Processus de secondarisation et accès aux savoirs en EPS en contexte difficile

Marie-Paule Poggi & Cathy Bonbonne

Université des Antilles, INSPE de Guadeloupe
Laboratoire CRREF (EA 4538)

Résumé : La lutte contre les inégalités sociales de réussite à l'école est devenue une préoccupation majeure dont les politiques éducatives se sont emparées. Les textes officiels encouragent la formation intellectuelle des élèves et le développement d'une posture réflexive au fondement du développement d'une autonomie de la pensée (BOS 11 du 26/11/2015). Nous nous intéressons dans cette recherche à un dispositif particulier mise en œuvre en EPS appelé « Débat d'idées » (Gréhaigne *et al.*, 1999). Ce dispositif organise l'entrée des élèves dans un processus de secondarisation (Bautier et Goigoux, 2004), les invitant à passer d'une maitrise pratique des savoirs scolaires en EPS à une construction réflexive et décontextualisée. Nous avons observé un enseignant d'EPS durant un cycle de basket de 6 leçons en milieu difficile (classe de CAP en lycée professionnel). L'analyse des moments de secondarisation montre que, malgré une importante diversité de gestes de contextualisation visant à engager les élèves dans une activité de secondarisation, ces derniers résistent et s'y impliquent peu. Face à cette difficulté l'intervention de l'enseignant, contrainte à la fois par l'impatience des élèves et par son intention légitime de faire avancer le temps didactique, est tendue entre favoriser et empêcher l'activité de secondarisation des élèves. Le milieu construit pour l'étude envoie donc des messages contradictoires aux élèves qui sont successivement invités à réfléchir à leur activité tactique de jeu puis à valider le discours d'institutionnalisation de l'enseignant sans aucune forme de débat. Le décrochage brutal entre les deux registres d'intervention de l'enseignant et la rupture du processus interactif qu'il engendre sont susceptibles de nuire à l'appropriation par les élèves de la démarche visée.

Mots-clés : socio-didactique, contextualisation, secondarisation, réflexivité, inégalités

1 Introduction

La lutte contre les inégalités sociales de réussite à l'école est devenue une préoccupation majeure. Les politiques éducatives visent le développement d'une école capable de juguler des inégalités d'accès aux savoirs et aux apprentissages de toute une catégorie sociale d'élèves, bien décrits par les sociologues de l'éducation, qui se trouvent éloignés des exigences de la culture scolaire. Ainsi sont privilégiés des dispositifs susceptibles de rendre les élèves autonomes, curieux et lucides. Une des démarches préconisées consiste à faire en sorte que « *les élèves deviennent de plus en plus conscients des moyens qu'ils utilisent pour s'exprimer et communiquer et soient capables de réfléchir*

sur le choix et l'utilisation de ceux-ci » (BOS 11 du 26/11/2015, p. 91). Autrement dit, sont encouragés la formation intellectuelle des élèves et le développement d'une posture réflexive au fondement du développement d'une autonomie de la pensée. Il s'agit de pousser l'élève « *à réfléchir davantage aux ressources qu'il mobilise* » (p. 218) et de l'aider à clarifier les objets d'apprentissage et les enjeux cognitifs des tâches (p. 11) dans le but de favoriser la réussite de tous. L'Education Physique et Sportive (EPS) ne déroge pas à ces préconisations, tout au long de la scolarité, elle *« a pour finalité de former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre ensemble* » (p. 155). Même s'il ne la place pas au centre de ses occupations, le discours institutionnel valorise donc de façon explicite une approche réflexive. Nous nous intéressons dans cette recherche à un dispositif pédagogique particulier mis en place en EPS et susceptible de contribuer à l'atteinte de cet objectif. Le *débat d'idées*, tel que proposé par Gréhaigne *et al.* (1999) et Deriaz *et al.* (1998), permet d'offrir aux élèves des espaces d'échanges et de controverses entre pairs autorisant une mise à distance réflexive à la pratique immédiate qui engage les élèves dans un processus de secondarisation.

2 Cadre théorique

2.1 Approche socio-didactique, contextualisation, secondarisation et inégalités

Le cadre théorique retenu est celui de la socio-didactique. Nous considérons la classe comme un lieu où se construisent des savoirs sans que soient ignorées les conditions sociales de leur production. L'espace de la classe est à la fois contextualisé et contextualisant (Bru, 2004) ; en effet, ce qui s'y passe est lié au contexte de la classe et au profil d'élèves aux caractéristiques sociales bien définies, celles du milieu difficile, mais dans le même temps s'y développent des façons de faire, des ajustements étroitement liés à l'évolution des interactions en situation. S'y révèlent donc des processus de contextualisation définis comme *« l'ensemble des relations interactives entre l'enseignant et le contexte en cours d'action* » (Marcel, 2002).

S'intéresser à l'activité de l'enseignant et des élèves sous ce double éclairage croisé suppose de réussir à conjuguer perspective didactique et sociologique. D'un côté, la didactique appréhende l'activité par le biais des préoccupations liées aux savoirs et à leur co-construction en situation sans délaisser le lien avec les pratiques culturelles qui les légitiment. De l'autre, la sociologie questionne ce qui lie activité et processus de production des inégalités sans pour autant sous-estimer ce qui se joue à l'échelle des interactions didactiques. Cette mise en lien entre sociologie et didactique suppose de penser les interactions entre les éléments de contexte et de situation dans leur dimension à la fois déterminée et créatrice. À l'instar de nombreux travaux (Béguin et Clot, 2004 ; Sensevy, 2009 ; Cicourel, 1979 ; Giddens, 1987 ; Bourdieu, 1984), nous insistons sur le lien de circularité qui unit contexte et situation les rendant conjointement « contraignant et habilitant » (Giddens, 1987, p. 226).

Ce cadre d'analyse nous permet d'appréhender l'activité de l'enseignant d'EPS en milieu difficile comme nécessairement contrainte par le poids des déterminismes sociaux qui pèsent sur elle mais dans le même temps potentiellement révélatrice de formes

de pratiques innovantes et émancipatrices comme peuvent l'être les pratiques de secondarisation. Le travail de secondarisation consiste à amener les élèves à dépasser la simple logique du faire et de la réussite immédiate pour saisir ce que les tâches qui leur sont proposées leur permettent d'apprendre ; autrement dit, il autorise un passage du « registre pragmatique » (de la réussite à la tâche) au « registre épistémique » (de la compréhension et de la conceptualisation) (Pastré, 2007, p. 85), « d'une maîtrise pratique du monde et des savoirs à leur maîtrise symbolique » (Philippot et Bouissou, 2006). Comme le soulignent Bautier et Goigoux (2004), *« Aujourd'hui à l'école, il ne suffit pas de « faire ce que le maitre dit » pour réussir, il faut aussi comprendre ce qu'on fait et comment on le fait »* (p. 91). Ce dispositif conduit à lever l'opacité et le caractère implicite des attentes à l'origine de l'échec des élèves les plus démunis, pour rendre visible, aux yeux des élèves, ce qu'il y a à comprendre et à apprendre. De nombreuses recherches mettent en évidence l'accentuation des inégalités d'accès aux apprentissages scolaires lorsque le travail de secondarisation échoue à révéler aux élèves les enjeux cognitifs des tâches (Rochex et Crinon, 2011). En milieu populaire, les élèves éprouvent des difficultés à lier réussir et comprendre, à distinguer « ce qu'on a fait » et « ce qu'on a appris », à se détacher de la primauté accordée à l'effectuation de la tâche (Rochex, 2003 ; Bautier et Rochex, 1997).

2.2 Contribution de l'EPS au processus de secondarisation

En éducation physique et sportive, la primauté accordée à la mise en activité des élèves est susceptible d'empêcher les élèves d'entrer dans les savoirs, elle rend donc complexe le travail de secondarisation. Dans cette discipline, les apprentissages s'opèrent par incorporation à la fois de pratiques et de connaissances (Gréhaigne cité par Carnel et Poggi, 2015), le mode de socialisation scolaire de l'EPS est fondé sur la priorité donnée à la pratique, l'EPS étant d'abord constituée comme un lieu de culture pratique. Le projet d'apprendre à faire en faisant peut être source de malentendu quant aux enjeux réels d'apprentissage dans cette discipline. Cette spécificité est-elle de nature à conduire les enseignants à « *enfermer les élèves dans le registre "premier" de l'immédiateté* » (Philippot et Bouissou, 2007, p. 3) et à entraver ce glissement d'une maîtrise pratique à une maîtrise symbolique des savoirs ?

Pourtant, en EPS comme ailleurs, les tâches scolaires sont organisées de manière à faire accéder les élèves, au-delà de la seule mise en jeu de la motricité, à une identification des raisons du faire, des moyens mis en œuvre pour agir dans le but d'initier au choix et à la délibération, à la prise de décision, bref pour apprendre à mettre en lien réfléchir et agir, réussir et comprendre. Nous essaierons d'analyser de quelle façon l'enseignant accompagne le faire d'une réflexion sur les « raisons du faire » qui s'appuie, notamment au cours des débats d'idées, sur un « dire sur le faire » (Gréhaigne et Deriaz, 2007). Cette interaction permanente entre langage et action, cette circularité pratique/théorie/pratique constitutive des leçons d'EPS fondent le travail de secondarisation. Dans ce cadre, l'action d'étayage et d'accompagnement de l'enseignant constitue une pièce fondamentale du dispositif didactique.

Pour conclure sur cette partie théorique de la recherche, notons que l'étude de ce dispositif de débat d'idées permet de mettre en évidence des liens entre contextualisation, secondarisation et inégalités. Cet outil pédagogique, très prisé en EPS dans le

cadre de l'enseignement des sports collectifs, a montré sa capacité à favoriser les apprentissages des élèves (Nachon, 2004 ; Poggi *et al.*, 2007 ; Zghibi, 2009 ; Zerai, 2011). Inspirée des approches socio constructivistes, cette démarche permet de comprendre de quelle façon la controverse peut être constructive si elle est contrôlée, contextualisée et organisée de manière à impliquer les élèves dans des interactions contradictoires et collectives. Pour autant, la question d'une distribution inégale des profits que peuvent en tirer les élèves selon leur appartenance sociale reste posée. D'une première enquête menée en 2007 auprès d'élèves d'une classe de sixième pratiquant le débat d'idées durant un cycle de basket-ball, nous avions conclu que les enfants des milieux défavorisés ne tirent pas plus mal leur épingle du jeu que leurs camarades des catégories sociales plus favorisées. Nous souhaitons aujourd'hui revisiter cette question en nous intéressant à la façon dont l'enseignant organise et mène ce débat d'idées et à la façon dont les élèves accueillent ce dispositif.

3 Questions de recherche et problématique

Nous cherchons à comprendre comment s'enseigne et s'apprend un sport collectif, le basket, en milieu difficile. En plus de l'acquisition d'habiletés motrices particulières, les sports collectifs ont cette spécificité de développer chez les élèves des compétences stratégiques et tactiques qui les obligent à définir de façon anticipée des projets d'action. Les textes officiels valorisent l'appropriation par les élèves de « choix pertinents d'action » (fiches programme collège) ou encore de la connaissance des « principes d'efficacité tactiques et techniques » (fiches ressource lycée). Loin d'un simple apprentissage technique, les sports collectifs permettent l'accès à l'abstraction, la réflexivité, la planification, la compréhension de l'action et à terme sa transformation. Ils figurent donc parmi les APSA les plus propices à l'étude de ces gestes professionnels particuliers que sont les gestes de secondarisation considérés comme des moments, organisés par l'enseignant, de mise en tension des registres épistémique et pratique de l'activité des élèves. En milieu difficile, ces gestes se spécifient et s'ajustent aux intentions et aux réponses des élèves, autrement dit, ils se contextualisent dans un milieu didactique aux contours particuliers. En effet, selon Blanchet *et al.* (2009), cité par Sauvage Luntadi et Tupin (2012), la contextualisation didactique est définie comme « *objectif et moyen d'apprendre des usages effectifs dans des situations de communication (contextes authentiques) produites ou initiées en situation de classe (contextes pédagogiques) de façon réaliste (contexte social)* » (p. 106). En accord avec ces auteurs, les gestes de secondarisation sont aussi des gestes de contextualisation.

Nous focalisons notre attention sur la façon dont l'enseignant pilote une situation de secondarisation et sur ce que cela produit chez les élèves. Comment conduit-il ses élèves à construire de la distanciation par rapport à l'immédiateté du réel, par rapport à l'urgence de l'action ? Comment s'opère ce passage d'une « activité productive » (faire pour faire) à une « activité constructive » (faire pour apprendre) (Pastré *et al.*, 2006), du registre pragmatique au registre épistémique, de ce qu'on fait à ce qu'on apprend ?

Dans cet article, l'attention sera portée sur les épisodes de « débat d'idées » mis en place par un enseignant d'EPS durant un cycle de basket-ball. Ce dispositif pédago-

gique constitue un objet d'étude adéquat au regard de nos préoccupations de recherche dans la mesure où il organise l'entrée des élèves dans un processus de secondarisation.

4 Méthodologie

Nous avons suivi un enseignant d'EPS exerçant dans un lycée professionnel situé en zone d'éducation prioritaire. Nous avons observé la totalité d'un cycle de basket-ball auprès d'une classe de seconde CAP composée de 12 élèves. L'enseignant est âgé de 31 ans et exerce depuis 8 ans. Il se déclare motivé pour intervenir en éducation prioritaire qu'il fréquente depuis son entrée dans le métier. On peut considérer qu'il est impliqué dans son travail, il assume différentes responsabilités au sein et hors de son établissement (professeur principal, intervenant en formation continue, membre du conseil d'administration, etc.).

Pour approcher l'activité de cet enseignant, nous avons mis en tension deux types de traces : (1) le *curriculum réel*, tel qu'il se met en œuvre en situation de classe authentique (données vidéo de 6 leçons) (2) le *curriculum déclaré*, tel qu'il est décrit et expliqué par les acteurs eux-mêmes (entretiens *ante* et *post* cycle).

À partir des vidéos, nous avons procédé à un repérage des événements de secondarisation. Il s'agit de phases de la leçon durant lesquelles les élèves sont sollicités sur un registre second de discours à partir d'une analyse statistique puis technique et tactique des résultats de la phase de jeu qui vient de s'écouler.

Les événements retenus sont uniquement ceux initiés à partir d'un regroupement de tous les élèves suite à une phase de jeu. Sur les 6 leçons observées, 7 événements ont été recensés et entièrement retranscrits. Ces verbatims ont été ensuite soumis à des grilles d'analyse de contenu permettant de décortiquer l'activité de l'enseignant et des élèves.

Les déclarations d'entretien laissent penser que l'enseignant utilise fréquemment ce mode d'agencement du milieu dont il plébiscite les vertus formatrices.

5 Résultats et discussion

5.1 Description et caractéristiques des événements de secondarisation

L'enseignant instaure des moments de réflexivité au cours desquels il contraint les élèves à prendre des distances par rapport à l'immédiateté de leurs pratiques, à identifier les raisons et les moyens du faire, à engager une activité de pensée sur leurs pratiques, à verbaliser une analyse de leurs pratiques. L'enseignant se situe dans un courant de la didactique des sports collectifs qui prône l'apprentissage par la verbalisation et la compréhension (entretien *post*) et qui favorise la réflexivité (ou un rapport réflexif à la pratique) et donc la secondarisation. L'activité cognitive est suscitée chez les élèves par des tâches d'observation *via* l'utilisation du retour « en direct » (entretien *post*) accompagné d'échanges avec l'enseignant et entre pairs, phase qui sera suivie d'un retour au jeu. Durant le jeu, l'équipe qui observe comptabilise les actions de jeu à l'aide de plots : lors d'une perte de balle, on pose le plot à l'envers, pour un tir tenté, le plot est posé à l'endroit, enfin lors d'un tir réussi, le plot est déposé

sur l'escalier. Cette façon de récolter les données d'observation permet de produire instantanément des statistiques sur le jeu qui pourront être commentées à chaud. Ce triptyque observation outillée, échanges et retour au jeu constitue le socle fondateur de chacune des leçons. Pour l'enseignant ce rapport distancié à la pratique est source d'apprentissage, il veut inscrire les élèves sur un continuum qui les fera passer du faire au comprendre puis au réussir, il veut convaincre ses élèves que la réussite passe par la réflexion, il l'exprime très clairement durant la leçon ; selon lui, l'observation conditionne le progrès comme par exemple, lorsque s'adressant à la classe, il déclare *« écoutez y en a pour 2 minutes mais si ça vous ne le faites pas correctement on peut pas remplir les fiches et ça va être difficile de progresser avec vous après. »* Mais plus largement, il estime que cette démarche est utile à la construction de l'élève et à son appropriation des aspects culturels de l'activité.

Pour résumer, on peut dire que l'enseignant mise sur une démarche de secondarisation pour faire apprendre ses élèves. L'objectif choisi visé par l'enseignant pour ce cycle de basket est de nature stratégique et tactique : « *construire quelque chose à trois, un système d'attaque* », il est propice au développement d'attitudes de secondarisation car il nécessite de conjuguer pratique et analyse de sa pratique favorisant ainsi un rapport réflexif à l'activité. De fait, cette approche réflexive constitue à la fois un moyen (améliorer son niveau de jeu en basket) et une fin (apprendre à réfléchir et comprendre sa pratique).

5.2 Synopsis des leçons et positionnement des événements de secondarisation

5.2.1 L'inscription dans la leçon

La leçon débute toujours par un échauffement ritualisé sous la forme d'une situation appelée « le manège » qui se décline sous 3 formes, le travail s'effectue par équipes de 3, le contenu visé est le tir en course et l'organisation du rebond. Cette phase est ponctuée par un relevé de résultats suivi d'une rapide analyse collective de ces derniers.

Ensuite, arrivent les phases de jeu (3 contre 3 sur tout le terrain) accompagnées d'un moment réflexif. À noter que durant le jeu, l'enseignant n'hésite pas à provoquer des phases de jeux arrêtés au cours desquelles il commente et analyse, avec les élèves, la situation en prenant appui sur ce qui a été appris (tir en course, rebond, placement sur le terrain, démarquage, etc.). On peut donc dire que l'approche réflexive constitue une forme de travail constante, fortement privilégiée par l'enseignant et qui traverse toutes les leçons du cycle.

5.2.2 Déroulement des événements de secondarisation

En ce qui concerne les événements de secondarisation qui retiennent notre attention dans cette étude, nous observons que c'est toujours l'enseignant qui introduit le genre second, ce dernier est systématiquement à l'initiative de ces moments réflexifs de secondarisation qu'il introduit toujours selon un rituel qui se répète à l'identique. La parole est donnée aux deux capitaines des équipes qui viennent de jouer. Leur analyse se déroule en deux temps. Ils procèdent d'abord à un descriptif des indicateurs du jeu

(nombre de balles perdues, de tirs tentés, de tirs réussis sur 10 possessions de balle) à partir des relevés obtenus à l'aide des cônes en vue de produire des statistiques sur le jeu, au regard de ces 3 indicateurs. Dans un second temps, ils sont invités à prendre appui sur ces statistiques afin de formuler une analyse des caractéristiques du jeu produit (question rituelle posée « *c'est quoi le problème des oranges ? Qu'est-ce qui fait que ça dégénère un peu à la fin du match là ?* »)

Ainsi l'enseignant à l'aide de ce dispositif organise deux « sauts épistémiques » (Clauzard, 2014), deux étapes dans le passage du registre pragmatique au registre épistémique. Le premier consiste à produire des statistiques sur le jeu en s'appropriant des outils de description du jeu. Le second conduit les élèves à analyser et discuter ces statistiques pour formuler des hypothèses et des remédiations. Cette phase demande un niveau de conceptualisation supérieur à la première dans la mesure où elle exige de la part de l'élève un travail d'interprétation et de projection, un effort important de distanciation par rapport au réel, soit une posture intellectuelle de surplomb difficilement accessible à tous.

D'un point de vue purement descriptif, on observe que ces phases (7 sur 6 leçons) sont d'une durée relativement longue (entre 8 et 16 minutes), de fait elles empiètent de façon relativement notable sur le temps de pratique effectif. Même si elles prennent des formes dialoguées, la prise de parole de l'enseignant est massive, certains élèves n'interviennent quasiment pas et les interactions entre pairs sont peu fréquentes. Ces moments sont strictement encadrés et pilotés par l'enseignant qui n'hésite pas, pour retenir l'attention des élèves, à appuyer son discours par des démonstrations, des métaphores, des rappels à l'ordre. On peut également observer que ces échanges constituent des opportunités pour introduire un certain nombre d'objets de savoirs (l'arbitrage, les appels de balle, le démarquage, le tir en course, les choix tactiques, la technique de la passe à 2 mains, le pivot) susceptibles de servir la finalité de construction d'un système d'attaque.

5.3 Ce qui se fait et se dit durant ces moments de secondarisation

L'analyse des verbatims révèle de quelle façon le projet de secondarisation de l'enseignant prend différentes formes, subit des déformations au contact de la réalité ou encore s'ajuste aux réactions des élèves.

5.3.1 Détournement par les élèves du projet de secondarisation de l'enseignant

Lors du premier moment de réflexion sur le jeu, les élèves orientent leurs interventions sur l'arbitrage et la gêne occasionnée par des contacts mal maîtrisés. Plutôt que d'analyser le jeu ou les stratégies déployées, les élèves renvoient le débat à des commentaires sur le non-respect de l'arbitrage par les joueurs. Les préoccupations des élèves sont tournées vers la gestion des règles du jeu et des comportements en jeu, on est encore loin d'une réflexion sur la construction d'un système d'attaque qui constitue la finalité du cycle. D'une certaine manière, le dispositif de secondarisation échoue à conduire les élèves à élaborer des savoirs sur le jeu. Nous pouvons en conclure avec Bautier (2006) que « *les élèves "se trompent" de genre langagier et racontent ou s'expriment là où, pour apprendre, il est nécessaire de "parler su" et d'analyser donc d'avoir identifié et*

construit un autre objet » (p. 15). Enseignant et élèves se réfèrent à deux registres différents, pour l'un celui de l'analyse, pour l'autre celui du faire, du relationnel et des émotions. Les élèves évoquent *le faire* davantage que *les raisons du faire*. Loin de se dégager de cette dérive, l'enseignant poursuit l'échange sur le registre mobilisé par les élèves ce qui, momentanément, éloigne ces derniers de l'adoption de postures de secondarisation et des apprentissages visés. L'évolution de l'épisode montre bien de quelle façon ce renoncement se co-construit avec les élèves et est le produit d'un certain nombre de déterminants internes et externes à la situation. Les élèves apportent dans la classe des problématiques relationnelles et émotionnelles dont l'enseignant ne sait que faire et qui ralentit l'avancée du temps didactique, reléguant au second plan les contenus d'enseignement que la tâche est censée porter.

Finalement, élèves et enseignant ne trouvent pas d'accord sur ce qu'il y a à apprendre. Comme le soulignent Joshua et Félix (2002), ils échouent à construire « une zone commune de signification aux activités proposées » préalable indispensable au « partage de l'intention d'enseigner ». Le milieu n'est pas co-construit, les élèves n'en saisissent pas l'intention didactique, l'enseignant tente d'en négocier le sens sans succès. Confusion et malentendu sur les enjeux réels d'apprentissage persistent. Les formes de questionnements utilisés par l'enseignant tendent à renforcer cette orientation, comme nous allons le constater dans la section suivante.

5.3.2 La parole empêchée des élèves

L'analyse du verbatim des épisodes de secondarisation a permis d'identifier trois types de questionnements utilisés par l'enseignant. On relève des *questions ouvertes à visée réflexive* poussant l'élève à mobiliser un discours second, des *questions à visée assertive* qui induisent ouvertement une réponse et des *questions de régulation* utilisées pour s'assurer de la compréhension de tous ou pour réclamer l'approbation des élèves. Tant que les élèves restent engagés dans un genre de discours premier (description, focalisation sur le score ou l'arbitrage), l'enseignant les soumet à une salve de questions à visée réflexive susceptibles d'engendrer un saut épistémique. Ces questions font mouche, elles engendrent une cascade de réponses chez les élèves et se ponctuent parfois par la formulation d'un discours second. Cette avancée provoque une série de phases d'institutionnalisation pilotées par l'enseignant, qui se manifestent par de longues interventions entrecoupées de questions fermées à visée de confirmation de son discours par les élèves.

Finalement, c'est l'enseignant qui réalise pour la grande masse des élèves la mise en texte des savoirs. Un élève a à peine initié un travail de secondarisation que l'enseignant reprend l'initiative en s'empressant d'identifier les savoirs en jeu et de les institutionnaliser. Il ne laisse pas l'opportunité à tous élèves de s'emparer de cet objet de savoir en émergence, de le manipuler, de l'interroger, de se confronter au milieu d'apprentissage dans toutes ses dimensions. Très vite, la lecture interprétative de l'enseignant vient se substituer à celle des élèves et constitue un empêchement à effectuer des activités de pensée sur leur activité scolaire. Probablement poussé par la contrainte de faire avancer le temps didactique, craignant l'impatience des élèves ; l'enseignant, s'affranchissant du principe de « réticence didactique » (Sensevy et Quilio, 2002), ne peut résister plus longtemps à la tentation de révéler le savoir aux élèves. En accord

avec Sensevy et Quilio (2002), nous constatons que « *Le professeur est donc en permanence soumis à la tension (tentation) de dire directement à l'élève ce que celui-ci devrait savoir, tout en sachant que le déclaratif échouera souvent à l'appropriation réelle de la connaissance par les élèves* » (p. 50).

D'ailleurs, l'enseignant perçoit cette difficulté et sent que l'évolution de la situation ne répond plus à ses objectifs initiaux comme il le révèle en entretien : « *y'a un côté hyper artificiel dans le sens où si je suis pas là pour relancer à chaque fois bon c'est aussi notre boulot mais il se passerait pas grand-chose bon est-ce que c'est trop difficile pour eux, est-ce que c'est trop comment dire heu... moi j'ai l'impression comme il sort du terrain c'est... comme c'est du direct c'est facilement manipulable comme outil et au final quand tu vas chercher la traduction en termes de pourcentage et tout ça pose quand même un certain nombre de problème quoi* » (entretien *post*). Faire entrer les élèves dans la secondarisation expose l'enseignant à une réflexion sur ce point d'équilibre à trouver entre donner le temps nécessaire aux élèves pour se confronter au milieu, maintenir une forme de réticence didactique et rendre explicite le savoir pour l'institutionnaliser. Pour gérer ces tensions et favoriser l'accès des élèves à une activité de secondarisation, l'enseignant déploie une large palette de moyens pour agir sur le milieu de façon à aider les élèves à changer de registre.

5.3.3 Diversité des moyens mobilisés pour secondariser

Dans son effort pour contextualiser et adapter son intervention, l'enseignant multiplie et diversifie les leviers de secondarisation. À partir de l'analyse du verbatim, nous avons pu identifier cinq façons de faire sur lesquelles l'enseignant circule durant les épisodes.

5.3.3.1 La transparence

L'enseignant dévoile très clairement aux élèves ses intentions de secondarisation de leur activité comme en témoignent ces deux extraits de la leçon : *« écoutez y en a pour 2 minutes mais si ça vous ne le faites pas correctement on peut pas remplir les fiches et ça va être difficile de progresser avec vous après. », « chut ! Je chut ! Hey ! Si on veut progresser dans le jeu, il faut un minimum de réflexion. ».* Cependant, face à cette focalisation de l'enseignant sur ce processus de secondarisation, sur la visée d'une réflexivité sur la pratique, celui-ci fait abstraction des questions qui préoccupent les élèves. Ainsi, le besoin de secondarisation de l'enseignant se heurte et l'emporte sur les interrogations des élèves, ce qui éloigne ces derniers du projet de compréhension initialement recherché.

5.3.3.2 La métaphore

L'enseignant use de la métaphore comme autre stratégie de secondarisation. Il se réfère à plusieurs reprises au « choix dans la boîte de chocolat » plaçant les élèves devant l'alternative entre choisir le « bon et le mauvais chocolat » et à se mettre en position d'être « un bon chocolat » comme le montre l'extrait ci-dessous : *« La boîte de chocolats, vous vous en rappelez de la boîte de chocolat ? J'ouvre ma boîte de chocolats, j'ai des très bons chocolats et des chocolats pourris, pour l'instant vous*

choisissez systématiquement le chocolat pourri. (Silence). Problème pour vous aussi de choix… tu prends du chocolat pourri Majid parce que c'est la seule chose qu'on te propose. Si Amdi désolé de te dire ça mais tu es toujours en situation de chocolat pourri ». Ainsi, pour conduire les élèves à élaborer des stratégies réflexives et une prise de distance par rapport à la pratique, l'enseignant s'appuie sur le vécu des élèves, leur expérience ordinaire et leur représentation.

Il attend de ces derniers non seulement qu'ils produisent des pratiques d'un haut niveau de compétence stratégique (gérer de l'incertitude et prendre des décisions dans l'urgence de l'action) mais également qu'ils soient capables d'analyser et de conscientiser ces pratiques. Afin d'y parvenir, il a recours à un objet familier (le chocolat) qu'il introduit dans un contexte didactique pour en faire un objet de savoir légitime.

5.3.3.3 La référence à des usages non scolaires de l'activité et à son utilité sociale

Une autre stratégie de l'enseignant pour sortir les élèves de la seule logique du faire consiste à se référer à des usages non scolaires de l'activité. L'univers du haut niveau et de la NBA est utilisé comme un modèle ; par exemple, s'adressant au groupe classe, l'enseignant déclare « *même les joueurs de NBA quand ils vont faire un shoot à 3 points ils viennent au plus près ici (l'enseignant se place tout près de la ligne des 3 points) et les mecs ils l'ont travaillé, travaillé, travaillé, appliquez-vous, essayez de mettre en place ce que vous avez travaillé avant ».* Une fois de plus l'enseignant tente d'aider les élèves à faire un pas de côté par rapport à leur pratique scolaire, la pratique sociale de référence constitue un levier utile à cette distanciation et un point d'appui au travail de secondarisation. Dans le même ordre d'idée, l'enseignant sensibilise les élèves à l'usage qu'ils peuvent faire des outils d'analyse mobilisés en cours pour regarder d'un œil plus avisé le spectacle sportif de haut niveau diffusé dans les média. Finalement, au-delà des effets exclusivement scolaires, le travail de secondarisation est susceptible de produire des effets dans la formation citoyenne de l'élève qui devient un consommateur éclairé de spectacle sportif. En attirant l'attention des élèves sur ce que le match de basket permet d'apprendre au-delà du simple engagement moteur, le travail de secondarisation de l'enseignant est susceptible de produire des effets émancipateurs sur l'activité des élèves. L'enseignant veut montrer aux élèves qu'ils peuvent disposer des outils pour analyser un match, identifier les conditions de la réussite et agir dessus en toute lucidité. Finalement, de cette manière, c'est bien l'utilité sociale de la démarche qui est mise en avant.

5.3.3.4 Le métissage du discours enseignant

Enfin, pour parvenir à ses fins, l'enseignant n'hésite pas à circuler sur différents registres de discours. On note une sorte d'hybridation entre registre premier/registre second comme par exemple l'usage de la métaphore liée à la boite de chocolat mais également un croisement entre registre familier, extrascolaire (la NBA) et registre scolaire (se rapprocher pour tirer, répéter et travailler pour réussir). Ces métissages sont inhérents à la spécificité de la discipline enseignée mais sont également liés à l'épistémologie pratique de l'enseignant qui ont pour point commun de fonder l'EPS principalement sur le faire mais tout en liant en permanence faire et raisons du faire.

5.4 Les élèves restent sur un registre pratique, descriptif et binaire

Enfin, nous nous sommes intéressés au discours déployé par les élèves durant ces moments de secondarisation. Ce dernier tend à se limiter à un registre pratique et descriptif. Les élèves peinent à s'engager dans une dimension méta cognitive de type tactique ou stratégique visant à analyser les raisons ou les moyens du faire. C'est l'enseignant qui dans la majorité des cas assume le travail de secondarisation. Globalement, les élèves se sentent démunis (*« je ne sais pas faire »*), manifestent leur impatience et leur envie de jouer plutôt que de consacrer du temps à analyser le jeu (*« Monsieur on perd du temps »*) mais dans le même temps se sentent valorisés (*« on va y arriver Monsieur »*).

Lorsqu'on analyse plus en détail les réponses des élèves, on observe que ce sont toujours les mêmes élèves qui interviennent, certains n'intervenant pas du tout. Les longues prises de parole de l'enseignant laissent peu de place aux interactions entre pairs. Enfin, les discours produits généraux et binaires expriment la difficulté des élèves à effectuer les sauts épistémiques attendus par l'enseignant.

6 Conclusion

Le concept de secondarisation aide à mieux comprendre les situations d'enseignement apprentissage, y compris en EPS. L'enseignant que nous avons observé se déclare convaincu de l'impact de sa mise en œuvre sur les transformations des élèves dans le quotidien de la classe. Il mobilise une importante diversité de moyens visant à aider les élèves à s'engager dans des formes de conceptualisation de leur activité susceptibles de favoriser leur accès aux savoirs. La transparence de son intention didactique à soutenir la réflexivité, son insistance à la provoquer de façon récurrente, la circulation sur différents registres de langage montrent à quel point le processus de secondarisation occupe une place centrale dans les dispositifs d'enseignement proposés.

Malgré cette importante diversité de gestes de contextualisation visant à engager les élèves dans une activité de secondarisation, ces derniers résistent à entrer dans cette démarche de distanciation et reviennent sans cesse à une forte proximité avec le réel de leur pratique. Face à cette difficulté, l'intervention de l'enseignant, contrainte à la fois par l'impatience des élèves et par son intention légitime de faire avancer le temps didactique, est tendue entre favoriser et empêcher l'activité de secondarisation des élèves. Le milieu construit pour l'étude envoie donc des messages contradictoires aux élèves qui sont successivement invités à réfléchir à leur activité tactique de jeu puis à valider le discours d'institutionnalisation de l'enseignant sans aucune forme de débat. Le décrochage brutal entre les deux registres d'intervention de l'enseignant et la rupture du processus interactif qu'il engendre est susceptible de nuire à l'appropriation par les élèves de la démarche visée. L'enseignant a recours à un discours d'autorité didactique qui laisse peu de place à une co-construction des savoirs -pourtant initialement visée- et aux échanges interactifs foisonnants. Le pilotage de l'activité de secondarisation est donc traversé par une tension susceptible de nuire au travail de réflexivité des élèves.

Les recherches puisées dans la littérature et évoquées dans la partie théorique de cet article tendent à montrer que ce travail de secondarisation, bien plus d'un simple « bavardage », vise à favoriser l'accès des élèves aux objets de savoirs et ainsi à lutter contre les inégalités d'apprentissage. Ce constat prend tout son sens en milieu défavorisé au sein duquel les élèves sont particulièrement exposés à ce type d'inégalités. Confronté à un milieu difficile, notre enseignant s'engage dans un travail de contextualisation qui l'oblige à s'ajuster aux contraintes de l'environnement sans toutefois renoncer à agir dessus. Malgré les résistances des élèves et même si, parfois, la dynamique des échanges lui échappe, il continue à préserver ces moments de débats d'idées, sans lâcher le fil du savoir, tout en veillant à maintenir l'engagement des élèves dans la tâche. Sortir les élèves de leur *non conscience à l'égard de leurs pratiques* (Lahire, 1998) et favoriser leur accès aux savoirs constituent le fil conducteur de ses interventions, il s'y engage avec ténacité même si le projet se reconfigure au cours du processus didactique.

7 Bibliographie

Bautier, E., et Rochex, JY. (1997). Ces malentendus qui font les différences. Dans JP., Terrail (dir.), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux* (p. 105-122). Paris : La Dispute.

Bautier, E. (2006). Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves. *Recherche et formation, 51*, 105-118.

Bautier, E., et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie, 148*, 89-100.

Béguin, P., et Clot, Y. (2004). L'Action située dans le développement de l'activité [en ligne]. *@activités, 1(2)*.

Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie*. Paris : Les Editions de Minuit.

Bru, M. (2004). Prise en compte du contexte dans l'étude des pratiques de formation et d'enseignement. In JF., Marcel et P., Rayou (dir.). *Recherches contextualisées en éducation* (p. 63-76).

Carnel, B., et Poggi, MP. (2015). Dossier rencontre avec... Christian Alin et Jean-Francis Gréhaigne. *Carrefours de l'éducation, 40*, 148-158.

Clauzard, P. (2014). Les glissements conceptuels : un observable de secondarisation en classe élémentaire de grammaire. *Éducation & Didactique, 8(3)*, 23-42.

Cicourel, A.V. (1979). *La Sociologie cognitive*. Paris : PUF. (1re édition 1973).

Deriaz, D., Poussin, B., et Gréhaigne, J.-F. (1998). Le débat d'idées. *Revue EP&S, 273,* 80-82.

Giddens, A. (1987). *La Constitution de la société-Éléments de la théorie de la structuration*. Paris : PUF. (Édition originale : 1984).

Gréhaigne, JF., et Godbout, P. (1998). Observation, critical thinking and transformation : three key elements for a constructivist perspective of learning process in team sports. In R. Feingold, R. Rees, G. Barette, L. Fiorentino, S. Virgilio et E. Kowalski (éds.), *Education for life* (p. 109-118). New York : Adelphi University.

Gréhaigne, JF., Billard, M. et Laroche, JY. (1999). *L'enseignement des jeux sportifs collectifs à l'école. Conception, construction, évaluation.* Bruxelles : De Boeck.

Gréhaigne, JF., et Deriaz, D. (2007). Le débat d'idées. In J. F. Gréhaigne (éd.), *Configurations du jeu, débat d'idées & apprentissage du football et des sports collectifs* (p. 111-119). Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.

Johsua, S., et Félix, C. (2002). Le travail des élèves à la maison : une analyse didactique en termes de milieu pour l'étude. *Revue française de pédagogie, 141*, 89-97.

Lahire, B. (1998). Logiques pratiques le « faire » et le « dire sur le faire ». *Recherche et formation, 27*, 15-28.

Marcel, J. F. (2002). Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue française de pédagogie, 138,* 103-113.

Nachon, M. (2004). *Interactions en EPS : le cas du basket-ball. Approche des compétences sémiolangagières et construction de savoirs.* Thèse de doctorat en Sciences du langage, Didactique, Sémiotique.

Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie, 154*, 145-198.

Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation, 56*, 81-93.

Philippot, T., et Bouissou, C. (2006). *Analyse d'une séance de géographie à l'école élémentaire : regards didactique et socio-didactique.* Communication au colloque de didactique de la géographie, iufm Champagne-Ardenne.

Poggi, MP., Musard, M., et Wallian, N. (2007). *Approche sociologiques des interlocutions en EPS. Le cas d'un cycle de Basket-Ball avec débats d'idées en sixième.* Colloque International des IUFM du Pôle Nord- Est. Les effets des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves. Besançon, 14 – 15 Mars.

Rochex, JY. (2003). D'un malentendu à l'autre, *TRACeS, 160.*

Rochex, JY., et Crinon, J. (dir.) (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement.* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Sauvage Luntadi, L., et Tupin, F. (2012). La compétence de contextualisation au coeur de la situation d'enseignement-apprentissage. *Phronesis*, *1(1)*, 102-117.

Sensevey, G., et Quilio, S. (2002). Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique. *Revue Française de Pédagogie, 141*, 47-56.

Sensevy, G. (2009). *Jeux d'apprentissage, mésogénèse, chronogénèse. Une approche du travail de régulation du professeur.* Intervention au séminaire de recherche du GRIAPS (groupe de recherche sur l'intervention en activités physiques et sportives), le 5 février 2009.

Zerai, Z. (2011). *Apprentissage du handball chez les jeunes filles Tunisiennes et Françaises ; apport de la verbalisation.* Thèse de doctorat (non publiée) en Science du Sport. Université de Franche-Comté.

Zghibi, M. (2009). *Interactions langagières des élèves et apprentissage en football : le cas de quatre classes de 9ème année de base en Tunisie.* Thèse de doctorat en Sciences du sport. Université de Franche Comté.