



Appropriation de modélisations expertes

Former des enseignants d'EPS à la lecture de l'activité d'apprentissage des élèves en sports collectifs : obstacles et perspectives à l'appropriation de modélisations expertes.

RÉSUMÉ

L'article présente, à partir d'une expérience de formation continue à l'enseignement des sports collectifs dans le secondaire, une réflexion sur les modalités d'appropriation par les enseignants de modélisations expertes. Ces modélisations ont pour but d'outiller l'activité de lecture des conduites d'apprentissages des élèves par les enseignants, en leur fournissant des repères sur ces conduites. Ces repères doivent ainsi permettre de faciliter leur travail de régulation didactique. Après avoir présenté l'importance que nous accordons à l'identification des savoirs en jeu lorsque l'on parle d'apprentissage, nous mobilisons la notion de registre de technicité, et plus particulièrement le registre de lecture de l'activité des élèves comme outil heuristique d'analyse de cette activité de lecture des enseignants d'EPS. Nous abordons dans un second temps une expérience visant à former ces derniers à l'enseignement des sports collectifs au sein duquel la lecture de l'activité des élèves prend une place toute particulière. Nous présentons les options de formation retenues et tirons quelques conclusions des résultats de cette recherche collaborative sur les obstacles à l'appropriation des modélisations expertes proposées aux enseignants.

Vincent **GROSSTÉPHAN**
Université de Reims
Champagnes-Ardennes
CEREP
ESPE Académie de Reims

MOTS CLÉS :

technicité, registre de lecture, élèves, apprentissages, sports collectifs, Éducation Physique et Sportive

INTRODUCTION

La lecture par l'enseignant de l'activité d'apprentissage des élèves en EPS constitue, selon la littérature didactique, un enjeu de formation essentiel (Marsenach et Mérand, 1987 ; Gérard & Bouthier, 2004 ; Brau-Antony & Cleuziou, 2005 ; Boudard, 2010). Mais qu'entend-on par « activité de lecture » ? Si nous utilisons la métaphore de la lecture de textes, nous pourrions, avec Giasson (2008), la définir comme une activité visant la compréhension par un lecteur (ici l'enseignant), de conduites d'élèves (les conduites d'apprentissage en sports collectifs) dans un contexte psychologique, social et physique donné. Il s'agit pour le lecteur de créer du sens en se servant des productions des élèves, de ses connaissances sur la nature des

sports collectifs, sur les intentions des joueurs/élèves, et enfin de la finalisation de son intention de lecture (par exemple la régulation de l'activité des élèves). L'activité de lecture se caractérise donc à la fois par la capacité à décrire ce que font les élèves et par celle consistant à en interpréter les causes. Il s'agit d'une activité complexe, renvoyant à une diversité d'éléments relatifs aux conduites des élèves. Le premier concerne les motifs d'engagement initial des élèves dans les situations proposées. Le second renvoie à la complexité de l'action sportive collective qui nécessite de donner du sens à un ensemble sans cesse mouvant de conduites de coopération et d'opposition. Le troisième élément est relatif aux dimensions non visibles de l'activité (Clot, 2008), qui, si elles ne sont pas prises en compte, peuvent conduire à des malentendus entre l'enseignant et les élèves. L'exigence de resituer l'action réalisée dans un contexte d'apprentissage caractérisé par une tâche particulière qui peut être plus ou moins éloignée du contexte réel de jeu et qui est plus ou moins dévolue à l'élève constitue le quatrième

élément. Enfin, le dernier élément concerne la nécessité de resituer les actions des élèves au regard d'un processus temporel de progression : ceci exige d'en percevoir les dimensions prometteuses ou encourageantes même si encore partielles voire non encore efficaces (Thépaut et Léziart, 2004). La prise en compte articulée de ces différents éléments renvoyant à l'élève, à la pratique enseignée et aux caractéristiques du jeu didactique (Sensevy, 2011), est dès lors une exigence essentielle pour l'enseignant. Cette activité de lecture ainsi définie suppose l'existence de modèles personnels (structures cognitives chez Giasson, 2008) orientant d'une part l'attention sur certains éléments de la situation et privilégiant d'autre part un type d'interprétation. Nous faisons l'hypothèse que si des enseignants ont des difficultés de lecture de l'activité d'apprentissage des élèves c'est que les connaissances ou les modèles qui organisent cette attention orientée et cette interprétation sont soit incomplets, soit inappropriés. De fait deux séries de questions se posent alors pour le formateur d'enseignants :

- en quoi consiste cette activité de lecture dans le contexte de l'enseignement des sports collectifs ? Quels sont le rôle et la place des modélisations expertes dans cette activité de lecture ?

- Comment et avec quels outils en formation continue peut-on faciliter l'appropriation de ces modèles par les enseignants ?

C'est à partir de ces deux catégories de questions enchâssées que se détermine la structure de l'article. Nous tentons ainsi dans un premier temps de spécifier la nature de l'activité de lecture d'enseignants d'EPS à propos des conduites d'apprentissage d'élèves en sports collectifs. Il s'agit notamment de montrer l'intérêt de développer cette activité de lecture appuyée sur une appropriation opératoire de modèles experts de la pratique. Nous mobilisons pour cela la notion de registre de technicité (Combarous, 1982, Martinand,

L'activité de lecture se caractérise donc à la fois par la capacité à décrire ce que font les élèves et par celle consistant à en interpréter les causes.

1994). Nous voyons ensuite comment l'on peut former les enseignants à cette activité de lecture en nous appuyant sur une recherche collaborative menée avec neuf enseignants d'EPS volontaires et un formateur spécialiste en didactique des sports collectifs. Cette recherche collaborative prend appui sur une action de formation continue dont nous détaillerons les caractéristiques plus loin.

L'ACTIVITÉ DE LECTURE PAR L'ENSEIGNANT DES CONDUITES DES ÉLÈVES

Qu'apprend-on en sport collectif en EPS ? L'enseignement à l'épreuve des modèles experts

Nos travaux antérieurs (Grosstephan, 2010 ; Brau-Antony & Grosstephan, 2006) nous amènent à penser qu'il y a un risque à se doter d'une grille de lecture de l'activité d'apprentissage des élèves déconnectée de la nature des savoirs à acquérir. Apprendre suppose certes de s'interroger sur les processus cognitifs, affectifs, sensori-moteurs en jeu, mais en les articulant à ce qu'il y a à apprendre, aux finalités de ces apprentissages et aux conditions de

leur réalisation. Pour être opératoires pour l'enseignant et l'aider à lire l'activité des élèves en EPS, il est nécessaire que ces processus s'incarnent dans des conduites concrètes dont on doit pouvoir évaluer la pertinence immédiate mais également les perspectives de progrès qu'elles ouvrent pour l'élève dans une PPSA¹ et dans un contexte d'apprentissage particulier. Il n'y a pas d'apprentissage « en général ». Il y a toujours un apprentissage de quelque chose, dans un contexte particulier. Notre propos sera donc illustré par l'apprentissage par des élèves de collège, d'un certain nombre de conduites en sports collectifs.

L'activité d'apprentissage des élèves peut-être définie à la fois dans ses aspects génériques (apprendre) et dans ses aspects spécifiques (apprendre

en sports collectifs en EPS). À un niveau générique, une première distinction s'impose entre l'apprentissage comme produit, et l'apprentissage comme processus. L'enseignant aura donc deux types d'indices à mobiliser. Le premier type d'indices porte sur le résultat produit en termes de plus ou moins grande réussite dans la tâche (perspective pragmatique) et de compréhension et conceptualisation par l'élève des conditions de réussite (perspective épistémique). Il s'agit donc de repérer des comportements d'élèves plus ou moins éloignés des comportements attendus ou plus ou moins efficaces dans la résolution du problème posé. Le second indice porte sur l'activité déployée par l'élève pour tenter de produire les meilleurs résultats possibles. Ces indices renvoient tout d'abord à l'orientation de l'activité : quel est, de leur point de vue, l'objet de leur activité ? (cf. motifs, buts motivationnels) ; quelles actions réalisent-ils pour tenter d'atteindre leur objectif ? Tentent-ils des tâches d'une difficulté optimale ? Interagissent-ils avec d'autres (élèves, enseignant) pour tenter de surmonter les difficultés initiales ?... Ils renvoient ensuite à l'intensité de leur engagement : on peut assez facilement la repérer pour l'EPS mais quand il s'agit d'une activité de type cognitif comment l'identifier ? Ils concernent enfin la persévérance, l'acharnement face aux obstacles.

En EPS on apprend notamment des techniques corporelles. Celles-ci comportent deux dimensions. La première est celle de sa transmissibilité en tant qu'acte formalisé, impersonnel, rationalisé, public : les techniques de débordement en handball par exemple. La seconde est celle de son appropriation personnalisée, privée, disposant de sa propre cohérence organisatrice (Mouchet, 2011). Modèle de référence impersonnel d'un côté, mobilisation subjective de l'autre, constituent ainsi les deux faces de la technique mise en œuvre par les élèves. Comparer la production de l'élève au modèle de référence sans brider ou empê-

Il y a toujours un apprentissage de quelque chose, dans un contexte particulier.

1. *Pratiques Physiques Sportives et Artistiques*

cher l'incontournable expression individuelle est un défi redoutable pour l'enseignant. Or, nous savons que la lecture de l'activité d'apprentissage des élèves mobilise des arrière-plans conceptuels et des modèles de cette activité plus ou moins composites et cohérents (Brau-Antony, 2001) intégrant notamment une conception de la PPSA enseignée et de la façon dont les élèves apprennent. Les modélisations technologiques des sports collectifs, incarnées par les théories d'experts (Robin, 2003) constituent un outil d'aide au choix de contenus à enseigner et de lecture de l'activité des élèves pour les enseignants. Le modèle dit « systémique » (Gréhaigne, 1989) et dialectique (Mérand, 1977 ; Deleplace, 1979 ; Brau-Antony, 2001) est celui que le formateur a choisi pour outiller les enseignants dans l'analyse des conduites des élèves et de leurs propres choix et interventions didactiques. Ce modèle constitue un artefact cognitif mis à l'épreuve dans des travaux de recherche en technologie de différents sports collectifs (Bouthier, 1988 ; Gréhaigne, 1989 ; David, 1993 ; Eloi, 1997 ; Ulrich, 2005) dans lesquels sa pertinence et son potentiel didactique se sont avérés significatifs au regard d'autres modélisations. Le jeu y est défini comme l'expression de la gestion par les joueurs des deux équipes d'un rapport de force sans cesse évolutif. Il se concrétise par la mise en œuvre de stratégies, de tactiques, de techniques en vue de faire basculer le rapport d'opposition en sa faveur. Apprendre en sports collectifs consiste

Apprendre en sports collectifs consiste ainsi à résoudre des problèmes d'ordre tactique, en satisfaisant à des alternatives décisionnelles.

ainsi à résoudre des problèmes d'ordre tactique, en satisfaisant à des alternatives décisionnelles. On apprend à coordonner les actions individuelles en construisant un référentiel commun d'orientation

de l'action sur la base d'une logique de choix tactiques et de réalisations techniques adaptées, relatifs aux différentes phases de jeu (Deleplace, 1979).

Les travaux des sciences didactiques

nous renseignent également de façon critique sur ce qui est enseigné et sur ce qui pourrait l'être. Les travaux princeps de Marsenach (1991) montrent que les remédiations des enseignants se font le plus souvent sur la base d'observations macroscopiques des comportements des élèves, où seule la forme extérieure, visible des actions est retenue. Bien que ces données aient leur utilité dans la compréhension des difficultés des élèves, elles ne peuvent déboucher sur l'enseignement direct d'une autre forme qui serait, elle, la forme idéale, en référence aux pratiques du plus haut-niveau. Cette gestion de l'écart par rapport à un modèle formel ne tient pas compte du fait que ce qui doit s'apprendre n'est pas le geste, mais le processus aboutissant à la production du geste. De fait, le découpage très analytique et décontextualisé des contenus d'enseignement observé par Marsenach et ses collègues, dans cette étude, aboutit le plus souvent à une perte de sens pour l'élève. Ce dernier ne comprend plus le lien entre l'objet enseigné et sa fonction dans un contexte authentique.

L'activité de lecture par l'enseignant de l'activité des élèves : registres de technicité

Nous nous appuyons, pour appréhender l'activité de lecture par l'enseignant des conduites techniques des élèves, sur la notion de registres de technicité formalisée par Martinand (1994) à partir du concept de technicité de Combarous (1982), puis développée dans le champ des STAPS par Bouthier (1993), Bouthier & Durey (1994), Ulrich (2005), Mouchet (2011). Combarous a élaboré ce concept pour pouvoir rendre compte « des aptitudes aux créations techniques, des comportements favorables à leur emploi, et des capacités de compréhension des réalisations correspondantes » (Bouthier & Durey, 1994, p. 112). Or, cette technicité peut se déployer à différents niveaux et sur plusieurs registres. Martinand (1994) distingue ainsi quatre registres de

technicité. Le premier est le registre de participation. Le second est appelé registre de maîtrise. Le troisième registre est nommé registre de lecture. Enfin le dernier registre est appelé registre de transformation. Les registres de lecture et de transformation nous semblent particulièrement heuristiques pour aborder notre sujet. Le premier correspond à l'activité d'identification des différentes composantes caractéristiques de la pratique que l'enseignant sera susceptible de réaliser par la mobilisation d'outils

Le rôle des modèles experts est ainsi fortement questionné en tant que ressource permettant un fonctionnement plus efficace de ces registres.

matériels et cognitifs, comme des modèles experts condensés dans des fiches d'observation par exemple. Le second renvoie à la capacité à contribuer à la transformation des techniques en usage. Comme le signalent Bouthier & Durey, ces registres ne sont pas indépendants. Pour contribuer à la transformation des techniques mobilisées par les élèves, l'enseignant devra mobiliser son registre de lecture. De même, sa propre maîtrise technique de pratiquant est susceptible de l'aider dans son activité de lecture et de transformation en raison d'aspects tacites et sensibles dont sont porteuses les techniques corporelles. A contrario, l'absence de maîtrise peut conduire à une plus faible compréhension de ces éléments non directement observables. Le rôle des modèles experts est ainsi fortement questionné en tant que ressource permettant un fonctionnement plus efficace de ces registres. Nous pensons que les modèles mobilisés par les acteurs (qu'ils en soient les concepteurs comme c'est le cas des « leaders d'opinion » (Robin, 2003) ou les usagers comme les enseignants) contribuent à orienter et à organiser la lecture de l'activité. Or, si la modélisation réalisée par l'expert est finalisée par une formalisation transmissible et donc explicitable dans un discours ou un document, celle de l'enseignant est largement contrainte par les conditions concrètes, situées, d'intervention. Elle est par ailleurs

métissée avec d'autres modèles, parfois contradictoires, mais aussi avec des croyances, des idéologies (Collinet, 2006). A la cohérence formelle de l'un se substitue l'exigence opératoire et l'appropriation « re-créatrice » de « bouts » de modèles de l'autre. La pensée propre de l'expert concepteur d'un modèle technologique de la PPSA et celle de l'enseignant obéissent ainsi à des logiques différentes et ont de fait un contenu différent. Tout modèle expert se trouve ainsi, dans le cadre de sa mobilisation dans l'activité de l'enseignant, mis à l'épreuve. Cette mise à l'épreuve concerne à la fois l'aptitude du modèle expert à s'intégrer (plus ou moins partiellement) au modèle actuel de l'enseignant et son aptitude à traiter les problèmes concrets (lecture de l'activité des élèves dans notre cas) pour lesquels il est mobilisé.

FORMER À LA LECTURE DE L'ACTIVITÉ D'APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES EN SPORTS COLLECTIFS EN EPS : UN DISPOSITIF DE FORMATION CONTINUE

Analyses de situations de travail : des instruments pour le développement

L'action de formation est conçue conjointement par le chercheur chargé, en extériorité, d'observer ce qui se joue lors de cette action, et le chercheur-formateur chargé d'animer l'action. Elle est tout d'abord fondée sur l'alternance et l'articulation étroite entre travail et formation, par la prise en compte de situations de vie professionnelle réelles. Il s'agit de s'appuyer sur des situations d'apprentissage critiques (point de vue des enseignants), fécondes et typiques (point de vue du formateur) (Serres, 2006). Elle est fondée ensuite sur l'alternance et l'articulation étroite entre savoir et action, qui reposent sur la mise en œuvre d'une activité réflexive débarrassée des jugements normatifs et des actes de justification ; s'inscrivant dans une tentative d'objectivation des phénomènes étudiés ;

proposant des généralisations basées sur des prémisses issues de l'analyse de données empiriques sur l'activité des élèves ; à partir d'un étayage-désétayage du formateur, garant d'une démarche rigoureuse d'objectivation ; de l'apport des savoirs issus de la recherche. Elle est enfin fondée sur l'alternance et l'articulation étroite entre théorie et pratique, en instaurant tout d'abord un dialogue par confrontation de deux types d'interprétations : celui des enseignants sur la base de leurs savoirs d'expérience et celui du formateur sur la base des savoirs experts et des savoirs produits par la recherche en didactique dont il est le dépositaire. En instrumentant ensuite l'analyse des situations d'apprentissage avec des ressources théoriques produites par les modélisations expertes (Grosstephan, 2010).

Dispositif, situations de formation et modalités de recueil de données

Le dispositif de formation continue associe un formateur spécialiste de didactique des sports collectifs et neuf enseignants d'EPS volontaires². La formation dure deux ans à raison de cinq journées par an (60 heures de formation au total avec un travail intersessions). Le chercheur est placé en situation d'extériorité et étudie le processus de développement des enseignants au sein de ce dispositif. Il s'intéresse notamment aux manifestations d'acceptation ou de rejet des apports technologiques et des sciences didactiques.

Nous évoquerons, dans cet article, une des situations de formation proposées aux enseignants. Il s'agit d'une analyse collective, à partir d'un enregistrement audio-vidéo, d'une situation d'apprentissage conçue et animée par des membres du groupe lors des journées de formation. La situation d'apprentissage est un jeu en 3 contre 3 en basket où les élèves doivent développer des comportements de harcèlement, dissuasion et interception en défense, tenant compte de leur position par rapport au ballon

et à leur adversaire direct. L'analyse est organisée à partir d'un guide de questionnement construit par le formateur autour des visées de la situation d'apprentissage, de son agencement et des régulations didactiques opérées par l'enseignant. L'objectif de formation est de développer chez les enseignants une meilleure compréhension de l'activité des élèves.

Le corpus de données traité ici est constitué de la transcription verbatim de l'enregistrement audio de l'ensemble des échanges entre les enseignants et le chercheur-formateur lors de l'analyse.

Traitement des données

La transcription des échanges produits lors de l'épisode d'analyse d'une situation d'apprentissage a été traitée de la façon suivante :

- Par un découpage du corpus selon une démarche d'analyse séquentielle (Adam, 1992) ;
- Par une analyse des actes de langage (Kerbrat-Orecchioni, 2008) produits au cours de ces échanges. Le langage est en effet étudié en situation, en tant que moyen d'agir sur le contexte d'interlocution dans lequel il s'insère. L'objectif d'instrumenter cognitivement la lecture de l'activité des élèves se trouve pris dans ce contexte énonciatif particulier. Il s'agit plus particulièrement de mettre au jour les mécanismes de rejet, de résistance ou d'adhésion aux énoncés produits lors de ces échanges et plus particulièrement à la modélisation experte (approche dialectique) proposée par le formateur.

Résultats

Deux types de conduites se font jour dans les échanges analysés : des conduites de résistance aux apports externes et des conduites d'appropriation partielle de ces apports selon une logique de compromis.

Les conduites de résistance s'incarnent dans des attitudes de rejet des propositions du formateur ou d'évitement du débat. Cela se caractérise notamment, chez certains enseignants, par un déplacement

2. Les enseignants ont entre 3 et 22 ans d'ancienneté et des niveaux de connaissances et d'expérience très divers en sports collectifs (pratique et enseignement).

L'objectif de formation est de développer chez les enseignants une meilleure compréhension de l'activité des élèves.

de l'objet de débat. Par exemple, un décalage entre le niveau des élèves et la proposition théorique de l'approche dialectique de l'enseignement des sports collectifs est avancé. Ils considèrent que le niveau des élèves de 6ème qui ont des difficultés à gérer la complexité des informations présentes dans le jeu justifierait que l'on abandonne provisoirement tout objectif d'apprentissage de gestion d'alternatives décisionnelles comme préconisé dans l'approche dialectique. Il semble dès lors que l'approche dialectique représente pour eux une sorte d'idéal théorique qui ne serait éventuellement abordable qu'à partir d'un certain niveau de jeu. L'extrait suivant d'échanges, au-delà du fait qu'il révèle des points de vue divergents chez les enseignants, en est une illustration (cf. énoncés en gras) :

E1 (un des trois concepteurs de la situation) : « Pour moi, ils ont une capacité réceptive limitée »

E3 : « Ils le font ! »

E1 : « est-ce que s'ils le font, ce n'est pas une occasion pour avancer sur les choses ? C'est en termes d'étapes. Il ne faut pas griller les étapes ».

E8 : « Justement c'est parce qu'on leur dit. Pendant l'action, au lieu de leur dire simplement : « bougez », leur dire : « c'est bien, tu as bougé parce que tu es allé vers le panier ou parce que tu t'es rapproché du porteur de balle » »

E1 : « oui, mais ce n'est pas notre objectif premier »

E8 : « mais si ce qu'il fait c'est une bonne réponse ? »

E1 : « ça va trop vite pour moi. Les choix... on parlait de bilan, pour moi c'est l'occasion de faire un bilan vachement intéressant ».

La rupture avec leur perception du niveau et des potentialités d'apprentissage des élèves que suppose l'assimilation de ce modèle apparaît ici trop importante pour cet enseignant pour qu'il puisse se l'approprier véritablement. Or, il est à noter que dans cette situation d'analyse, le formateur, tout au long des cinq séquences d'une durée d'une heure et 39 minutes d'échanges, a tenté d'amener les enseignants à analyser la situation d'apprentissage en tenant compte des conduites effectives des élèves : « j'ai vu apparaître plusieurs

fois chez les élèves, il y a des comportements pertinents du point de vue du démarquage ... ». Il décrit ensuite par le détail plusieurs de ces comportements qui font la preuve d'une réelle capacité des élèves de gestion des alternatives décisionnelles. Pourtant, la logique de remise en cause de la pertinence du modèle dialectique s'effectue par un argumentaire basé pour l'essentiel sur une estimation de l'incompatibilité de ce modèle avec le niveau des élèves. L'énoncé de cet enseignant en témoigne :

E1 « Je comprends bien ce que tu veux dire, mais nous on a l'argument de dire : pour nous ce n'est pas le moment. Si on leur donne des notions simples qui ne sont pas justes au niveau tactique, pour moi au moins ils les intègrent quelque part, ils les ont compris ». L'argument principal de l'inadéquation de l'approche dialectique pour des élèves de 6ème n'est pas ce qu'ils sont capables de faire, puisque cet aspect continue d'être occulté, mais ce qu'ils sont capables de comprendre.

Néanmoins, cette position n'est pas partagée par tous les enseignants comme le montraient par exemple les interventions de E8 dans l'échange relaté plus haut ou celles de E5 qui, dans des échanges avec E1, questionne ce dernier sur le lien entre l'action (venir en soutien) et sa pertinence d'un point de vue tactique (choix effectué en fonction de la situation du porteur de balle ET de sa position par rapport à la cible) :

E5 : « Oui, mais est-ce que ça n'est pas du porteur de balle ET³ de la cible ? Ben si tu reviens tout le temps en soutien, ça n'a aucun intérêt »

E1 : « On n'en est pas là. On est sur un choix qui est une intention de mobilité »

E5 : « Mais pour quoi faire ? »

E1 : « Sur un choix, une intention »

E5 : « C'est pour marquer ! »

Le processus d'appropriation de la modélisation experte est ici basé sur une logique de compromis. Ce dernier s'effectue selon un dosage considéré comme acceptable par les enseignants entre ces données externes

3. Souligné par nous car accentué à l'oral par E5.

et leurs propres conceptions. Ces compromis portent conjointement sur les objectifs visés (acceptation de viser des alternatives décisionnelles) et sur les agencements des situations d'apprentissage visant à les atteindre (notamment par une simplification des aménagements spatiaux contraignants). Ces processus d'appropriation sont confirmés lors d'auto-confrontation individuelles menées avec les neuf enseignants quelques mois après la fin du dispositif de formation.

DISCUSSION ET CONCLUSION

L'entraînement à une activité instrumentée de lecture de l'activité des élèves constitue un facteur essentiel de l'amélioration de l'enseignement en EPS. Pour autant, l'usage et l'appropriation que font les enseignants des modélisations expertes qui leur sont proposées comme aide à cette lecture ne vont pas de soi et se heurtent à de multiples obstacles. Nous en avons évoqué certains. Par exemple, la perception de la pertinence pragmatique des modèles est fortement liée à l'identification et l'acceptation préalable des conflits de l'activité que le recours à ces modèles permettrait de surmonter (Roger, 2007). Les modélisations expertes ne peuvent être des réponses à des problèmes non définis et surtout non reconnus. En effet, nous voyons qu'en l'absence d'accord sur l'analyse des conduites d'élèves, leur appropriation, même

Les modélisations expertes ne peuvent être des réponses à des problèmes non définis et surtout non reconnus.

partielle, apparaît difficile. En postulant, à partir d'une grille de lecture de l'activité des élèves renvoyant à des élèves épistémiques plus qu'à des élèves réels, que la modélisation proposée n'est pas opératoire, certains enseignants s'inscrivent dans une logique de justification de leurs propositions. En effet, le cadre de lecture de l'activité d'apprentissage des élèves proposé par le formateur s'avère être un obstacle à cette justification et est donc rejeté. Il s'agit de s'extraire de ce cadre au sein duquel leurs propositions ne sont plus cohérentes. Les questions posées seraient dès lors plutôt celles du moment de son introduction et de son statut de ressource et non de modèle auquel il faudrait se conformer. Son introduction a priori, comme cela a été fait, ne semble pas le plus pertinent. Nous voyons par ailleurs dans cet épisode un possible dépassement de cet obstacle lié au cadre contraignant proposé. En mettant celui-ci en débat, le formateur donne la possibilité de voir émerger de nouvelles questions que les enseignants ne s'étaient pas forcément posées. Il offre ainsi un espace dialogique susceptible de provoquer un dépassement des opinions individuelles. En mettant ensuite le cadre proposé à l'épreuve de la mise en œuvre ensuite, le formateur a permis de constituer une banque d'images de conduites effectives d'élèves qui constitue une ressource essentielle pour alimenter le débat et autoriser le développement des compétences de lecture de l'activité des élèves par les enseignants ■

BIBLIOGRAPHIE

Adam, M. (1992). *Les textes : types et prototypes*. Paris : Nathan.

Boudard, J.-M. (2010). *Pratique de régulation didactique en Education Physique et Sportive et professionnalité enseignante*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. ENS Cachan.

Bouthier, D. (1988). *Les conditions cognitives de la formation d'actions sportives collectives*. Thèse de psychologie, École Pratique des Hautes Études. Université Paris V.

Bouthier, D. (1993). *L'approche technologique en STAPS : représentations et actions en didactique des APS*. Habilitation à diriger des recherches, Université Paris-Sud.

Bouthier & Durey (1994). Technologie des APS. *Impulsions*, INRP, 95 – 124.

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. & Cleuziou, J.-P. (2005). *L'évaluation en EPS. Concepts et contributions actuelles*. Paris : Actio.

Brau-Antony, S., & Grosstephan, V. (2006). Développer des compétences professionnelles centrées sur l'évaluation formative en formation initiale d'enseignants d'éducation physique et sportive. *Res Academica*. 24/2, 87-102.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.

Collinet, C. (2006). Une analyse sociologique des savoirs scientifiques comme ressources possibles de l'action d'enseignants d'EPS et d'entraîneurs. *STAPS*. 71, 115-133.

Combarous, M. (1982). La culture face à la technique. *Culture technique*, 7, 227-241.

David, B. (1993). *Place et rôle des représentations dans la mise en œuvre didactique d'une activité physique et sportive : l'exemple du rugby*. Thèse en didactique des disciplines. Université Paris XI.

Deleplace, R. (1979). *Rugby de mouvement, rugby total*. Paris : éd. EPS.

Eloi, S. (1997). *Représentations mentales et acquisition d'habiletés tactiques : efficacité comparée de deux programmes d'entraînement en volley-ball*. Thèse de doctorat en Biomécanique et physiologie du mouvement. Université Paris XI.

Gérard, JP. & Bouthier, D. (2004). Apprendre à lire le mouvement : expérimentation d'un instrument de formation. *Ejrieps*, 6, 23-38.

Giasson, J. (2008). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.

Gréhaigne, J.F. (1989.) *Football de mouvement. Vers une approche systémique du jeu*. Thèse (non publiée). Université de Bourgogne

Grosstephan, V. (2010). *Développement professionnel d'enseignants d'EPS : processus et effets dans le cadre d'un dispositif de formation continue associant praticiens et chercheur*. Thèse de doctorat non publiée. Université de Reims Champagne Ardenne.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2008). *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*. Paris : Armand Colin.

- Marsenach, J. (sous la direction de) (1991). *Education physique et sportive. Quel enseignement ?* Collection Didactiques des disciplines. Paris : INRP.
- Marsenach, J. & Mérand, R. (1987). L'évaluation formative en EPS dans les collèges, INRP, Rapports de recherches, 2.
- Martinand, J.L. (1994). La didactique des sciences et de la technologie et la formation des enseignants. *Aster*, 19, 61-75.
- Mérand, R. (1977). *L'éducateur face à la haute performance*. Paris : Sport et Plein Air.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Mouchet, A. (2011). Les registres de technicité : un concept pour analyser des sujets dans les APSA ? *Ejrieps*, 23, 76-92.
- Robin, J.F. (1998). *Spécificité, structure et sens des savoirs pour enseigner en gymnastique scolaire : étude de quatre leaders de théories didactiques*. Thèse de doctorat. Université Paris XI.
- Roger, J.L. (2007). *Refaire son métier*. Toulouse : Erès.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Eléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- Serres, G. (2006). *Analyse de la construction de l'expérience professionnelle au gré des diverses situations de formation initiale des enseignants du second degré*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand 2.
- Thépaut, A. & Léziart, Y. (2008). Une étude du processus de dévolution des savoirs en sports collectifs. Activité des élèves et type de contrat à l'école élémentaire (cycle 3). *STAPS*, 79, 67-79. Bruxelles : De Boeck
- Ulrich, G. (2005). *Rôle des artefacts matériels et cognitifs dans le développement des compétences de l'intervenant éducatif en rugby*. Thèse de Doctorat (non publiée), Université Bordeaux 2, Bordeaux.