



HAL
open science

**Ce que l'étude des régulations didactiques révèle du processus de disciplinarisation à l'école maternelle.
Etude de cas en éducation physique et sportive à l'école maternelle française**

Antoine Thépaut

► **To cite this version:**

Antoine Thépaut. Ce que l'étude des régulations didactiques révèle du processus de disciplinarisation à l'école maternelle. Etude de cas en éducation physique et sportive à l'école maternelle française. La TACD en questions, questions à la didactique 2019, 2021. hal-03185767

HAL Id: hal-03185767

<https://hal.univ-lille.fr/hal-03185767>

Submitted on 30 Mar 2021

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

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

Ce que l'étude des régulations didactiques révèle du processus de disciplinarisation à l'école maternelle. Etude de cas en éducation physique et sportive à l'école maternelle française.

Antoine THEPAUT

Théodile CIREL

Univ.lille, EA 4354, CIREL, F-59000 Lille, France.

Mots clés : activité, discipline, EPS, régulations didactiques

Key-words : activity, discipline, PE, didactic regulations

Cette communication, en s'inscrivant dans une réflexion plus large sur les processus de disciplinarisation dès l'école maternelle, interroge dans quelle mesure la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD) peut apporter une contribution au débat.

A l'école maternelle les enseignements qui y sont développés ne sont pas organisés en disciplines mais en « domaines d'activité » ou domaines d'apprentissage. Il apparaît en effet à l'école maternelle une réticence envers la référence aux disciplines scolaires s'expliquant par une difficulté, supposée comme évidente, dans l'approche des savoirs à transmettre considérés comme trop complexes en regard de l'âge des enfants et la volonté de ne pas les enfermer trop tôt dans une forme, un académisme trop scolaire. Toutefois, différentes études ont montré combien ces domaines d'activités sont indexés aux champs disciplinaires (Garnier 2009). Elles nous conduisent à approfondir comment est pensé le rapport entre activité(s) et pratique disciplinaire. Dans quelle mesure les activités proposées à l'école maternelle par les professeurs d'école (PE) sont elles disciplinarisées. En quoi portent-elles des prémices ou traces du disciplinaire (Daunay Delcambre 2007, Thévenaz-Christen 2008) ? Ici, la TACD, par l'étude des processus de transmission appropriation de savoirs peut éclairer les processus à l'oeuvre. Nous nous inscrivons clairement dans un cadre didactique et percevons le rapport au processus de disciplinarisation dans sa référence aux savoirs et non son rapport à la forme scolaire et à la socialisation des comportements (Thévenaz-Christen 2008).

Notre étude, travaillée comme une étude de cas, s'appuie sur l'observation d'une activité issue d'une séance relevant du domaine : « agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique ». Dans quelle mesure l'activité constitutive de la séance préfigure l'éducation physique et sportive ? Plus précisément, nous recherchons comment les PE configurent l'EPS dès l'école maternelle, par une étude ascendante du processus de transposition interne (Schubauer-Leoni Leutenegger 2005). Or, si les études citées précédemment s'appuient sur l'observation d'activités non définies disciplinairement (l'étude des rituels Daunay Delcambre 2007, l'explicitation de règles de jeu, Thévenaz-Christen 2008, le vote pour le choix d'un ouvrage de lecture Lappara Margolinas 2010), nous considérons que les activités menées dans le cadre du domaine « agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique », par le simple fait de se dérouler dans un espace propre - la salle dite de motricité – et mettant en jeu l'activité corporelle renvoient explicitement pour les PE à l'EPS. Cependant, cette discipline, à la différence des autres disciplines de l'école élémentaire et du secondaire qui possèdent des savoirs relativement bien structurés et hiérarchisés au sein de programmes, sont ici insérées dans un programme aux contours incertains s'appuyant sur des contenus peu stabilisés rendant alors la référence au savoir savant (Chevallard 1983) à « la propédeutique du travail scientifique » (Thévenaz Christen 2008) complexe.

Nous présenterons dans un premier temps les cadres pour l'analyse didactique de l'enseignement ordinaire. Nous mobilisons ceux élaborés en didactique de l'EPS qui s'appuient sur la TACD. Ils sont ici exploités pour l'étude des enseignements du domaine « agir s'exprimer comprendre à travers l'activité physique ». Mais parce que le travail des PE ne peut se comprendre sans référence à la polyvalence caractéristique de leur professionnalité, nous présentons également des analyses didactiques développées dans d'autres disciplines scolaires. Notre recherche centrée sur l'étude de l'activité enseignante nous conduira alors à analyser les régulations didactiques qui apparaissent au cours des séances ; observe-t-on des régulations didactiques et en quoi ces régulations sont-elles révélatrices de références disciplinaires, nous amenant in fine à questionner comment la TACD prend-t-elle en charge la notion de discipline scolaire.

1. Cadre théorique et revue de question : les contenus enseignés

1.1. La notion de discipline dans la TACD

Les premiers travaux réalisés en TACD (Sensevy Mercier 2007) ont porté sur l'observation et l'analyse des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage en milieu scolaire (mathématiques, physique, histoire ...). Puis dans un processus d'abstraction et de généralisation du cadre conceptuel à toute situation d'enseignement-apprentissage observable dans la société, la réflexion a cherché à se dégager de la seule référence scolaire. Toutefois Reuter (2014) défend la thèse selon laquelle ces études s'appuient cependant sur les cadres disciplinaires de l'école. Selon l'auteur c'est toujours en référence à la discipline scolaire que les études en didactique sont conduites. Cette controverse nécessite la prise en compte de la notion d'institution afin de bien identifier l'influence des références culturelles sur la détermination des savoirs transmis. Depuis la notion de discipline scolaire a peu été étudiée au sein de la TACD. Comment l'organisation en discipline pèse sur la structuration des savoirs scolaires et leur processus de transmission-appropriation ?

Pour étudier l'ensemble de cette question nous travaillons à la croisée de deux perspectives didactiques. La première référence s'appuie sur la didactique de l'EPS. Dans quelle mesure les travaux en didactique de l'EPS, construits essentiellement pour l'analyse des séances d'EPS au niveau du collège et du lycée sont-ils pertinents pour l'analyse des phénomènes d'enseignement apprentissage à l'école maternelle ? Nous confronterons ensuite ces analyses aux cadres de la didactique comparée. D'autres didactiques disciplinaires se sont emparées des questions d'enseignement apprentissage à l'école maternelle. Leurs résultats peuvent permettre d'éclairer et d'approfondir ce qui se joue à la maternelle dans le domaine d'activité « agir, s'exprimer comprendre à travers l'activité physique » ?

1. 2. La didactique de l'EPS

1. 2. 1. Une étude de l'activité du maître

Notre première préoccupation consiste à étudier ce qui s'enseigne et s'apprend au cours des séances d'activités physiques à l'école maternelle. Les premiers travaux en didactique de l'EPS ont souligné que les contenus d'enseignement-apprentissage émergent dans le cours des séances lorsque l'enseignant précise à l'élève ce qu'il doit faire pour réussir

dans les situations proposées. « Les contenus réellement enseignés se spécifient au moment de l'interaction didactique lorsque l'enseignant, par une série de communication précise ce qu'il attend des élèves ». (Marsenach, Amade-Escot 1991 : 23). Ces premiers travaux ont alors mis en évidence l'importance de l'étude des procédures de régulation didactique pour l'étude des contenus d'enseignement-apprentissage. Les recherches conduites par Amade-Escot (1998, 2003) ont souligné le caractère heuristique de telles études, tout en prolongeant ces observations par la prise en compte de la connexion des régulations avec les milieux didactiques initialement agencés. L'auteur sur cette base identifie quatre modalités d'enseignement en EPS, selon la nature du contenu visé.

Nous retenons de ces travaux que pour identifier les contenus d'enseignement-apprentissage tels qu'ils émergent dans les séances, sont à rechercher dans l'analyse des régulations didactiques.

1. 2. 2. La question des rapports aux savoirs de référence

Toutefois l'étude des régulations didactiques doit être mise, selon nous, en relation avec les caractéristiques de la discipline en milieu scolaire. En effet, l'étude des phénomènes d'enseignement-apprentissage dans le cadre de la TACD ont montré combien les cadres d'analyse pensés initialement en milieu scolaire sont également pertinents pour l'étude de la dévotion dans les activités non scolaires (Le Paven, Roesslé, Roncin, Loquet, Léziart 2007), supposant à contrario de cerner le caractère disciplinaire scolaire. De même que Thévenaz Christen (2008) a mis en évidence le caractère disciplinaire d'interactions verbales au cours d'une activité non disciplinaire – l'explication de règles de jeu – en s'appuyant sur une définition description de la discipline français, permettant ainsi de souligner combien les interactions verbales analysées ont bien un caractère disciplinaire. Ceci suppose de préciser les contours de la discipline.

Depuis les travaux de Chevalard (1985) un consensus s'est établi pour penser les savoirs enseignés à l'école comme le résultat d'un long processus qualifié de transposition didactique faisant découler les savoirs enseignés, des « savoirs savants » produits par les scientifiques. Les travaux de Léziart (1997) montrent toute la difficulté de l'importation de ce concept dans le cadre des activités physiques, dont on peut légitimement se demander quels sont alors les savoirs savants. A la notion de « pratique sociale de référence » (Martinand 1985) adoptée dans d'autres études, Léziart suggère la notion de « savoir de référence » pour

qualifier les savoirs en usage en EPS . Il souligne alors les origines multiples de ces savoirs . Ces derniers sont plus ou moins formalisés et appartiennent à la tradition de la discipline. L'étude conduite par Garnier (2006) à propos de l'enseignement de la natation scolaire illustre bien ce lent processus de transformation. La question posée par le choix des savoirs de référence à l'école maternelle apparaît dès lors dans toute sa complexité. En effet, si au cours de l'évolution de l'enseignement scolaire, la détermination des savoirs à enseigner à un niveau de classe apparaît dans le prolongement des savoirs appris dans les classes antérieures, l'institutionnalisation récente de l'école maternelle a conduit à déterminer les savoirs à transmettre comme une déclinaison de ceux de l'école élémentaire.

1. 3. Le travail enseignant en maternelle

Nous pensons qu'il n'est possible de saisir ce qui s'enseigne en EPS à l'école maternelle qu'en l'insérant dans une perspective définissant le travail enseignant dans le 1^o degré. Les PE sont polyvalents. Il n'est possible d'intégrer le sens de leur action qu'en l'insérant dans l'ensemble du métier.

Dans quelle mesure les éléments spécifiques de l'enseignement-apprentissage en milieu scolaire sont autant de contraintes qui pèsent sur le système didactique. Quelques rares travaux en didactique se sont emparés de cette question à l'école maternelle. En l'abordant pour y déceler si des traces d'un enseignement disciplinaire émergent, Daunay Delcambre (2007) et Thevenaz-Christen (2008) soulignent d'une part la difficulté, le caractère discret, peu visible des enseignements, d'autre part leur distance avec les savoirs disciplinaires. Les observations qu'ils rapportent pointent cependant le caractère bien réel du rapport aux disciplines. La difficulté réside dans la caractérisation des activités proposées aux élèves, support des apprentissages visés, activités éloignées des activités scolaires classiques. Cette distance aux activités scolaires, liées aux possibilités des jeunes enfants doit en même temps prendre appui sur des activités familières, proches de celles rencontrées dans l'univers familial.

Cette dialectique proximité/distance entre les activités usuelles familières de l'enfant et les activités scolaires peut être la source de malentendus cognitifs importants entre les attendus des enseignants et les perceptions des élèves. Ces malentendus sont à l'origine des difficultés scolaires d'apprentissage et ceci dès l'école maternelle comme l'ont montré plusieurs travaux de l'équipe ESCOL, et en particulier Joigneaux (2010). A cette dialectique

proximité – distance, source de malentendus potentiels chez les élèves, il est possible de se demander également si elle n'est pas également source de malentendus ou confusion de la part de PE. On voit alors s'esquisser toutes les marges d'incertitudes, de variations dans les procédures de régulations didactiques des PE pour guider les élèves vers la bonne réponse dans les activités mises en place. Est-ce cela qui explique la difficulté des PE à aider les élèves les plus en difficulté (Goigoux 2007) ? L'ensemble de ces travaux souligne ici la finesse des procédures de régulation didactique, pour, partant d'activité « faussement familières » guider les élèves à l'acquisition des savoirs scolaires, disciplinaires, recherchés.

1. 3. Problématique : la mise à jour des savoirs et leur origine

Notre préoccupation initiale nous conduit à la problématique suivante : observe-t-on des traces d'enseignement-apprentissage propres à la discipline EPS dès l'école maternelle ? Quels liens s'établissent entre « les activités » menées en classe et les « pratiques disciplinaires » ? Nous interrogeons les enseignements qui y sont menés à partir de trois questions :

- Quelles procédures de régulation didactique observe-t-on au cours des séances d'activité physique ?
- Les régulations didactiques révèlent quels contenus visés par le P. E.
- Quels rapports entretiennent ces contenus d'enseignement avec la discipline EPS ? Sont-ils plutôt orientés vers une « propédeutique des APSA » dans le travail scolaire, ou une « propédeutique scolaire » par l'activité physique ?

2. Considérations méthodologiques

2. 1. Contexte

Pour répondre précisément à notre question initiale, nous recherchons quels contenus d'enseignement émergent au cours des séances d'activité physique. Nous centrons notre attention sur les régulations didactiques du professeur. Pour cela nous nous appuyons sur l'observation en milieu ordinaire. Nous souscrivons à l'affirmation de Chevalard (1996) selon laquelle, partant du constat qu'en matière d'enseignement scolaire les considérations sur ce

qu'il faudrait enseigner et comment ont souvent pris le pas sur une description des pratiques effectives réelles, le travail d'analyse doit s'appuyer sur une observation des pratiques ordinaires. Ce constat vaut en particulier en EPS à l'école primaire, qui fait l'objet de nombreux discours dénonçant des horaires non respectés, les enseignants non formés non spécialistes... Or en maternelle, on observe régulièrement une séance journalière.

Nous avons observé les pratiques effectives et les contenus tels qu'ils sont enseignés lors d'une séance d'activité physique avec des élèves de moyenne section (MS, 4 à 5 ans). L'enseignante, a un an d'expérience à ce niveau de la scolarité. La séance se situe au cours d'une unité d'apprentissage consacrée à l'action de sauter.

2. 2. Recueil des données et cadre d'analyse

Cette préoccupation d'une étude de l'enseignement ordinaire n'est pas sans soulever un ensemble de difficultés d'ordre méthodologique. Pour cette raison nous procédons par une « analyse ascendante » (Schubauer-Leoni, M. L., Leutenegger, F. 2005) Pour le recueil de données nous avons filmé la séance en plan large, permettant de voir l'ensemble des élèves et l'enseignante. Ce choix tient au fait qu'il ne nous est pas possible de prévoir à l'avance le déroulement effectif de la séance. Nous avons ensuite procédé à une transcription des discours en même temps qu'une description des faits et gestes de l'enseignante et des élèves. Nous procédons ensuite à une réduction des données en ne retenant que les procédures de régulations didactiques, c'est à dire celles expressément liées à la communication des savoirs. Nous l'avons souligné précédemment nous n'abordons ici le processus de disciplinarisation que sous l'angle de la transmission des savoirs. Cette procédure nous permet, en utilisant les descripteurs de l'action didactique (Sensevy Mercier 2007) de relever les tâches proposées aux élèves, l'action du maître dans la présentation du travail (définit), les modalités de travail proposées (dévolue) et les régulations opérées pendant l'action.

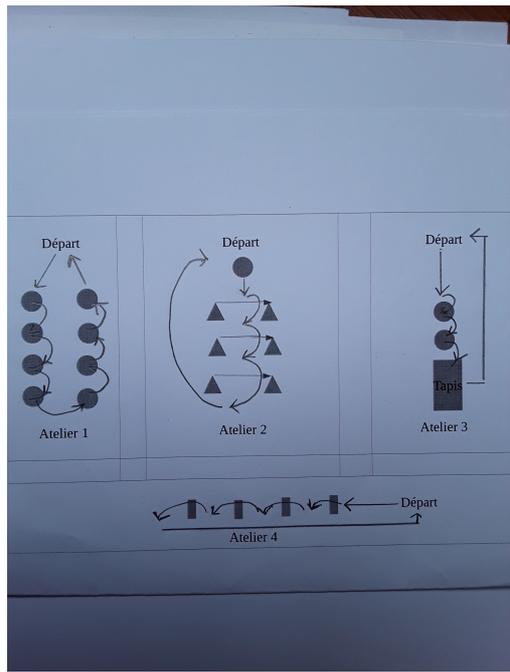
Pour l'analyse, nous croisons deux types de données, celles relatives à l'action du professeur dans la séance et celles relatives à la description des actions des élèves afin de répondre aux questions suivantes : quelles sont modalités de réalisation de la tâche prescrite ? Au cours des répétitions et la succession des essais l'élève entre-t-il dans une activité technique ? Qu'a-t-il en tête ? Il s'agit ici d'inférer son (ses) projet (s) d'action. Enfin, quels sont les modes d'organisation motrice, quelles adaptations de l'élève aux contraintes de la tâche ? L'élève est-il dans une activité ordinaire ou extraordinaire ? L'élève utilise-t-il ses

actions usuelles et transforme-t-il ses modes d'action au cours des répétitions.

3. Résultats :

3. 1. Description du déroulement de la séance

Les élèves arrivent dans la salle, le matériel est déjà installé. L'organisation de quatre ateliers constitue la modalité de travail pour cette séance.



Le premier atelier est composé de six cerceaux constituant un parcours. Les élèves partent du point de départ. Ils doivent sauter pieds joints. Le second atelier est composé de trois cerceaux suivi d'un tapis. Les élèves doivent partir du point de départ, puis après quelques foulées, sauter pieds joints dans les cerceaux et arriver pieds joints sur le tapis. Le troisième atelier constitué de quatre caissettes d'une dizaine de centimètres par dessus lesquelles les élèves doivent sauter en enchaînant leurs sauts. Ils reviennent au point de départ, en marchant, sur le coté. Le quatrième atelier constitué d'un point de départ, puis trois lattes à une hauteur de 10 centimètres. Les élèves doivent partir en courant puis enjamber les trois haies¹ avant de revenir au point de départ par le coté.

Les élèves au nombre de vingt sont répartis aléatoirement par groupe de cinq sur chaque atelier. Comme il est d'usage dans cette modalité de travail, les élèves passent à tous les ateliers successivement au cours de la séance. Ils s'exercent sur chaque atelier pendant 2 à 4 minutes, avant de passer à l'atelier suivant, après un signal sonore. Ainsi pendant la séance chaque élève parcourt l'ensemble des ateliers selon un ordre défini et bien intégré.

	Durée	Atelier 1 Parcours 6 cerceaux	Atelier 2 Briques	Atelier 3 3 cerceaux + tapis	Atelier 4 Haies
Rotation 1 (1m50 à 4 min 30)	2 min 40	G. 1	G. 4	G. 3	G. 2
Rotation 2 (5 min 05 à 7 min 35)	2 min 25	G. 2	G. 1	G. 4	G. 3
Rotation 3 (8 min 35 à 11 min 35)	3 min	G. 3	G. 2	G. 1	G. 4

¹Tout au long de cette présentation nous utilisons le terme atelier haie qui est celui employé par l'enseignante avec ses élèves, appellation qui est une référence tout à fait formelle à l'activité pratiquée en athlétisme.

Rotation 4 (12 min 26 à 16 min 45)	4 min 30	G. 4	G. 3	G. 2	G. 1
---------------------------------------	----------	------	------	------	------

Tableau du déroulement temporel des rotations aux ateliers

3. 2. Analyse a priori du dispositif initial

L'intention de l'enseignante est d'apprendre aux élèves à rebondir en sautant pied joints. C'est le thème principal de la séance. Il concerne trois ateliers sur les quatre. Pour enchaîner des rebonds pieds joints il faut une tonicité posturale et un gainage du bassin de telle sorte que l'énergie transmise au sol soit renvoyée à l'ensemble du corps. Pour réussir il ne faut pas qu'il y ait de modification posturale qui entraînerait une perte d'énergie cinétique par des mouvements parasites. Il faut également rebondir avec une légère inclinaison vers l'avant pour passer d'un cerceau à l'autre par un léger déplacement vers l'avant. Enfin pour débiter les rebonds après une courte prise d'élan il faut effectuer un appel deux pieds devant le premier obstacle à franchir. L'élève doit donc apprendre à sauter pieds joints, jambes tendues, le bassin gainé.

L'atelier « haies » présente de ce point de vue une originalité. Pour réussir à enchaîner les franchissements il faut, non pas sauter, mais enjamber en réalisant une à deux ou trois foulées entre chaque haie. Cette distance étant la même pour tous les enfants. Et surtout la réalisation est sous la dépendance du nombre de foulées entre chaque haie : si le nombre de foulées est pair cela entraîne un changement de jambe d'impulsion, si le nombre de foulées est impair, c'est la même jambe d'impulsion de franchissement. Afin d'avoir une course équilibrée il est préférable d'avoir un franchissement alterné, jambe droite puis jambe gauche. Enfin cette action nécessite après la courte prise d'élan, un appel un pied à la différence des trois autres ateliers. Il vise implicitement à apprendre aux élèves à courir avec une course ample par une montée de genou lors de la foulée.

Cette étude montre des différences significatives entre l'atelier haies et les ateliers multi-bonds. Ils ne sollicitent pas le même savoir. Il est possible de s'attendre à des ruptures de contrat didactique.

3. 3. Les régulations didactiques

Dans le cadre de cette communication nous ne présentons que les données issues de deux rotations, la première et la quatrième.

1° rotation

<i>Activité élève</i>	<i>Régulations enseignante</i>
<i>Une élève à l'atelier 1 cerceaux</i>	<i>« Allez, plus vite, sans t'arrêter... Allez plus vite ... Allez continue. Sans t'arrêter. Allez plus vite »</i>
<i>Un garçon renverse une haie. Des élèves rient</i>	<i>Elle vient aider l'élève à remettre la haie. Repositionne la 3° haie à une distance précise, « jaugée » à l'estime.</i>
<i>Un élève enchaîne aux haies</i>	<i>Maître : Allez saute, plus haut, plus haut Dylan C'est bien... Allez Tania vas-y (stimule)</i>
<i>Une autre élève renverse la 1° haie. L'élève s'arrête, surprise puis repart, enchaîne les parcours (le 2 autres haies) puis revient aider l'enseignante à remettre la haie en place.</i>	<i>Remplace les cerceaux l'un en face de l'autre Elle écarte les bras de désapprobation puis remet la haie en place</i>

4° rotation

Les élèves font entre 12 et 13 essais chacun au cours de la rotation 4, ce qui représente un nombre assez conséquent, susceptible de pouvoir entraîner des modifications dans les modes d'adaptation des élèves.

<i>Régulations enseignante</i>	<i>Activité élèves</i>
<i>Maître : On n'y va (signal de la main) Ne pas t'arrêter On passe au dessus</i>	<i>L'élève passe en s'arrêtant devant la 1° haie, saute pieds joints.</i>
<i>Tu vois ! (S'adressant à l'élève précédent comme pour lui signifier comment il doit faire la même chose.)</i>	<i>Marwan effectue le parcours sans s'arrêter en enjambant les haies dans la foulée de course.</i>
<i>C'est bien Elise</i>	<i>Elise réalise le parcours sans interruption</i>
<i>Elle écarte les bras en signe de désappointement</i>	<i>Raye : S'accroche le pied dans la 3° haie et chute.</i>
<i>C'est bien Marwan. C'est bien Mathis. Continuez. Beaucoup mieux</i>	<i>Marwan réalise le parcours sans interruption</i>

3. 4. Analyse : Agencement des milieux et régulations didactiques : des concepts pour l'analyse de l'avancée des savoirs

Les régulations didactiques apparaissent les plus nombreuses à l'atelier haie. Or, nous

l'avons vu lors de l'analyse a priori, ce résultat était prévisible tant la nature des actions à mobiliser est différente. Ces régulations didactiques apparaissent davantage liées à des difficultés issues de l'aménagement du milieu didactique que des difficultés de réalisation et d'apprentissage. En posant un atelier course, franchissement de haies, alors que les autres nécessitent de sauter pieds joints, rebondir, supposant une impulsion deux pieds, cet atelier amène plusieurs élèves à courir, s'arrêter devant la première latte et la franchir en sautant pieds joints. Il s'agit là d'un « obstacle didactique » au sens défini par Brousseau (1984).

Certaines régulations consistent en un réaménagement du milieu initial. Au départ, l'enseignante, aux deux ateliers cerceaux, place les cerceaux les uns à côté des autres, en contact. En cours d'activité, les élèves involontairement marchent ou sautent dessus, les espaçant alors les uns des autres. Or, cet écart entre cerceaux a pour effet de provoquer des sauts plutôt en longueur, supposant une inclinaison corporelle plus conséquente à l'impulsion comme à la réception, ce qui nuit alors à l'enchaînement des multi-bonds. L'enseignante s'en rend compte perceptiblement, intuitivement. Les replacer dans leur position initiale révèle la vigilance sur l'enchaînement d'actions et amène à contraindre l'activité des élèves. Le milieu a ici clairement une fonction antagoniste au sens défini par Brousseau (1988). Ces régulations didactiques révèlent bien des traces d'un enseignement disciplinaire. En incitant les élèves à agir vite, jambes serrées, l'enseignante contraint les élèves à tendre vers une réalisation jambes tendues, bassin gainé même si, on peut le penser, en l'absence d'une identification des moyens à mettre en œuvre pour y parvenir, il s'agit là d'une régulation implicite.

Ces régulations sont révélatrices d'un « enseignement par aménagement de situation » (Amade-Escot 1991), centré sur les aspects formels, les plus immédiatement visibles de l'action motrice. Elles visent à guider l'élève vers la réalisation efficace des actions en étroite relation avec le critère de réussite de la tâche. Les résultats montrent cependant une variabilité dans le niveau de formulation de ces critères. Au cours des ateliers multi-bonds, le critère de réussite consiste à « enchaîner les actions, enchaîner les bonds ». En l'absence d'éléments objectifs permettant de qualifier cet enchaînement, il ne donne prise à aucune évaluation objective possible et reste du domaine du ressenti subjectif. A l'atelier haie, le critère de réussite n'est pas formulé oralement au préalable. Il émerge en cours d'activité, à l'occasion d'échecs de certains élèves. En effet, lorsqu'un élève accroche une haie, conduisant à sa chute, accompagnée parfois de celle de l'élève, l'enseignante, par ses gestes et mimiques, les autres élèves arrêtant leur activité et accompagnant par un « oh » de désignation montrent

bien que pour tous, implicitement il y a un critère de réussite clair, indiscutable, observable. La tâche devient implicitement celle de courir pour franchir les haies sans les toucher, ni les accrocher, ni les faire tomber.

Toutefois, ces régulations didactiques diffèrent fondamentalement d'un enseignement par aménagement du milieu, dans le sens où, nous venons de le préciser, il n'apparaît pas de critère de réussite clairement formulé. Le contrat didactique relève seulement de l'action de « faire ». Les élèves font, enchaînent les essais sans se soucier de savoir s'ils ont réussi ou échoué, sans réguler leur activité. Le critère de réussite devient implicitement, en cours d'activité, ne pas toucher, ni faire tomber les haies. Seule l'atteinte des buts d'action, voler par dessus les haies, vite sans s'arrêter et rebondir entre les cerceaux où les briques, se suffit à elle-même.

Ce qui est visé ici n'est pas tant une transformation corporelle, qu'une effectuation motrice aisée, fluide. Le contrat didactique relève seulement du faire, une mise en activité. Implicitement sont recherchés des apprentissages incidents, la mise en place de procédures d'apprentissage spontanées. C'est ici, un mode d'enseignement très classique à l'école élémentaire.

4. Discussion : En quoi cette étude révèle le caractère disciplinaire des enseignements de l'école maternelle : Apport de la TACD à la définition de la notion de discipline scolaire

L'EPS, visant des apprentissages corporels, sollicite des apprentissages au cours d'actions instrumentales à visée technique, apprentissages dans et par l'action, où le corps est à la fois objet et moyen d'apprentissage. La réussite de l'action a un caractère immédiat. Si le but de l'action consiste à lancer un objet dans une cible, à l'issue de l'action le sujet sait s'il a réussi ou non et peut donc régler sa conduite. Au cours de l'enseignement, comment l'enseignant se sert de ces réussites et échecs pour réguler l'activité des élèves et leurs apprentissages ? Loquet, Amade-Escot, Marsenach (2005) ont souligné cette dépendance entre le critère de réussite et l'activité régulatrice de l'enseignant. Elles identifient trois registres. Un premier registre, où le résultat de l'action a une fonction motivationnelle. Dans un second registre, l'enseignant « utilise le résultats comme moyen d'évaluer l'adéquation des actions par rapport au but » (p. 315). Enfin un troisième registre « vise à utiliser le résultat comme moyen de se centrer sur les modalités d'action elle-mêmes » (ibid. p. 316). Au cours de cette séance, le caractère implicite des critères de réussite interroge sur les possibilités de

régulation didactique pour l'enseignante.

Le sens scolaire de cette observation suppose une comparaison avec les résultats obtenus dans d'autres enseignements disciplinaires/domaines d'activité. L'étude de Joigneaux (2012), pointe que l'absence de régulation sur l'activité de coloriage ne permet pas aux élèves de comprendre que le coloriage n'est pas le but de l'activité mais un moyen pour identifier l'intrus dans une activité de prise d'information dans un tableau par élimination successive, l'auteur pointe « les risques de construction des inégalités scolaires dès l'école maternelle. » (Joigneaux 2012). Ce que l'auteur pointe chez les élèves peut également se concevoir chez les enseignants. Goigoux (2007), de son côté a pu mettre en évidence la difficulté que rencontrent les professeurs d'école à réguler l'activité des élèves les plus en difficulté au cours de l'enseignement de la lecture à l'école maternelle, en privilégiant à destination de ces élèves des régulations de mise en conformité avec le travail scolaire, quand les autres élèves reçoivent des régulations visant à réussir la tâche, voir pour les plus proches de la réussite, par des régulation de planification de l'action. On voit alors ce que l'absence d'un critère de réussite a comme effet sur l'activité régulatrice de l'enseignante. Nous faisons l'hypothèse que c'est l'indécision du critère de réussite « enchaîner les sauts » qui est à l'origine du nombre peu élevé de régulations aux ateliers briques et cerceaux au cours de cette séance. De même l'absence d'un critère de réussite permettant d'évaluer le résultat de la course ne permet pas de pointer l'action de montée de genoux pour une foulée ample et une reprise d'appui pour une course coordonnée et enchaînée.

Conclusion

Travaillant sur le processus de disciplinarisation en milieu scolaire nous interrogeons dans quelle mesure la TACD peut aider à la mise à jour et la compréhension de ces processus. Si dans le cadre conceptuel, l'organisation disciplinaire des savoirs scolaires n'est pas explicitement prise en compte, les différentes natures de savoirs eux le sont (Sensevy Mercier 2007, 188) soulevant la question de la perméabilité d'une discipline à l'autre des modes de transmission par une même personne comme c'est le cas pour le PE du fait de la polyvalence. Nous abordons cette question par l'étude de la transmission des savoirs au cours d'une séance relevant du domaine « agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique ». Nous utilisons pour cela les descripteurs de l'action enseignante développés dans la TACD. Nous

nous appuyons sur l'enregistrement audiovisuel de la séance. La transcription de interactions verbales et non verbales entre le maître et les élèves permet d'identifier les contenus d'enseignement tels qu'ils apparaissent au cours des régulations didactiques. Les contenus sont-ils disciplinaires ? Le résultat des observations permet de mettre à jour les prémices d'un enseignement disciplinaire comportant des analogies avec celui observé au niveau du collège et lycée (création d'un milieu pour agir, enseignement par aménagement du milieu, obstacle didactique ...). Ce résultat montre le caractère heuristique de la TACD pour l'analyse du processus d'enseignement-apprentissage lors des activités ordinaires à l'école maternelle. Les observations soulignent en même temps les difficultés posées par le processus de régulation didactique en l'absence de critères de réussite explicites. Or, ceux-ci sont explicités lors de la phase de verbalisation, montrant qu'ils ne sont pas ignorés par l'enseignante. Nous considérons cette phase comme le fruit des prescriptions ministérielles récentes, soulignant la question de son statut disciplinaire. A la croisée des deux domaines d'apprentissage : mobiliser le langage, agir s'exprimer comprendre à travers l'activité physique, elle souligne l'intérêt qu'il y aurait de poursuivre l'exploration du cadre conceptuel structurant la TACD afin de comprendre l'émergence et la progression d'un même objet d'enseignement tout au long du cursus scolaire.

Références bibliographiques

- Amade-Escot, C. (1998). Apport des recherches didactiques à l'analyse de l'enseignement : une étude de cas, le contrat didactique, *Recherches en EPS : bilan et perspectives*, Paris : Editions Revue EP.S.
- Amade-Escot C., (2003). La gestion interactive du contrat en volley-ball : agencement des milieux et régulations du professeur. Dans C. Amade-Escot (dir). *Didactique de l'éducation physique Etat des recherches*, Paris : Editions Revue EP.S.
- Chevalard, Y. (1996). Lettre du 10 décembre 1988. Dans C. Blanchard-Laville, Y. Chevalard, M.L. Schubauer-Leoni (éds) *Regard croisé sur le didactique. Un colloque épistolaire*. Grenoble : La pensée sauvage. 24-27.
- Daunay, B. Delcambre, I. (2007). Les rituels en maternelle. Genre scolaire ou disciplinaire ? *Les cahiers Théodile*, 7, 33-48.
- Joigneaux, C. (2009). La construction des inégalités scolaires dès l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*. 169. 17-28.
- Garnier, P. (2006). L'enfant et le sport : classements d'âge et pratique sportive. Dans R. Sirota (dir). *Eléments pour une socialisation de l'enfance*. Rennes : P. U. R. 205-215.
- Garnier, P. (2009). Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*. 169. 5-15.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Education et Didactique*, Vol 1.3, 19-41.
- Laparra, M. Margolinas, C. (2010). Milieu, connaissance, savoir. Des concepts pour l'analyse des situations d'enseignement. *Pratiques* 145/146, 141-160.

- Le Paven, M. Roesslé, S. Roncin, E. Loquet, M. Léziart, Y. (2007). La dévolution dans les activités physiques sportives non scolaires. *Education et Didactique*. Vol 1. 3, 9-29.
- Léziart, Y. (1997). Savoir savant et transposition didactique en éducation physique et sportive, *STAPS 42*, Presses Universitaires de Grenoble, 59-71.
- Loquet, M., Amade-Escot, C., Marsenach, J. (2005), Théorie des situations didactiques en éducation physique. Pourquoi ? Comment ? Quelle transposition ? Dans Salin (et all), *Sur la théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage, 307-318.
- Marsenach, J., Amade-Escot, C., (1993). Les orientations de la recherche en didactique de l'éducation physique et sportive, *Revue Française de Pédagogie*, 103, 33-42.
- Reuter, Y. (2014). Didactiques et disciplines : une relation structurelle. *Education et Didactique*, Vol 8. 1. 53-64.
- Sensevy, G., Mercier, A. (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.
- Schubauer-Leoni, M. L., Leutenegger, F. (2005). Expliquer et comprendre dans une approche clinique expérimentale du didactique ordinaire, in F. Leutenegger et M. Saada-Robert (Eds), *Raisons éducatives, Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck. (227-252)
- Thévenaz-Christen, T. (2008). Au coeur de la forme scolaire, la discipline. L'exemple du français parlé. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30 (2), 299 – 324.