



HAL
open science

Rapport au savoir en EPS à l'école primaire

Marie-Paule Poggi, Mathilde Musard

► **To cite this version:**

Marie-Paule Poggi, Mathilde Musard. Rapport au savoir en EPS à l'école primaire. Recherches en éducation, 2014. hal-01620915

HAL Id: hal-01620915

<https://hal.univ-antilles.fr/hal-01620915>

Submitted on 28 Oct 2017

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.

Rapport au savoir en EPS à l'école primaire

Marie-Paule Poggi & Mathilde Musard¹

Résumé

Cette étude s'intéresse au sens que les élèves donnent à leur expérience d'apprentissage en éducation physique et sportive (EPS) à l'école primaire, autrement dit au rapport au savoir qu'ils développent. Il s'agit de comprendre ce qui pousse les élèves à agir et à s'approprier des savoirs en EPS. Soixante-cinq élèves de 10 classes différentes (du CE1 au CM2), issus de deux écoles au public sociologiquement contrasté, ont été questionnés sous la forme d'entretiens dans le courant même de la leçon. Les résultats tendent à montrer que le rapport à l'apprendre se fabrique à la fois dans la durée, la répétition, en fonction d'habitudes intériorisées, mais aussi dans les interactions avec l'enseignant, ses pairs, voire hors du cadre scolaire (sa famille, son club...). Il nous semble donc fécond de croiser l'individuel et le social, le passé du sujet et le présent des interactions, le dedans et le dehors de la classe pour mieux comprendre le rapport au savoir des élèves en EPS

Cette étude s'intéresse au sens que les élèves donnent à leur expérience d'apprentissage en EPS à l'école primaire, autrement dit au rapport au savoir qu'ils développent. Elle n'en explore qu'un versant, sa face déclarée par les acteurs eux-mêmes lors d'entretiens, que le chercheur soumet à une grille d'analyse externe. Selon Bautier et al. (2000), le rapport au savoir peut être défini comme rapport à des processus (l'acte d'apprendre), à des produits (les savoirs comme compétences acquises et comme objets institutionnels, culturels et sociaux) et à des situations d'apprentissage. Les auteurs précisent qu'il s'agit d'« *une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir* » (Charlot et al., 1992). Quel sens les élèves de primaire peuvent-ils donner ou pas à l'apprendre et aux savoirs en EPS ? Le cadre de l'EPS est particulier dans la mesure où sont convoqués par les élèves des savoirs à la fois pratiques et théoriques, où sont associées mise en œuvre et réflexion sur cette dernière. L'objectif de cette étude de type socio-didactique est de décrire et comprendre cette relation de sens entre des élèves et les processus et produits de l'apprentissage. Nous voulons nous intéresser au rapport aux savoirs propres à l'EPS manifestés par les élèves, autrement dit à ce qui fait sens pour eux à partir de la compréhension de ce qui les fait agir dans le cadre d'une discipline d'enseignement particulière. Après avoir discuté le concept de rapport au savoir selon différentes approches et présenté les questions de recherche centrées sur le rapport des élèves aux processus et aux produits de l'apprentissage, nous précisons comment nous avons mené et analysé les entretiens avec les élèves. Enfin, nous terminerons par la présentation des résultats, qui seront ensuite discutés.

1. Cadre théorique et problématique de recherche

■ Le rapport au savoir comme objet d'étude

¹Marie-Paule Poggi, MCF, CRREF (EA 4538), Université des Antilles et de la Guyane - Mathilde Musard, MCF, ELLIADD (EA 4661), Université de Franche Comté.

Les notions de « rapport au savoir » et de « sens des apprentissages » occupent une place grandissante dans les recherches en éducation et en enseignement. Les productions dans ce domaine se multiplient. Depuis les années 80, le rapport au savoir fait l'objet d'approches plurielles issues d'horizons scientifiques divers (approches sociologique, psychanalytique, anthropologique, didactique). Des équipes de recherche ont approfondi ce sujet (ESCOL et le réseau RESEIDA, CREF)², à partir d'ancrages théoriques distincts mais dans une perspective commune, celle de mieux comprendre les processus d'apprentissage et de formation. Les orientations adoptées conduisent à réhabiliter le sujet considéré comme auteur de ses savoirs au-delà des déterminismes qui pèsent sur lui, sans pour autant totalement les nier. Le rapport au savoir s'élabore alors dans une dialectique entre les significations subjectives et les contraintes socio-institutionnelles.

Pour l'équipe ESCOL, le rapport au savoir est posé comme un objet d'étude sociologique ou psycho-sociologique. Prenant leur distance avec des approches exclusivement environnementalistes, les auteurs postulent une dialectique entre l'individuel et le social. « *Certes l'individu se construit dans le social, mais il s'y construit au cours de son histoire, comme singulier* » écrivent Charlot et al. (1992, p. 19). Selon Charlot (1997) le sujet, ainsi que son rapport au savoir et à l'apprendre, relèvent de l'interaction entre le social et le singulier. C'est bien cette dialectique qui fonde les processus enseigner et apprendre et qui permet d'éclairer la conduite des élèves dans les situations d'apprentissage. Selon Rochex (1994), « l'appartenance sociale structure l'histoire des jeunes qui sont également sujets de leur scolarité ». Dans ces conditions, l'environnement, loin d'être exclusivement contraignant, constitue également un réservoir de sens dans lequel le sujet puise pour finalement se construire comme acteur singulier. Le rapport au savoir se fabrique dans cette interaction entre le social et l'individuel, il se définit comme étant à la fois social et singulier sans être réductible à l'un ou à l'autre. Du coup, la question du sens devient centrale dans la démarche proposée par les auteurs, car elle permet de comprendre le lien entre le sujet et le savoir. Les auteurs résument ainsi leur propos : « *Se demander quels sont les mobiles de l'enfant qui travaille à l'école, c'est s'interroger sur le sens que l'école et le savoir présentent pour lui. Quel sens cela a-t-il pour un enfant d'aller à l'école, d'y travailler, d'y apprendre des choses ? Telle est notre question centrale* » (Charlot et al., 1992, p. 21).

Notons que le rapport au savoir qui intéresse les auteurs se constitue davantage dans un rapport à l'école, à la culture scolaire en général, à l'apprendre que dans la spécificité de savoirs disciplinaires. D'ailleurs c'est bien l'expression « rapport au savoir » au singulier qui est préférée, car « *tout individu entretient un certain type de rapport (dominant) avec le savoir (c'est-à-dire avec la question même du savoir)* » (Charlot, 1999). Même si les auteurs n'ignorent pas qu'un « *individu peut avoir des rapports différents avec différents types de savoirs* » (rapports aux sciences, à la mécanique, aux activités physiques et sportives, etc.), ils considèrent le savoir au sens large du terme (sans le réduire aux contenus disciplinaires des programmes). Reste selon eux à « *poursuivre les recherches pour mieux comprendre comment s'articulent ce rapport au savoir et ces rapports aux savoirs* » disciplinaires. Ces derniers constituent l'objet d'étude des didacticiens pour qui la nature et la spécificité des savoirs revêtent une importance primordiale. Dans ce cadre, il s'agit de caractériser les types de rapports que les élèves entretiennent à des savoirs propres à une discipline d'enseignement. Comme le souligne Venturini (2007), « *cette spécification disciplinaire fait du rapport au savoir un outil d'interprétation intéressant pour le didacticien* », spécification que les travaux menés par ESCOL ignoraient en partie. Il s'agit de dépasser l'élève épistémique pour considérer l'élève comme un sujet singulier et pluridimensionnel. Par exemple, les didacticiens des sciences ont repéré à la fois des degrés de maîtrise conceptuels différents mais également des mobilisations variées à apprendre la physique. Venturini (2005) identifie ainsi, en classe de seconde, cinq élèves idéal-typiques distingués par le sens et la valeur qu'ils donnent aux savoirs de la physique. Dans la même perspective, Sensevy et Mercier (2007) considèrent le rapport au savoir comme un organisateur de l'action didactique conjointe. Il analyse en quoi les rapports au savoir de certains élèves et de leurs enseignants peuvent éclairer une partie de leur action didactique conjointe. Comme

² ESCOL : Education Scolarisation, Paris 8 ; RESEIDA : Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages ; CREF : Centre de Recherches Education et Formation, Paris X Nanterre.

précédemment, les auteurs se centrent davantage sur des rapports aux savoirs disciplinaires que sur des rapports à l'école (à l'image d'ESCOL).

■ **Rapport(s) au savoir(s) et EPS**

En quoi l'apprendre peut-il prendre des formes particulières en EPS ? Quelle idée un élève peut-il se faire des processus mobilisés et des objets à s'approprier dans cette discipline ? Nous considérons avec Marsenach et Amade-Escot (2001) les contenus d'enseignement en EPS comme des conditions « à intérioriser », concernant « les propriétés relatives au milieu physique et social dans lequel l'élève agit, les propriétés de ses actions et de leurs effets sur le milieu et les propriétés de son corps comme objet se transformant ». Il est d'usage de penser que l'EPS occupe une place particulière au sein de l'institution scolaire du fait de la liberté de mouvement offerte aux élèves, de la mise en œuvre de dispositifs pédagogiques favorisant les interactions enseignant - élèves, du caractère éphémère des productions des élèves, de l'a priori positif dont la discipline jouit auprès des élèves, etc. Autant de caractéristiques qui ne manqueront pas d'infléchir les formes de l'apprendre. En EPS, apprendre consiste à conjuguer produire « de l'énonçable » et maîtriser « un ensemble d'opérations en situation » (Charlot, 1998). Pour Amade-Escot (1988), cela passe par « *l'acquisition de pouvoirs moteurs nouveaux articulant savoir-faire et savoirs sur le faire et s'exprimant dans des habiletés motrices plus efficaces car plus rapides et plus stables* ». Le rapport au savoir et à l'apprendre est donc marqué en EPS par cette interaction entre pratique et théorie qui, autre spécificité, transite nécessairement par le corps. La mise en jeu directe des corps ainsi que la dimension « praxéologique »³ des savoirs mobilisés font sans doute de l'EPS une discipline entièrement à part du point de vue des rapports aux savoirs développés par les élèves. Des chercheurs en STAPS vont s'emparer de ce nouvel objet d'étude mais en centrant la focale sur l'enseignant et ses rapports à l'institution (Devos-Prieur & Amade-Escot, 2005 ; Montaud, 2008). Un tour d'horizon des recherches menées dans cette discipline d'enseignement montre que c'est principalement l'étude du rapport au savoir de l'enseignant ou de l'enseignant stagiaire qui est analysée dans le cadre d'une approche clinique (Jourdan et Terrisse, 2004 ; Terrisse, 2007) ou anthropologique (Garnier, 2008) afin d'éclairer le fonctionnement du système didactique. Notre travail a pour ambition d'appréhender le point de vue des élèves, rarement exploré dans le champ des pratiques d'EPS et ce dans un cadre socio-didactique.

■ **Perspective socio-didactique**

Cette étude s'inspire conjointement de l'approche sociologique, avec les travaux entrepris par l'équipe ESCOL (Charlot et al., 1992) et le réseau RESEIDA⁴, et de l'approche didactique, en questionnant la spécificité du rapport au savoir disciplinaire en EPS (Venturini, 2005, 2009). Ce « cousinage » entre sociologie et didactique permet de prendre en compte les trois composantes du rapport au savoir (Charlot, 1999) : identitaire (qui suis-je moi qui apprend, en quoi le fait d'apprendre va me changer et transformer mes relations aux autres ?), épistémique (quelle est la nature de cette activité que l'on nomme apprendre ?) et sociale (quel est l'impact du contexte social sur cette activité ?). L'étude de ces trois composantes du rapport au savoir varie selon les approches scientifiques. En effet, si la dimension identitaire est prise en compte chez les sociologues et les didacticiens, les premiers privilégient la dimension sociale et les seconds la dimension épistémique (Capiello et Venturini, 2011). Par exemple, Venturini, (2007) regrette que le rôle des pairs, de la famille ou de la société soient absents dans l'étude du rapport au savoir de la physique. Néanmoins, nous notons une tendance à un rapprochement entre les sociologues qui approchent les savoirs disciplinaires et les didacticiens qui cherchent à davantage prendre en compte le sujet dans sa pluridimensionnalité. Une piste de recherche est ainsi ouverte qui vise à conjuguer une nécessaire attention à la nature des savoirs scolaires transmis sans ignorer les conditions sociales de leur production (Rochex et Crinon, 2011).

³ Nous entendons « praxéologie » au sens où l'utilise Chevallard (2005) c'est-à-dire qui désigne « dans un même souffle la praxis, le savoir-faire, et le logos, le savoir, qui l'accompagne ».

⁴ Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages.

L'hypothèse est que, en renseignant la question de l' « ailleurs du didactique » (Sensevy et Mercier, 2007), on est plus à même de comprendre ce qui s'y joue. Se trouve ici posé ce qui fait le fondement de l'approche socio-didactique que nous défendons : d'une part, toute pratique didactique devrait être pensée selon le contexte social qui la constitue et qu'elle contribue à façonner en retour (Blanchet, 2009) ; d'autre part, tenir compte des conditions sociales de production des savoirs scolaires n'interdit pas de s'intéresser aux modalités effectives des pratiques de transmission et d'appropriation des savoirs et à la nature même des savoirs scolaires sélectionnés (Amade-Escot, 2007). Ce programme de recherche se propose de croiser le passé et le présent de l'interaction, d'articuler le dedans et le dehors de la classe, de penser ensemble ce qui est importé / ce qui est fabriqué dans la classe. Il s'appuie sur des pratiques ordinaires d'enseignement de l'EPS afin d'observer de quelle manière les dispositions incorporées perdurent dans la situation, mais également se reconfigurent au contact des contraintes de cette dernière. On peut faire l'hypothèse que le rapport au savoir des élèves, produit d'un « passé incorporé » (Bourdieu, 1980), se reconfigure en partie dans l'interaction au contact des contraintes de la situation d'enseignement. La méthodologie utilisée, avec des entretiens au cœur de l'action, nous permet de saisir ces éventuels moments de réajustements tels que manifestés par l'interviewé seul capable de nous révéler cette « composante privée » (Chevallard, 1989) du rapport au savoir, qui relève du vécu subjectif du sujet. De la même manière, Chevallard (2003) montre comment deux types de rapport au savoir, rapport personnel (produit d'un métissage d'influences institutionnelles) et rapport institutionnel (la manière prescrite par l'institution de se comporter), se co-construisent octroyant ainsi au sujet une marge de liberté à l'intérieur de ses multiples assujettissements. En EPS, les travaux de Garnier (2008) pointent l'impact de ce processus sur les façons de faire la classe. Ce croisement d'approches, même s'il n'en est qu'à ses balbutiements dans cette étude, nous semble porteur de riches perspectives qu'il faudra affiner dans des recherches ultérieures.

■ **Questions de recherche**

Comme le souligne Charlot (1997), « *tous les élèves donnent et construisent, pour une part à leur insu, un sens à leur expérience scolaire, aux objets et aux situations d'apprentissage auxquels ils sont confrontés, de même que tous les élèves ont un rapport au savoir, mais ce sens, ce rapport au savoir, sont différents chez les uns et les autres, ils peuvent être de nature à favoriser ou au contraire à gêner l'appropriation des savoirs et ils participent de modes différenciés et différenciateurs d'expérience scolaire et, plus généralement, de socialisation intellectuelle* ». Nous nous intéresserons aux modes de représentations de l'apprendre et de l'appris chez les élèves en EPS à l'école primaire. Pour cela, nous poserons les deux questions de recherche suivantes :

- Comment les élèves déclarent-ils apprendre en EPS ? Quelles sont leurs représentations de l'apprendre en classe ? Quelle est la nature et la diversité des registres d'apprentissage mobilisés ?
- Qu'est-ce que les élèves déclarent apprendre en EPS ? Sur quels types d'objets portent-ils leur attention ? Qu'est-ce qui est considéré comme objet de savoir par l'élève ?

■ **2. Méthodologie**

■ **Recueil des données**

Soixante-cinq élèves (30 filles et 35 garçons) issus de dix classes différentes, du CE1 au CM2, ont été questionnés sous la forme d'entretiens semi-directifs passés durant plusieurs leçons d'EPS animées par des étudiants stagiaires de licence STAPS, lors de la pratique de cinq activités physiques et sportives (athlétisme, hand-ball, basket-ball, combat et gymnastique rythmique). Suite à un pré-test, nous n'avons pas retenu les élèves de CP, davantage en difficulté lors des moments de verbalisation. Ces entretiens avaient pour but d'appréhender 1) ce que les élèves disent avoir entrepris pour apprendre dans une situation d'apprentissage et lors d'un cycle de huit leçons, 2) ce qu'ils disent avoir appris pendant cette activité physique et

sportive. Ils ont été menés par deux chercheurs dans les deux écoles d'une même ville, mais situées pour l'une proche du centre-ville et pour l'autre dans une banlieue très défavorisée⁵. Dans chaque classe, des filles et des garçons ont été sollicités quelques minutes pendant le cours d'EPS pour répondre à trois questions types, suivies de relances si nécessaire⁶ :

- « Qu'est-ce que tu as fait pour réussir dans l'exercice que tu viens de faire ? Comment tu t'y es pris pour apprendre ?
- Comment as-tu fait pour apprendre en EPS avec les enseignants stagiaires ? Comment tu t'y es pris dans cette activité pour apprendre ?
- Qu'est-ce que tu penses avoir appris ? Finalement pendant toutes les séances que tu as eues avec eux, qu'est-ce que tu as appris d'après toi ? Qu'est-ce que tu retiendras de cette activité ? »

Ces entretiens ont permis de questionner les élèves en contexte situé, à partir de la situation d'apprentissage qu'ils étaient en train de vivre, pour ensuite élargir le questionnement à l'ensemble du cycle. Cette approche in situ présente l'intérêt de questionner les élèves pendant leur activité d'apprentissage; il s'agit en effet de favoriser le cours de réflexion des répondants et de les aider à exprimer ce qui fait sens pour eux dans une situation d'apprentissage. En effet, « *apprendre, c'est déployer une activité en situation : dans un lieu, à un moment de son histoire, et dans diverses conditions de temps, avec l'aide de personnes qui vous aident à apprendre* » (Charlot, 1997, p 80). De plus, référer ainsi le discours à l'activité fraîchement vécue a pu contribuer à faciliter la verbalisation d'interviewés dont le jeune âge pouvait laisser craindre qu'ils ne soient mis en difficulté dans ce type d'exercice. Ces 65 entretiens ont été soumis ensuite à un traitement par une analyse de contenu à l'aide de deux grilles présentées ci-dessous.

■ Grilles d'analyse de contenu mobilisées et procédure de dépouillement

Elles se réfèrent aux deux questions de recherche précédemment évoquées.

A partir des verbatims des élèves, nous avons identifié a posteriori cinq registres d'apprentissage en EPS que les élèves déclarent mobiliser, présentés dans la grille 1. Cette dernière est directement en lien avec notre première question de recherche interrogeant les façons d'apprendre des élèves (du côté des processus d'apprentissage).

Grille d'analyse 1 - Les différents registres d'apprentissage

<i>Registres d'apprentissage</i>	<i>Caractéristiques</i>	<i>Illustrations (verbatim d'élèves)</i>
Apprendre, c'est interagir	Marqué par la nécessité d'agir avec les autres (pairs, parents...), de les observer, les écouter et de se référer aux pratiques sociales (pratiques extra-scolaires, pratiques sportives médiatisées) et aux pratiques familiales	<i>Je me suis aidé avec des autres élèves Y en a un tout à l'heure qui m'a appris quelque chose, c'est de ne pas dribbler quand il y a quelqu'un devant toi écouter les autres pour mieux retenir Des fois, on regarde les matches à la télé le soir mon papa, il connaît le sport</i>
Apprendre, c'est écouter	Marqué par l'importance accordée à l'enseignant, qui apparaît comme le détenteur du savoir : pour apprendre, il faut écouter le maître.	<i>J'ai appris avec les étudiants Ils nous ont bien expliqué les règles puis j'ai appris en écoutant Ben j'ai écouté, ben j'ai fait tout ce qu'il fallait faire j'ai écouté, pis j'ai fait pis si je ne comprenais pas, je redemande</i>

⁵ La première école accueille un public essentiellement issu des classes moyennes, voire favorisées, alors que la seconde se caractérise par une majorité d'élèves issus des classes populaires.

⁶ Les deux premières correspondent à la première question de recherche sur les processus de l'apprentissage et la troisième renvoie à la seconde question de recherche, sur les produits de l'apprentissage),

Apprendre, c'est faire, répéter	Marqué par l'importance du « faire », avec une description générale d'actions motrices à réaliser : il faut « faire » et puis « ça rentre ». La répétition, les apprentissages antérieurs sont considérés comme des facteurs clés.	<i>Il faut courir, bouger, tirer, passer Je courais avec mes talons jusqu'aux fesses Je me suis entraîné beaucoup je connaissais déjà avant on avait déjà fait l'année dernière donc je savais déjà faire ça</i>
Apprendre, c'est gérer ses ressources affectives et motivationnelles	Marqué par l'importance de la motivation, de la gestion des ressources attentionnelles et affectives	<i>S'entraîner pas trop durement parce que après t'as le trac J'essayais de me rappeler de ce qu'ils avaient dit J'ai essayé de faire le mieux possible Je me suis concentré, j'ai gardé les pas de danse dans ma tête</i>
Apprendre, c'est réfléchir	Marqué par la distanciation par rapport à l'action : l'élève réfléchit aux conditions de l'action efficace et définit des critères de réalisation, des règles d'action.	<i>Si tu attends que ton copain te donne, et ben ça te fais perdre du temps, alors que si tu cours un peu (...), et ben tu gagnes plus de temps qu'en perdre J'essaie de gêner le plus possible et pis de le stabiliser, pour pas qu'il arrive à passer la balle à quelqu'un d'autre</i>
Non réponses	Marqué par la difficulté des élèves à répondre	<i>Je ne sais pas J'ai oublié Non, je ne vois pas</i>

La seconde grille vise à identifier ce que les élèves déclarent avoir appris (du côté du produit de l'apprentissage) lors d'une situation d'apprentissage (pendant laquelle ils sont interrogés) et à l'issue d'un cycle. Nous nous sommes inspirés des travaux de Venturini (2005), qui étudie également le rapport au savoir disciplinaire, mais dans le cas d'une autre discipline, la physique. L'auteur identifie de façon inductive différents types d'unités de sens à partir des déclarations des élèves, qu'il classe selon trois catégories : les apprentissages sont vagues voire inexistantes ; les apprentissages sont généraux, les apprentissages sont précis. Si nous identifions différents degrés de précision dans les réponses des élèves, il convient également de mettre en évidence que les élèves retiennent de l'activité physique et sportive vécue en EPS des apprentissages moteurs, spécifiques à la discipline EPS, mais aussi des apprentissages méthodologiques et sociaux, plus transversaux. Ces apprentissages de différentes natures correspondent aussi aux deux volets de compétences à atteindre dans les programmes d'EPS (BO hors-série n°3 du 19 juin 2008) : les compétences propres aux APSA et les compétences méthodologiques et sociales.

Grille d'analyse 2 - Ce que les élèves déclarent apprendre en EPS

<i>Catégories d'analyse</i>	<i>Exemples d'unités de sens repérées dans les réponses des élèves</i>
Apprentissages inexistantes, caractérisés par une liste d'activités physiques et sportives, de jeux ou de situations d'apprentissage	Du sport, le hand-ball La balle au prisonnier Le mime Le loup
Apprentissages moteurs généraux, énoncés sous formes de thèmes, d'objets ou d'actions à réaliser	Le règlement Faire quelque chose qui est joli Intercepter, passer, dribbler Bien courir
Apprentissages moteurs précis, énoncés	J'essaie de faire des petits pas et puis ça va plus vite

sous forme de contenus, de critères de réalisation	Il faut bien pousser avec les bras, les jambes aussi Passer le relais par en bas
Apprentissages méthodologiques et sociaux, énoncés sous forme d'attitudes et de méthodes	Ecouter, être attentif respecter et connaître les autres Si on perd c'est pas grave l'important c'est de bien le faire Reconnaitre ses fautes
Non réponses	Je ne sais pas Plein de choses Des trucs J'arrive pas à expliquer

Pour élaborer ces deux grilles, nous avons opté pour une analyse thématique telle qu'a pu la définir Bardin (1983). Les thèmes sont considérés comme des « noyaux de sens », des « *unités de signification complexes, de longueur variable* » (Ibid.). Le parti pris pour mettre en œuvre cette analyse est donc d'ordre sémantique et non lexical. Il s'agira donc de montrer comment ces unités de sens se répartissent dans le discours des élèves (voir figures 1 et 2).

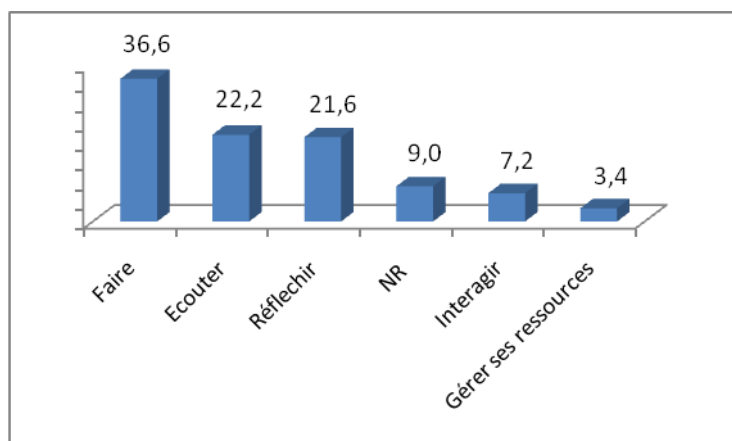
Nous allons maintenant présenter quelques résultats relatifs aux registres d'apprentissage que les élèves déclarent mobiliser et à la nature des apprentissages réalisés en EPS. Cet ensemble de données étant, selon nous, révélatrices du type de rapport au savoir construit par les élèves en EPS.

3. Premier résultat : comment les élèves déclarent-ils apprendre ?

■ Les différents registres d'apprentissage déclarés

Selon les élèves, apprendre en EPS (figure 1), c'est d'abord : « faire », « répéter » (36,6% des unités de sens) ; écouter le professeur (22,2% des unités de sens) ; réfléchir (21,6% des unités de sens).

Figure 1 - Les différents registres d'apprentissage déclarés (en pourcentages d'unités de sens)



Apprendre, c'est faire

Le principal registre d'apprentissage évoqué par les élèves (et plus particulièrement par les garçons avec 13 points d'écart entre les deux sexes) renvoie au « faire » : pour apprendre, il faut

« faire », mais aussi répéter et accumuler les expériences, puis « ça rentre ». Dans ce cadre, la répétition devient une variable clé de l'apprentissage dont les élèves ont une conception simplifiée et mécanique : il suffit de faire et de répéter pour que « ça rentre ». L'utilisation fréquente du « puis » ou « pis » et « donc » montre qu'il s'agit d'une conséquence évidente pour les élèves : j'agis, je répète puis j'apprends, comme si la répétition était le principal moteur de l'apprentissage, comme si d'autres variables ne pouvaient pas venir enrichir ou altérer le processus d'apprentissage (« *si je répète, alors j'apprends* »). Comme le montre Charlot (1999), c'est le modèle du « stockage » qui prime. Ainsi, les élèves évoquent différentes actions à réaliser et à répéter, mais celles-ci sont bien spécifiques aux différentes activités physiques et sportives (comme par exemple : courir et passer le témoin en course de relais, ou faire des passes, dribbler ou intercepter en hand-ball). Dans cette logique d'apprentissage, les élèves vont même jusqu'à évoquer la notion « d'entraînement » comme facteur de progrès (« *Je me suis entraîné beaucoup* » (D., CM1, relais). D'ailleurs, ils considèrent qu'ils n'ont pas grand-chose à apprendre s'ils ont déjà pratiqué cette activité soit en EPS, soit lors de pratiques extra-scolaires (« *on avait déjà fait l'année dernière donc je savais déjà faire ça* », P., relais, CM1). Si le registre du « faire » apparaît essentiel pour apprendre en EPS, l'apprentissage emprunte aussi des voies qui n'engagent pas directement la motricité et l'expérience.

Apprendre, c'est écouter

Une partie des élèves inscrit son activité d'apprentissage dans l'interaction avec l'enseignant et s'en remet principalement à l'intervention de celui-ci : « *pour apprendre, il faut écouter le professeur* ». Les tâches sont clairement réparties entre un enseignant pourvoyeur d'informations, qui explique et l'élève qui écoute et exécute ce qu'il faut faire. Aux yeux des élèves, de nouveau, l'apprentissage n'apparaît pas comme un processus complexe, mais comme un algorithme d'actions évident : « *si j'écoute, alors j'apprends* ». Tout se passe comme s'il s'agissait d'un processus simple, comme s'il suffisait de respecter quelques règles pour apprendre. Contrairement au registre du « faire », spécifié en fonction des APSA considérées, ces règles apparaissent génériques. Ainsi certains déclarent : « *Ben il suffit de bien écouter et de bien apprendre* » (L., école, CM1, relais) ; « *Ben je les écoute au fur et à mesure et puis après c'est comme ça que j'apprends* » (N., CM1, relais). Ces règles sont d'ailleurs bien intériorisées par certains élèves, tout à fait convaincus que l'apprentissage passe obligatoirement par l'écoute du professeur (« *j'ai essayé de les écouter parce que je savais que ça allait mieux marcher si je les écoutais* » (P., CM1, relais), « *fallait toujours écouter, faut toujours écouter* » (J., CE1 judo). Comme pour le registre du faire, les élèves développent une logique cumulative : « *Ben en fait, j'ai écouté pour que je sache faire les exercices, comme ça plus on écoute, plus on sait faire et on réussit* » (L., relais, CE2). Parfois, ils vont même jusqu'à renvoyer complètement la responsabilité des apprentissages au professeur : celui qui agit n'est plus l'élève, mais bien l'enseignant (« il »), qui devient le sujet ou l'acteur responsable dans 10% des unités de sens : « *ils nous entraînaient beaucoup, au début ils nous avaient appris à passer le témoin* » (P., relais, CM1). Les élèves eux aussi attribuent donc, dès l'école primaire, des rôles à chacun, enseignant et enseigné, montrant toute l'importance de la topogénèse dans la construction des savoirs (Sensevy, 2011). Et c'est clairement à l'enseignant que revient totalement cette responsabilité de l'apprentissage, l'élève se mettant à l'abri de toute interaction directe avec les savoirs. A l'école primaire, les enfants apprennent déjà leur « métier d'élève », ils cherchent à se conformer aux attentes présumées de l'enseignant espérant ainsi s'ouvrir les voies de la réussite sans entrer vraiment dans celles de l'apprentissage.

Apprendre, c'est réfléchir

Une partie des élèves procède à une description, plus ou moins fine, de l'action à réaliser (21,6% des unités de sens). Certains vont même jusqu'à formuler des règles de l'action efficaces (« si..., alors... »). Dans cette logique du « réfléchir », les réponses des élèves sont spécifiques des APSA enseignées. En relais, les élèves se mettent à distance de leur pratique pour préciser par exemple le rôle des bras et des jambes (« *il faut toujours toujours bien tirer sur les bras et pousser sur les jambes* » (S., CM1, relais), des stratégies de course (« *j'essaie de bien démarrer vite au début* », « *même si t'es pas arrivé, faut pas s'arrêter* » (M., CM1, relais), la coordination entre coureur et relayeur (« *si tu attends que ton copain te donne, et ben ça te fais perdre du temps, alors que si tu cours un peu, si tu trottes un peu, et que tu cours un peu quand ton*

copain il arrive, et ben tu gagnes plus de temps qu'en perdre » (L., CE2, relais). En sports collectifs, l'activité réflexive des élèves porte sur l'organisation des joueurs dans l'équipe, lorsqu'ils sont attaquants ou défenseurs : *« je me mets devant celui qui a la balle, j'essaie de gêner le plus possible et pis de le stabiliser, pour pas qu'il arrive à passer la balle à quelqu'un d'autre »* (M., CM2, hand-ball). En judo, les élèves énoncent des règles pour immobiliser l'adversaire : *« je prends tous les appuis, je prends presque tous les appuis (...) je bloque les pieds et puis je mets mon poids comme ça il ne peut plus se relever »* (J., CE1 judo). Les résultats mettent en évidence des variations selon le sexe et le type d'établissement fréquenté : ce sont les filles (6 points de plus que les garçons) et les élèves de milieu défavorisé (7 points de plus que les élèves de milieu favorisé) qui se situent davantage dans ce registre réflexif. Cette capacité de distanciation n'est toutefois pas, comme le révèle la seconde partie des résultats, mise en lien avec les apprentissages susceptibles d'être effectués en cours d'EPS.

Interagir et gérer ses ressources

Enfin, les deux autres registres (interagir et gérer ses ressources) sont largement moins cités (respectivement 7,2% et 3,4% des unités de sens). Ainsi, on apprend avec ses pairs, particulièrement en gymnastique rythmique, où il devient essentiel de s'organiser au sein du groupe, de s'observer pour construire un enchaînement qui sera vu par les autres (*« j'ai regardé les autres comment ils font pour voir »* S., GR, CM1). Notons aussi que quelques élèves donnent sens à leur pratique scolaire en se tournant vers les pratiques sociales ou familiales (*« j'essaie de regarder des techniques à la télé, j'ai vu comment ils pouvaient faire des dribbles, comment passer bien »* (M., CM2, hand-ball), *« je me suis entraîné avec mon père »* (A., relais, CE2), *« Ça, c'est une vraie course, qu'on peut partager avec des amis et avec des adultes aussi »* (L. relais, CE2). Enfin, certains élèves expliquent aussi que pour apprendre, il faut gérer ses ressources affectives et motivationnelles, notamment en gymnastique rythmique (*« s'entraîner pas trop durement parce que après t'as le trac », « je me suis concentré, j'ai gardé les pas de danse dans ma tête »* N., GR, CM2). Quant aux non réponses, elles représentent une part non négligeable (9%), qui met en évidence la difficulté des élèves à verbaliser.

En résumé, différents registres d'apprentissage animent les élèves, mais pour la majorité d'entre eux, apprendre en EPS consiste d'abord à « faire, répéter » et à « écouter, respecter » et, dans une moindre mesure à « réfléchir ». Ces règles, déterminantes aux yeux des élèves, sont constitutives de leur rapport à l'apprendre.

Jongler avec les différents registres d'agir pour apprendre

L'étude des variations des registres d'apprentissage selon le type d'école considérée montre que les registres « réfléchir » (24,9% des unités de sens en milieu défavorisé contre 17,5% en milieu favorisé) et « écouter (23,5% contre 20,7) sont survalorisés en milieu défavorisé, les autres registres étant mobilisés de façon équivalente. Dans ce quartier, les élèves semblent se conformer aux attentes supposés de l'institution scolaire qui constitueraient, aux yeux des élèves, les conditions d'un rapport réussi à l'apprendre et aux savoirs.

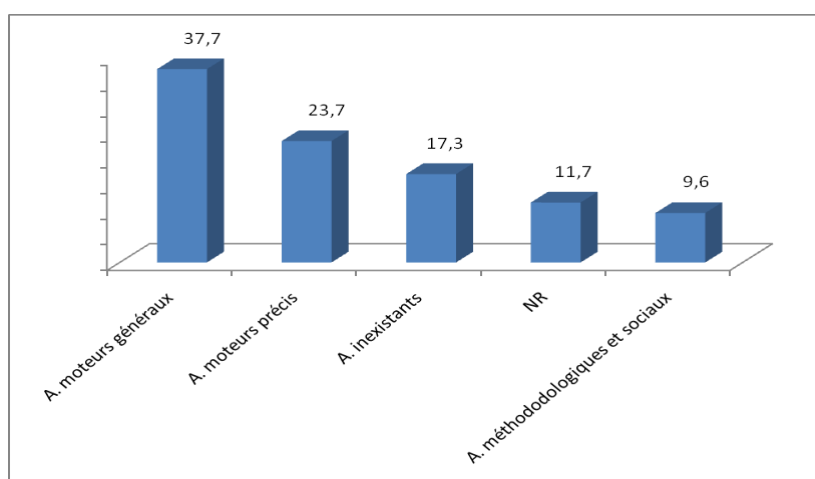
Nous observons des variations plus discriminantes selon le sexe des élèves. Les garçons se réfèrent plus souvent au registre du « faire » (43% des unités de sens contre 30,7% chez les filles) tandis que ces dernières mobilisent davantage leur activité réflexive. Les garçons pensent que pour réussir il faut plutôt s'impliquer directement dans l'action tandis que pour les filles, le détour réflexif occupe une place prépondérante. Pour apprendre et réussir, elles disent développer des stratégies, des façons de faire qui manifestent un certain niveau de distanciation. Cet effort de conceptualisation, de mise en relations explicites des moyens avec les fins est révélateur de dispositions scolaires incorporées que les filles savent mobiliser avec succès pour répondre aux attentes de l'institution. En effet, les exigences en matière de réflexivité, de recul métacognitif, croissantes à l'école (Crinon, 2007), sont considérées comme des facteurs clés de l'apprentissage. Du coup, on peut supposer que les garçons, moins engagés dans ces démarches réflexives, risquent de s'exposer davantage à des difficultés scolaires.

Nous avons complété ce repérage de la nature des registres mobilisés par un relevé du nombre de registres différents utilisés par chaque élève ce qui informe sur la diversité ou non des registres d'agir mobilisés. Plus de 40% des élèves interrogés mobilisent au moins trois registres différents pour décrire leur activité d'apprentissage. Une minorité (16,9%) diversifie au maximum (4 ou 5 registres) les formes de l'apprendre. Finalement, si les élèves développent une

conception simplifiée et mécanique de l'apprentissage (algorithme d'actions simples à exécuter), l'analyse de la globalité de leurs discours montre qu'ils sont capables d'explicitier, de façon successive, plusieurs règles de différente nature qui renvoient à divers registres d'agir. Autrement dit, les élèves de primaire ont déjà intégré la nécessité de jongler avec les différents registres d'agir pour favoriser l'apprentissage. Cette diversification est plus souvent le fait des filles et des élèves de milieu favorisé. Pour ces derniers, les chemins de l'apprentissage se conjuguent de façon plurielle facilitant sans doute ainsi le travail d'appropriation de savoirs scolaires peu familiers. Les stratégies à déployer ne se limitent pas à un registre d'action particulier mais croisent différentes façons d'appréhender les savoirs.

- **Second résultat : qu'est-ce que les élèves déclarent apprendre ? Sur quels types d'objets portent-ils leur attention ? Quelle est la nature des objets de savoirs déclarés / supposés appris par les élèves ?**

Figure 2 - Ce que les élèves déclarent apprendre (en pourcentages d'unités de sens). Pour « A. » lire apprentissages.



Ce que les élèves déclarent apprendre en EPS renvoie d'abord aux apprentissages moteurs, spécifiques à la discipline enseignée. En effet, 38% des unités de sens concernent des apprentissages moteurs généraux, énoncés sous formes de thèmes, d'objets d'apprentissage ou d'actions à réaliser. Les élèves, retiennent des thèmes, par exemple ils ont appris en sports collectifs à passer, dribbler ou intercepter, mais ils ne précisent pas davantage leurs acquisitions, notamment les garçons (10 points d'écart entre les deux sexes) qui mettent au cœur de leur activité en EPS l'accomplissement d'actions. Néanmoins, 24% des unités de sens renvoient à des apprentissages moteurs précis, les élèves définissant cette fois ce qu'il faut faire pour réaliser telle ou telle action, voire même des règles de l'action efficace : les élèves deviennent ici de véritables « apprenants réflexifs » qui, au-delà d'une énumération d'activités ou d'objets d'apprentissage, construisent et intériorisent in situ des stratégies d'apprentissage (« J'essaie de faire des petits pas et puis ça va plus vite »). Cette posture de distanciation à la pratique en cours de leçon apparaît particulièrement prometteuse pour réussir en EPS, elle est d'ailleurs rappelée dans les exigences formalisées dans les programmes. Les élèves de milieu favorisé (26,9% des unités de sens contre 21% en milieu défavorisé), sans doute plus familiers avec les exigences de la culture scolaire, se montrent plus à l'aise que leurs camarades de milieu défavorisé dans cette entreprise d'identification des savoirs en jeu. Les garçons, plus représentés que les filles, bénéficient peut-être de leur proximité avec la culture sportive.

Plus rarement, les élèves n'associent pas du tout le cours d'EPS à des apprentissages (17% des unités de sens). Une partie des élèves, et plus particulièrement les filles (17 points d'écart entre

garçons et filles) et les élèves de milieu défavorisé (7 points d'écart) peinent à identifier les contenus du projet de formation qui leur sont pourtant destinés. Ces élèves se trouvent dans l'incapacité d'identifier, derrière la liste des activités pratiquées (« du hand-ball », « du relais »), les acquisitions réellement visées par l'enseignant. Enfin, de façon très minoritaire, les apprentissages en EPS renvoient aux acquisitions de types méthodologiques et sociales indirectement connectés aux apprentissages moteurs (10%). Autrement dit, pour ces élèves, plus souvent issus de milieu défavorisé (12,4% des unités de sens contre 6,4%), le cours d'EPS est identifié à un lieu d'exercice de la citoyenneté et de la responsabilité et moins souvent à un moment d'apprentissage, d'appropriation de savoirs propres à l'EPS.

Conclusion

Notre ambition pour cette recherche consistait à s'intéresser aux logiques qui sous-tendent les façons d'apprendre des élèves issus de deux écoles primaires sociologiquement contrastées en EPS.

L'analyse des discours des élèves met en évidence que le rapport à l'apprendre se fabrique à la fois dans la durée, la répétition, en fonction d'habitudes intériorisées, mais aussi dans les interactions avec l'enseignant, ses pairs, voire hors du cadre scolaire (sa famille, son club...). Il nous semble donc fécond de croiser l'individuel et le social, le passé du sujet et le présent des interactions, le dedans et le dehors de la classe pour mieux comprendre le rapport au savoir des élèves en EPS. De plus, nous avons constaté que les savoirs disciplinaires pèsent fortement dans le rapport à l'apprendre (apprendre, c'est faire et c'est aussi se mettre à distance du faire) et aux produits de l'apprentissage (les élèves retiennent essentiellement des apprentissages propres à l'EPS).

Ces logiques d'interprétation des situations scolaires varient selon le sexe et le profil sociologique des élèves. Ces quelques résultats apportent des éléments partiels de compréhension sur ce qui pousse ou pas les élèves à agir dans le cadre des cours d'EPS et pointent, indirectement, les risques de décalages avec les représentations enseignantes source de « malentendus didactiques » (Garnier, 1983) pouvant compromettre les apprentissages en EPS comme ailleurs. Par exemple, on peut noter que l'exigence croissante de réflexivité scolaire, à laquelle l'enseignement de l'EPS tend parfois à se conformer, peut conduire à certaines dérives (réflexivité survalorisée ou déconnectée du « faire »), susceptibles de produire l'échec ou la réussite de certaines catégories d'élèves (Oudot et Poggi, 2011). Comme le souligne Crinon (2007), répondre à cette exigence réflexive est plus difficile pour les élèves extérieurs au sens des tâches scolaires. Entrer dans une démarche réflexive relève d'un apprentissage que l'école ne peut ignorer au risque d'accentuer les inégalités. Cela est d'autant plus vrai que, en EPS et pour la population de notre échantillon, les élèves préfèrent mobiliser d'autres registres lors de leurs activités d'apprentissages (à l'exception d'une partie des filles). Le sens que les élèves engagent dans leur activité se fonde sur une dimension d'abord pratique, certes non dépourvue de dimension métacognitive mais non prioritairement centrée sur elle. Enfin, cette approche croisant sociologie et didactique pour appréhender le rapport au savoir des élèves en EPS ouvre de nombreuses perspectives de recherche telles qu'étudier le rapport au savoir en actes, en mobilisant des données d'observation in situ et des données d'entretien ou envisager une perspective comparatiste des différents rapports aux savoirs disciplinaires. Au-delà du seul traitement de données de type déclaratif tel que proposé ici, la démarche doit désormais s'enrichir d'une approche croisée entre discours et pratiques afin de saisir au plus près les liens entre ce qui est déclaré appris et ce qui est réellement appris. Un champ de recherche très prometteur se dessine et permettra de mieux comprendre comment s'articulent rapports aux savoirs disciplinaires et rapport au savoir, ou encore rapport au savoir des élèves et rapport au savoir de l'enseignant.

Bibliographie

Amade-Escot, C. (1988), « Stratégies d'enseignement en EPS: contenus proposés, conception de

l'apprentissage et perspectives de différenciation », *Dossier CAPEPS n°5*, AFRAPS, p. 131-142.

Amade-Escot, C. (2007). *Le didactique*. Paris : Editions Revue EP.S.

Bardin, L. (1983), *L'analyse de contenu*, Paris, PUF.

Bautier, E. Charlot, B. et Rochex, JY. (2000), « Entre apprentissage et métier d'élève : le rapport au savoir », *École, État des savoirs*, A. Van Zanten (Ed.), Paris : La découverte, p. 179-187.

Blanchet, P. (2009), « Contextualisation didactique : de quoi parle-t-on ? », *Le français à l'université*, 14-02-2009, Mise en ligne le: 15 mars 2012, consulté le: 20 mai 2013.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Les Editions de Minuit.

Cappiello, P. et Venturini, P. (2011), *L'approche socio-anthropologique du rapport au savoir en sciences de l'éducation et en didactique des sciences*. Communication au colloque international de didactique comparée.

Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, JY. (1992), *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, A. Colin.

Charlot, B. (1997), *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.

Charlot, B. (1998), « L'échec scolaire n'existe pas... », *Revue EP.S*, 273, p. 9-13.

Charlot, B. (1999), « Le rapport au savoir », *Education et formation : l'apport de la recherche aux politiques éducatives*, J. Bourdon & C. Thélot (dir.), Paris, Editions du CNRS, p. 17-34.

Chevallard, Y. (1989), « Le concept de rapport au savoir. Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel », Aix Marseille, IREM.

Chevallard, Y. (2003). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. In S. Maury et M. Caillot (Ed.), *Rapport au savoir et didactiques*. Paris : Faber, p. 81-104.

Crinon, J. (2007), « *Le journal des apprentissages : quelle réflexivité ?* », Communication au 10ème Colloque international de l'AIRDF Didactique du français : le socioculturel en questions, 13-14-15 septembre 2007. Villeneuve-d'Ascq : Universités de Lille 3.

Devos-Prieur, O., & Amade-Escot, C. (2005). *Influence du profil d'action des Professeurs sur les contenus enseignés en Education Physique : étude croisée de quatre professeurs des écoles*. Communication orale présentée lors de la biennale de l'ARIS. Louvain-La-Neuve, 20 -22 Janvier 2005.

Garnier, A. (2008). Le rapport au savoir de l'enseignant, révélateur du fonctionnement du système didactique. *eJRIEPS*, 14, p. 22-40.

Jourdan, I. et Terrisse, A. (2004), « Rapport au savoir et professionnalisation en EPS : trois études de cas à l'IUFM Midi-Pyrénées », *Pratiques psychologiques*, 10, p. 153-167.

Montaud, D. (2008). *De l'observation des pratiques au rapport au savoir de l'enseignant dans l'interaction didactique : le cas de deux hommes enseignant la danse*. Communication orale présentée lors de la biennale de l'ARIS. Rodez, 14-16 Mai 2008.

Oudot, E. et Poggi, MP. (2011), « *Reflexivity in Physical Education. AIESEP World Congress* », Limerick, June 22-26th.

Rochex, JY. (1994), « Pourquoi certains élèves défavorisés réussissent-ils ? », *Sciences Humaines*, 44, p. 10-13.

Rochex, JY. et Crinon, J. (2011), *La construction des inégalités scolaires*, Rennes, PUR.

Sensevy, G. et Mercier, A. (2007), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes, PUR.

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. Bruxelles : De Boeck.

Terrisse, A. (2007), « *Rapport au savoir et enjeux de savoir pour des enseignants d'EPS : « Une médiation aisée*

pour situer le sujet : d'un rapport au savoir », Communication au colloque Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Strasbourg 2007

Venturini, P. (2005), « Rapports idéal-typiques à la physique d'élèves de l'enseignement secondaire », *Didaskalia*, 26, p. 9-32.

Venturini, P. (2007), « *Utilisation du rapport au savoir en didactique de la physique : un premier bilan* », Communication au colloque AREF, Strasbourg.

Venturini, P. (2009), « Comparaison des rapports aux savoirs de la physique et des SVT », *Revue française de pédagogie*, 166, p. 45-58.