

« Référence culturelle et formation des enseignants d'Education Physique et Sportive »

Nicolas Mascret



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/tfe/870>
ISSN : 1760-8597

Éditeur

UMR ADEF P3

Ce document vous est offert par Université d'Orléans



Référence électronique

Nicolas Mascret, « « Référence culturelle et formation des enseignants d'Education Physique et Sportive » », *Travail et formation en éducation* [En ligne], 3 | 2009, mis en ligne le 18 décembre 2009, consulté le 04 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/tfe/870>

Ce document a été généré automatiquement le 4 décembre 2020.

© Tous droits réservés

« Référence culturelle et formation des enseignants d'Education Physique et Sportive »

Nicolas Mascret

- 1 En France l'éducation Physique et Sportive (EPS) est intégrée au Ministère de l'Education Nationale depuis 1981, et doit par conséquent respecter les exigences institutionnelles qui régissent et finalisent son enseignement. Ces exigences institutionnelles pourraient correspondre à une « tâche prescrite (...), une tâche conçue par celui qui en commande l'exécution » (Leplat et Hoc, 1983). D'après ces auteurs, deux types de tâche prescrite peuvent être identifiés : soit la description de la tâche est complète et le sujet ne produira qu'une activité d'exécution ; soit la description est incomplète et le sujet développera une activité d'élaboration de la procédure, en plus de l'activité d'exécution. Or, les textes officiels régissant l'enseignement de l'EPS oscillent entre prescription et liberté de l'enseignant. En effet, même si des finalités et des objectifs sont formulés, même si la nature des compétences et/ou des connaissances à acquérir est précisée et même si des éléments sont apportés sur la démarche d'enseignement à suivre, grande liberté est laissée à l'enseignant dans la conception de son intervention. Cette liberté s'opérationnalise au niveau du choix des Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA) proposées aux élèves, de la façon de présenter une APSA aux élèves, et du choix des objets d'enseignement (c'est-à-dire ce qu'il y a à apprendre). Face à une tâche prescrite par les programmes qui ne lui donnent finalement que de grandes orientations essentiellement éducatives, l'enseignant d'EPS se trouve plutôt dans une activité d'élaboration que dans une activité d'exécution. Il en est de même dans les autres disciplines d'enseignement puisque selon Leblanc et coll. (2008) « les auteurs font état d'une importante marge de liberté pédagogique compte tenu de la définition du travail prescrit à l'enseignant en terme de mission, et considèrent la conception comme une dimension importante du travail ». Or, d'après Durand (1996), la définition et la résolution de problèmes sont omniprésentes dans l'activité des enseignants. Un de ces problèmes peut être d'ordre culturel. Nous nous centrerons ici sur la notion de « pratique

sociale de référence » (Martinand, 1989) comme un moyen de penser et de discuter l'un des nombreux paramètres de l'activité de l'enseignant d'EPS : la mise en référence de son enseignement à un certain domaine culturel. Celle-ci sera étudiée en appui sur la notion de transposition didactique, ce qui nous permettra dans un premier temps d'identifier certains problèmes rencontrés par l'enseignant d'EPS lors de celle-ci, et dans un second temps de proposer une réflexion relative aux notions d'expérience, de forme de pratique scolaire et d'objet d'enseignement dans une optique de formation des enseignants d'EPS.

Transposition didactique interne, externe et activité de l'enseignant d'EPS

- 2 Le concept de transposition didactique est initialement introduit par Verret (1975) dans le domaine de la sociologie, qui s'intéresse à la façon dont les individus qui souhaitent transmettre un savoir le mettent en forme pour qu'il puisse être enseigné et susceptible d'être appris. Ce concept est ensuite repris par Chevallard (1985) dans un ouvrage fondateur. Il tente d'expliquer les processus de transformation des théories et des concepts des mathématiciens pour qu'ils puissent être appréhendés en milieu scolaire, que ce soit dans les programmes, les manuels scolaires ou les classes elles-mêmes. Chevallard a ainsi pu différencier deux formes de transposition didactique. La transposition didactique externe envisage la transformation des savoirs et des pratiques en programmes scolaires, que Perrenoud (1994) a appelé « curriculum formel ou prescrit ». Cette forme de transposition s'intéresse au passage des savoirs savants aux savoirs à enseigner. D'après Amade - Escot (2007) : « L'analyse de la transposition didactique externe rend compte de problématiques épistémologiques : quels sont les savoirs enseignés ? D'où viennent-ils ? Quels liens ont-ils avec les pratiques sociales de référence ? ». La logique de transposition est dite « descendante ». La transposition didactique interne renvoie à la transformation effective des programmes en contenus de l'enseignement, au passage des savoirs à enseigner aux savoirs qui sont réellement enseignés. Pour rendre compte de la transposition didactique interne, « L'observation des pratiques ordinaires permet de saisir comment les contenus d'enseignement émergent en contexte du fait de l'action conjointe du professeur et des élèves à propos des objets de savoir mis à l'étude » (Amade - Escot, 2007). La logique est dite « ascendante ».
- 3 Dans le cadre de cet article, nous nous situons davantage dans le cadre de la transposition didactique externe afin de nous centrer sur les modalités de construction d'une forme de pratique scolaire, en essayant d'analyser les savoirs qui peuvent être portés par cette forme de pratique scolaire, les raisons de ces choix par rapport à la pratique sociale de référence et surtout la façon d'organiser la forme de pratique scolaire pour que des élèves puissent se les approprier. Même si les processus de transposition didactique interne semblent importants pour comprendre l'activité de l'enseignant d'EPS, nous pensons que le travail sur la transposition didactique externe permet au préalable « d'élucider les processus à l'origine de la constitution de la référence en EPS » (Amade - Escot, 1998), ce qui nous intéresse ici pour discuter cet aspect de l'activité enseignante. De plus, nous pouvons penser avec Martinand (2003) que « la problématique de la référence est fondamentale pour aborder d'un point de vue didactique, c'est-à-dire au nom d'une responsabilité sur les contenus d'instruction, d'éducation ou de formation, les problèmes de construction de curriculum scolaire et de formation des enseignants ». Néanmoins, le travail que nous souhaitons mener ne s'inscrit pas dans une logique prescriptive car c'est

in fine l'enseignant qui décide ce qu'il souhaite réaliser ou non ; nous visons plutôt une logique « descriptive et compréhensive », puisque « dans sa dimension d'aide à la décision, la recherche didactique contribue à raisonner des possibles tout en laissant aux décideurs et aux acteurs la responsabilité des choix qu'ils opèrent » (Amade – Escot, 1998). De toute façon, la logique de la transposition didactique interne et le caractère situé de l'activité enseignante ne permettent pas d'envisager une quelconque efficacité de prescriptions didactiques, mêmes justifiées scientifiquement, puisque les contenus d'enseignement émergent de l'interaction entre le professeur, les élèves et l'objet de savoir mis à l'étude, et ne sont déduits d'aucune prescription. Pour autant, nous cherchons à identifier certains paramètres permettant de donner à l'interaction entre l'enseignant, l'élève et l'objet de savoir mis à l'étude les meilleures attentes de succès, « en organisant les conditions permettant l'émergence pour l'élève d'expériences jugées compatibles avec certaines pratiques culturelles » (Amade – Escot, 1998). Or, l'activité de l'enseignant d'EPS qui souhaite s'inscrire dans cette perspective ne va pas sans poser quelques problèmes. Ces problèmes peuvent être similaires avec ceux rencontrés dans d'autres disciplines d'enseignement, tout en étant spécifiques par rapport aux particularités de l'EPS qui est la seule discipline prenant le corps comme objet et moyen de son enseignement.

Les problèmes liés à la mise en référence en EPS

- 4 La référence à des savoirs ou des pratiques, la confusion entre EPS et sport et la réification des APSA constituent trois problèmes auxquels est confronté l'enseignant d'EPS lorsqu'il souhaite mettre en référence son activité d'enseignant.

Premier problème : savoirs et/ou pratiques ?

- 5 Initialement, la transposition didactique s'intéresse au passage du savoir savant au savoir enseigné. En utilisant la distinction faite par Johnsa (1996), l'EPS peut se référer à plusieurs types de savoirs comme les savoirs savants, qui sont issus de communautés reconnues comme légitimes dans une institution donnée ; les savoirs experts qui sont ceux qui sont formalisés par des groupes ayant moins de visibilité ; et enfin les savoirs personnels qui peuvent être spécifiques à un individu. Néanmoins, une centration sur les savoirs dans le cadre de l'EPS risquerait de minimiser l'appui de cette discipline sur un champ social pour organiser son enseignement : le champ des pratiques physiques, sportives, artistiques et d'entretien. La question de la mise en référence se pose alors pour l'enseignant d'EPS, mais aussi pour d'autres disciplines scolaires ou d'autres champs qui ne se basent pas sur des savoirs savants. D'après Perrenoud (1998), « La scolarisation de la culture ne se limite jamais aux savoirs, alors qu'elle passe *toujours* par des processus de transposition. Une conceptualisation élargie de la transposition dispense les disciplines linguistiques ou artistiques, comme l'éducation physique ou les formations professionnelles, de chercher, par simple souci de respectabilité, à se référer à des savoirs savants aussi imposants qu'en mathématique ou en physique. L'élargissement de la transposition à d'autres composantes de la culture souligne que la transposition de savoirs savants n'est qu'un cas *particulier*, certes pertinent et intéressant, mais qui n'épuise pas le réel ». La notion de pratique sociale de référence, dans le cadre d'une

transposition didactique élargie (Martinand, 1993), permet de dépasser cette centration sur les savoirs, tout en l'intégrant, et questionne la problématique de la référence.

- 6 Martinand (1983) définit les pratiques sociales de référence comme « des activités objectives de transformation d'un donné naturel ou humain » (les tâches se traduisent en actions techniques mettant en œuvre des matériels techniques et mobilisant des technicités), « qui concernent l'ensemble d'un secteur social et non des rôles individuels », dans lesquelles « la relation avec les activités didactiques n'est pas d'identité, il y a seulement terme de comparaison ». Cette dernière caractéristique sera explicitée un peu plus loin dans notre discussion. Concernant le secteur social sur lequel peut s'appuyer l'enseignant d'EPS, Lafont et Bouthier (2004) affirment qu'il « est possible de constater que les pratiques sociales des APSA peuvent servir de référence aux activités scolaires en EPS à plusieurs titres », car il y a des savoirs à acquérir, des problèmes à résoudre, des rôles sociaux à tenir (arbitre, observateur,...) et des attitudes à développer. Lors de la transposition didactique, l'enseignant d'EPS s'appuie en priorité sur des pratiques sociales de référence en utilisant certaines de leurs composantes, mais peut également chercher à transposer des savoirs utiles pour son enseignement. Perrenoud (1998) montre qu'il n'y a pas de savoirs sans pratiques, ni de pratiques sans savoirs. Nous retiendrons avec lui que « les pratiques mobilisent des savoirs, mais ne s'y réduisent pas », puisqu'il s'agit de « prendre en compte non seulement les savoirs en jeu, mais aussi les objets, les instruments, les problèmes et les tâches, les contextes et les rôles sociaux, d'où le terme de pratique » (Martinand, 2001). Nous poursuivrons cette discussion un peu plus tard lorsque nous nous intéresserons au problème de la réification des APSA en EPS. La mise en référence peut donc être définie en EPS comme la recherche d'un lien entre les pratiques sociales de référence sur lesquelles l'enseignant s'appuie et les pratiques scolaires qu'il souhaite que ses élèves vivent. Ce lien ne peut pas être du mimétisme, ce qui renverrait à une confusion entre l'EPS et le sport.

Deuxième problème : la confusion entre EPS et sport

- 7 « Comme toute organisation, l'école oscille entre une logique d'ouverture visant à faire entrer des éléments de la culture ambiante en son sein et une logique de fermeture cherchant à protéger son identité vis à vis de l'environnement extérieur. Cette théorie empruntée à l'approche systémique des organisations s'applique parfaitement bien à l'EPS au regard du développement des pratiques sportives dans notre société » (Bessy, 1991). L'enseignement de l'EPS oscille donc entre la recherche d'une légitimité scolaire pour asseoir son statut de discipline d'enseignement, et la recherche d'une légitimité culturelle pour prouver son utilité sociale. D'après Martinand (1982) « Toute activité scolaire, qu'elle soit importée ou construite directement sur le terrain scolaire, doit avoir un rapport avec des pratiques sociales réelles et ce rapport doit être contrôlé ». Cette situation conduit le C.E.D.R.E. (Collectif d'Etude Disciplinaire et de Réflexion sur l'Enseignement) à s'interroger à travers le titre d'un ouvrage paru en 2004 : « EPS et pratiques sociales : révérence ou référence ? ». Dans cette optique, Martinand (1989), en parlant de la transposition didactique, précise : « Il importe de garder l'idée de transposition, mais en lui conférant un sens fort portant sur la construction, l'invention même d'activités scolaires en relation à des pratiques de référence ». Mais cette invention ne peut pas se réaliser en oubliant la référence qui l'a faite naître, car « le problème est de satisfaire les conditions de cohérence des activités scolaires, sans perdre le sens qui

s'attache à la référence, c'est-à-dire la raison qui les justifie » (Martinand, 1993). La fin de la citation nous invite à la prudence. En effet, les enseignants, lors de l'élaboration d'une forme de pratique d'APSA, doivent gérer simultanément la référence à un champ culturel et la référence au champ scolaire. Auquel de ces deux champs doit-on donner une importance prépondérante, si tant est qu'il faille le faire ?

- 8 Nous pouvons alors tomber dans deux positions extrêmes, dénoncées par Dhellemmes (2002) : « D'un côté, on reproduit au cours des leçons d'EPS les formes sociales de l'APSA, ce qui garantit le respect du « culturel », mais risque de mettre de nombreux élèves en difficulté face au contenu à incorporer. De l'autre, on reconstruit des activités scolaires, par nécessaire adaptation aux finalités et contraintes de l'école, et l'on prend le risque de « l'autoréférence », voire d'une « déculturation ». Il semblerait qu'une position intermédiaire soit la plus pertinente pour la résolution de cette tension. En effet, le tout – scolaire ou le tout – culturel peuvent entraîner des dérives, respectivement pour l'EPS l'autoréférence et la confusion avec le sport. L'école doit à la fois être conservatoire et laboratoire : « L'école ne peut se limiter à jouer un rôle de conservatoire vis-à-vis de la culture, mais doit également jouer pleinement son rôle de laboratoire, c'est-à-dire de lieu où peuvent s'élaborer des activités et des modes de pratique spécialement conçus par l'éducateur pour répondre à des fins qui lui sont propres » (Metzler, 2002).
- 9 Nous concluons cette partie en nous appuyant sur Forquin (1989) pour qui « la culture scolaire est une image simplifiée de la culture à maîtriser, facilement identifiable, maîtrisable, mémorisable par l'élève », en étant vigilant à ce qu'elle ne devienne pas « un sous produit de la Culture avec un grand C ». Ainsi, l'EPS ne se confond pas avec le sport car le contexte d'intervention est différent, mais ne peut pas non plus se couper des pratiques physiques et sportives que l'on peut retrouver dans la société. Nous nous inscrivons ici dans la perspective développée par le C.E.D.R.E. (2007) qui « défend le principe d'une autonomie relative d'une culture scolaire des APSA, construite de façon réfléchie et débattue, **par recours et aux dépens** des spécialités d'origine et de leurs rationalisations spontanées ». C'est en ce sens que nous pourrions « penser les tendances permanentes de l'école à l'autoréférence et les conditions pour s'y opposer » (Martinand, 2001).

Troisième problème : la réification des APSA

- 10 Martinand (1982) avance la notion de référence pour deux raisons principales. La première raison renvoie à la comparaison de ce qui se fait à l'école avec une activité sociale réelle. La deuxième raison est qu'il ne s'agit que d'une comparaison et pas d'un simple décalque. Cette réflexion, appliquée à l'enseignement de l'EPS, nous conduit à nous interroger sur la place accordée à la notion d'APSA dans le processus de transposition didactique. Les APSA sont une référence pour l'enseignant d'EPS, mais il convient d'être vigilant pour qu'elles ne deviennent pas un objet en soi, en subissant un phénomène de réification. D'après Honneth (2007), la réification est « le processus cognitif par lequel un ou des êtres qui ne possède(nt) aucune propriété particulière des choses sont néanmoins perçus comme une chose ». Nous pouvons donc avancer que les APSA existent donc comme objets culturels, mais ne sont pas des objets d'enseignement en tant que tels. L'enseignant peut alors se centrer sur l'activité de l'individu ou du groupe qui pratique l'APSA. D'après le C.E.D.R.E. (2007), « Si une APSA peut se définir au moyen des règles qui la constituent, sa culture n'est saisissable qu'au travers de l'étude de

ses mises en pratique sociales, par celle de l'engagement des sujets pratiquants dans leur activité, au travers de la mise en jeu de leur activité adaptative ». Ces sujets pratiquants vont mettre en jeu différentes formes de technicités propres au domaine concerné, la technicité renvoyant à une forme particulière de rationalité, mettant en synergie des éléments de connaissance, d'expérience et de l'environnement pour agir (Combarrous, 1984).

- 11 Cette prise de position ne conduit pas à laisser de côté le « sens anthropologique de l'APSA » (Couturier, 2000), qui est « donné par l'activité humaine déposée au fil du temps dans la pratique physique et sportive, et synthétisée, stylisée, ordonnée dans les règlements et techniques de résolution des problèmes posés par ces règlements » (ibid.). En effet, toutes les activités physiques ont une histoire et une évolution qui leur sont propres et qui expliquent leur état actuel. Bien qu'indispensable, ce travail ne peut pas être exclusif. La mise au jour des fondements culturels des APSA est nécessaire pour mieux comprendre ce qui fait leur spécificité, mais celle-ci doit être complétée par une analyse précise de l'élève en train d'agir afin « de poser comme objet d'enseignement certains aspects de l'APSA choisis pour l'activité qu'ils suggèrent au lieu de se donner l'illusion que tout est enseignable dans une APSA » (C.E.D.R.E., 2007). Ainsi, Bouthier (2006) affirme qu'il « serait plus judicieux de dire à l'inverse des habitudes professionnelles que « *les élèves activent (au sens de donnent vie ici et maintenant) une pratique (qui existe par ailleurs en dehors d'eux)* » plutôt qu'ils pratiquent une activité. En tout état de cause, c'est bien la prise en compte de ces deux plans, et ce double jeu de transmission – appropriation de modèles culturels (re)créés par les individus en activité qu'il est important de prendre en compte ». Nous faisons ainsi le postulat que c'est l'activité adaptative du pratiquant confronté à une pratique sociale qui organise également l'activité de transposition didactique réalisée par l'enseignant d'EPS, et non uniquement la pratique sociale elle-même. Pour tenter de dépasser ces problèmes, nous allons maintenant mettre en évidence des pistes de travail exploitables dans le cadre de la formation des enseignants d'EPS.

La mise en référence culturelle : pistes de travail pour la formation des enseignants d'EPS

- 12 La formation des enseignants d'EPS à la mise en référence culturelle de leur enseignement sera envisagée autour des conditions à mettre en œuvre pour que les élèves puissent vivre des expériences culturellement significantes au sein d'une forme de pratique scolaire qui a été élaborée par l'enseignant.

Des expériences culturellement significantes à identifier

- 13 « S'intéresser à l'élève en train d'agir dans un dispositif conçu par l'enseignant, c'est s'intéresser à ce qu'il fait, ce qu'il vit, ce qu'il ressent, ce qu'il échange ; bref à l'expérience qu'il vit en pratiquant ce qui lui est proposé de pratiquer » (C.E.D.R.E., 2007). S'intéresser à l'activité adaptative du pratiquant revient à discuter la notion d'expérience. Selon Foucault (1984), une expérience est une « corrélation, dans une culture, entre domaine de savoir, types de normativité et formes de subjectivité ». Pour proposer une véritable expérience de handballeur, de nageur ou de joueur de badminton dans le cadre du cours d'EPS, l'enseignant va devoir « jouer » avec ces différents paramètres. « La culture » en

EPS est en liaison étroite avec les pratiques sociales de référence, en intégrant toutes les subtilités et les problèmes que nous avons pu mettre en évidence un peu plus tôt. Analyser « les domaines de savoir » mis en jeu dans l'APSA renvoie au choix d'un traitement didactique de celle-ci afin de définir « ce qu'il n'est pas permis d'ignorer » (Meirieu, 1997). « Les types de normativité » à prendre en compte renvoient en EPS aux exigences des programmes disciplinaires et aux conditions matérielles de pratique scolaire des APSA. Enfin, « les formes de subjectivité » peuvent être envisagées simultanément du côté du professeur et de l'élève selon leur conception de l'école, de l'EPS et de l'APSA enseignée. A la lumière de cette définition, la formation des enseignants d'EPS les amenant à réfléchir sur la mise en référence culturelle de leur enseignement peut alors s'orienter selon trois axes. Ces axes correspondent à des problèmes professionnels auxquels les enseignants d'EPS sont confrontés et sur lesquels il convient de réfléchir dans le cadre de la formation à la mise en référence culturelle de leur enseignement.

- 14 **Le premier axe** de formation renvoie à l'identification de la nature des expériences vécues par les individus dans chaque APSA, afin de tenter de les opérationnaliser pour les élèves dans le cadre du cours d'EPS. Le problème professionnel sous jacent est le suivant : quels sont les éléments qui définissent la spécificité culturelle de chaque APSA ? Par exemple, en football, l'expérience vécue tourne autour de la confrontation entre deux équipes qui cherchent à marquer un but de plus que l'adversaire. Cette confrontation est médiée par un ballon qui ne peut pas être manipulé avec les membres supérieurs. En natation, l'expérience vécue renvoie à la production d'une performance chronométrique sur une distance donnée, par des modalités de nage qui peuvent être codifiées, dans un milieu aquatique sans appui solide. Ainsi, ne pas confronter les élèves aux fondements culturels des APSA reviendrait à ne pas faire vivre aux élèves une expérience culturellement signifiante. Bien qu'indispensable, ce premier axe de formation des enseignants d'EPS lié à l'identification de ce qui fait la spécificité de chaque APSA ne peut pas être exclusif. En effet, le simple fait de confronter les élèves aux fondements culturels de l'APSA ne les conduit qu'à pratiquer une activité physique culturellement singulière, en laissant de côté les apprentissages que l'enseignant d'EPS doit également viser.
- 15 Par conséquent, **le deuxième axe** de formation des enseignants d'EPS renvoie à la sélection des objets d'enseignement. Le problème professionnel peut se formuler de la façon suivante : quels sont les éléments de la pratique sociale prise comme référence sur lesquels l'enseignant d'EPS doit se baser pour que l'élève puisse vivre une « tranche de vie singulière » du pratiquant (Portes, 1999) ? L'enseignant d'EPS peut être formé à opérer « une double opération de sélection : la première retenant seulement quelques objets parmi tous les possibles, la seconde dépouillant ces objets de certains aspects pour en valoriser certains autres » (Marsenach, 1991). Comme nous avons pu l'identifier en présentant le premier axe de travail, la sélection d'un objet d'enseignement doit tout d'abord permettre à l'élève de se confronter à certaines contraintes spécifiques de l'APSA. Mais est-ce suffisant ? D'après Bonnefoy (2002) : « Dans le cadre scolaire, il est indispensable de privilégier certains objets d'enseignement, dans la mesure où ils sont considérés comme pertinents, d'un double point de vue, celui de l'APSA considérée et celui des finalités éducatives ». Ainsi, deux éléments sont à prendre en compte lors de la sélection d'un objet d'enseignement en EPS : il doit être significatif de l'APSA tout en intégrant des valeurs éducatives. Enfin se pose le problème de la multiplicité des objets d'enseignement pertinents possibles. Or, toutes les théories de l'apprentissage moteur,

malgré leurs présupposés fort différents, s'accordent pour dire que « la variable la plus importante pour l'apprentissage est la quantité de pratique » (Schmidt et Lee, 1998). Cette idée est renforcée par Récopé (2001) qui affirme que « sélectionner l'essentiel, c'est-à-dire refuser de tout enseigner à la fois, et accepter de passer le temps nécessaire aux acquisitions sont deux conditions majeures pour parvenir à l'apprentissage ». Par conséquent, si l'enseignant d'EPS multiplie les objets d'enseignement dans le temps imparti à l'enseignement de l'EPS, il n'a quasiment aucune chance que les apprentissages des élèves soient significatifs de réelles transformations. Devant le temps de pratique réduit et le nombre élevé d'élèves par classe, ne choisir qu'un seul objet d'enseignement peut sembler adapté afin de viser de réels apprentissages. Dans la formation des enseignants d'EPS, l'aide à la sélection d'objets d'enseignement amène donc tout d'abord l'enseignant à retenir certains objets d'enseignement qui sont significatifs de l'APSA, puis à identifier s'ils permettent de satisfaire simultanément à des visées éducatives, pour n'en retenir qu'un seul au sein d'une séquence d'enseignement, afin que les élèves puissent s'y confronter suffisamment longtemps pour avoir de temps de se transformer. Un dernier axe de formation des enseignants d'EPS vient compléter les deux premiers.

- 16 **Le troisième axe** renvoie à la réflexion indispensable autour de la faisabilité des propositions et de leur inscription dans le cadre institutionnel disciplinaire et interdisciplinaire. Deux problèmes professionnels sont à résoudre : comment respecter des exigences institutionnelles qui laissent finalement à l'enseignant une grande marge de liberté ? Comment adapter son enseignement par rapport au contexte spécifique d'intervention en EPS, contexte qui peut être considéré comme une contrainte pesant sur les choix que l'enseignant doit effectuer ? La recherche d'une légitimité institutionnelle de la mise en référence culturelle de son enseignement conduit l'enseignant d'EPS à permettre aux élèves d'acquérir des compétences liées à la motricité et des compétences davantage méthodologiques et sociales, afin de viser les ambitions et les finalités du système éducatif. La recherche d'une légitimité professionnelle renvoie à la confrontation du travail effectué précédemment à la réalité de l'enseignement d'EPS (matériel disponible, installations sportives, temps à disposition, nombre d'élèves par rapport à la surface de pratique), afin de voir si ce qui a été élaboré est faisable et réalisable.
- 17 Faire vivre une expérience culturellement signifiante aux élèves en EPS est donc une ambition complexe, car quoi qu'il en soit la seule mise en référence culturelle effectuée par l'enseignant n'est pas garante du sens que les élèves vont donner à leur pratique : elle joue un rôle d'orientation de leur activité et non de prescription. Cette expérience vécue par l'élève va pouvoir s'opérationnaliser dans l'élaboration d'une forme de pratique scolaire.

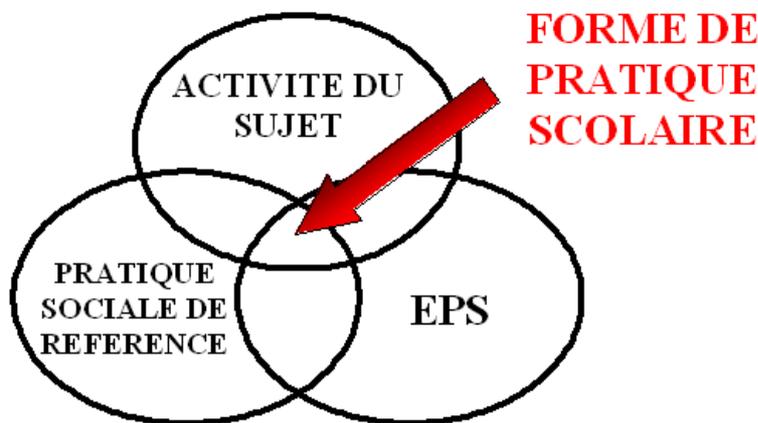
Une forme de pratique scolaire à construire

- 18 D'après Goirand (1999) : « L'enseignant a la possibilité de créer dans la classe, des pratiques originales, non pas en puisant directement dans les pratiques sociales de référence, mais dans la formalisation qu'il choisit ». Une forme de pratique scolaire est donc la plupart du temps une création, une élaboration, une construction de l'enseignant, et renvoie à une production qui résulte de son activité de mise en référence. D'après Chevillard (1985), cette construction se passe de la façon suivante : « Le processus qui va donc devoir s'opérer est un processus de décontextualisation – recontextualisation des savoirs et/ou des pratiques de référence, c'est-à-dire d'abord une prise de distance de

ceux-ci avec leur environnement initial, puis leur adaptation à l'institution à laquelle ils sont destinés ». L'élaboration d'une forme de pratique scolaire d'une APSA va donc tout d'abord prendre des distances avec l'environnement initial (le champ des pratiques physiques sportives et de loisir) pour les adapter à l'école en général et à l'EPS en particulier. Nous pourrions définir et représenter schématiquement une forme de pratique scolaire d'une APSA comme une adaptation de la pratique sociale de référence aux contraintes de l'enseignement de l'EPS, qui se situerait à l'interface :

- de l'EPS, par rapport aux contraintes institutionnelles (des programmes et des textes officiels à respecter) et matérielles (un temps de pratique réduit et des conditions matérielles pas toujours optimales),
- de la pratique sociale de référence, par rapport à ses fondements culturels qui la rendent spécifique et aux objets d'enseignement potentiels,
- de l'activité du sujet, par rapport à l'activité qu'il produit quand il est confronté à un système de contraintes particulier lié à l'APSA.

Figure n°1. Modélisation d'une forme de pratique scolaire



- 19 Même si les fondements culturels d'une activité sportive ne sont pas remis en question (à un instant donné) – puisque historiquement construits –, la façon dont l'enseignant d'EPS va les traduire dans une forme de pratique scolaire peut assez largement différer d'un enseignant à l'autre. Ainsi, selon Leblanc et coll. (2008), « À chaque instant l'action récapitule, réactualise la culture de l'acteur qui n'est pas un système clos, stable et inerte, mais un ensemble vivant mobilisé et modifié potentiellement de façon plus ou moins durable et forte. La culture de chaque acteur est donc de nature mémorielle et expérientielle et revêt un caractère intime, singulier, en étroite connexion avec sa biographie, tout en étant aussi fondamentalement ce qu'il y a de partagé ou de partageable dans l'histoire de son couplage autonome. Ceci suppose que les expériences individuelles dépassent leurs propres occurrences et soient généralisées ou généralisables ». Ce ne sont donc pas les fondements culturels des activités sportives qui sont modifiables par l'activité de l'enseignant d'EPS (qui se limite à les identifier), mais plutôt la façon dont l'enseignant va les mettre à portée des élèves à travers la

construction d'une tâche spécifique. Une formation des enseignants d'EPS semble donc importante dans cette optique pour les aider dans l'élaboration d'une forme de pratique scolaire de l'APSA qui va permettre aux élèves de rencontrer ces fondements culturels et des objets d'enseignement culturellement signifiants. L'analyse de l'activité d'élaboration d'un objet d'enseignement donne de nouveaux pouvoirs d'agir aux enseignants d'EPS, en identifiant des pistes de travail permettant de confronter l'élève à des apprentissages identifiés comme efficaces et culturellement situés. Elle est une aide à l'élaboration de tâches prenant en compte la signification culturelle de l'activité support de l'enseignement. Elle ne présume en rien l'activité future de l'élève dans la forme de pratique scolaire qui a été élaborée, puisqu'elle n'a pas vocation à être prescriptive. Elle cherche seulement à orienter l'activité de l'élève en lui permettant peut-être de construire du sens dans sa pratique en travaillant et en développant les technicités propres au domaine culturel envisagé.

Conclusion

- 20 Comme dans de nombreuses activités professionnelles, l'activité des enseignants d'EPS s'inscrit dans la tâche prescrite tout en la dépassant (Leplat, 1997). Les exigences définies par les programmes d'EPS ne donnent finalement à l'enseignant d'EPS qu'une tâche prescrite relativement floue, notamment à propos de la mise en référence de son enseignement. L'activité de l'enseignant d'EPS relative à cette thématique est donc davantage une activité d'élaboration qu'une activité d'exécution, c'est pour cette raison que nous avons souhaité discuter le rapport entre les pratiques sociales de référence et l'activité de l'enseignant d'EPS dans une optique de formation. La finalité de cette activité est d'interpeller et d'étudier les pratiques sociales de référence pour produire une tâche (que nous avons appelée forme de pratique scolaire) dans laquelle l'élève pourra peut-être construire du sens en rencontrant la spécificité culturelle de l'APSA. Après avoir identifié plusieurs problèmes liés à la mise en référence culturelle de l'enseignement de l'EPS, nous avons pu mettre en évidence que former l'enseignant d'EPS à celle-ci renvoie à une réflexion sur les fondements culturels qui organisent l'APSA et l'activité adaptative du pratiquant, sur la sélection du ou des objet(s) d'enseignement au(x)quel(s) les élèves seront confrontés, sur la faisabilité de ses propositions et sur leur légitimité institutionnelle. L'aboutissement de ce travail de formation conduit à l'élaboration d'une forme de pratique scolaire de l'APSA qui intègre tous ces paramètres, et permet de discuter la notion de culture scolaire qui « est la partie des biens culturels qui sont choisis, organisés, routinisés, normalisés, et que l'on décide de mettre à disposition de tous les élèves » (Forquin, 1989). Cette réflexion relative à la formation des enseignants d'EPS peut devenir une question de recherche heuristique par rapport à l'analyse des modalités de construction par les enseignants d'une véritable culture scolaire qui ne tombe ni dans l'autoréférence, ni dans la confusion avec la culture sociale, afin que les élèves puissent déployer une activité culturellement signifiante à l'école. Une perspective interdisciplinaire d'analyse du travail enseignant *in situ* pourrait alors s'avérer prometteuse dans une optique de formation des enseignants à la mise en référence culturelle de leur enseignement.

BIBLIOGRAPHIE

- Amade – Escot, C. (1998). L'enseignant d'éducation physique et sportive dans les interactions didactiques. Contribution des recherches didactiques à l'intelligibilité des pratiques d'enseignement. *Actes du colloque d'Antibes L'intervention en EPS et en sport*. http://www.unice.fr/ufrstaps/colloque_antibes/accueil.htm
- Amade – Escot, C. (2007). Les savoirs au cœur du didactique. In C. Amade – Escot (Dir.). *Le didactique*. Paris : Eds Revue EPS
- Bessy, O. (1991). Nouvelles pratiques, sports de base ? *Revue EPS*, 227, 75-78
- Bonnefoy, G. (2002). Un contexte, des options, des propositions, un débat. *Les cahiers du CEDRE*, 3. Paris : Eds AEEPS
- Bouthier, D. (2006). Conférence introductive à la table ronde « Sciences et techniques des APSA : quels rapports, vers quels métiers de l'intervention ? *Contre-pied*, 18, CD-ROM. Paris : SNEP
- C.E.D.R.E. (2004). EPS et pratiques sociales des APSA : révérence ou référence ? *Les Cahiers du CEDRE*, 4
- C.E.D.R.E. (2007). Pour une culture scolaire des APSA en EPS. *Revue EPS*, 328, 61-68
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble : La pensée sauvage
- Combarous, M. (1984). *Comprendre les techniques et la technicité*. Paris : Editions Sociales
- Couturier, C. (2000). Le mot sens peut partir dans tous les sens. In *Revue Contre - Pied* 6. Paris : Centre EPS et Société, 27-28
- Dhellemmes, R. (2002). EPS : pratiques sociales et activités scolaires : une étude de cas : les ASDEP. *Les cahiers du CEDRE*, 3, 56-70
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Forquin, J-C. (1989). *Ecole et culture*. Bruxelles : De Boeck
- Foucault, M. (1984). *L'usage des plaisirs*. Paris : Gallimard
- Goirand, P. (1999). Compétences générales et compétences spécifiques. *Revue Contre-Pied*, 3, 17-19
- Joshua, S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? In C. Raicky, M. Caillot (Dir.) *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*, Bruxelles, De Boeck, 61-73
- Lafont, L. Bouthier, D. (2004). Plaisir d'enseigner, désir d'apprendre : techniques corporelles et techniques d'intervention, enjeux et usages en didactique de l'EPS. In G. Carlier (Dir.) *Si on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique*. Montpellier : AFRAPS, 85-98
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G. Serres G., & Durand M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche éactive. *@tivités*, 5 (1) pp. 58-78, <http://www.activites.org/v5n1/v5n1.pdf>
- Leplat, J., Hoc, J-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive* 3 (1), 49-63

Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris: PUF (Coll. Le Travail Humain).

Marsenach, J. (1991). *Education Physique et Sportive. Quel enseignement ?* Paris : INRP

Martinand, J.-L. (1982). Table ronde. SNEP, L'éducation physique et la réussite de tous, *Actes du colloque L'éducation physique à l'Education Nationale*, 123-142

Martinand, J.-L. (1983). Questions pour la recherche : la référence et le possible dans les activités scientifiques scolaires. In G. Delacôte & A. Tiberghien (coord.), *Recherche en didactique de la physique : les actes du premier atelier international* (pp. 227-249). Paris : Editions du CNRS

Martinand, J.-L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques. *Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle*, 1-2, 23-35.

Martinand, J.-L. (1993). Table ronde d'introduction au colloque : Didactique des disciplines et contribution à la formation des maîtres. Paris : INRP

Martinand, J.-L. (2001). Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire. In A. Terrisse (Ed.), *Didactique des disciplines. Les références au savoir*. Bruxelles : De Boeck Université, 179-224

Martinand, J.-L. (2003). L'éducation technologique à l'école moyenne en France : problèmes de didactique curriculaire. *Revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, vol 3, n°1, 101-106

Meirieu, Ph. (1997). Plaidoyer pour une véritable culture scolaire. *Revue Contre - Pied*, 1, 27-28

Metzler, J. (2002). Adaptation des « situations – jeu ». *Revue EPS*, 296, 57-61

Perrenoud, Ph. (1994). Curriculum : le réel, le formel, le caché. In J. Houssaye (Dir.) *La Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris : ESF, 2e édition, 61-76.

Perrenoud, Ph. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des Sciences de l'Education*, XXIV, 3, 487-514

Portes, M. (1999). Nouveaux programmes d'EPS et rénovations des pratiques. *Revue EPS*, 278, 27-30

Récopé, M. (2001). L'adaptation au cœur des apprentissages. In M. Récopé (Dir.) *L'apprentissage*. Paris : Eds Revue EPS, 11-30

Schmidt, R.A., Lee, T.D. (1999). *Motor control and learning: a behavioural emphasis*. Champaign, IL : Human kinetics

Verret, M. (1975). *Le temps des études*, Paris, Honoré Champion

RÉSUMÉS

Selon les programmes, l'enseignant d'Education Physique et Sportive (EPS) doit s'appuyer sur des pratiques physiques, sportives et artistiques existant dans la société. Or cette tâche prescrite n'est pas plus précise. L'activité de l'enseignant d'EPS consiste donc à élaborer des formes de pratique scolaire, qui ne se confondent pas avec le sport. Néanmoins, elles s'inscrivent dans un contexte culturel. C'est cette activité d'élaboration que nous souhaitons discuter ici dans une optique de formation des enseignants d'EPS.

According to the official curriculum, Physical Education (P.E.) teacher must base on physical, sport and artistic activities existing in society. Although, this prescribed task isn't so precise. So P.E. teacher's activity consists in creating school form of practice, which is not confused with

sport. However, they are in line with cultural context. We want to debate of this activity of creation in order to study professional training.

INDEX

Keywords : physical education, social practice taken as reference at school, professional training, cultural basis, school form of practice

Mots-clés : éducation physique et sportive, pratiques sociales de référence, formation professionnelle, fondements culturels, forme de pratique scolaire

AUTEUR

NICOLAS MASCRET

Faculté des Sciences du Sport, 163 avenue de Luminy, 13288 Marseille Cedex 9
nico.mascret@free.fr