite à partir de l'examen minutieux et croisé de ces matériaux. Les éléments de signification accompagnant l'activité de chaque acteur sont documentés pas à pas. La reconstitution de la dynamique temporelle de leur activité se fait en trois temps : (a) identification des éléments de signification qui structurent leurs comportements au fil de la leçon : leurs intentions, leurs perceptions, leurs interprétants, (b) analyse des régularités significatives, les signes sont comparés et regroupés par traits de similarité afin d'extraire les éléments typiques du cours de signification de chaque acteur et (c) croisement du cours de signification des élèves et de l'enseignant.

### 3. ETUDES DE CAS

Notre recherche s'effectue dans un collège difficile de la banlieue lilloise classé Réseau ambition réussite (RAR), au sein duquel les élèves manifestent quotidiennement des incivilités majeures. Trois élèves de 5<sup>ème</sup> et leur enseignant d'EPS ont été suivis tout au long d'un cycle de gymnastique organisé en quatre ateliers de travail répartis dans l'espace du gymnase. Des caméras et des micros ont permis d'enregistrer les comportements des acteurs étudiés. Puis des entretiens d'autoconfrontation ont été effectués dans la semaine suivant les leçons d'EPS.

Les résultats montrent que dans ce contexte particulier de RAR, la préoccupation première de l'enseignant expérimenté est d'élaborer et de maintenir un équilibre collectif viable dans la classe. L'analyse de ses entretiens permet de comprendre que c'est par une intervention particulière qu'il parvient à installer et faire tenir un équilibre qu'il vit malgré tout comme toujours précaire. D'une part, il accorde aux élèves des libertés de décrochage, condition pour qu'ils « ne se mettent pas à l'écart ». D'autre part, il cadre les activités « clandestines » des élèves en contrôlant la marge de liberté offerte par le dispositif du travail en ateliers, dans trois situations précises : a) lorsque l'investissement des élèves et le travail qu'ils fournissent ne sont pas suffisants, b) lorsqu'il y a mise en danger physique de certains élèves, emportés par excitation dans une débauche d'énergie incontrôlée et c) lorsque les jeux entre élèves risquent de dégénérer vers une atteinte à l'intégrité de l'autre (Figure 2). Tout au long de la leçon, l'équilibre de travail tient dans la classe à partir du moment où les élèves peuvent satisfaire simultanément à trois préoccupations (Figure 1) : a) faire l'exercice demandé, à condition qu'ils sentent qu'ils vont pouvoir le réussir vite et avec peu de répétitions ; b) tout en

s'exerçant à la tâche demandée, saisir des occasions de jouer avec un camarade à proximité (le provoquer pour qu'il s'amuse avec lui); c) pouvoir s'extraire librement et décrocher momentanément du travail demandé (les élèves s'assoient à terre ou se couchent sur un tapis momentanément; errent dans l'espace, se mettent à l'écart et observent). L'équilibre dans la classe émerge alors du couplage de l'activité de l'enseignant et des élèves (Figures 1 et 2).

### Configuration stable des activités collectives de cette classe RAR

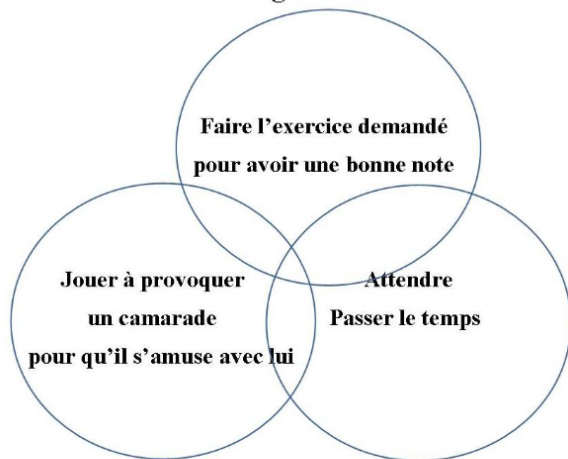
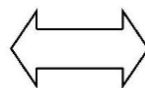


Figure 1: activité intentionnelle des élèves



Offre des libertés de décrochage

⇕ Activité de l'enseignant ⇕

Contrôle les activités clandestines

- ↳ lorsque le travail à fournir n'est pas suffisant,
- ↳ lorsque il y a mise en danger physique,
- ↳ lorsque l'élève chahuté perd patience.

Figure 2: activité intentionnelle de l'enseignant

## 4. DISCUSSION

L'équilibre précaire, sans cesse menacé, d'une classe en RAR repose sur une configuration d'activité (Veyrunes, soumis) qui articule: (1) les actions de l'enseignant (il accorde aux élèves des libertés d'action, des marges de décrochage ponctuel qu'il surveille et régule en permanence) avec (2) les actions des élèves (elles alternent de manière cyclique entre des actions de travail scolaire, de jeu social et de lutte contre l'ennui). Le concept de configuration d'activité paraît alors fondamental pour rendre compte de l'actualité d'une classe d'EPS (de son organisation collective) et pour comprendre dans quelles conditions d'interaction sont transmises les techniques corporelles. La transmission de ces dernières ne peut donc s'envisager de façon isolée du contexte social et spatial dans lequel elle s'actualise et prend forme. Pour comprendre comment ces objets culturels s'apprennent, il est nécessaire de prendre une focale plus grande d'observation, celle de la configuration d'activité: « le changement d'échelle permet des visions différentes et complémentaires: des détails deviennent invisibles à large échelle, mais des régularités nouvelles apparaissent, de sorte qu'à chaque grain d'observation on gagne et on perd en intelligibilité » (Durand, Saury & Sève, 2006). Ainsi, cette étude permet de mieux comprendre l'activité d'apprentissage des élèves couplée à celle de l'enseignant, en ce sens elle constitue un point d'appui concret pour aider au processus de didactisation des techniques sportives dans le cadre de l'enseignement scolaire de l'Éducation physique.

## BIBLIOGRAPHIE

- Allen, J.D. (1986). Classroom management: Student's perspective, goals, and strategies. *American Education Research Journal*, 23, 437-459.
- Durand, M., Saury, J., & Sève, C. (2006). Apprentissage et configuration d'activité: une dynamique ouverte des rapports acteurs – environnements. In J.M. Barbier & M. Durand (Eds.), *Les rapports sujets – activités – environnements*. Paris: PUF.
- Gal-Petitfaux, N., & Durand, M. (2001). L'enseignement de l'éducation physique comme « action située »: propositions pour une approche d'anthropologie cognitive. *STAPS*, 55, 79-100.
- Marcel, J.F., & Rayou, P. (2004). *Recherches contextualisées en éducation*. Paris: INRP.