

Didactique Professionnelle – Quatrième Colloque International

**ENTRE PRESSIONS INSTITUTIONNELLES ET AUTONOMIE DU
SUJET : QUELLES ANALYSES DE L'ACTIVITE EN SITUATION DE
TRAVAIL EN DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ?**

Organisé par l'Association RPDP en partenariat avec le laboratoire CIREL (EA 4354)
Les 6, 7 et 8 juin 2017 - Université de Lille - Sciences et Technologies, France

**L'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT EN E.P.S.
À L'ÉCOLE PRIMAIRE ET SON ÉVALUATION**

Brigitte Roux

Conseillère Pédagogique, Entraîneur d'athlétisme 2^e degré
17 Av. Pierre et Marie Curie, 80 350 Mers-Les-Bains, France
06 19 74 17 45
rouxbrige@orange.fr

Jacky Wattebled

Conseiller Pédagogique, Docteur en Sciences de l'Éducation, Laboratoire CIRNEF,
université de Rouen,
Entraîneur d'athlétisme 3^e degré
58 Rue Déménitroux, 76 260 Eu, France
06 52 50 52 29
jackywattebled@wanadoo.fr

Thème 5 : Évaluation et usage de l'évaluation dans les organisations et en formation : quelle place pour l'analyse de l'activité en situation ?

Compte-rendu de recherche

Résumé

En nous intéressant au processus apprendre, nous avons été amenés à nous interroger également sur le processus enseigner. À la lumière de constats réalisés en situation de travail, nous avons pu analyser l'activité des enseignants et repérer les obstacles liés à la formation de leurs savoirs professionnels (analyse de l'activité de l'élève, identification des objets de savoirs, étayage...). Nous proposerons de les étudier en tenant compte de la pensée explicite et de la pensée dans l'action.

Mots-Clés : savoirs – champ conceptuel – obstacles

Pour faire suite à la thèse de J. Wattebled qui interroge l'activité de l'élève et la formation des savoirs lors de situations de course en durée, nous avons conduit une recherche portant sur les situations de course en relais. Cette nouvelle recherche s'inscrit dans le même cadre théorique défini par les champs conceptuels (G. Vergnaud), le réseau de problèmes¹ et la théorie de l'activité (A. Léontiev).

En tant que formateurs chercheurs, nous constatons qu'analyser et évaluer l'activité des enseignants en situations d'E.P.S. n'est pas évident à l'école primaire. S'y intéresser lorsqu'ils ne sont pas entre les murs de la classe et que les élèves pratiquent, n'est pas simple, voire délicat. L'article de M. Durand dans la revue EPS1 de 1999 explique en partie ce constat quand il précise qu'« *...il faut passer du temps dans les classes à observer des leçons de mathématiques ou de français pour mesurer combien le travail de l'enseignant d'EPS est singulier : lui seul fait face à des élèves en mouvement, qui se déplacent rapidement, ont un engagement moteur, sont éloignés...* ». En examinant les différentes données dont nous disposons, nous avons constaté qu'elles nous permettaient également de mettre en évidence des objets de savoirs nécessaires à l'évolution des pratiques enseignantes.

La perspective de cette recherche est de réinterroger le processus enseigner à travers la conceptualisation et la problématisation mises en jeu. Elle s'appuie sur un dispositif didactique que nous avons conçu et qui nous offre les conditions de l'analyse de l'activité de l'enseignant et de son évaluation. Ce dispositif est organisé autour de cinq à six épreuves de courses en relais. Adaptable de la maternelle au CM2, il a été mis en œuvre en collaboration avec les enseignants. À partir de séances filmées en gymnase et en classe, nous avons relevé des différences et des ressemblances dans les manières de faire, de dire, d'agir et de penser des enseignants. Cette communication va se centrer sur l'examen des ressemblances constatées sur tous les niveaux de classe de notre échantillon, ressemblances qui seront illustrées à l'aide d'un exemple par niveau de classe et qui s'attacheront à ce que les enseignants attendent des élèves au regard de leurs productions et de leur mobilisation mais aussi au regard de l'étayage que les enseignants leur proposent.

1. Les productions qu'un enseignant de CP attend des élèves

L'enseignant et les élèves constatent que les erreurs successives et l'incompréhension du parcours par l'une des équipières, Coralie, qui se trouve être la dernière relayeuse, les fait « perdre ». L'enseignant propose de déplacer cette élève de la dernière à la seconde place dans l'équipe. Suite à ce changement il constate que l'équipe gagne effectivement la manche suivante alors que Coralie, malgré les nombreuses interventions orales et l'accompagnement physique dont elle fait l'objet, commet toujours autant d'erreurs. Au cours de la quatrième séance, Coralie intègre une autre équipe et le parcours est légèrement différent. À la grande surprise de l'enseignant occupé à guider un élève d'un autre groupe, Coralie parvient à réaliser le circuit et devient donc performante.

Analyse de l'activité de l'enseignant

Nous remarquons que l'enseignant privilégie la réussite de l'équipe et que dans ce cadre Coralie pose problème. Au fil des séances, il se focalise sur ses erreurs récurrentes et il s'interroge sur sa réussite inattendue. Il pense que la modification du parcours l'a aidée à se repérer dans l'espace et que son intégration dans un groupe bienveillant à son égard, qui ne se focalise pas sur la seule performance et qui s'intéresse à l'autre ont contribué à la faire réussir. En « l'oubliant », il autorise malgré lui l'expression de la coopération et de la bienveillance. Il

¹ Roux, B., Wattebled, J.

constate que Coralie prend confiance en elle, éprouve du plaisir à participer, se concentre davantage. Il prend ainsi en compte la dimension subjective de son activité. Coralie ose s'engager différemment sur le parcours et transforme ses façons de faire pour franchir les haies, pour courir et pour transmettre le témoin. L'enseignant perçoit que certains incidents de course qu'il considérait initialement comme des problèmes se transforment en objet d'enseignements et même en objet de savoirs et au fil des séances, font évoluer le regard qu'il porte sur cette élève. Ses attitudes évoluent de manière perceptible puisque que nous constatons qu'il réduit ses déplacements, qu'il modifie ses interventions orales et par conséquent son guidage est bien moins important. Finalement il considère l'erreur autrement, ce qui fait évoluer sa pratique.

2. Le regard qu'un enseignant de CM2 porte sur la mobilisation des élèves

Lors de la première séance, un élève, Jean, gère difficilement ses efforts et, épuisé, s'allonge dès qu'il a transmis le témoin. Son équipe perd. Il s'investit de moins en moins au fil des manches et reproche à un élève de son groupe d'être responsable de ce résultat. Au cours de la séance suivante l'enseignant l'intègre à une autre équipe. À nouveau Jean s'emporte car sa nouvelle équipe n'obtient pas de meilleurs résultats et rend de nouveau responsable l'un de ses coéquipiers. Un autre élève, Raphaël, réalise le parcours avec aisance, en respectant les règles mais avec une certaine nonchalance et un certain désintérêt. Lucie quant à elle éprouve des difficultés à se repérer et s'engage sans grande conviction. L'enseignant n'intervient à aucun moment auprès de ces deux élèves. Pourtant, lors des séances suivantes, chacun d'eux va s'investir davantage et attirer l'attention de l'enseignant.

Analyse de l'activité de l'enseignant

L'enseignant s'interroge sur le fait que Jean, ce « sportif de niveau scolaire moyen » s'effondre à l'arrivée et il va jusqu'à réorganiser l'ensemble des équipes légitimant ainsi son envie d'être performant. Or, lors de la manche suivante bien que Jean ait changé d'équipe, son comportement varie peu. Au fil des épreuves, les situations qui ne sont ni tout à fait différentes ni tout à fait les mêmes amènent l'enseignant à noter que cet élève plus grand, plus bondissant est en difficulté sur le franchissement des obstacles qu'il évite et renverse parfois, dans son rapport aux autres membres de l'équipe et dans sa gestion de l'effort. Il voit autrement cet élève « sportif » et identifie des objets d'apprentissage qui lui sont spécifiques. Lors de l'entretien, ses interrogations portent sur les règles d'action dans les manières de franchir et de courir entre les obstacles et il comprend l'intérêt de laisser l'élève libre de choisir entre deux hauteurs de haies qui lui sont proposées.

Concernant Raphaël, un élève « sportif en grosses difficultés scolaires », l'enseignant ne relève aucun problème particulier, ne fait aucune remarque alors que le peu d'enthousiasme de cet élève se traduit par un manque de vitesse, un manque de tonicité pour franchir les haies, d'efficacité dans la transmission du témoin et un manque d'engagement général sur les relais. L'enseignant semble même satisfait qu'il se sente tout simplement bien et soit apparemment en réussite. Il est compatissant alors que le groupe a des exigences à l'égard de Raphaël. Quant à Lucie, une « bonne élève », l'enseignant ne lui accorde pas beaucoup d'attention. Il présuppose que ces situations de relais ne l'intéressent pas réellement. Pourtant Lucie expérimente seule diverses manières de réaliser le parcours et éprouve des difficultés qu'elle s'efforce de surmonter et qui sont relatives à son repérage dans l'espace et à ses manières de lancer. Les tentatives de résolution de problèmes de ces deux élèves seront perceptibles lorsque nous passerons aux situations de dessins et d'écriture en classe. L'enseignant semble

surpris de l'effet de ces situations de classe sur l'activité de ces deux élèves quand ils se trouvent à nouveau en situation de relais. Il évoque le possible lien entre la pensée explicite et la pensée dans l'action. Au fil des séances, il identifie et prend en compte des objets d'apprentissage qui intègrent les préoccupations singulières des élèves et qui l'aident à voir différemment les séances d'E.P.S. et les enjeux qui s'y rapportent.

3. L'étayage d'un enseignant de maternelle

Au cours des différents relais une équipe nous est confiée et les deux autres sont prises en charge par l'enseignant et l'ATSEM qui adoptent la même attitude notamment envers les élèves qui hésitent ou qui échouent. Ils les accompagnent et les guident tout particulièrement. Les élèves sont placés dans le cerceau de départ, pris par la main pour contourner les plots ou franchir les haies, replacés en file indienne, parfois saisis par les épaules ou par le bras pour être remis « dans le droit chemin ». De la même façon, lorsque l'enseignant constate qu'un élève commet des erreurs sur le parcours, il est rapidement rappelé à l'ordre.

Ayant nous-mêmes laissé notre équipe agir en autonomie, nous proposons à l'enseignant et à l'ATSEM, de n'intervenir désormais ni verbalement, ni physiquement. L'enseignant nous fait part de ses doutes quant à l'efficacité et quant aux résultats d'une telle mise en autonomie sur un parcours aussi difficile pour de si jeunes élèves. Pourtant ce choix va favoriser la mise en place des interactions entre élèves ainsi que la coopération, transformant ainsi les relations au sein du groupe qui prend à sa charge la gestion des erreurs et les hésitations sur le parcours.

Analyse de l'activité de l'enseignant

L'enseignant met tout en œuvre pour que très rapidement et si possible dès la première séance, les élèves effectuent le parcours correctement, qu'ils respectent la règle et qu'ils contribuent à faire gagner leur équipe. Pour lui, la réussite dans cette situation jugée difficile n'est possible qu'au prix d'un guidage fort. Mais, lorsqu'il accepte de se mettre en retrait et qu'il observe, il constate que, bien que moins performants, les élèves restent engagés dans le relais. Il s'étonne qu'ils parviennent à réaliser le parcours en dehors de toute intervention des adultes et souligne qu'ils sont moins performants. Il relève que certains élèves courent effectivement bien moins vite (passage de la course à la marche), attendent qu'on leur dise ce qu'ils doivent faire, cherchent du regard un appui pour obtenir de l'aide. Puis l'enseignant repère que progressivement les élèves procèdent par essais/erreurs et s'investissent dans un processus de résolution problèmes. Finalement il reconnaît que bien que seuls face aux réelles difficultés du parcours ils progressent au fil des séances.

Au regard des différentes situations de relais, l'enseignant nous fait part de ses interrogations sur la mise en autonomie des élèves. Il reconnaît que certains d'entre eux se trouvent finalement pris en charge par leurs équipiers qui acceptent qu'ils ne sachent pas faire et qui s'investissent dans un rôle d'étayage favorisant ainsi ce que nous avons choisi de nommer un « co-apprentissage ». L'enseignant perçoit que ce « co-apprentissage » peut se substituer au guidage fort exercé habituellement par les adultes et que de surcroît il permet aux élèves de devenir plus performants. Cela le conduit à discuter les possibles transpositions de cette façon de conduire la classe et les effets des interventions physiques et verbales répétées sur l'engagement des élèves et sur leurs apprentissages. L'enseignant interroge ainsi l'usage des productions verbales et leur incidence sur l'activité de l'élève.

Conclusion

L'analyse de l'activité des enseignants en situation est facilitée par notre dispositif didactique. Cette démarche expérimentale donne l'occasion de produire des événements, des incidents qui aident le formateur à faire prendre conscience aux enseignants qu'ils disposent de points d'appuis au questionnement et à la problématisation. Il apparaît que les échanges entre formateur et enseignant sont l'occasion d'évaluer au moyen de la pensée explicite hors contexte ce qui fait l'objet de controverses. L'argumentation déployée par les enseignants nous renseigne ainsi sur l'évolution des savoirs de leurs compétences professionnelles.

Les formes d'organisation de l'activité analysées à partir des champs conceptuels, des réseaux de problèmes et de la théorie des champs conceptuels sont des conditions nécessaires aux enseignants pour prendre du recul par rapport à leurs pratiques et pour conceptualiser en s'appuyant sur des objets de savoir.

Cette recherche a mis en évidence que le dispositif utilisé pour cette recherche peut devenir un outil de formation et d'évaluation qui, en s'inscrivant dans la durée, aide à faire émerger de nouvelles questions, de nouvelles préoccupations et de nouvelles controverses.

En effet, lors des situations il convient pour les enseignants de s'intéresser, au-delà des résultats produits, aux processus qu'ils engendrent ainsi qu'aux formes d'organisation de l'activité. La manière dont les élèves s'investissent dans ces situations renseigne certes sur leurs comportements, leurs attitudes, leurs motivations mais il s'agit également de tenir compte de leur activité à travers ses dimensions matérielle, cognitive et subjective. Il importe également que les interactions de l'enseignant avec les élèves constituent un étayage formalisé à travers l'usage d'un langage discursif second qui sera conditionné par les mots du savoir.

Ces constats ont révélé par ailleurs que bien souvent la prise en compte des besoins singuliers des élèves se formalise par des enjeux « d'éducation à » qui prennent le pas sur les enjeux de savoirs des élèves. Ces besoins singuliers nécessiteraient d'être pris en compte autrement afin qu'ils deviennent de véritables objets de savoir utiles à l'évolution des pratiques enseignantes.

Bibliographie

- AMADE-ESCOT, C., MARSENACH, J. (1995), *didactique de l'éducation physique et sportive*, Grenoble : La pensée sauvage/INRP
- ASTOLFI, J.P. (2008), *La saveur des savoirs : disciplines et plaisir d'apprendre*, Paris : ESF
- BAUTIER, É. (1995), *Pratiques langagières, pratiques sociales*, Paris : L'Harmattan
- DURAND M. (1999), *Revue EPS1*
- LEGRAND, L. (1972), *La pédagogie de l'étonnement*, Neuchâtel, Paris et Bruxelles : Delachaux et Niestlé
- LÉONTIEV A. (1975), *Activité, conscience, personnalité*, Moscou, éditions du Progrès
- VERGNAUD, G. (1990), *La théorie des champs conceptuels*, Recherches en didactique des mathématiques, 10. 2-3. Grenoble : La pensée sauvage
- WATTEBLEDD, J. (2015), *Les savoirs pour courir autrement*, Paris : L'Harmattan, collection I.D