

Zeitschrift:	Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione
Herausgeber:	Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung
Band:	18 (1996)
Heft:	1
Artikel:	L'articulation formation et recherche en éducation physique
Autor:	Joanisse, Robert
DOI:	https://doi.org/10.5169/seals-786143

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 16.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

L'articulation formation et recherche en éducation physique¹

Robert Joannisse

Cet article a pour but de témoigner d'une entreprise de formation continue des enseignants d'éducation physique mise en place au Cycle d'orientation de Genève. La démarche de formation, dans la perspective qui est présentée dans cette contribution, réunit chercheurs et enseignants dans une expérience de formation-recherche. Le recours à la recherche (recherche didactique) a pour finalité de former les enseignants d'E.P. à la réflexion et à l'action didactique. La proposition conceptuelle qui est ici présentée considère l'activité de formation, comme toute conduite humaine, sous l'angle de l'interactionisme social.

Le contexte général

La démarche de formation réunissant chercheurs et enseignants n'est pas nouvelle en soi. En revanche, elle est nouvelle pour ce qui concerne l'éducation physique (E.P.), dans le contexte helvétique du moins et dans la perspective qui est la nôtre: la formation-recherche en didactique de l'éducation physique. Le recours à la recherche (recherche didactique) a en effet pour finalité de former les enseignants d'E.P. à la réflexion et à l'action didactique. C'est dans le cadre d'une activité de formation continue réalisée au Cycle d'orientation de Genève (secondaire 1) que cette expérience a été menée.

Pour ce qui a trait à la formation continue, comme telle, en éducation physique au CO de Genève, celle-ci a existé bien avant notre entreprise. Elle se porte actuellement même très bien, au vu du grand nombre d'enseignants qui y participent. Elle opère cependant sous une forme différente de celle que nous pratiquons. Cette formation continue, dite pratique, se confine presque exclu-

sivement à l'initiation ou à la spécialisation concernant de nouveaux contenus disciplinaires: les Activités Physiques et Sportives (APS). Les aspects didactiques y sont considérés en termes de procédures préétablies, portant sur le découpage efficace du contenu. Quand on porte un regard critique sur la qualité de l'enseignement pour l'ensemble de la profession, au CO ou pour la Suisse, nous pouvons estimer que celle-ci est plus que satisfaisante et qu'elle soutient la comparaison avec «ce qui se pratique» dans beaucoup d'autres pays.

Le travail de réflexion sur l'adéquation de «ce qui se passe» dans les pratiques avec les élèves, en ce qui concerne les principes éducatifs, semble cependant considéré comme définitivement établi (en formation initiale). En fait, les protagonistes de cette «formation pratique» ne sont pas indifférents aux questions pédagogiques. Ils ne considèrent pas leurs pratiques comme pédagogiquement stabilisées. Ils manifestent cependant un manque de confiance, voire de fortes présomptions, pour ce qui se rapporte au champ de la théorie, du moins tel que celui-ci leur est inculqué (faut-il rappeler que la pédagogie fait partie des branches théoriques dans la formation initiale en éducation physique?). Peut-être par réflexe conditionné manifestent-ils en retour une croyance naïve à des valeurs pédagogiques «naturelles» que sont censées contenir les APS. C'est précisément dans cette optique de réflexion sur la signification de la pratique d'enseignement de l'E.P., à l'aide d'outils méthodologiques et conceptuels propres à la *didactique des disciplines*, que s'inscrit notre activité. Cette pratique didactique vise «la transformation des pratiques d'enseignement en partant notamment des acquis des analyses du fonctionnement des élèves; elle se centre sur les modèles d'apprentissage et sur les environnements à créer pour l'optimisation des processus» (Schneuwly, 1990).

Par ailleurs, sur un autre plan, notre entreprise de recherche didactique en E.P. veut rendre compte du rôle indispensable que celle-ci peut tenir à l'école. L'E.P. dans le rôle utilitaire de compensation qu'on lui attribue le plus souvent n'est jamais radicalement contestée. Sa fonction pédagogique, cependant, au même titre que les autres disciplines scolaires et son statut au sein même de l'école ne peuvent encore être considérés comme des acquis définitifs. Nous pensons contribuer par notre action de recherche à montrer et à renforcer sa spécificité scolaire. Dès lors, il importe de rappeler que l'éducation physique des élèves, au sens où l'école l'entend, ne se réduit pas aux objectifs *d'une pratique sportive compétitive*. Mais il ne suffit pas de le rappeler, encore faut-il le démontrer, et sur le terrain même de la pratique. Notre objectif est de rendre compte d'une pratique de l'éducation physique qui, dans ses actes, contribue à la formation de la personne de l'élève, telle que l'école l'envisage. *Cette perspective scolaire préconise que l'élève soit capable de gérer sa vie physique dans sa vie future d'adulte* (nous y reviendrons plus loin).

Le contexte spécifique

Sur un plan plus spécifique de la formation continue des enseignants d'éducation physique, nous retiendrons quelques aspects des plus caractéristiques, pour donner un aperçu des motifs et des intentions qui s'expriment, entre autres, chez les participants de nos activités de formation.

D'abord – et c'est aussi le cas pour les enseignants des autres disciplines – les participants y viennent pour trouver des solutions concrètes aux problèmes rencontrés dans leurs pratiques. La préférence est donnée au «comment faire». La réflexion ou l'approfondissement théorique ne constitue pas un produit viable dans une programmation de formation continue. Le mot même de théorie, nous l'avons évoqué plus haut, appelle à la méfiance. La théorie fait référence à un contenu de formation auquel ils ont été confrontés dans leur formation initiale, et n'est pas, dans le cas présent, susceptible d'intérêt pour répondre à leurs besoins.

Cette attitude vis-à-vis de la théorie exprime un sentiment de décalage ressentit par les enseignants entre ce qui leur était enseigné en formation initiale (en particulier, en pédagogie, en psychologie et en didactique) et ce qu'ils vivent et ont vécu dans leurs pratiques quotidiennes. Ce sentiment est un constat, confirmé par de nombreux travaux en sciences de l'éducation (Bronckart, 1991; Pini, 1994).

L'absence ou la rareté de certains modèles d'enseignement s'appuyant sur les principales conceptions psychologiques de l'apprentissage (comme la pédagogie par objectifs par exemple) en témoigne. A l'opposé, la présence d'un modèle d'apprentissage portant sur la reproduction dans les pratiques d'enseignement, au détriment d'une construction de solution autonome par les élèves, prédomine toujours. Sommes-nous arrivés au carrefour de l'absurde? Les enseignants novices sont-ils formés sur des contenus étrangers à la réalité pratique du cadre scolaire? Les enseignants expérimentés travaillent-ils en décalage total vis-à-vis des principes généraux de l'enseignement? Les modèles pédagogiques et didactiques se construisent-ils sur la base d'un monde irréel?

En fait, le terrain de la pratique est loin de refléter le chaos que nous évoquons; il ne fonctionne pas non plus «à vide». Les actions pédagogiques que nous y observons ont du sens. Elles répondent à une logique socioculturelle spécifique, produit d'une longue construction se réalisant au fil des interactions sociales du milieu scolaire et du sous-milieu de l'éducation physique (pour ne pas parler de ghetto). Ces interactions se déroulent dans un contexte complexe et irréductible qui prend en compte les finalités scolaires, les conditions matérielles et temporelles de la pratique; les pratiques sociales de référence; les caractéristiques des élèves: sexe, milieu, représentations, etc.; celles des enseignants: formation, représentations, expériences. Les enseignants prennent en compte également certains aspects des modèles théoriques dominants: les discours entendus sont pour la plupart «pédagogiquement corrects»: on entend parler de pédagogie active, on se réfère à Piaget, etc. Les enseignants fonctionnent donc bien avec des modèles de référence. Ce référentiel puise à diverses sources et constitue *un modèle interne*, qui les oriente. L'appropriation de ce

modèle d'enseignement, cependant, résulte davantage de leur expérience pratique que d'une formation, qu'elle soit initiale ou continue.

De surcroît, si les demandes portent avant tout sur des solutions aux problèmes et aux interrogations qui proviennent de la pratique, pour beaucoup d'enseignants le temps des solutions «prêt-à-porter» est révolu. La tentation, que tous ont connue, de suivre les modes ou d'appliquer des recettes ne constitue plus la panacée. La réalité scolaire les rattrape trop vite, que ce soit à travers le problème d'hétérogénéité des élèves, de celui de la motivation et de la discipline («les élèves n'aiment plus faire d'effort», «ils n'ont pas d'autonomie»), ou encore à travers l'inévitable serpent de mer qu'est l'évaluation.

Parmi les autres motifs évoqués, nous retiendrons une demande souvent formulée comme suit: «J'ai envie de me renouveler, de prendre un bain d'air frais, un peu de recul; j'ai besoin de me remotiver, de sortir de la routine.» Ce qui s'exprime ici, de manière paradoxale, c'est bien le besoin de sortir de sa pratique. Nous n'irons pas jusqu'à prétendre que c'est pour faire de la théorie.

Ce qui apparaît à l'évidence dans ce rapide survol du contexte dans lequel s'est développé notre projet de formation-recherche, c'est *un problème de sens*. Un problème de rapport de sens entre *le plan pratique (l'avant-plan)*: l'activité d'enseignement/apprentissage de l'éducation physique telle qu'elle se déroule dans le contexte complexe et irréductible de l'école, et *le plan théorique (l'arrière-plan)*: celui des disciplines scientifiques de référence et des applications didactiques qui en découlent. C'est donc sur cette question du rapport entre la pratique et la théorie que se sont portées, en premier lieu, notre attention et nos interrogations de formateurs/chercheurs: quel sens donner à ce rapport? Quel(s) sens les enseignants donnent-ils à ce rapport: comment interprètent-ils leur pratique (entre autres, ce que font leurs élèves)? Comment interpréter leurs modèles de référence (scientifique, empirique, etc.)? En bref, comment *comprendre les pratiques*?

La compréhension de la pratique

Beaucoup de chercheurs et de formateurs en pédagogie ou en didactique évoquent cette question de compréhension de la pratique (problème de sens) en recourant aux produits de la recherche scientifique et pédagogique. Nous relevons dans leurs propos que, pour beaucoup, ce travail de compréhension relève le plus souvent d'une démarche que l'on peut qualifier de *descendante* pour définir le rapport de la théorie et de la pratique (Bronckart, 1991, Schneuwly, 1990). Pour ce qui a trait à notre activité d'enseignement, les disciplines scientifiques de référence les plus souvent évoquées sont: la pédagogie, la psychologie et récemment les Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives STAPS. Dans la logique de cette démarche descendante, le champ théorique procure, entre autres, des modèles de fonctionnement des processus

mentaux des élèves et des modèles de situations d'apprentissage spécifiques aux disciplines pratiquées; il fournit aussi, des modèles fonctionnels formels, décontextualisés des activités physiques et sportives: analyse des logiques internes des activités sur les plans bio-informationnels, bio-énergétiques et biomécaniques (cf. théorie de l'action télééconomique); il propose enfin des instruments (grilles d'analyse ou d'évaluation) pour jauger si la pratique se situe en décalage vis-à-vis des modèles d'interprétation qu'il en donne.

Cette démarche de formation, que nous connaissons bien pour l'avoir pratiquée, procède par l'intervention de spécialistes ou d'experts qui se voient invités à exposer, d'une part, leur conceptualisation ou leur référentiel théorique, comme par exemple le constructivisme, l'approche systémique, les théories de l'information, l'approche écologique...; d'autre part, à en donner la transposition en expériences didactiques dans les activités de leur choix: sports collectifs, athlétisme... Un exemple actuel des plus frappants nous est révélé par le grand nombre d'articles de prescriptions didactiques s'articulant autour de la notion de résolution de problème. Une stratégie complémentaire, que nous avons pratiquée également, consiste à assurer en parallèle ou après coup une assistance aux enseignants qui seraient intéressés par l'essai ou l'expérimentation de ce qu'ils ont reçu comme information (informations théoriques et démonstrations pratiques) lors de ces séminaires. Ces «volontaires» sont ensuite réunis et amenés à échanger sur leurs expériences vécues.

Au vu des expériences tentées en E.P. et de celles ayant eu lieu dans d'autres disciplines, cette procédure contribue à donner une «certaine» compréhension de la pratique. Du moins procure-t-elle une information qui ne laisse pas les enseignants indifférents. Dans nos activités de formation continue, nous avons constaté un effet dynamisant important au sein des participants, des remises en question indéniables, des confrontations engagées de même que des intentions d'innovation transformées, parfois même en actions, par certains participants. Mais, en règle générale, ce niveau de compréhension ne laisse pas une empreinte indélébile. C'est plutôt une sensibilisation qui ne marque pas en profondeur. Cette voie ne se retraduit pas en capacité réflexive et en capacité d'action didactique de manière conséquente, c'est-à-dire par des transformations effectives dans les pratiques. En d'autres termes, cette voie ne permet pas la remise en cause, la restructuration du *modèle interne* (voir plus haut) des enseignants. Même si les actions d'application amènent les enseignants à une réflexion sur leur pratique, par confrontation à un modèle nouveau et par prise de conscience des incompatibilités qui en découlent, les expériences demeurent ponctuelles, sporadiques et limitées. Là encore, *la réalité* rattrape vite ces enseignants qui tentent leur chance. Le nouveau rapport théorie et pratique n'a toujours pas trouvé *sa signification* profonde.

L'application de modèles d'enseignement ou d'apprentissage n'a d'efficacité que si celui qui s'y adonne possède le recul nécessaire vis-à-vis de ces modèles. Si ce n'est pas le cas, la formation à ces modèles et à leurs applications s'apparente davantage à une action de propagande. Nous partons du principe que la propagande théorique ou la défense d'options, même si nous adhérons à certaines d'entre elles, ne constitue pas une stratégie de formation efficace. La formation doit amener les enseignants à faire leur choix théorique. Par ailleurs,

la compréhension de la situation d'enseignement par le biais des connaissances théoriques, des données de la recherche et de ses applications, lorsqu'elle découle d'une approche descendante, présente l'inconvénient majeur d'être déjà un niveau d'abstraction et d'explication de la pratique. De plus, elle constitue une formalisation d'une pratique «moyenne», c'est-à-dire d'une synthèse de l'ensemble des pratiques analysées. La pratique en question n'est pas celle des enseignants. Elle n'est pas liée à celle de leurs élèves.

En clair, notre propos, qui ne vise pas la remise en cause des travaux scientifiques sur l'apprentissage, l'enseignement ou le développement, porte en priorité sur la compréhension de l'activité d'enseignement/apprentissage dans sa complexité, *en reconSIDérant le rapport à la théorie*. Nous recherchons un usage plus instrumental du champ théorique et plus particulièrement de la recherche en didactique de l'E.P., au service des objectifs et des problèmes de la pratique.

Le praticien réflexif (Tochon, 1989)

La compréhension de la pratique ne se limite pas à une lecture extérieure de la pratique (telle que la recherche nous la donne) ou à un échange d'expériences d'application (comme dans la procédure décrite ci-dessus). La compréhension, telle que nous la préconisons, émerge de la confrontation des lectures ou des interprétations diverses concernant les pratiques effectives des enseignants impliqués en formation. Cette confrontation ou cette co-évaluation se réalise dans le cadre de la formation continue, de concert avec les enseignants, les formateurs et les chercheurs qui y participent. Cette capacité n'est envisageable que par une compréhension de sa propre pratique et des enjeux qu'elle suscite au niveau de ce qu'il est convenu d'appeler le triangle didactique: maître – matière – élève, et au niveau des multiples relations qui y interviennent. Le recours au champ théorique *dans sa diversité*, aux données de la recherche et à la recherche-action sur le terrain, s'effectue d'une part pour compléter ou éclairer les enjeux des interprétations diverses et d'autre part pour juger des effets (des changements: attendus et observés) des décisions qui y sont prises. Il ne s'agit pas uniquement d'une autre formulation. Il s'agit de donner du sens au rapport théorie et pratique, en situant les deux champs sur un autre plan, en procédant de la pratique vers la théorie.

La démarche de formation continue que nous pratiquons a donc, comme premier principe d'action, le développement d'une réflexion par les enseignants sur les pratiques effectives d'enseignement. Le recours au champ théorique et à la recherche dans la mise en œuvre de cette compréhension peut sembler inévitable, mais la relation n'est plus descendante mais ascendante («mouvement ascendant» Bronckart, 1989). Ce recours est avant tout considéré comme un des moyens faisant partie d'une base d'orientation (tout ce qui concourt à constituer la pratique: au niveau de ses motifs, de ses buts, et de ses actes concrets; voir plus loin), pour favoriser cette compréhension de la pratique et

non plus pour la façonne. Dès lors, un travail de «conceptualisation» de cette pratique (une modélisation de l'activité effective) pour mieux en cerner la signification s'avère nécessaire. Ce travail doit cependant, lui aussi, rendre compte de l'activité dans son contexte réel, c'est-à-dire dans sa spécificité et sa complexité et non pas dans ce qu'elle a de semblable avec une quelconque théorisation, scientifique ou non. Base d'orientation et conceptualisation sont, dans cette perspective, intimement liées. L'une et l'autre s'alimentent en alternance, l'une et l'autre s'articulent autour des pratiques observées.

De plus, ce travail de «compréhension» et de «conceptualisation» s'inscrit dans une visée, dans un projet: celui que les acteurs de la formation ont choisi de se donner dans les conditions prescrites par leur pratique (il est légitime et souhaitable que ces conditions soient optimales pour l'enseignant) et selon les finalités que l'institution sociale leur définit. Sans ce devenir, les besoins de compréhension et d'adaptabilité s'expriment ou se manifestent sans conviction, en demi-teinte. *La réflexion sur le rapport théorie-pratique dans nos pratiques n'a de sens que vis-à-vis de ce projet.* Or, le projet qui guide la pratique des enseignants et qui les interroge en permanence concerne précisément *le projet de formation des élèves.*

Un projet de formation des maîtres d'éducation physique articulé à un projet de formation des élèves

Le concept d'activité

Le premier point d'ancrage de la formation des enseignants à celle des élèves est *l'activité* qui les fait interagir. Celle-ci est considérée au travers de la *pratique scolaire* comme une activité cadre, une activité sociale, au même titre que toute activité humaine (culturelle). L'activité va déterminer le sens des actions qui y ont cours. Ainsi, selon *l'entrée privilégiée* par les uns et par les autres dans l'activité, vont s'élaborer différents types de situations d'enseignement/apprentissage et différents *rôles que les enseignants et les élèves seront tenus d'y jouer.*

La conception de l'activité à laquelle nous faisons référence pour «aider» à la compréhension des enjeux sollicités dans les pratiques quotidiennes d'E.P. s'inspire du concept d'activité de Leontiev (1979) et du concept de l'agir communicationnel de Habermas (1987). Nous ne développerons pas ici ces deux sources. Nous nous limiterons à en donner plus loin les grands principes. Nous retiendrons simplement que l'activité organise les conduites des *sujets* (enseignants et élèves) dans leur rapport avec le milieu. Le milieu est ici considéré à la fois comme *objet physique* ou *formel* (lois naturelles, logique interne) et en tant que *domaine social* d'activité (Delignières et Garsault, 1994). Nous identifions ainsi différentes entrées ou *différents niveaux de signification fonctionnels de l'activité.* Cette approche permet une prise en compte globale des objectifs éducatifs dans la pratique effective. Ces objectifs généraux sont habituellement

présentés de manière analytique et abstraite, hors du contexte de la pratique, comme par exemple dans les plans d'étude. Nous retiendrons également que nous nous référons à cette conception de l'activité pour analyser à la fois la formation des élèves et la formation des enseignants.

Un projet de formation des élèves en éducation physique

Le projet de formation des élèves, que le Cycle d'orientation de Genève (premier cycle de l'enseignement secondaire) qualifie de formation équilibrée de l'élève (FEE), se poursuit actuellement autour d'une tâche réunissant l'ensemble des groupes disciplinaires. L'objectif est de rendre opérationnelles les «*lignes de forces*» (1995) qui concrétiseront cette formation. L'un des thèmes centraux vise à procurer aux élèves de réelles *compétences*. Dans notre activité de formation continue des enseignants d'éducation physique, la réflexion sur la compétence de l'élève nous amène à considérer celle-ci en termes de capacités effectives des élèves à *pouvoir agir de manière autonome* dans le cadre de diverses activités. Dans le contexte scolaire, le développement des conduites des élèves, leur organisation et leur régulation reposent sur *l'acquisition* de connaissances, de savoir-faire moteurs et méthodologiques, d'attitudes et de ressources (cf. Delignières et Garsault, 1993), qui débordent le strict cadre formel des APS. C'est dans le cadre d'activités résultant de *transpositions didactiques* des pratiques sociales de référence (APS) que les élèves vont pouvoir développer leur compétence.

Les pratiques sociales de références à l'école

Le choix de ces activités physiques et sportives de référence doit être *differentié* ou *équilibré* en fonction du *type de rapport* qu'elles sollicitent dans l'interaction d'une personne avec son milieu (physique et social). Les échanges et les relations, même réalisés dans l'environnement spécifique à l'E.P., demeurent très fortement déterminés par les pratiques sociales auxquelles elles se réfèrent. Les APS, au niveau de leur logique interne, sont caractérisables par une cascade de problèmes auxquels l'individu (ou le groupe) est confronté. Dans l'enseignement scolaire, pour des raisons motivationnelles et pour que l'élève soit mis dans de véritables situations d'apprentissages (situations problèmes), il est requis de respecter la logique formelle des APS. Ainsi *faire* du basket, du volley ou de l'athlétisme, c'est pratiquer différentes disciplines, posant des problèmes-actions aux élèves dans des environnements variables (espaces stabilisés, stade d'athlétisme) ou non (plein air, nature), avec des règles particulières et des principes d'action spécifiques ou transversaux.

Mais toutes ces activités sont régies (influence dominante mais non exclusive) selon une même logique sociale de fonctionnement: *une logique de compétition*, qui va «structurer» les types de rapports «sujets-milieux». Or les pratiques sociales (et leur logique interne) des APS sont diverses. Ainsi, des activités physiques comme celles dites d'expression (danse, relaxation, etc.) et

de «plein air» (varappe, marche, canoë, etc.), vont favoriser des rapports «sujets-milieux» (logique de l'objet) différents et qui sont régis par d'autres logiques sociales de production: *de loisir, de détente, de santé physique et mentale*, etc. Par ailleurs, vouloir couvrir la panoplie des APS existantes ou l'ensemble des problèmes qu'elles comportent serait illusoire. La question du choix des APS s'avère donc trop complexe pour la résoudre en se centrant uniquement sur les activités physiques et sportives. Il apparaît essentiel, pour réaliser ce choix, de considérer les représentations des élèves: les motifs et les intentions des élèves concernant les APS et leur pratique. Le choix porte, dans cette perspective, tout autant sur le traitement des APS, que sur «le mode d'entrée dans l'Activité» privilégié par les élèves (David, 1995).

De plus, et c'est en cela que l'éducation physique trouve sa spécificité scolaire, le but poursuivi est le développement d'élèves accédant progressivement à *l'autonomie*. La notion de problème, à l'école, ne se réduit pas uniquement à la dimension formelle des actions d'une APS. S'il est requis, comme nous venons de le mentionner, de favoriser *un mode d'appropriation actif du savoir dans des situations problèmes*, il s'avère tout aussi important que ces situations problèmes portent autant sur la *capacité de se prendre en charge dans les activités* (s'organiser, seul ou avec les autres, pour réaliser son activité; pour réguler et améliorer ses actions, etc.), que sur celles concernant strictement l'amélioration de leur performance, le gain d'un match ou la participation à une simple pratique conviviale (en général les aspects de gestion étant pris en charge par les enseignants, les animateurs ou les entraîneurs).

Dès lors, ce qui nous apparaît fondamental à l'école, c'est de *différencier «les types de compétences»* que l'élève doit acquérir *dans les activités* en éducation physique: compétences spécifiques (les apprentissages moteurs et cognitifs sont distincts) ou «transversales» à toutes les APS et compétences rendant accessible une pratique interdisciplinaire et transdisciplinaire à l'école (compétence relative à un domaine social d'activité; David, 1995). Le choix différencié *d'un contenu* en référence à la compétence de l'élève nous semble favoriser l'articulation de la logique fonctionnelle des APS et des représentations des élèves (op. cit.).

Les compétences pour une formation équilibrée de l'élève

Nous définissons les compétences comme l'ensemble de connaissances et de capacités nécessaires au développement d'une personne autonome dans les activités humaines. Notre définition *du champ des compétences* en éducation physique relève de *l'interactionisme social* (Bronckart, op. cit.). Les conduites des élèves, dans le cadre d'activités significatives, sont ainsi prises en compte dans leurs aspects de fonctionnement comme autant de produits de l'interaction «*Sujet & Milieu*» (physique et social). Ces conduites se structurent sur *trois grands axes dimensionnels, indissociables dans la pratique ou dans l'activité*:

- 1) *un axe «instrumental» ou technique*: qui se rapporte, d'une part, aux ressources impliquées dans les activités (du point de vue cognitiviste: bio-informationnelles, bio-mécaniques, bio-énergétiques ou, du point de vue

- écologique: perceptivo-motrices) et, d'autre part, aux aspects procéduraux de l'activité pratiquée: les savoirs-faire ou les techniques motrices reconnues (*sujet et objet*).
- 2) *un axe «fonctionnel»* (le rapport but et moyens dans les activités): cette compétence relève de la connaissance de l'activité et de ce qui est mis en œuvre pour la réaliser: la logique interne et le processus d'apprentissage (connaître la signification des principes d'action ou des buts des activités ainsi que les processus cognitifs et affectifs mis en œuvre dans leurs apprentissages). Cette capacité se traduit au travers d'actions d'évaluation formatives entre les acteurs et facilite l'accès à des pratiques transdisciplinaires (*objet et sujet*).
 - 3) *un axe «socio-organisationnel»*: qui concerne la relation aux autres et/ou le fonctionnement *interpersonnel* (*sujet et sujet*) pour la gestion et l'organisation des activités physiques et sportives (capable de gérer sa vie physique seul et/ou avec les autres: *l'axe social*). Cette capacité favorise l'entrée dans une pédagogie du projet.

Le projet de formation des enseignants sous l'angle du concept d'activité sociale

Notre activité de formation continue des enseignants d'éducation physique relève de l'ordre de la «formation-recherche». Le type de recherche que nous pratiquons traite de didactique et s'inscrit dans le courant du «renouveau didactique» (Bronckart, op. cit.). La didactique, sous cet angle, vise à établir des ponts «significatifs» entre le champ pratique et le champ théorique, à servir d'élément charnière entre ces deux états. Ces liens doivent aboutir à la mise en œuvre de solutions didactiques (l'ingénierie didactique) en regard d'interrogations ou de problèmes professionnels identifiés dans les pratiques.

Le rapport Théorie-Pratique, s'articule donc dans le sens de la pratique vers la théorie ($P \rightarrow T$). Il ne s'agit pas d'assujettir un champ par rapport à l'autre, mais de considérer la pratique ou l'activité des personnes en formation comme point de départ et le champ théorique, au sens large, comme une base de données susceptible de procurer des éléments nécessaires à l'élaboration d'une base d'orientation commune. Ce type de rapport se distingue de celui qui caractérise l'application ou la transposition directe de savoirs extraits des disciplines scientifiques de référence.

Dans la perspective qui est la nôtre (la formation-recherche des enseignants), nous voulons procurer aux enseignants des moyens d'analyse de leur propre pratique: former les enseignants à la capacité de «lecture didactique» de leur pratique. Cette capacité réflexive n'a de sens qu'envisagée avec la capacité d'agir, de transformer, d'innover dans leurs pratiques.

Toute notre démarche auprès des enseignants en formation continue s'inscrit dans cette logique: articuler capacité réflexive et capacité d'agir dans les pratiques d'enseignement. Notre action porte donc sur le rapport $P \rightarrow T$, sur la mise

en relation de ces deux états et sa «compréhension» dans les actions éducatives qui le matérialisent. Nous entendons former «activement» les enseignants (dans le cadre d'activité) à partir de problèmes ou d'interrogations concernant leur pratique. A cet effet, *un réseau* de participants a été constitué, réunissant des enseignants d'éducation physique et des personnes ressources. «La recherche-action occupe une place privilégiée» dans notre fonctionnement (Delignières et Duret, 1995). Cependant, si notre approche est «essentiellement dialectique et participative», nous essayons de «médiatiser» la lecture des actions éducatives par le recours aux données «objectives» du champ théorique et/ou par la réalisation de «recherche opérationnelle» (op. cit.).

Cadre d'analyse de la formation

L'activité de formation est envisagée comme toute activité humaine en tant «qu'activité cadre» (Bronckart/Leontiev, op. cit.). Nous considérons nos actions de formation comme une *pratique sociale* ou un *domaine social d'activité*, pouvant être analysée à différents *niveaux de signification fonctionnels* (voir plus haut).

Le cadre de référence de notre entreprise de formation prend racine au cœur de l'interactionisme social et de son objet fondamental, le «concept d'activité». A l'origine, nous retrouvons la conception de la psychologie soviétique dont la paternité revient à Vygotsky et le développement à ses «disciples» (Léontiev, Galpérine, etc.). Le travail actuel de J.-P. Bronckart (Sciences de l'éducation de l'Université de Genève), sur «les théories de l'action» à travers les principaux courants de pensée de la psychologie moderne (Vygotsky, Léontiev, Piaget, Skinner, Brunner, Doise et Mugny, etc.) et de la philosophie analytique (Habermas, Wittgenstein, Ricœur, etc.) prolonge le courant soviétique et assure les fondements de notre «base d'orientation».

Dans cette perspective de «l'interactionisme social», l'activité est considérée comme l'élément central, générateur des conduites des personnes dans leur acquisition, leur organisation et leur développement. L'activité humaine (culturelle et sociale), individuelle ou collective, «oriente» le sujet dans le monde des objets, envisagés dans leurs aspects physiques, formels et sociaux. Les conduites des sujets peuvent être analysées dans leurs aspects les plus généraux (finalités) et dans leurs entités les plus spécifiques (fonctions, opérations). Pour ce qui a trait à l'activité de formation des enseignants, nous identifions les niveaux suivants:

- l'activité de formation au sens général:

l'activité considérée avec ses agents en interaction, dans son contexte, avec ses mobiles, ses finalités, son cadre institutionnel, etc. De manière très générale, la finalité de formation poursuivie peut s'exprimer dans la proposition suivante:

engager une réflexion didactique sur les pratiques d'enseignement de l'éducation physique au Cycle d'orientation de Genève (collèges d'enseignement du secondaire obligatoire: 12 ans-15 ans).

● les fonctions spécifiques de formation ou les opérations d'orientation de l'activité:

- dégager des thématiques ou des problématiques spécifiques aux situations d'enseignement à partir de la prise en compte, d'une part, des contenus, des procédés d'apprentissage, des évaluations, des objectifs poursuivis et, d'autre part, des compétences et des capacités des élèves;
- comprendre les enjeux épistémiques, cognitifs, affectifs et sociaux, suscités dans les pratiques d'enseignement/apprentissage;
- recourir au champ théorique ou à l'intervention de chercheurs en didactique de l'éducation physique dans une perspective instrumentale, non applicative (à priori);
- considérer la pratique d'enseignement/apprentissage de l'E.P. dans le cadre du concept d'activité inter-fonctionnel (cf. plus avant), c'est-à-dire à la fois sur le plan socio-culturel des normes, des motifs et des intentions; sur le plan formel de l'objet d'enseignement (le contenu notionnel) et sur le plan du sujet apprenant: capacités instrumentales, capacités cognitives (analyse et régulation des actions) et rôles socio-organisationnels.

● les opérations d'exécution:

- constituer un *réseau* d'enseignants et de chercheurs en E.P.;
- construire des outils d'observation et les appliquer;
- donner son interprétation des actions observées (d'enseignement et d'apprentissage);
- prendre connaissance d'autres modèles d'interprétation de ces actions et les confronter (débat, co-évaluation, etc.);
- construire de nouvelles séquences didactiques, les appliquer, etc.

La signification fonctionnelle: comment on comprend les actions dans le réseau?

La signification des actions est ici considérée comme une construction collective de coordonnées s'articulant sur les trois «mondes» de représentation de l'action: objectif, subjectif, social (Habermas, op. cit.). Cette construction qui définit le contexte des actions s'élabore dans une forme de discours «partagé» sur la manière de faire les choses, à entendre comme une négociation d'ajustement ou une évaluation permanente de la signification des actions.

Cette activité de négociation sur la compréhension des actions éducatives est transposée (instrumentée) dans les situations de formation par l'activation de

procédures de co-évaluation formative (grille d'observation, recherche appliquée, débat d'idée, entretien d'explicitation, séminaires, etc.). Nous voulons ainsi mettre les enseignants:

- 1) en situation d'analyse de leur pratique (processus de méta-action: point de départ, son action propre, ses intentions, ses motifs), procéder à l'observation systématique des pratiques des partenaires du réseau;
- 2) en situation de lecture didactique de leur pratique: établir des liens intentions / actions (expliciter le cadre d'orientation sous-jacent à leur action, en rapport aux trois mondes de représentation de l'activité: objectif, subjectif, social);
- 3) en situation d'échange, sur les interprétations des actions, avec leurs pairs et avec celles «d'experts» en la matière (modèles formels-scientifiques, empiriques, philo, psycho, socio, bio, etc.);
- 4) en situation d'ingénierie didactique ou de transformation des pratiques. Ces mises en situation diverses, partagées dans des activités «d'évaluation permanente de la signification des actions» ont pour fin de développer une base d'orientation commune chez les acteurs de la formation continue.

Problématique de recherche-action et méthodologie

Dans le cadre de notre entreprise nous poursuivons une recherche (recherche-action) sur la cohérence du rapport intentions – actions, d'une part dans les situations d'enseignement de l'éducation physique au Cycle d'orientation de Genève et, d'autre part, sur le plan de la formation initiale, dans les situations d'enseignement de la didactique à l'Ecole d'éducation physique et sportive de Genève. Cette recherche didactique constitue un «instrument» de médiation pour guider les enseignants impliqués dans le réseau formation-recherche.

L'objet de notre recherche se focalise sur *le rôle de l'élève* dans les apprentissages scolaires. Nous essayons de caractériser, par transposition, comment l'enseignant articule le rapport *Intention / Action* en regard de *l'activité des élèves*. Nous considérerons la question suivante: quelles sont les compétences «souhaitées» par les enseignants (motifs, intentions, interventions) et celles réellement sollicitées chez les élèves (actions et rôles), dans les situations d'enseignement / apprentissage en éducation physique.

Sur le plan des actions, nous espérons répondre à la question du rôle des élèves dans les pratiques d'enseignement, d'une part, par le biais des types d'apprentissage pouvant être identifiés (reproduction ou application, découverte, construction, etc.) et, d'autre part, en prenant en compte ce qui est effectivement mis en jeu dans les activités des élèves: les compétences fondamentales (l'EPEE, 1994). Les compétences se construisent sur trois grands axes dimensionnels: objectif, subjectif, social (Habermas: théorie de l'agir communicationnel, op. cit.) et sollicitent diverses ressources pouvant se regrouper en trois grandes classes: *instrumentales, fonctionnelles et organisationnelles*. Dans le

déroulement effectif des activités en éducation physique, ces ressources se traduisent en capacités réelles des élèves à pouvoir agir sur le plan instrumental: réaliser ou exécuter des actions; sur le plan cognitif: comprendre et réguler ses actions (l'effet produit ou ressenti est-il en décalage avec celui anticipé, que faut-il modifier, etc.); sur le plan organisationnel: organiser l'aménagement du milieu physique et social permettant le déroulement des tâches (l'autonomie) et gérer l'évaluation des conduites seul ou avec les autres (maître et élèves).

Pour aborder «la compréhension des actions» comme telle, nous considérons, en premier lieu, l'objet des évaluations: ce sur quoi porte les évaluations, et en second lieu, qui réalise ces évaluations ou qui régule les actions. Sur l'objet des évaluations, en référence au cadre théorique présenté ci-dessus, nous retiendrons les procédés de régulation qui ont trait à *l'axe fonctionnel ou aux opérations d'orientations*: c'est-à-dire ce qui concerne la compréhension et le guidage du rapport moyens et buts dans l'activité pratiquée et ceux qui ont trait à *l'axe instrumental ou aux opérations d'exécution*: l'exécution et la régulation de l'effection motrice. Les deux dimensions peuvent évidemment être articulées conjointement. Ces modes de régulations identifiés sont mis en relation avec les modèles d'enseignement prodigués par les enseignants, de manière à comprendre les rôles respectifs et effectifs des protagonistes en interaction: l'enseignant et les élèves. Les relations *socio-organisationnelles*, quand elles sont l'objet d'évaluation, sont analysées selon le même principe. *L'évaluation* constitue donc la pierre angulaire de notre système d'analyse des activités d'enseignement.

Le procédé d'analyse que nous utilisons pour aborder ce problème relève des approches classiques d'analyse des situations d'enseignement. Toutefois, nous n'avons pas voulu reproduire à nouveau une lecture exhaustive des unités d'action observables. Nous appliquerons une grille de lecture qui permet une prise en compte relativement simplifiée de ce qui se passe dans les différentes situations d'enseignement. Les dimensions représentées dans cette grille se rapportent au cadre conceptuel d'une formation équilibrée des élèves en éducation physique (l'EPEE, op. cit.). L'outil que nous proposons devrait nous permettre de prendre en compte les points essentiels évoqués précédemment: 1) la conception de l'activité en tant que domaine social d'activité qui met en évidence trois grands axes de compétence; 2) la finalité spécifique de l'E.P.: le développement d'élève autonome dans la gestion de leur vie physique et sportive.

Pour ce qui concerne *le pôle intentionnel des enseignants*, c'est par le biais du cadre conceptuel des enseignants (discours théoriques, objectifs) concernant leurs pratiques d'enseignement et du cadre conceptuel donné en formation initiale (cours, pratiques didactiques, discours, objectifs, etc.) que nous tenterons d'en déterminer la nature. Pour prendre en compte ce cadre conceptuel de référence (motifs et intentions des actions éducatives et modèles didactiques), nous utiliserons le questionnaire et l'interview auprès des enseignants observés au CO et des formateurs de la formation initiale.

Base d'orientation de l'action didactique

La notion de base d'orientation a été évoquée, voire définie de manière très informelle à plusieurs reprises dans ce qui précède. Une définition plus formelle à ce stade s'avère indispensable pour comprendre dans quelle optique s'inscrivent les documents qui vont suivre.

Nous référant à l'ouvrage intitulé: «Lexique thématique en sciences et techniques des activités physiques et sportives» (Delignières, Duret, 1995), nous reprenons la définition de Galpérine (1980) pour qui une base d'orientation constitue «un système ramifié de *représentations* de l'action et de son produit, des propriétés du matériel de départ et de ses transformations successives, plus toutes les informations dont se sert pratiquement le sujet pour réaliser l'action». La base d'orientation se définit également, selon Talyzina (1980), comme un *ensemble de connaissances du sujet* qui se rapporte à l'action et à ses paramètres d'exécution.

A la lecture de ces propositions, nous relevons les termes de représentations et de connaissances qui renvoient à leur tour à des expressions comme celle de base de connaissance, de représentation fonctionnelle, ou à des concepts comme ceux de modèle, de principes et règles d'action, voire même aux définitions de programme moteur, de schéma et de schème d'action. Tous ces concepts sont cousins et apparentés au courant de pensée scientifique cognitiviste. L'idée de base sous-jacente fait référence aux processus mentaux ou aux modèles mentaux de l'action humaine: modèles qui permettent au sujet responsable de l'action de pouvoir en constituer une trace interne et qui en assureront la planification, l'orientation et une certaine forme de régulation de celle-ci.

Une première remarque concernant cette approche a trait à la fixation commune sur une conception de l'action en tant qu'objet formel ou notionnel (autotélique/télééconomique: logique interne de l'activité). Cette centration ou ce niveau de représentation de l'action humaine connaît un grand succès dans le domaine des activités physiques et sportives de par le nécessaire souci d'efficacité des *acteurs de terrain* que sont les entraîneurs sportifs et leurs athlètes.

Notre usage ou notre référence au concept de base d'orientation se rapporte au même courant sur lequel se fonde Galpérine. Cependant nous nous référons à une conception de l'action recouvrant un champ plus large que celui couramment pris en compte par les chercheurs dans le domaine des APS, voire en psychologie cognitive. Notre point de vue considère l'activité ou l'action à la fois dans ses aspects fonctionnels mais aussi sociaux. Nous avons mentionné ci-dessus que nous considérions notre activité de formation continue des enseignants au même titre que l'activité des élèves engagés dans une APS quelle qu'elle soit. Ce positionnement nous semble plus à même de répondre aux exigences pédagogiques que l'école impose aux enseignants d'éducation physique. Dans cette perspective nous avons élaboré une base d'orientation composée d'un ensemble de connaissances et de propositions didactiques relatives aux

conditions dans lesquelles l'action didactique se déroule. Elle constitue un modèle «de planification et de guidage» de notre entreprise de formation à l'action didactique.

Les principaux éléments constitutifs de notre base d'orientation sont:

- un ensemble de notions et de conceptions didactiques exposé dans quatre textes: 1) *Compétences et objectifs en EPS* (J. Marsenach); 2) *Finalités et contenus en Education Physique* (D. Delignières et C. Garsault); 3) *Stratégies pédagogiques et différences d'attitudes chez les élèves en EPS* (J.A. Méard et J.M. Garbarino); 4) *Jeux sportifs collectifs: une approche commune des savoirs et de l'évaluation* (J.F. Grehaigne).
- des propositions didactiques réalisées dans le cadre de recherche-action par deux enseignants maîtres d'éducation physique et responsables de la formation didactique du réseau éducation physique au CO: D. Deriaz et B. Poussin. Ces propositions font suite aux travaux réalisés et présentés dans le Journal COinfos, bulletin d'information du CO (Joannisse, Deriaz, Poussin, 1994)

Les quatre premiers textes mentionnés ont été présentés dans le cadre de journées de formation continue des maîtres d'éducation physique du Cycle d'orientation de Genève (CO) durant l'année académique 1994–95. Les propositions de séquences didactiques résultent d'un travail de recherche-action effectué sous l'égide du Centre de recherches psychopédagogiques (CRPP) du CO depuis 1993.

Cette Base d'orientation assurera avec un ensemble d'autres éléments (recherche-action: «Les rôles des élèves en Education Physique», le plan d'étude en E.P., les textes de référence de la rénovation scolaire du DIP de Genève, le Curriculum formel, etc.) «la planification et le guidage» de la nouvelle phase de notre activité de formation à l'action didactique. L'objectif poursuivi est d'aboutir, dans le cours de l'année 1996, à la présentation de propositions et de conceptions didactiques ayant été conçues sur cette base dans les pratiques quotidiennes d'enseignement de l'éducation physique au CO.

Note

¹ Ce texte est une version remaniée de l'article: «L'articulation formation et recherche en éducation physique». In R. Joannisse (Ed.): *Une expérience de formation didactique en éducation physique*, CRPP-CO-DIP, 1995.

Références bibliographiques

Brechbuhl, J., Bronckart, J.-P., & Joannisse, R. (1988). Contribution à la didactique du sport. Université de Genève, *Cahier de la Section des Sciences de l'Education: Pratiques et Théorie*, (Nº 49).

- Bronckart, J.-P., Schneuwly, B. (1991). La pratique du français langue maternelle: l'émergence d'une utopie indispensable, *Education et Recherche*, 1, 1991, pp. 8–25.
- Bronckart, J.-P. (1989). Du statut des didactiques des matières scolaires. *Langue Française*, 82, 53–66. Paris
- Cycle d'Orientation de l'enseignement secondaire (1994). Lignes de forces pour un projet global du Cycle d'Orientation, Département de l'Instruction Publique, *DGCO*, Genève.
- Cycle d'Orientation de l'enseignement secondaire (1992). Formation équilibrée des élèves (FEE), premières phases, bilan et perspectives, *CO-Information*, 5, DGCO, Genève.
- David, D. (1995). Rugby mixte en milieu scolaire, *Revue Française de Pédagogie*, 110, jan.–fév.–mars, 51–61. INRP, Paris.
- Delignières, D., Duret, P. (1995). *Lexique thématique en sciences et techniques des activités physiques et sportives*. Vigot, Paris.
- Galpérine, P.I. (1980). Essai sur la formation par étapes des actions et des concepts. In N.F. Talyzina, *De l'enseignement programmé à la programmation de la connaissance*. Lille, PUL.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel, L'espace des politiques*, Fayard, Paris.
- Joannisse, R., Deriaz, D. & Poussin, B. (1994). L'éducation physique équilibrée de l'élève (EPEE), *CO infos, Journal d'information du Cycle d'Orientation*, 166, 167.
- Pini, G. (1994). Formation des enseignants et recherche pédagogique: convergences possibles? Souhaitables? Nécessaires? In Groupe «mathématiques – CRPP» (éd.) Pratiques pédagogiques en mathématiques (P.P.M.) démarche de formation continue au Cycle d'orientation. Genève, *CRPP-CO-DIP*, pp. 11–25.
- Schneuwly, B. (1990). Didaktik / Didactiques, *Education et Recherche*, 3, 213–222., Editions Universitaires Fribourg, Suisse.
- Talyzina, N. F. (1980). La conception de l'apprentissage fondé sur l'activité et l'enseignement programmé. In N.F. Talyzina, *De l'enseignement programmé à la programmation de la connaissance* (pp. 13–30). Lille, PUL.
- Tochon, F. (1989). Peut-on former les enseignants novices à la réflexion des experts? *Formation et Recherche*, 5, 25–38, Paris.

Ausbildung und Forschung im Sportunterricht

Zusammenfassung

Dieser Artikel beschreibt ein Weiterbildungsexperiment von Sportlehrern in der Orientierungs-Schule in Genf. Der hier beschriebene Fortbildungskurs wurde von Theoretikern und Praktikern gemeinsam gestaltet. Das Zurückgreifen auf die didaktische Forschung geschah in der Absicht, Sportlehrer nicht nur in Fachdidaktik auszubilden, sondern auch die Reflexion über das Unterrichtsgeschehen anzuregen. Der Soziale Interaktionismus liefert den konzeptuellen Rahmen für dieses Experiment.

L'articolazione di formazione e ricerca in educazione fisica

Riassunto

Questo articolo ha quale obiettivo di descrivere un'esperienza di formazione continua di insegnanti di educazione fisica realizzata al Cycle d'orientation di Ginevra. Il concetto formativo proposto riunisce ricercatori e insegnanti in un'esperienza di formazione-ricerca. Il ricorso alla ricerca (ricerca didattica) mira a formare gli insegnanti di educazione fisica nella riflessione della propria azione didattica. Il modello proposto considera l'attività di formazione, come ogni comportamento umano, nell'ottica dell'interazionismo sociale.

Articulation of Training and Research in Physical Education

Summary

This article relates an experiment of continuous education of physical education teachers in secondary schools in Geneva (Cycle d'orientation), where researchers and teachers were involved in a common project. Didactical research served to train teachers in didactical approach and reflexion. The underlying conceptual framework of the training sequence is that of social interactionism.