
Impact du « format pédagogique » sur la dynamique du contrat didactique ou détermination du contrat didactique sur le « format pédagogique » ?

Études de cas au cours de l'enseignement de l'EPS à l'école primaire

Antoine Thépaut

Université de Lille, EA 4354, CIREL, F-59000 Lille, France

ESPE Lille Nord de France

antoine.thepaut@espe-Inf.fr

RÉSUMÉ. Cet article envisage la problématique des relations entre didactique et pédagogie à travers la mise en discussion de deux outils de description des pratiques d'enseignement-apprentissage : la notion de « format pédagogique » d'un côté, « la dynamique du contrat didactique » de l'autre. Ces deux outils sont travaillés dans deux études de cas, issues d'observation de situations d'apprentissage en éducation physique et sportive à l'école élémentaire en France. Les observations réalisées dans une perspective didactique montrent l'impact des composantes du « format pédagogique » sur la nature et le nombre des régulations didactiques émises par les professeurs d'école. En ce sens, elles soulignent la complémentarité des points de vue didactique et pédagogique, autorisant une tentative de dépassement de leur traditionnelle opposition. Elles permettent d'entrapercevoir des pistes d'évolution des pratiques d'enseignement des professeurs d'école dans une discipline réputée difficile.

MOTS CLEFS : format pédagogique, contrat didactique, éducation physique et sportive, école élémentaire

1. Introduction

Pour étudier les relations dialectiques entre didactique et pédagogie, nous nous proposons, au cours de cet article, de reprendre les principaux éléments du débat entre Astolfi et Houssaye (1996) à la lumière d'un ensemble de travaux développés depuis cette date. Nous nous appuyons en première approche, sur une caractérisation classique de l'opposition entre les deux termes, fondée sur une critique adressée aux tenants de l'approche didactique, d'une faible prise en compte des aspects relationnels dans la relation d'enseignement quand les tenants de l'approche pédagogique eux, en orientant leur regard sur la prise en compte de la relation entre le maître et les élèves sous-estimeraient le rapport aux savoirs enseignés, médiateurs de la relation. En clair les didacticiens s'intéresseraient peu aux phénomènes de gestion de classe quand les pédagogues minimiseraient eux l'importance des contenus de savoir. Nous nous appuyons pour cela sur le cas de l'éducation physique et sportive (EPS) à l'école élémentaire et nous attachons à l'étude de l'activité des professeurs d'école (PE).

L'EPS à l'école primaire apparaît ici comme un champ d'étude privilégié des rapports entre didactique et pédagogie. L'EPS discipline à valence éducative, est valorisée pour ses apports à l'éducation des élèves (respect des règles, éducation à la santé, à la responsabilité, valeurs de persévérance, maîtrise de l'agressivité...). Elle est en même temps faiblement caractérisée dans ses contenus disciplinaires. Souvent présentée comme une discipline minorée par les professeurs d'école (PE), ceux-ci sont traditionnellement considérés comme peu qualifiés pour cet enseignement et ayant une connaissance superficielle des savoirs à enseigner. Cette rapide analyse montre d'emblée une contradiction entre une discipline fortement recommandée pour ses apports à l'éducation des élèves, sa contribution à l'acquisition de valeurs considérées comme hautement souhaitables par l'institution scolaire et les incertitudes qui pèsent sur sa définition curriculaire, ses conditions réelles d'enseignement. Aussi, entre une vision incantatoire, idyllique et un constat désenchanté de la place réelle ou supposée de cette discipline dans les pratiques des PE, nous estimons nécessaire de mener une analyse approfondie. Si une réflexion sur ses contenus disciplinaires est à mener, vue sous l'angle de l'exercice quotidien du métier, l'EPS est, pour les PE, une discipline complexe et déroutante (Blanchoin, 2013 ; Pontais, 2016). En effet, parce qu'elle se déroule en dehors de la classe, cadre habituel et familier des enseignements, elle pose des difficultés particulières d'animation et de gestion des interactions avec les élèves.

L'objet de cet article est de saisir le déroulement des séances, d'analyser l'activité des PE. Il s'agit de comprendre comment ils procèdent pour permettre à leurs élèves d'apprendre les savoirs, attitudes et valeurs visés. Ceci suppose l'adoption de cadres d'observation adaptés. Nous mettons en discussion deux cadres, celui de « format pédagogique » initié par Durand (2000) et celui de « dynamique du contrat didactique » proposé par Amade-Escot (2003). En quoi ces deux cadres se révèlent-ils pertinents pour l'étude de cet enseignement à ce niveau de la scolarité ? À partir d'un positionnement initial en didactique de l'EPS, nous cherchons à déterminer dans quelle mesure ces deux cadres peuvent contribuer à la compréhension du déroulement des séances et s'enrichir mutuellement par la prise en compte des dimensions didactiques et pédagogiques.

Par ailleurs en croisant les analyses avec un ensemble de résultats issus de travaux menés en didactiques dans les autres disciplines scolaires de l'école élémentaire, nous souhaitons contribuer à une meilleure compréhension de l'activité de PE en EPS certes, mais également en élargissant le débat entre didactique et pédagogie, par la prise en compte des réflexions à l'ensemble des disciplines enseignées à l'école élémentaire.

2. Décrire l'activité enseignante : « format pédagogique », « contrat didactique », définitions et contours

2.1 Du « format pédagogique »

Dès lors que l'on souhaite objectiver les principes qui régissent le déroulement des séances d'enseignement, et en particulier, pour ce qui nous concerne, celles d'EPS, nous sommes confrontés à la multiplicité des paramètres en jeu et l'innombrable enchaînement de multiples événements. Nombreuses sont les études qui ont souligné le caractère complexe et multiple du métier d'enseignant. Décrire le processus d'enseignement apprentissage est depuis longtemps une préoccupation des recherches en éducation. Elles ont donné lieu à une formalisation sous le concept de « format pédagogique » (Durand, 2000). Ce dernier est conçu comme « l'émergence d'un dispositif structuré d'instruction, conduit par un processus de sélection et d'organisation des éléments disponibles dans le contexte comme l'espace, le temps ou le matériel pédagogique et tenant compte des capacités des élèves à travailler seuls, en coopération, à écouter ou accepter de s'investir.

Si l'on considère que les enseignants définissent pour l'enseignement une organisation de travail pour la classe, le format pédagogique décrit la façon dont vont fonctionner ces dispositifs initialement proposés ou conçus. » La notion de format pédagogique est présentée comme un outil au service de la description de la complexité des situations d'enseignement scolaire. Elle tente de dépasser la seule dimension de conception préalable des séances pour saisir la dynamique évolutive des interactions maître élèves. Elle donne lieu à un ensemble de travaux, en particulier en EPS, regroupés sous le courant de « l'action située » (Vors et Gal-Petitfaux 2009, Gal-Petitfaux, Cizeron, Auriac-Slusarczyk et Marlot, 2014). Cependant ces travaux sont essentiellement développés au collège et au lycée, vecteur de descriptions des pratiques de professeurs d'EPS. Dans quelle mesure sont-ils transposables dans le cadre de l'école élémentaire ? Nous retenons de ces travaux, pour comprendre le déroulement des séances d'EPS à l'école élémentaire la nécessité de prendre en compte les dispositifs, les formes de travail (en atelier, vagues, collectives), les modes de constitution des groupes (formes de groupement) et délégations de responsabilité aux élèves dans la prise en charge de leur activité physique et leur activité d'apprentissage.

2.2 Du contrat didactique à l'étude des régulations didactiques

Pour définir et caractériser les approches fondées sur l'étude du « contrat didactique », nous nous inscrivons dans le cadre de la « Théorie des Situations Didactiques » (Brousseau, 1986) et ceux de la « Théorie de l'Action Conjointe » (Sensevy et Mercier, 2007). Dès l'origine, ces approches ont souligné la dépendance du processus d'enseignement apprentissage aux spécificités du savoir visé. En EPS, cette approche a été développée sous l'impulsion des travaux d'Amade-Escot (1998, 2003) et a donné lieu à un ensemble d'études et de prolongements comme le souligne l'auteur (2004). Pour Amade-Escot, la spécificité du fonctionnement du contrat didactique au cours des séances d'EPS tient à la connexion entre le « milieu didactique » et l'activité régulatrice de l'enseignant. Le caractère instantané, émergeant des contenus, met en exergue « *L'importance des procédures de régulations didactiques et leur dépendance avec l'agencement des tâches proposées aux élèves. La plupart d'entre elles consistent à modifier les milieux didactiques initialement agencés, et ce tout au long du processus interactif* » (Amade-Escot, 2004). De ces études nous retenons, pour saisir le fonctionnement du contrat didactique et caractériser sa dynamique au cours des séances, l'importance du « milieu » sur lequel il se fonde et l'identification des régulations didactiques portant sur l'aménagement, le remaniement du milieu initial.

2.3 Problématique

Comment sont construits, élaborés et agencés les « milieux didactiques » par des PE, ayant une connaissance « polyvalente », généraliste, des savoirs à enseigner ? Quelles relations entre « milieu didactique » et « dispositif », entre « format pédagogique » et « dynamique du contrat didactique » ? Sommes-nous en présence de deux entités différentes ? L'une recouvre-t-il l'autre ou s'agit-il de deux facettes d'une même réalité ? Nous sommes là au cœur du débat, objet de ce symposium et rejoint les préoccupations développées dans d'autres contributions de ce numéro thématique (Champagne et Coulangue, Denizot et Robbes, Plé, Verscheure Debars Vinson et Amade-Escot). Comment se développent les régulations didactiques dans un contexte d'interactions maître-élève plus incertain que celui établi dans l'espace classe ? Nous pensons que plus les paramètres, sources d'aléa durant les séances sont contrôlés par le PE plus il lui est aisé de procéder à des régulations didactiques. À l'inverse, plus le contexte est fluctuant, moins l'enseignant sera en mesure de faire preuve d'adaptation par des régulations didactiques.

Plus précisément, nous concentrons notre regard sur la prise en charge par les PE de la dimension collective de l'activité d'apprentissage. L'EPS, nous l'avons souligné, est souvent perçue comme un enseignement difficile, déstabilisant. À ce titre, il confronte les PE à des difficultés similaires à celles rencontrées dans d'autres contextes ou circonstances professionnelles. Ainsi, au cours d'une étude sur l'enseignement des mathématiques dans des classes situées en zone d'éducation prioritaire (Butlen, Peltier-Barbier et Pezard, 2002), les auteurs avancent qu'en milieu difficile les PE individualisent totalement les apprentissages et les modes de travail quand d'autres parviennent à maintenir des activités collectives. Nous estimons qu'il en est sans doute de même en EPS. Face aux difficultés d'animation propres à la discipline, certains PE vont chercher à individualiser les activités proposées aux élèves. D'autres, à l'inverse, prennent appui sur des formes d'activité collective pour stimuler les apprentissages. En d'autres termes nous recherchons si des formes de travail pédagogique au fondement de « format pédagogique » différencié influencent la dynamique du contrat didactique.

L'étude présentée au cours de cet article s'inscrit dans le cadre des recherches en didactique. Nous cherchons à saisir la dynamique du contrat didactique qui se développe au cours des séances d'EPS à l'école élémentaire, à la croisée des travaux en didactique de l'EPS au collège lycée, et des recherches en didactiques des disciplines enseignées à l'école élémentaire. Nous l'enrichissons des études développées dans les cadres pédagogiques ce qui est alors l'occasion d'explorer les relations dialectiques entre didactique et pédagogie.

2.4 Méthodologie : Étude de cas

Nous traitons cette problématique à travers l'analyse comparative de deux séquences d'enseignement significatives apparues au cours de l'enseignement des jeux sportifs collectifs à l'école primaire. La méthodologie adoptée repose sur des séquences filmées à l'aide de deux caméras, l'une en plan large sur l'ensemble de l'espace d'action, l'autre en plan restreint sur l'enseignant et équipée d'un micro-cravate. Ces séances ont donné lieu à une transcription du discours des enseignants et des élèves et à une description des modes de réalisation des élèves. L'ensemble de ces données mises en parallèle permet l'élaboration de « chroniques » (Brousseau, 1979) retraçant la dynamique de la séance. Leur analyse est établie sur la base d'une mise en relation entre le contrat didactique et les paramètres des formes de travail pédagogique structurant les « formats pédagogiques » : dispositifs, formes de groupement, critères de réussite, répétitions.

3. Résultats : quelques exemples de régulations ruptures du contrat didactique

3.1 Rupture du contrat didactique déterminé par l'avancée de la leçon : absence de régulation et justification par l'enseignante de son projet d'enseignement

La première séquence se déroule au cours d'un cycle de jeu collectif avec une classe de CE 1. L'enseignante est débutante, spécialisée. Elle a fait des études en STAPS. Le cas étudié se déroule au début de la troisième séance du cycle qui en comporte six. L'enseignante souhaite apprendre aux élèves à se faire des passes. Elle propose pour cela le jeu de l'horloge. Deux équipes ont un rôle bien distinct. Pendant que l'une effectue un relais en dribblant autour de la ronde constituée par l'autre équipe, cette dernière comptabilise le nombre de tours d'horloge effectué en se faisant des passes.

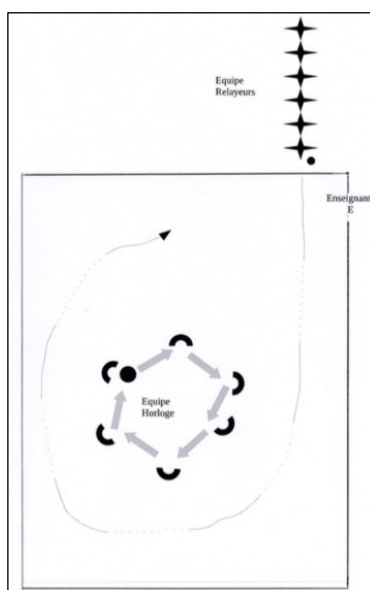


Figure 1. Dispositif didactique du jeu de l'horloge

Au niveau des formes de groupement et du mode de travail, l'enseignante a constitué deux équipes de six joueurs. Les élèves de l'autre demi-classe sont sous la responsabilité d'un animateur sportif. Elle fait jouer deux parties. Chaque équipe réalise l'une des deux sous tâche (relayeurs, horloge) à tour de rôle.

3.1.1. Analyse didactique

Le projet de l'enseignante est d'apprendre aux élèves à faire des passes, entendu comme la compétence à savoir lancer et réceptionner une balle. Pour cela elle propose un jeu. En jouant au jeu, sous-entendu en réussissant, en y étant efficace l'élève joueur doit mettre en action son savoir-faire. C'est ici une forme de travail classique à l'école élémentaire qui consiste à proposer des apprentissages sous une forme « ludique globale ». Dans le cas présent, les élèves en ronde, distants d'environ un mètre, doivent faire circuler la balle dans le sens des aiguilles d'une montre-horloge. À l'arrêt, ils doivent réceptionner la balle de leur partenaire à droite et lancer au partenaire suivant situé à gauche.

La contrainte de temps — faire plus de tours que l'équipe adverse lorsque celle-ci occupera ce rôle — en même temps que la règle de remise à zéro du compteur lorsque la balle tombe par terre est supposée amener les élèves à lancer précisément la balle à son partenaire tout en étant vigilant lors de la réception. Le savoir visé est dans ce cas une habileté motrice fondée essentiellement sur des ajustements perceptivo — moteurs.

3.1.2. Observations

Un incident critique didactique se déroule au cours de la seconde partie lorsque les joueurs de l'équipe horloge, tout en faisant des passes, se rapprochent subrepticement les uns des autres jusqu'à se faire des passes en se donnant la balle de la main à la main. L'équipe entre alors en situation de réussite jusqu'à 66 passes consécutives sans faire tomber la balle au sol. L'équipe adverse s'en aperçoit. Elle fait constater l'illégalité du procédé. L'enseignante prise au dépourvu valide cette façon de faire. À la fin de la partie, elle rassemble les élèves. Les joueurs lésés contestent. L'enseignante répond : « Moi, j'ai juste dit de faire des passes. La seule chose c'est que le ballon ne doit pas tomber par terre. Eux, ils ont trouvé. Eux ils ont trouvé une autre façon. Vous, vous l'envoyez dans la figure. Vous ne faites pas attention. Eux ils ont trouvé une autre façon de se la passer sans la faire tomber. Alors les jaunes ont gagné ». Elle passe ensuite au jeu suivant.

3.1.3. Interprétation en termes de contrat didactique

L'analyse des échanges verbaux montre l'enseignante qui s'adapte sous la pression des remarques des élèves par une justification de son projet d'enseignement. Elle valide le mode de transmission de la balle de l'équipe horloge. Ceci constitue une révision à la baisse du contrat : les joueurs ne font plus des passes, mais se transmettent la balle de la main à la main. Il n'apparaît pas de régulation didactique autre que ce rapide bilan. L'enseignante a prévu au préalable un ensemble de jeux pour sa séance. Elle passe au jeu suivant. C'est cette avancée du temps de la leçon qui guide son intervention.

a- Rôle et statut du critère de réussite

En nous appuyant sur les analyses d'Amade-Escot (1989), nous avançons que l'enseignante règle la question d'apprentissage à partir de la prise en compte par les élèves du critère de réussite, ou plus exactement le gain de la partie, matérialisé par le nombre de passes consécutives sans que la balle ne tombe au sol. Cette comptabilisation se substitue au contenu d'enseignement. C'est la réussite au jeu qui est visé (le nombre de passes) et non la transformation corporelle (l'adaptation spatio-temporelle à la trajectoire du lancer et préhension de la balle). Les élèves restent les bras ballants tant qu'ils ne sont pas concernés par l'action. Si l'enseignante mentionne bien le résultat du match « Alors les jaunes ont gagné », elle le mentionne sans possibilité de discussion. Il est à l'initiative de l'enseignante seule. Il n'y a pas de délégation, de prise en charge par les élèves.

b- Dispositif

Cette adaptation des élèves, condition de leur réussite est apparue en l'absence d'un dispositif matériel fixant une zone à ne pas franchir. Les élèves « horloge » se sont rapprochés jusqu'à finir par être les uns à côté des autres rendant possible une transmission de la main à la main.

c- Mode de travail et formes de groupement

Le déroulement de la partie provoque un sentiment d'injustice chez les élèves de l'équipe blanche. Ne pouvant pas essayer une autre façon de faire à l'occasion d'une nouvelle partie ils ont l'impression d'être floués. On peut penser qu'une nouvelle séquence de jeu, « la revanche », aurait pu permettre à ces joueurs d'essayer la solution adoptée par l'équipe jaune et tenter alors d'inverser le score. Aucune répétition n'est organisée. Les élèves doivent réussir d'emblée en un seul essai.

d- Le sens de l'activité

Pour les élèves il s'agit de gagner au jeu. La composition des équipes variant d'une séance à l'autre la notion de projet collectif n'est pas prise en compte. Il s'agit d'une activité collective fusionnelle (Gréhaïne, 1997).

3.2 Régulations didactiques et avancée du savoir

La seconde séquence support de l'étude se déroule au cours d'un cycle de basket-ball de six séances avec une classe de CM1-CM2. L'enseignant est un PE expérimenté (5 années, dont trois dans le même niveau de classe). Elle se déroule au cours des séances 2 et 3. L'enseignant souhaite que ses élèves apprennent à faire progresser rapidement la balle vers la cible adverse en se faisant des passes. Pour cela il met en place une situation d'apprentissage fondée sur le jeu de « la balle au capitaine ».

Le but du jeu consiste à donner la balle à son capitaine situé à l'autre extrémité du terrain dans un cerceau. L'équipe qui y parvient marque alors un point. Les règles du jeu sont les suivantes. La balle est jouée à la main. Lorsque l'équipe marque un point, quand la balle sort des limites, ou lorsqu'il y a faute, la balle est rendue à l'équipe adverse.

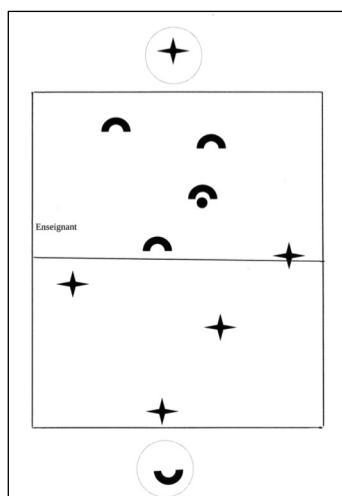


Figure 2. *Dispositif didactique du jeu « la balle au capitaine »*

Au niveau des formes de groupement et du mode de travail, la classe est scindée en deux groupes. Pendant qu'une moitié travaille en autonomie sur un exercice de tir au panier, l'autre s'exerce à ce jeu. Ce jeu a le statut de situation d'apprentissage. Il s'agit d'un jeu à effectif réduit : cinq contre cinq, quatre joueurs de champ et le capitaine. Cette situation d'apprentissage est présentée quatre fois. Deux fois au cours de la séance deux, deux fois au cours de la séance trois. Chacune de ces quatre parties dure environ 7 minutes.

3.2.1. Analyse didactique

L'analyse didactique montre un apprentissage concernant la progression de la balle vers la cible adverse à l'aide de passes. La variable de commande est la règle du jeu selon laquelle le porteur de balle (PdB) n'a pas le droit de se déplacer avec la balle. Cette règle a pour conséquence d'obliger les partenaires non porteurs de balle (NPdB), lorsque le PdB est ainsi immobilisé, de se déplacer vers l'avant afin d'offrir des possibilités d'échanges qui fassent progresser la balle vers la cible. Il s'agit d'un apprentissage adapté au niveau des élèves, mais difficile à réaliser. Les élèves doivent adopter un comportement nouveau, inverse au mode de réalisation spontanée. Ils doivent en effet, jouer en mouvement en se déplaçant vers l'avant lorsque le PdB capte la balle et s'arrête. Le savoir est de nature stratégique, la solution est à construire dans la lecture du jeu en prenant en compte l'emplacement de la cible, le déplacement des partenaires, des adversaires, la position du PdB. Il s'agit d'une situation problème.

3.2.2. Observations

Les observations et enregistrements des échanges verbaux permettent d'établir un relevé exhaustif des régulations didactiques. Nous distinguons des régulations en cours de jeu. L'enseignant, entré en jeu avec une équipe, simule des tentatives de passes rapides vers l'avant pour souligner à ses partenaires NPdB la nécessité de se déplacer, d'aller vers l'avant. À d'autres moments, en observation à l'extérieur du match, au cours de certaines actions de jeu, devant l'immobilisme de certains partenaires NPdB il donne la solution à appliquer en incitant par la parole : « Avancez », « va vers l'avant... », « Trop loin, t'es trop loin, viens devant... », « Bougez, bougez,... vous ne bougez pas ! ». Au cours de certaines configurations de jeu, il arrête le jeu. Il replace les joueurs tels qu'ils étaient placés, explique, désigne l'erreur de lecture puis en déplaçant les joueurs explique la solution à mettre en œuvre. « Fl a la balle. Br et An sont devant, mais ils sont marqués. Il faut se déplacer pour se démarquer. Faut bouger pas que pour avancer, mais allez devant et vous démarquer ». Par ailleurs après chaque partie il rassemble les joueurs afin de procéder à une analyse de l'activité.

Ainsi, à l'issue du premier match il explique qu'il existe trois types de passe, des passes courtes, le partenaire devant se baisser pour capter la balle, des passes trop longues pour pouvoir être saisies, et des passes intermédiaires sur le partenaire qui n'a pas de difficulté alors pour l'intercepter.

Lors du second match, profitant d'une action réussie par une des deux équipes, enfin conforme à ce que l'enseignant attendait, il arrête le jeu. Il replace les joueurs où ils étaient sur le terrain. Il décrit l'action. « Un, deux, trois, trois passes. La balle est parvenue en trois passes ». Il désigne son intérêt et mentionne ce qu'elle a supposé comme lecture de jeu de la part des joueurs. En s'appuyant sur une démonstration, il place trois joueuses sur une même ligne et passe la balle. « Est-ce que vous avancez ? » Au cours de la seconde démonstration où le joueur fait une passe et avance : « je lance et j'avance ».

3.2.3. *Interprétation en terme de contrat didactique*

L'observation des nombreuses régulations didactiques permet de suivre la dynamique du contrat au cours de chacune des phases d'activité. L'analyse de ces régulations permet de les différencier selon leur modalité et leur contenu. Elle montre que si certaines sont nettement orientées vers l'apprentissage visé, d'autres apparaissent hors contexte et provoquent des ruptures de contrat. Il en ressort une impression générale d'instabilité du contrat. La situation d'apprentissage est une tâche complexe dont la solution tient à la prise en compte de multiples paramètres sous la dépendance de chacune des configurations de jeu. Or, au cours des échecs de transmission de la balle, donnant lieu à régulation, l'enseignant concentre l'attention des élèves au gré des actions de jeu, sur le placement des NPdB, la forme de la passe, l'avancée ou non des NPdB, le démarquage ou non de ces déplacements. Enfin, il apparaît que l'enseignant établit une continuité entre les différents moments de la séquence. Il établit des liens entre les différents matchs, liens que les élèves ne sont pas en mesure de saisir puisque si l'enseignant suit le fil directeur des quatre matchs, chaque élève lui n'en vit uniquement que deux.

a- Rôle et statut du critère de réussite

L'enseignant ne mentionne jamais le score du match, pas plus qu'il ne renvoie d'informations aux élèves sur la réussite ou non de la tâche au regard de l'apprentissage visé. Les seules informations renvoyées portent sur une description, analyse qualitative des actions d'échange de la balle.

b- Mode de travail et formes de groupement

Cette séquence repose sur une répétition. Chaque élève, grâce au mode de travail adopté, joue deux fois et est donc en mesure de pouvoir appliquer les actions efficaces, corriger les erreurs mentionnées par l'enseignant et solutions proposées. Ce mode de travail est donc susceptible de permettre aux élèves de tester d'expérimenter les solutions de jeu et stabiliser le savoir visé.

Le décompte exhaustif de la composition des équipes fait apparaître cependant des variations d'un match à l'autre. Les équipes sont composées par l'enseignant à chacune des séances sur la base d'une certaine régularité implicite reposant à la fois sur l'âge des élèves (les CM1 d'un côté, les CM2 de l'autre) et le niveau d'habileté (les élèves les moins habiles, les élèves les plus débrouillés). Ce second paramètre ne recoupant que partiellement le précédent. Ceci débouche sur des équipes globalement identiques, mais subissant cependant des variations d'une séance sur l'autre (compte tenu de l'état des présents et des décisions non explicitées de l'enseignant.). Les élèves doivent donc apprendre à jouer en équipe davantage sur la base des actions de jeu à développer (lancer, progresser, rattraper) que sur la connaissance qu'ont chacun des joueurs les uns des autres et sur le ciment d'un projet de jeu, projet d'équipe partagé. Le choix de la composition des équipes reste en dernier ressort de la responsabilité de l'enseignant dont les motifs demeurent implicites.

4. Interprétation

Cette étude souligne l'intérêt du concept de « contrat didactique » pour analyser la complexité et l'évolution aléatoire, imprévisible des situations d'enseignement apprentissage. En même temps elle éclaire sur les éléments du « format pédagogique » qui contraignent les régulations didactiques. C'est donc sur ces bases que nous concentrons notre attention sur les relations entre le milieu initialement proposé, dans ses dimensions didactiques et pédagogiques et les « procédures de régulations didactiques » (PRD).

4.1 *Élaboration des contenus, objets d'étude et sens de l'activité*

Cette étude portant sur l'observation des PRD selon des « modes de travail pédagogiques » différenciés met tout d'abord en évidence les interrelations entre les choix des contenus d'enseignement et leur impact sur les modes d'organisation du travail.

Et inversement des modes d'organisation déterminent des contenus d'enseignement. L'enseignante centrée sur l'apprentissage d'une habileté motrice, l'apprentissage d'un modèle gestuel (Amade-Escot 1988), ne tient pas compte de la dimension collective de certains jeux sportifs.

À l'inverse, l'enseignant, dont l'objectif prioritaire porte sur l'apprentissage de la progression de la balle, l'application « d'une règle d'action efficace », s'appuie sur des équipes relativement stables sur l'ensemble de l'unité d'apprentissage.

Toutefois, dans un cas comme dans l'autre, les PE sont prioritairement sur l'activité ludique. Les apprentissages recherchés sont développés dans des situations d'apprentissage présentées sous forme de jeu, de « situations ludiques globales » (Amade-Escot, 1988). Cette façon de procéder comporte le risque de provoquer des ruptures de contrat didactique sur la base de malentendus. Les élèves cherchent avant tout à gagner au jeu, marquer plus de points que l'équipe adverse quand le PE recherche l'application d'un comportement ou d'une stratégie. Amener les élèves à passer du jeu proprement dit à une activité d'apprentissage pour être plus efficace dans le jeu considéré suppose de s'intéresser à l'importance du rôle du critère de réussite.

a- Le paramètre du critère de réussite

Les analyses soulignent le poids du critère de réussite dans la dynamique évolutive du contrat didactique. Elles permettent en ce sens de distinguer les différentes dimensions que recouvre cette notion. Dans certains cas il s'agit du critère de réussite de la tâche, ici le score du match. Dans d'autres cas, la définition du critère de réussite porte sur des éléments autorisant des comptabilisations d'action, « sous-but » de la tâche, le nombre de passes consécutives. D'autres enfin, portent sur des descriptions rapportées à des étapes d'apprentissage. Différentes publications professionnelles proposent des exemples de description qualitative des actions des élèves (Revue EPS1 ; revue Contrepied).

L'étude des modalités de travail permet par ailleurs d'identifier si les procédures adoptées favorisent une prise en charge par les élèves eux-mêmes du critère de réussite. Les observations réalisées au cours de cette étude montrent dans les deux cas une prise en charge de l'évaluation de la réussite par l'enseignant seul, sous son entière responsabilité. Ces observations laissent alors entrevoir des procédures potentielles conduisant à une prise en charge de cette évaluation par une délégation de responsabilité : un relevé des scores ou des comptabilisations d'actions par les élèves eux-mêmes. Elles soulignent enfin l'impact de son explicitation ou à l'inverse une évaluation implicite de l'activité d'apprentissage. Souvent laissés implicites, ces critères de réussite permettent difficilement aux élèves de s'inscrire dans un projet de transformation de leurs actions initiales.

S'en tenir à la seule prise en compte de la notion de critère de réussite ne suffit pas. Cette étude montre la nécessité de déplier la nature de ces critères de réussite en même temps que la mise en œuvre pédagogique de délégation.

b- Le paramètre de la capacité d'observation du professeur

La dynamique du contrat didactique repose sur des PRD en cours d'activité ou à l'issue d'une phase d'activité. Ces PRD sont sous la dépendance de ce qu'observe l'enseignant, des indices qu'il prélève sur l'activité des élèves. Les PRD dépendent alors des disponibilités que se donne le PE pour observer et donc des formes de travail autorisant une autonomie des élèves dans leur activité.

c- Le paramètre répétition

Les quelques observations rapportées soulignent combien les choix opérés par l'enseignant, les modes de travail proposés favorisent ou non la répétition d'une même situation d'apprentissage. L'étude de cas de la situation d'apprentissage fondée sur le jeu de la balle au capitaine fait apparaître des PRD plus nombreuses et de nature différente au cours de ces répétitions successives.

5. Discussion

L'objet de cette étude consiste, nous l'avons vu, à identifier si des PRD différenciées émergent selon les « formats pédagogiques » à l'œuvre au cours des séances d'EPS à l'école élémentaire. Ou, ce qui est une autre façon de formuler, « les formats pédagogiques » ont-ils un impact sur les PRD, et inversement les PRD impactent-ils les « formats pédagogiques » ? Les observations réalisées montrent combien les paramètres du « format pédagogique » ont des répercussions sur la dynamique du contrat didactique.

En même temps, la clarté du contrat didactique conduit à définir dès la phase de conception des séances, les formes du travail, du dispositif et de groupement. En ce sens cette étude permet de souligner l'interdépendance des paramètres didactiques et pédagogiques.

Les variables apparues dans ce travail comparatif conduisent à se demander s'il ne s'agit pas là d'un effet lié à l'activité physique enseignée : les jeux sportifs collectifs. En effet dans le cas de ces activités physiques, les composantes du travail collectif sont à la fois objet et enjeu du processus d'enseignement apprentissage. Dans ce cadre, les éléments structurant le travail en équipe des élèves sont nécessairement impliqués. Or, au cours d'une autre étude portant sur une autre activité physique (Apreleff, 2017) réalisée au cours d'une unité d'apprentissage en gymnastique conduite par deux PE de Cours préparatoire a montré combien la prise en compte du sens de l'activité et le passage d'un enseignement initial centré sur l'apprentissage de figures gymniques formelles à un enseignement piloté par la création d'enchaînements gymniques destinés à être montrés puis évalués par les élèves eux-mêmes a entraîné une modification sur les formes de travail, les formes de groupement et les capacités d'observation et de régulation des PE. Ainsi une des PE s'exprimera : *« Moi au début c'était surtout le matériel. C'était compliqué, j'avais l'impression d'être débordée, de ne pas voir mes élèves évoluer sur les ateliers. À la fin des séances, j'avais l'impression d'avoir une vision plus globale, d'avoir plus de temps pour les voir »* (p. 46).

Un autre paramètre conduit à s'interroger sur la question de l'expertise des PE. Les variations observées dans ces deux cas supports de l'étude ne sont-elles pas imputables à l'expérience acquise des PE. Une PE débutante dans le cas du jeu de l'horloge, un enseignant expérimenté dans le second (5 ans d'ancienneté dans le même niveau de classe) ? D'autres observations menées à l'occasion d'une étude comparative en français et en sports collectifs (Delbrayelle et Thépaut, 2015) montrent deux PE expérimentés, installant des « formats pédagogiques » similaires à ceux observés dans le cas du jeu de l'horloge conduisent aux mêmes constats en termes de dynamique de contrat didactique.

Ces observations soulignent précisément l'impact des composantes du « format pédagogique » sur la nature et les modalités des PRD. Elles permettent d'apercevoir ce que la prise en compte de cette notion ouvre comme possibles. Travaillées de façon différente, les composantes prises une à une auraient pu permettre une autre évolution de la dynamique du contrat didactique. La prise en compte ou non des paramètres du « format pédagogique » en ce qu'elle ouvre ou ferme dans le champ des possibles de la dynamique du contrat didactique permet ici d'avancer que le « format pédagogique » contraint la dynamique évolutive du contrat didactique.

Cette étude montre également combien un ensemble de décisions et régulations des PE ont des répercussions sur l'activité vécue des élèves : le sentiment d'injustice pour les élèves de l'équipe perdante au jeu de l'horloge, le renforcement ou non du sentiment de réussite et de l'estime de soi lors des régulations au cours de la situation de la balle au capitaine. Ces éléments « didactiques » participent on le perçoit alors de la dimension relationnelle, éducative, subjective dans la construction des élèves. Les choix effectués par le PE, de ne pas en tenir compte, ou à l'inverse en tenir compte explicitement, ont des incidences sur la construction identitaire des élèves. En ce sens, cette étude didactique montre, contrairement à ce qu'il est classique de présenter comme une cécité de l'approche didactique à la prise en compte des dimensions subjectives, interpersonnelles de la relation maître-élèves, est une critique peu fondée. On le voit, les décisions et régulations didactiques ont, outre la transmission d'éléments de savoir, des incidences sur les dimensions psychologiques et affectives, constitutives de la personnalité des élèves.

6. Conclusion

Nous abordons au cours de cet article, la question des relations dialectiques entre les dimensions didactiques et pédagogiques de l'acte d'enseignement-apprentissage en mettant en discussion deux outils théoriques pour l'observation analyse des situations d'enseignement : l'approche pédagogique par la notion de « format pédagogique » (Durand, 2000) et l'approche didactique par celle de « dynamique du contrat didactique » (Amade-Escot, 2003). Nous cherchons à déterminer dans quelle mesure la dynamique du contrat didactique est tributaire des paramètres du format pédagogique ou inversement si les formats pédagogiques sont sous l'influence des contraintes du contrat didactique. Notre étude s'appuie sur l'observation de deux situations d'apprentissage de jeux sportifs collectifs en EPS à l'école élémentaire.

La première situation montre un format pédagogique où les formes de travail et le dispositif proposé ont permis un contournement de l'obstacle d'apprentissage visé, entraînant une révision à la baisse du contrat didactique. L'analyse souligne ici l'impact de la différence entre activité et pratique, où en pilotant l'enjeu d'apprentissage par le jeu, l'enseignante substitue l'activité ludique à la situation d'apprentissage, laissant alors le format pédagogique gouverné par les dimensions psychologiques de l'activité ludique.

La seconde montre, sur la base de formes de travail rendant un format pédagogique plus complexe permettant les développements de régulation didactiques caractéristiques d'un contrat didactique plus dynamique. L'analyse permet alors de relever la prégnance des éléments du milieu didactique sur le développement du format pédagogique.

Les observations soulignent combien les composantes de chacune de ces deux approches théoriques peuvent interagir entre elles. La description fine des interactions durant ces deux situations d'enseignement permet de déceler combien les dispositifs et formes de travail pédagogiques ne peuvent se penser indépendamment du savoir visé. Les modalités de l'appropriation du savoir sont conditionnées par son apprêt pédagogique (les modalités de constitution de groupe ou non, les interactions entre les élèves, la définition de rôles sociaux différenciés à tenir). Il est alors possible de distinguer d'une relation individuelle, l'élève face à son savoir à acquérir à la constitution de groupe de travail aux rôles sociaux différenciés pour s'approprier dans des controverses collectives le savoir enjeu de la situation d'apprentissage.

Les observations ont également permis d'établir dans quelle mesure les formes de travail pédagogiques conditionnent les PRD. Ces dernières s'observent, se comprennent au cours et par l'étude des « formats pédagogiques » à l'œuvre dans les séances. Elles confirment en cela que « le format pédagogique » ne peut se penser indépendamment des visées d'apprentissage et qui donnent alors leurs sens aux régulations. Enfin nous avons pu également le relever, les formats pédagogiques conditionnent les possibilités d'observation et d'action de l'enseignant. Il arrive également que des modifications de forme de travail pédagogique apparaissent dans certains cas comme PRD.

Cette étude, réalisée en jeux sportifs collectifs permet d'exemplifier et d'explicitier ces mécanismes interactifs entre « format pédagogique » et « contrat didactique », dans la mesure où l'apprentissage du travail en équipe est consubstantiel de ces activités que sont les sports collectifs. Mais elle est révélatrice de ce que l'on peut observer dans d'autres activités sportives dont le collectif ne constitue pas le sens fondamental de l'activité (en gymnastique par exemple, dans les études de Gal-Petitfaux et al., 2014 ou Apreleff, 2017), mais où l'apprentissage en milieu scolaire, en classe, ne peut se penser indépendamment de modalités de travail en groupes ou en sous-groupes.

Cette étude montre la dimension heuristique de ce couplage « contrat didactique » - « format pédagogique » dans l'analyse de situations d'enseignement apprentissage dans d'autres disciplines scolaires. On le voit clairement lors de l'étude d'une situation significative en didactique des mathématiques, « La course à 20 » (Brousseau, 1998, Sensevy, Mercier et Schubauer-Leoni, 2000) où l'apprentissage repose sur des dispositifs et formes de travail pédagogiques élaborés : mode de travail par sous-groupes, aux rôles sociaux différenciés afin que chaque groupe puisse avancer un ensemble d'arguments visant à démontrer combien la solution trouvée au sein du groupe est juste. Dans la suite de la présentation d'une « géographie conceptuelle du contrat didactique » au sein des sciences humaines (Sarrazy, 1995), les composantes du format pédagogique permettent d'enrichir la compréhension des processus mis à jour par le concept de contrat didactique. Elles permettent de rattacher différentes dimensions émergentes ; à la fois représentation de la classe comme scène sociale où chacun doit « faire face » et l'élève y apprendre son « métier d'élève » (Sirota, 1993) en même temps que la prise en compte de l'étude des interactions que se déroulent au sein de groupes, groupe classe, sous-groupes, équipes, dans leur dimension psychosociale et ethnologique. En ce sens cette étude représente une tentative de dépassement de la traditionnelle opposition entre didactique et pédagogie.

Références bibliographiques

- Amade-Escot, C. (1988). Stratégies d'enseignement en EPS : contenus proposés, conceptions de l'apprentissage et perspectives de différenciation. In P. Chifflet (Ed.), *Méthodologie et didactique de l'éducation physique et sportive*. Grenoble : édition AFRAPS. 131-142.
- Amade-Escot, C. (1989). Procédure de régulation didactique en E.P.S. : Étude de quelques modalités de gestion des situations didactiques chez les enseignants novices. In Bui-Xuan G. Boyer *Dossier CAPEPS AFRAPS n° 5*. AFRAPS. 119-130.
- Amade-Escot, C. (1998). Apport des recherches en didactique à l'analyse de l'enseignement de l'EPS. Une étude de cas : le contrat, in C. Amade-Escot, J.P. Barrué, J.C. Bos, F. Dufor, M. Dugrand et A. Terrisse (Eds), *Recherches en éducation Physique et Sportive : bilan et perspectives*. Paris, Revue EPS, 253-266.
- Amade-Escot, C. (2003). *Didactique de l'éducation physique. État des recherches*. Paris : Revue EPS. 255-278.
- Amade-Escot, C. (2004). Contenus d'enseignement et aléas de la relation didactique en Éducation physique et sportive. In Carlier (dir) *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique*. Montpellier : éditions AFRAPS 227-239.

- Apreleff, M. (2017). Analyser l'activité d'enseignement de professeurs des écoles en EPS pour concevoir des stratégies de formation. Étude comparative entre enseignantes expérimentées, mais novices dans l'APSA de support et une enseignante débutante. Mémoire de Master Ingénierie de la Formation. Villeneuve-d'Ascq. ESPE Lille Nord de France.
- Astolfi, J.P. et Houssaye, J. (1996). Didactique et pédagogie sont dans un bateau... *Éducatives*. 18-21.
- Blanchouin, A. (2013). Former les professeurs d'école au temps et à l'espace de l'EPS. <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/R&F-Recits-d-experience-A-Blanchouin.pdf> (consulté le 03 mars 2015).
- Brousseau, G. (1979), L'observation des activités didactiques, *Revue Française de Pédagogie* 45. 130-139.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthode de la didactique des mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage, Vol. 7, n° 2. 33-115.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Butlen, D. Peltier-Barbier, M.L. et Pezard, M. (2002). Nommés en REP, comment font-ils ? Pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques en REP : contradiction et cohérence. *Revue Française de Pédagogie* 140, 41-25.
- Delbrayelle, A. et Thépaut, A. (2015) Savoirs et compétences dans deux disciplines scolaires. Étude des performances didactiques en français et EPS à l'école élémentaire, in Chnane-Davin, F. et Cuq, J.P., *Approche comparative des savoirs et compétences en didactique*. Paris : Riveneuve.239-261.
- Durand, M. (2000). *Chronomètre et survêtement. Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants en éducation physique*. Paris Eds Revue EP.S.
- Gal-Petitfaux, N. Cizeron, M. Auriac-Slusarczyk, E. et Marlot, C. (2014). Configurations typiques d'interaction en classe d'E.P.S. : regard croisé de l'anthropologie cognitive et de la pragmatique du discours. In Wallian N. Poggi M.P., Chauvin-Vileno A. *Action, interaction, intervention. À la croisée du langage, de la pratique et des savoirs*. Berne : P. Lang.151-176.
- Grehaigne, J. F. (1997). Les formes de groupement en sports collectifs. Des aspects contradictoires. *EPS* n° 265. 71-73.
- Lesne, M. (1979). *Travail pédagogique et formation d'adulte*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Pontais, C. (2016). Donner à l'EPS toute sa place. *Contrepied H.S. n° 14. EPS à l'école primaire*. 4-6.
- Sarrazy, B. (1995). Le contrat didactique. Note de Synthèse. *Revue Française de Pédagogie* 104. 85-108.
- Sensevy, G. Mercier, A. Schubauer-Leoni, M. L.(2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur à propos de l course à 20. *Recherches en Didactique des Mathématiques, Grenoble, La Pensée Sauvage, Vol. 20, n° 3. 263-304.*
- Sensevy, G. Mercier, A. (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.
- Sirota, R. (1993). Le métier d'élève. *Revue Française de Pédagogie* 112. 85-118.
- Vors, O. et Gal-Petitfaux, N. (2009). Construire une activité collective de travail dans une classe d'EPS en « réseau ambition réussite » : entre masquage et ostention, *e-JRIEPS* 18, Besançon, Iufm Franche-Comté. 156-177.

