

ERR RECHERCHE DIDACTIQUE ET ENSEIGNEMENT DE L'EPS

BILAN TERMINAL DE LA RECHERCHE



Introduction




Notre E.R.R. (Equipe de Recherche et de Réflexion), dispositif intégré dans le P.A.F. a fonctionné sur une durée de trois ans de manière institutionnalisée. Ce groupe a travaillé selon les principes de la « recherche coopérative », forme particulière d'association chercheur/praticiens, dont nous allons retracer les fondements, la chronique, le fonctionnement et les effets produits. Cela nous conduira à livrer, à titre de proposition et pour examen critique, quelques exemples d'outils d'observation progressivement élaborés par notre équipe (ou artefacts destinés à former le regard à l'observation du didactique).

L'objectif de cette recherche pouvait être formulé de la manière suivante : « rapprocher les recherches didactiques de l'enseignement de l'EPS ». En effet, notre dispositif associant chercheur et praticiens se fonde sur l'hypothèse forte que cette confrontation entre savoirs de la recherche et savoirs pratiques, quels que soient son déroulement et son issue, est susceptible de produire des effets en matière de formation. Elle ambitionne de concilier production de connaissances et développement professionnel pour les dix enseignants d'EPS volontaires de l'équipe.

Le dispositif alternait des entrées « par la pratique » (observation de leçons menées par les enseignants du groupe) et des entrées « par la théorie » (exposés suivis de discussion à partir des publications didactiques). Les principaux apports théoriques que nous avons utilisés se sont concentrés autour de la notion d'observation du didactique (Amade-Escot et al., 2007). Le statut des connaissances issues de la recherche passe ainsi d'une posture en surplomb (dans laquelle la recherche fournit les solutions pour l'amélioration de l'efficacité de l'enseignement) à une posture plus équilibrée, reconnaissant les singularités des problématiques et des expertises de chacun des acteurs.

Dans ce bilan terminal, nous aborderons successivement les points suivants :

-  Intérêt du dispositif
-  Apports et limites des connaissances issues des recherches didactiques

-  Outils d'observation
-  Nouveau regard sur l'activité de l'élève
-  Répercussions sur les pratiques professionnelles

1) Intérêt du dispositif ERR

Par définition une ERR doit permettre conjointement recherche et réflexion autour d'un thème et par conséquent vise le développement professionnel pour tous quelque soit la position occupée par chacun de ses membres dans le système éducatif. Plus particulièrement, notre ERR a pour intitulé « Recherche didactique et enseignement de l'EPS », l'objectif principal étant la confrontation des savoirs de la recherche et des savoirs des praticiens : tenter de rapprocher la théorie de la pratique en les positionnant sur un pied d'égalité. Les modalités de fonctionnement de cette ERR, s'inspirant des démarches de la recherche coopérative, ont pris la forme d'une alternance d'entrées soit par la théorie soit par la pratique.

- **Des entrées « par la théorie »** : (orientée vers l'intérêt de la recherche didactique pour le professeur d'EPS)
 - Apports théoriques à partir d'exposés se fondant sur des articles ou des textes sélectionnés relatifs à des recherches en didactique.
 - Interventions d'experts du champ didactique : C. Amade Escot (PU Univ. Toulouse III) M. Saint Georges (MCF IUFM du Limousin) J. Leriche (doctorant Univ. Sherbrooke) & JP.Dugal (MCF IUFM du Limousin).
- **Des entrées « par la pratique »** :
 - Observation et analyse de séances « ordinaires » d'enseignement d'EPS (« en direct » sur le terrain) avec enregistrement vidéo pour :
 - Visionnage et analyse à posteriori par l'enseignant de sa séance, puis sous forme d'auto confrontation croisée

L'ERR s'est révélé être un dispositif favorable pour les échanges et les débats en essayant de croiser les apports théoriques et des observations de terrain. Ainsi, peu à peu, le

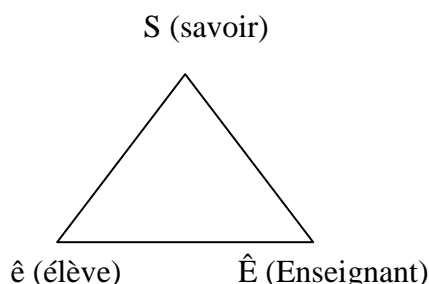
groupe a axé sa réflexion sur l'observation du didactique et notamment sur la repérage des ruptures du contrat didactique.

Les études des différents didacticiens postulent que ces ruptures sont inhérentes à l'acte d'enseignement et qu'elles naissent des interactions entre l'enseignant, l'élève et le dispositif mis en place. Ayant fait le deuil de la maîtrise totale de l'acte d'enseigner, nous avons alors choisi de nous centrer sur l'étude de ces différents moments de rupture dans l'acte d'enseignement qui peuvent être entendus comme les décalages entre ce qui est enseigné par le professeur et ce qui est réellement appris par l'élève.

Pour cela, une grille non exhaustive d'observation d'une séance d'EPS a été élaborée et progressivement rendue plus opérationnelle et efficiente afin de mieux repérer les moments de rupture et de moins s'éparpiller dans les méandres d'une séance d'EPS. L'aboutissement de l'ERR est la proposition d'un outil d'observation pour aider les enseignants à voir la complexité des situations et repérer les ruptures du contrat didactique inhérents à l'acte d'enseigner (sans jugement, sans prescription de solutions toutes prêtes). Cet outil est le fruit d'une évolution des observations et des réflexions du groupe mais ne prétend en aucun cas être le produit miracle qui faciliterait la tâche de l'enseignant. Repérer les moments de rupture du contrat didactique, comprendre la complexité des situations permet à l'enseignant d'être plus averti : le but n'est pas de remplir une grille déjà élaborée mais d'accéder à une vision plus lucide sur son enseignement.

2) Apports et limites des connaissances issues des recherches didactiques

Pour la didactique, enseigner c'est interagir



2-1) Le contrat didactique :

Définition : « Le contrat didactique renvoie globalement à l'idée des implicites de toute communication ... Pour interagir (et en classe c'est l'essentiel de l'activité conjointe du professeur et des élèves) les sujets doivent interpréter le sens de la situation et deviner ce que chacun attend de l'autre. Il repose sur des attentes réciproques et implicites. Mais en classe

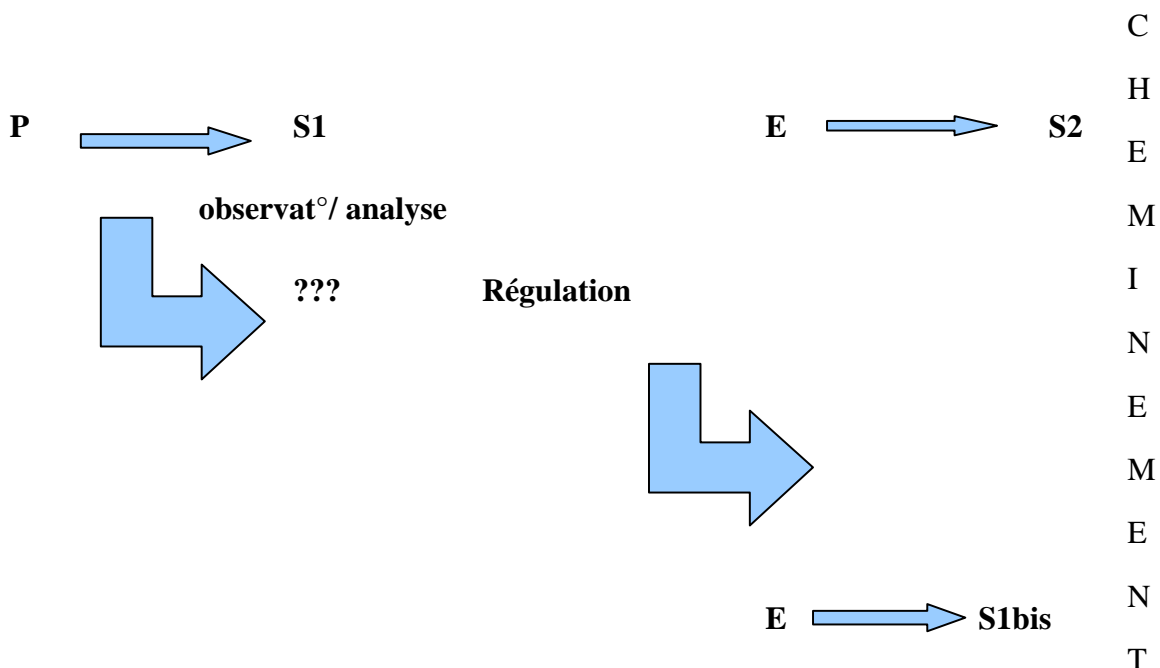
cela se spécifie du fait que l'enjeu de la communication c'est le savoir à étudier et à apprendre » (Amade-Escot, Limoges, 2007).

Apports : Les effets de ce contrat peuvent se traduire différemment :

- par des ruptures : ce terme de rupture est un concept « éponge », on pourrait le définir comme l'écart entre ce que font les élèves et ce que l'enseignant attend. Ce qui ne veut pas dire que les élèves n'ont rien appris, ils ont seulement appris autre chose. Les effets du contrat didactique (rupture), peuvent être repérés à partir des trois pôles (dispositif, professeur, élève), par rapport aux savoirs réellement acquis par les élèves mis en relation avec les savoirs visés par l'enseignant

- par des apprentissages : que nous définirions par l'écart entre ce que les élèves savent et ce que le professeur veut faire apprendre.

Le contrat didactique entraîne des interactions, des communications entre l'enseignant et les élèves autour d'un enjeu de savoir. Cela se passe dans une dynamique évolutive, une co-construction du savoir. C'est-à-dire que l'enseignant propose une situation, appelons la S1, il se peut qu'un élève ne fasse pas tout à fait ce que le professeur a demandé. Il fait une situation que nous appellerons S2. Et là, à partir d'observation, d'analyse, de compréhension de ce qui fait sens pour lui, l'enseignant apporte des remédiations, des régulations pour que l'élève chemine vers la situation S1 (ou S1bis). Cela demande du temps mais c'est là que les élèves apprennent, dans ce cheminement, cependant c'est difficile à observer car, en EPS, nous sommes essentiellement sur de l'interprétation de comportements fugitifs et éphémères.



Limites: Le contrat didactique, largement implicite, engendre des malentendus de la part du professeur, de la part des élèves. En effet, l'enseignant est toujours en situation d'urgence ce qui induit chez les élèves des malentendus révélateurs d'incompréhension par rapport au savoir qui est mis en jeu : non respect des consignes, des variables didactiques, qui aboutissent à une redéfinition de la tâche

Cette situation d'urgence, s'ajoute au fait qu'enseigner est une situation complexe car beaucoup de paramètres sont en prendre en compte : l'élève dans sa spécificité mais aussi les élèves dans leurs relations, le savoir que l'enseignant propose, les ruptures provenant des élèves mais aussi du professeur ...

L'enseignant est en quelque sorte confronté à une multitude de tâches or pour pouvoir observer il faudrait qu'il prenne de la distance, du recul par rapport à cette complexité. Il est de fait juge et partie, ce qui est une réelle difficulté. C'est pour cela que nous avons fait appel à certaines notions utiles pour l'observation une fois qu'elles sont appropriées par celui-ci.

2-2) Les incidents critiques

- Incidents critiques didactiques : Il s'agit, pour Amade-Escot & Marsenach, (Didactique de l'EPS, 1995) de :

- incidents survenant au cours de situations didactiques dans lesquelles il y a visée explicite de communication d'un savoir précis ;
- difficultés des élèves qui peuvent être décrites de façon détaillée ;
- manifestations les plus apparentes de dysfonctionnement des apprentissages ... les élèves ne se transforment pas dans le sens souhaité ;
- malgré les prévisions de l'enseignant, une majorité des élèves ne produisent pas les comportements d'apprentissage escomptés.

Cette notion, étroitement associée à des difficultés d'apprentissage, risque néanmoins de restreindre un peu le champ des observations de nature didactique (en les réduisant aux seuls dysfonctionnements).

- Incidents didactiques : Artigues (L'observation de classe dans tous ses états, 2004) parle plutôt d'incident didactique, c'est-à-dire tout événement qui demande une adaptation et/ou une prise de décision de l'enseignant. Cet événement n'est pas toujours inattendu.

2-3) Le triplet des « genèses »

Nous pouvons nous centrer sur la façon dont le professeur construit le jeu didactique avec les élèves : le triplet fondamental des différentes dimensions est composé de la topogénèse, la mésogénèse, la chronogénèse.

- Topogénèse : Manière dont l'enseignant et les élèves se partagent les responsabilités des savoirs mis à l'étude (marge de manœuvre laissée à l'élève). Il s'agit d'observer la façon dont se déroule la situation d'apprentissage en fonction de la place qu'occupent le professeur et les élèves.

- Mésogénèse : Il s'agit d'observer la façon dont se déroule la situation d'apprentissage en fonction de l'agencement du milieu (dispositif matériel, objets, connaissances et compétences, mémoire de la classe, contenus visés) et des régulations ou transformations mises en œuvre par le professeur. Cela correspond, selon certains auteurs, à la genèse du milieu, c'est-à-dire la manière dont l'enseignant introduit le savoir. Pour Sensevy (2007) c'est une manière de décrire spécifiquement le travail du professeur, plus largement comme une fonction didactique à laquelle peuvent contribuer et contribuent effectivement les élèves. La mésogénèse répond donc à l'élaboration d'un système commun de significations entre le professeur et les élèves. Pour résumer nous pourrions dire que c'est l'agencement du milieu et les régulations que l'enseignant fait sur ce milieu pour maintenir les interactions.

- Chronogénèse : Le jeu didactique se spécifie par le fait que son contenu se modifie constamment. Dans une séance il existe une avancée du savoir par rapport à l'axe du temps. Il s'agit d'observer comment avancent les apprentissages dans le temps.

Ces trois catégories que sont la topogénèse, la mésogénèse et la chronogénèse sont en relation l'une avec l'autre car nous avons la volonté de considérer les interactions didactiques comme des transactions. Selon Sensevy (2007), pour donner une ébauche de ce système de description, on pourrait caractériser les trois « genèses » comme suit : la mésogénèse pose la question *quoi ?* (...), la topogénèse pose la question *qui ?* La chronogénèse pose la question *quand ?*

2-4) Des difficultés :

Une difficulté consiste dans le fait que, par nature, toute observation est partielle et partielle, la possibilité d'une observation « objective » relève de l'illusion. Il y a forcément une part d'interprétation surtout dans les comportements complexes tels que ceux des élèves.

Un tel registre de langue qui appartient au monde de la recherche n'est pas facilement accessible, compréhensible. Au départ nous avons quelques réticences pour nous approprier ces notions et puis finalement petit à petit, après la lecture de plusieurs textes, après d'après

discussions nous les avons acceptées et elles font partie aujourd'hui de notre vocabulaire. Mais comprendre ces termes, d'un point de vue intellectuel, n'enlève pas la difficulté de les opérationnaliser. La mise en œuvre s'est faite au travers de la construction et de l'utilisation de grilles d'observation qui ont été élaborées tout au long de cette dernière année de l'ERR.

3) Outils d'observation

Notre objet demeure « observer **le didactique** in situ » et donc essayer de repérer les événements d'ordre didactique dans le déroulement de séances d'EPS « ordinaires ». Ce travail nous conduit à des outils d'observation qui n'ont sans doute pas vocation à être utilisés en tant que tels par les professeurs en train d'enseigner, mais constituent plutôt des moyens destinés à **former** (aiguiser, armer) **le regard à l'observation du didactique**.

Nous nous sommes vite heurtés à la difficulté d'observer la classe dans sa totalité et avons choisi une observation ciblée sur des groupes d'élèves. Nous vous présentons ces grilles dans leur ordre d'apparition, comportant quelques exemples.

Grille d'observation n° 1

<u>Chronologie Temps</u>	<u>Les CE visés</u>	<u>Le dispositif matériel</u>	<u>Les Consignes</u>	<u>Activité des élèves</u>
		Quels incidences sur les CE appris et intériorisés par les élèves ?	Quels incidences sur les CE appris et intériorisés par les élèves ? après une régulation... ?	Quels incidences sur les CE intériorisés par les élèves ? Y-a t-il des transformations ?
		LE DIDACTIQUE		
		EVOLUTION DES DECALAGES entre ce qui est prévu et réalisé Entre le dispositif matériel, les consignes du prof et l'activité des élèves, (toujours en interaction avec les CE mis à l'étude tout au long de la séance.)		

CE : contenu d'enseignement

Grille d'observation n° 1bis

Avec illustration extraite de la séance de badminton, 4°, 18/01/07.

CE visés a priori	Découpage « classique » et/ou minutage	CE / Dispositif matériel	CE Communications / du prof.	CE / Activité des élèves
<p>Déplacer l'adversaire aux limites du terrain pour marquer</p>	<p>Echauff. Situation 1 Situation 2 : 1 c. 1 avec 4 zones à viser matérialisées par 4 tapis A attaque et vise les cibles, B défend</p>			<p>1 élève du groupe fort adapte la situation en frappant fort et profite de sa puissance pour gagner sans utiliser les cibles (et le décompte des pts qui va avec ... ça lui suffit pour marquer) ... ce faisant il détourne la consigne et n'apprend pas le CE visé.</p> <p><input type="checkbox"/> + ludique</p> <p><input type="checkbox"/> - coûteux</p>

Remarque : on pourrait imaginer des flèches horizontales (ou des encadrés) pour faire clairement apparaître les relations entre les colonnes.

Grille d'observation n° 2

Avec illustration extraite de la séance de danse, 3°, Renoir, 07/02/08.

CE visés a priori	Découpage « classique » et/ou minutage	Topogénèse Qui ?	Mesogénèse Quoi ?	Chronogénèse Quand ?
<p>Construire et mémoriser une chorégraphie intégrant solo et groupe</p>	<p>Echauff. Situation 1 : Situation 2 : Groupe de 4, 4 solos à produire individuellement puis en groupe</p>	<p>Le topos du prof devient très grand quand elle intervient dans 1 groupe (« aide à l'étude ») ... cela engendre une + grande activité des élèves ----- ></p> <p><i>Rq. Les groupes, quand ils travaillent « seuls » ont du mal à assumer un topos trop grand ... néanmoins quand ils apprennent le solo des autres, leur activité est assez dense ... comme si l'élève qui fait apprendre son solo occupait le topos du prof ?</i></p>	<p>----- ></p> <p>cela se traduit par une production de savoirs par les élèves -----></p> <p>(en relation avec les CE visés).</p> <p><i>Rq. : les élèves (surtout les groupes de filles) réclament la venue du prof pour les aider.</i></p>	<p>Au plan temporel, il semble que le savoir avance à chaque intervention du prof. dans le groupe et stagne relativement jusqu'à la suivante</p> <p><i>Rq. Mais les élèves savent qu'elle va revenir et ont tendance à attendre sa venue dans le groupe pour s'investir !</i></p>

NB : L'entrée dans la grille par la colonne topogénèse facilite sans doute le travail (c'est peut être la plus facile à observer) sans mésestimer l'importance des relations (cf. les ----- >) entre les 3 colonnes.

Grille d'observation n° 3

Avec illustration extraite d'une séance de BB (antérieure à l'ERR).

CE visés a priori	Découpage « classique » et/ou minutage	« Main courante » ou récapitulatif chronologique des Incidents Critiques Didactiques (ICD), et/ou Incidents didactiques (ID), ruptures de contrat, obstacles, comportements non adaptatifs ...	
<p>Marquer en utilisant les couloirs latéraux</p>	<p>- Jeu sur ½ terrain à 4 att. c. 2 déf.</p> <p>- 2 att. occupent des couloirs latéraux + 2 la zone centrale dans laquelle peuvent évoluer les 2 déf. (mais pas dans les couloirs)</p> <p>- rotation des déf. tous les 10 ballons (départ centre du terrain)</p>	<p><i>ICD / ID =</i></p> <p><i>descriptif de ce qui se passe / ce que le prof. enseigne et/ou ce que les élèves apprennent ----- ></i></p> <p>ICD1 ou ID1 :</p> <p>Les 2 élèves qui sont joueurs-couloirs ne marquent jamais malgré leur position protégée. Tous les points sont marqués par les 2 joueurs de la zone centrale ----- ></p>	<p><i>à mettre en relation avec une origine (explication) de type relation CE/dispositif,</i></p> <p><i>CE/comm. du prof, CE/activité des élèves ou dimensions topo, chrono, méso ou effets de contrat didactique</i></p> <p>La faible largeur des couloirs (dispositif matériel) tient les joueurs qui les occupent trop loin du panier /leurs possibilités au tir ... ce qui les contraint à remettre le ballon en retrait sur un joueur soutien</p> <p><i>CE/dispositif matériel : « glissement » de CE : de marquer en utilisant les couloirs latéraux ... à utiliser un joueur soutien pour marquer.</i></p>

IC : incident critique

ICD : incident critique didactique

Cette 3^o grille est conçue pour faciliter le suivi chronologique de la séance au fur et à mesure de son déroulement (« main courante »), l'observateur sélectionnant les événements ou épisodes spécifiquement didactiques. Grâce à la construction, à l'utilisation et à l'interprétation de grilles d'observation, nous avons pu analyser notre pratique enseignante en portant un regard nouveau sur l'activité de l'élève.

4) Nouveau regard sur l'activité de l'élève

4-1) Une observation plus fine du didacticien constructrice d'un regard nouveau sur l'activité de l'élève

Selon Durkheim « le réel est inépuisable. L'enseignement est peu prévisible et se caractérise par une pluralité et une simultanéité d'événements ». La nécessité de mettre en place des filtres pour appréhender la complexité de la réalité nous a été facilitée par l'observation didactique (« observation qui a pour spécificité de suivre l'évolution des savoirs enseignés et appris au cours des interactions didactiques »). Le travail réalisé à partir de ces grilles nous a progressivement permis d'armer et d'aiguiser davantage notre œil sur le comportement des élèves dans les situations d'apprentissage. De plus, la position d'observateur facilite une prise de distance par rapport à l'acte d'enseigner. Nous avons pu ainsi repérer des éléments nouveaux sur la pratique, « des choses » qu'on ne voyait pas avant et en conséquence, nous avons pu nous forger au fur et à mesure « un œil de didacticien ».

4-2) Un « décodage » du comportement des élèves

Tout au long de cette ERR, nous avons pu focaliser notre attention sur des groupes restreints d'élèves afin d'affiner notre observation sur leurs comportements. Notre regard s'est centré sur ce que font réellement les élèves dans les situations d'apprentissage et sur les réponses de ces derniers par rapport aux savoirs mis à l'étude. L'observation nous a permis de repérer des moments précis où certains élèves ne répondent pas aux attentes de l'enseignant et aux consignes données dans les situations. Nous avons caractérisé ces moments comme étant « des moments de rupture » du contrat didactique. Pour illustrer ce propos, nous pouvons prendre l'exemple d'une situation d'apprentissage proposée aux élèves de 4^{ème} au collège d'Isle. L'objectif de la situation est de gagner le match en utilisant les 4 coins du terrain délimités par des zones cibles. Un groupe de garçons (ceux des terrains « supérieurs ») détournent la consigne ne retenant que le fait de gagner le match. Nous pouvons pointer en les observant, qu'ils s'attachent à gagner les points en jouant fort sans déplacer leur adversaire et viser les zones.

Cela nous a conduit à prendre conscience des différents décalages qui existent entre ce qui est enseigné par le professeur et ce qui est réellement appris par les élèves : le terme de rupture n'a pas qu'une connotation négative et même si les élèves ont rompu « le contrat » ils ont pu acquérir d'autres compétences et connaissances. Ainsi dans l'exemple cité précédemment nous pouvons comprendre que ces élèves rompent le contrat en ne se servant pas des cibles matérialisées au sol (C.E. vidé par le professeur) et des bonus de points accordés quand celles-ci sont atteintes, mais renforcent une compétence pour marquer le point caractérisée par la puissance de frappe pour rompre l'échange. Cet exemple montre que même s'il y a rupture du contrat didactique, d'autres apprentissages peuvent avoir lieu.

Nous avons aussi remarqué que le repérage des moments de rupture nécessite de s'éloigner lors de l'observation, d'une simple chronologie « minutée », de sortir du découpage habituel (échauffement situation 1, situation 2) pour s'orienter vers une prise en compte de l'évolution des contenus enseignés comme organisateurs de la structure de la séance. Cela nous a obligé à ne plus considérer la temporalité de la séance d'EPS de manière linéaire mais à organiser notre observation selon une « temporalité didactique ». Nous avons pu ainsi repérer les « événements » d'ordre didactique au sein d'une séance d'EPS entre « le jeu de l'enseignant et le jeu de l'élève à propos du savoir à enseigner et à apprendre » selon M.L. Schubauer-Léoni. C'est sur cette spécificité que nous avons orienté notre travail d'observation. Notre observation s'est ainsi précisée en repérant les différents moments où, dans la mise en étude des élèves, naissent des « incidents critiques » ou des « ruptures » des élèves par rapport au savoir enseigné.

4-3) Une centration sur les apprentissages des élèves

A travers l'observation de l'activité des élèves dans les situations d'apprentissage, nous avons pu élaborer des hypothèses pour interpréter les comportements des élèves observés. Plusieurs analyses et interprétations ressortent de nos débats :

- quand le contrat est rompu, les élèves apprennent autre chose ; le dispositif mis en place par l'enseignant fait parfois travailler d'autres savoirs que ceux visés.
- la consigne de la tâche peut être parfois mal comprise ou mal interprétée par les élèves.
- les élèves transforment régulièrement les tâches pour les rendre plus ludiques et/ou plus économiques en efforts d'apprentissage (cf : exemple du badminton vu précédemment où les élèves rendent la tâche plus ludique en marquant le point en jouant fort).
- tous les élèves ne se mettent pas à l'étude des savoirs visés de la même manière ; l'évolution des contenus enseignés doit pouvoir être régulée en permanence.

- l'importance de la pertinence du milieu didactique à mettre en place pour un contenu enseigné et l'ajuster en fonction des élèves. Il s'agit pour l'enseignant de réguler le milieu pour s'adapter judicieusement aux réponses des élèves et essayer ainsi de mettre un maximum d'entre eux à l'étude.

4-4) Un perpétuel questionnement pour l'enseignant

Cette ERR nous a permis de faire évoluer notre regard sur nos pratiques enseignantes. Nous avons pris conscience de l'intérêt d'étudier la relation systémique : « enseignant, élève, savoir » (Schubauer-Léoni, 1997). L'interprétation et l'émergence des hypothèses explicatives des ces observations permettent d'aborder la pratique de manière plus lucide grâce à la mise en relation perpétuelle entre les savoirs théoriques et la pratique. Nous avons pu également nous rendre compte, en tant qu'enseignant, que nous avons à être attentif et questionné par les réponses des élèves dans les situations pour que chacun d'entre eux ait la possibilité de se mettre à l'étude des savoirs visés.

5) Des répercussions sur les pratiques professionnelles

Au cours de cette démarche associant chercheurs et praticiens, nous avons constaté que nos pratiques professionnelles avaient intégré certains changements. En effet, cette coopération comprenant des temps d'observation de séances, de lectures théoriques, d'échanges, a influencé nos pratiques par le biais d'un processus d'incorporation personnalisée de nouveaux savoirs. Concrètement, ces modifications se sont reportées sur les différentes phases de l'intervention (conception, déroulement et bilans) ainsi que sur le guidage de jeunes stagiaires.

5-1) Dans la conception des séances

Dans la conception des séances gérée par empirisme ou par intuition ou tout simplement par habitude liée à l'expérience, certains concepts se sont fait leur place comme

- **Analyse à priori** ou inventaire des possibles : l'analyse à priori est un outil très intéressant pour la continuité de sa séance pour ne pas être pris au dépourvu. Pour avoir une lecture immédiate et les réponses appropriées selon les situations. C'est prévoir le maximum d'évènements probables et les solutions appropriées.

- **Clarté et précision des enjeux de savoir** : notre démarche, davantage focalisée sur l'aspect didactique des séances, nous a conduit à mieux cibler les enjeux de savoir et à les rendre prioritaires dans la conception des séances.

- **Pertinence du milieu** : Le milieu influe directement sur l'activité des élèves et leurs apprentissages. Une modification volontaire de la part de l'enseignant ou aléatoire de la part des élèves peuvent transformer le contrat didactique et donc modifier les enjeux.

- **Cohérence des différents paramètres** : le système didactique dont les différents éléments, évoqués dans les points précédents, peuvent être centrés sur les mêmes priorités.

5-2) Sur le déroulement des séances elles-mêmes

- **Une observation plus didactique, davantage centrée sur l'apprentissage**. Avec tout le travail fourni au préalable pour la conception des séances, les nouveaux outils d'observation nous a permis de changer de regard sur nous mêmes, les événements et les comportements. Une observation basée sur l'apprenant et le savoir permet d'adapter les situations pour que les élèves soient toujours à l'étude.

- **Une réactivité plus adaptée, des effets de contrat mieux maîtrisés**. Au cours d'une séance il y a toujours des ruptures, des effets déviants que ces outils nous ont permis de reconnaître, d'analyser, afin de pouvoir réagir de façon adaptée.

- **Des ajustements plus fréquents**. Le repérage plus rapide des ruptures de contrat nous permet de mettre en place des remédiations mieux adaptées autant dans leurs contenus que dans leur légitimité temporelle.

- **Se détacher du chronologique pour aller vers le temps didactique**. Cette démarche nous amène à tenir compte de l'aspect temporel du processus d'apprentissage (temps didactique) en différenciant l'accès au savoir.

5-3) Concernant les bilans

Le bilan étant une analyse à posteriori, il permet de reprendre tous les éléments prévus et imprévus de la séance. Ces bilans portent aussi sur l'élaboration des savoirs à venir. Ils passent par :

- Des interprétations plus centrées sur l'apprentissage.
- Une analyse plus précise amenant à des contenus plus pertinents.
- D'une progression pré-établie à une co-construction des savoirs.
- Des ajustements et remédiations nécessaires qui nous amènent à concevoir des contenus perpétuellement remis en cause par les différents modes de construction de savoir.

4) Dans le tutorat des étudiants ou des jeunes collègues

Dans le cadre du tutorat des jeunes stagiaires licences, plc1 ou plc2, la démarche didactique est un atout certain pour faciliter leur accompagnement. Elle est à double effet :

- nous permettre de mieux déceler les incohérences pédagogiques, les approximations, ou tout simplement les incidents didactiques et d'en faire prendre conscience au stagiaire et de les rectifier.
- Permettre au stagiaire, lui-même, de faire une meilleure analyse de sa pratique et de la faire évoluer.
 - Guidage du stagiaire sur les aspects didactiques.
 - Observation de la coïncidence entre l'intention et le milieu.
 - Repérages des incidents didactiques.
 - Mise en évidence des ajustements nécessaires.
 - Aide à la recherche de l'univers des possibles

Conclusion

Notre ambition, au cours de cette recherche coopérative, consistait à tenter de sortir de l'impasse qui pourrait naître de l'irréductibilité de deux prises de position catégoriques : la première est celle qui affirme que la recherche doit avant tout se concentrer sur la production de connaissances scientifiques visant la description et la compréhension des phénomènes didactiques sans se préoccuper d'éventuelles répercussions de ces connaissances sur les enseignants et leurs pratiques. En écho, une seconde position lui répond : celle de praticiens qui mettent systématiquement en doute l'utilité des connaissances didactiques si elles ne sont pas en mesure de fournir des solutions immédiatement efficaces pour la pratique. Sans espérer rapprocher, de manière œcuménique, ces positions diamétralement opposées, les résultats de notre étude mettent néanmoins en exergue l'ouverture que peut constituer cette longue et progressive mise en relation des savoirs de la recherche didactique et des enseignants. Notre travail montre aussi que cette ouverture ne peut cependant s'opérer que dans le cadre de la réunion de certaines conditions que nous avons pu identifier :

- mise en œuvre de l'alternance entre le terrain et la théorie inscrite dans la durée avec reconnaissance institutionnelle (l'ERR dans notre cas) ;
- pas de positionnement de la recherche « en surplomb », que les pratiques n'auraient « qu'à appliquer » ;
- acceptation par le chercheur de la mise en question par les praticiens des notions et outils théoriques de la didactique (partie intégrante de son objet d'étude)

- choix parmi les concepts de ceux considérés comme de bons candidats pour outiller l'enseignant relativement à l'action professionnelle (ici l'observation didactique de leur pratique).

Références bibliographiques

Amade-Escot, C. (1995) *Observer les situations didactiques : de la recherche à la formation* in Dossier EPS n° 27

Amade-Escot, C. (2007) *De l'intérêt de la recherche didactique pour le professeur d'EPS*. Conférence IUM du Limousin

Amade-Escot, C & coll. (2007) *Le didactique*. Paris. Editions Revue EPS, Pour l'action

Brousseau, G. (1978) L'observation des activités didactiques, *Revue Française de pédagogie*, 45

Dugal, JP. (2005) *La recherche coopérative*. Document de travail IUFM

Dugal, JP. (2005) *Le point de vue des recherches didactiques*. Document de travail IUFM

Dugal, J.P. & Amade Escot, C. (2005) Formation au conseil et développement professionnel des conseillers pédagogiques. Recherche coopérative et savoirs didactiques. Paris. *Recherche et Formation*, 46, 97-116.

Dugal, J.P & Léziart, Y. (2005) La circulation des savoirs entre recherche et formation : l'exemple des concepts didactiques lors d'une action de formation de conseillers pédagogiques. Paris. *Revue française de pédagogie*, 149, 37-48.

Henry, M. (1991) *La notion de contrat didactique*, IREM de Besançon

Mercier, A. & Sensevy, G. (2006) *Agir ensemble. L'action conjointe professeur-élèves dans le système didactique*, P.U.Rennes

PS pour les courageux qui auront fait l'effort de nous lire ...

Nous avons bien conscience de la difficulté de retracer par écrit, en quelques pages, le long cheminement que nous avons pu effectuer en trois ans. Nous savons la difficulté que peut représenter l'intégration d'un tel texte quand on n'a pas participé à l'expérience. Nous proposons à tous ceux qui souhaiteraient mieux comprendre et mieux s'approprier nos perspectives didactiques de bien vouloir s'adresser à l'un des membres de l'ERR (cf. les adresses mel ci-dessous). Ceci pourrait donner lieu à quelques discussions informelles, mais aussi à la mise sur pied d'une réunion (journée ?) d'information, d'un stage PAF ou de toute autre forme d'échange ... à bientôt donc pour tous ceux qui le souhaiteraient !

Noms Prénoms	Etablissement	Mel
Delphine Barconnière	Coll. L.Blum	delphinebarconniere@yahoo.fr
Cécile Belleudy	Lycée St Jean	philippe.belleudy@orange.fr
Cyrille Dalher	Coll. Limosin	c.dalher@free.fr
Severine Dalher	Coll. Renoir	c.dalher@free.fr
Sonia Lajaumont	Lycée Dautry	sonialajaumont2@wanadoo.fr
Bernard Larroque	Coll. J.Rebier Isle	quintet1@free.fr
Franck Morange	Dpt STAPS Univ. Limoges	franck.morange@unilim.fr
Frédérique Rozier	Lycée Valadon	frederiquerozier@orange.fr
Virginie Tourbier	Coll. Nadaud Guéret	bil-boul@tele2.fr
Martine Vinson	IUFM & Lycée Renoir	martine.vinson@orange.fr
Jean-Paul Dugal	IUFM du Limousin	cjp-dugal@wanadoo.fr