

Pratiques enseignantes et spécificités de l'action didactique en milieu rural : l'intervention en association sportive scolaire

Chantal Amade-Escot, Richard Refuggi, Christine Amans-Passaga

DANS **CARREFOURS DE L'ÉDUCATION** 2007/2 n° 24 , PAGES 131 À 147

ÉDITIONS **ARMAND COLIN**

ISSN 1262-3490

DOI 10.3917/cdle.024.0131

Date de mise en ligne : 01/04/2008

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2007-2-page-131?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Armand Colin.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

Pratiques enseignantes et spécificités de l'action didactique en milieu rural : l'intervention en association sportive scolaire

▲ *Christine Amans-Passaga, Chantal Amade-Escot, et Richard Refuggi*

La recherche dont rend compte cet article s'attache aux singularités de la pratique enseignante en milieu rural et plus particulièrement à celle qui se déploie, à la marge de la situation de classe, dans le cadre de l'association sportive (AS) en tant que secteur d'intervention particulier des professeurs d'éducation physique et sportive (EPS). Dans le cadre de leurs obligations de service, les enseignants d'EPS effectuent, en France, un forfait de trois heures hebdomadaires d'animation sportive dans l'AS de leur établissement d'exercice où, conformément aux directives officielles, ils poursuivent des finalités éducatives et des objectifs de formation sportive auprès d'élèves volontaires. L'AS, en tant qu'institution périscolaire nous semble être un cadre propice à la compréhension des pratiques enseignantes hors de la classe (Marcel, 2004) et à la mise au jour des contraintes qui pèsent sur l'action enseignante en milieu rural puisque les professeurs s'y trouvent assujettis au même cadre institutionnel que dans les autres établissements scolaires. Nous y avons donc inscrit le présent travail, persuadés à la suite de Bru (2004) de l'intérêt d'étudier scientifiquement les pratiques, non pas à propos de leurs résultats, mais en considérant plutôt « leur organisation, leur mode de fonctionnement, leur dynamique » (p. 281). Notre recherche, à visée descriptive et compréhensive, s'inscrit dans une perspective d'observation des pratiques enseignantes telle que développée dans le cadre du réseau OPEN (Bru, Altet, et Blanchard-Laville, 2004). Elle concerne un enseignant d'EPS en charge de l'encadrement des sports collectifs dans l'association sportive scolaire du collège rural où il enseigne.

Pour rendre compte de cette étude de cas, nous évoquons en premier lieu les résultats d'une étude préalable qui nous ont amenés à retenir le contexte rural comme terrain d'investigation. Nous précisons ensuite le

cadre théorique qui oriente l'analyse au carrefour de considérations didactiques et socio-institutionnelles. Dans un troisième temps nous présentons brièvement la méthodologie adoptée pour construire le cas. Enfin, à partir des résultats de l'étude, nous discutons de l'autonomie de la pratique enseignante en soulignant comment le jeu entre de multiples assujettissements rend possible une certaine créativité de l'action didactique.

L'intervention en association sportive scolaire

L'observation que nous avons menée a été motivée en amont par une étude plus large concernant plusieurs enseignants d'EPS, qui visait à approcher leurs conceptions relativement aux missions qui leur sont confiées dans le cadre de l'encadrement des sports collectifs à l'AS (Amans-Passaga, 2005). Les résultats soulignaient entre autre l'importance du contexte d'intervention (type d'établissement, niveau du groupe, conditions matérielles, motivation des élèves...). Nous avons donc décidé d'approfondir la compréhension de ces pratiques autour d'un cas particulier d'enseignant encadrant l'AS dans un contexte spécifique : celui d'un petit collège rural, contexte dont on allait s'attacher à analyser le poids. Nous souhaitions en effet, décentrer le regard que nous portons sur les pratiques d'intervention en AS en retenant un terrain d'étude pouvant certes paraître à la marge, mais qui rend saillant ce qui est en jeu dans les pratiques les plus courantes. Il s'agit d'approcher, à la manière de l'anthropologue, en quoi les particularités de cette institution didactique (Chevallard, 1992) infléchissent les choix d'intervention et la pratique enseignante afin d'identifier, au travers des effets du contexte rural, des formes plus génériques de l'activité didactique des professeurs, tout en interrogeant, in fine, la réalité des finalités du collège unique.

Cadre théorique et problématique de l'étude

Le premier temps de notre argumentation consiste à inscrire l'étude dans le champ des recherches didactiques et plus particulièrement celles qui, à la suite de Chevallard (1999), considèrent que l'action du professeur est façonnée par les institutions dans lesquelles il évolue. Toute « institution didactique » au sens de Chevallard (1989, 1992) constitue une « niche écologique » au sein de laquelle se particularise le savoir : « quand on passe d'une institution à une autre, on voit le savoir et les objets de savoir être pris dans des rapports institutionnels différents » (pp. 218). L'approche compréhensive en contexte à partir de laquelle nous avons mené la recherche nécessite alors d'une part de préciser le cadre institutionnel des préconisations officielles élaborées par l'UNSS qui oriente la pratique enseignante observée ; d'autre part, de caractériser le type d'établissement rural dans lequel elle s'insère. Sur ce dernier registre nous nous appuyerons sur les travaux menés par l'Observatoire de l'école rurale (OER) relatifs à l'intervention pédagogique en

établissement rural dont nous synthétiserons les conclusions. Ces différents éléments nous amèneront à présenter ensuite la problématique d'analyse des pratiques enseignantes sous-tendant cette étude.

Une recherche au carrefour « du didactique » et du socio-institutionnel

Le cadre d'inscription de la recherche est celui de la didactique, lequel propose d'investiguer des systèmes didactiques particuliers et préconise à ce titre une approche descriptive et compréhensive des pratiques ordinaires (Amade-Escot, 2003). Il s'agit d'identifier les conditions de possibilité de fonctionnement d'un système didactique en mettant en évidence les déterminations qui pèsent sur l'enseignant afin de repérer ce qui offre des marges de manœuvre ou au contraire contraint son activité. Chevallard (1989) souligne que les contraintes afférentes à l'institution d'ancrage imposent des modalités de fonctionnement auxquelles chaque acteur (professeur ou élèves) vient plus ou moins s'assujettir et qui façonnent son rapport aux objets de savoir à enseigner ou à apprendre : « la réalité de l'institution s'imprime dans le savoir et affecte le sens qu'il prend pour les acteurs de l'institution » (p. 218).

En 1997, Bru mettait également l'accent sur « la nécessité de rompre avec la conception selon laquelle l'enseignant serait un décideur souverain, organisant toujours méthodiquement sa pratique ». Ce même auteur insiste sur « l'existence d'une variabilité intra-individuelle dans les conduites d'intervention dont il serait judicieux de connaître les organisateurs ». Il évoque relativement à ce registre le rôle des caractéristiques du contexte.

Bien qu'issus de préoccupations théoriques différentes, ces éléments nous renforcent dans l'idée énoncée par Joshua et Lahire (1999) d'un rapprochement entre didactique et sociologie dans le but d'analyser les manières dont les savoirs vivent dans l'institution qui les produit ou qui les enseigne. Dans ce cadre, nous avons considéré que l'enseignant développe malgré tout une activité adaptatrice. Ainsi, les contenus de l'intervention émergent en contexte au carrefour des contraintes du système et de l'intentionnalité de l'enseignant (Amade-Escot, 2001). Un des objectifs de la recherche didactique est de rendre compte de ces dialectiques, en identifiant les conditions qui, suivant les situations, permettent à l'intervenant de tirer le meilleur parti du contexte et du compromis qui s'impose à lui.

Il y a donc lieu de penser que le cadre de l'Association Sportive génère entre professeur et élèves un contrat didactique particulier qualifié d'institutionnel par Chevallard (1992). Plus qu'ailleurs, l'élève motivé et volontaire acceptera de faire son « métier » (Perrenoud, 1994), à savoir apprendre et progresser, coopérer. Il adhérera par exemple au partage des responsabilités suggéré par les orientations institutionnelles et ce, même si les motifs de sa pratique, son rapport aux savoirs sportifs, sont éminemment individuels. Le type de contrat didactique qui spécifie

l'institution AS n'est pas non plus sans incidence sur le type d'investissement du professeur, car dans cette institution « le projet social extérieur qui s'impose à l'un comme à l'autre » (Brousseau, 1988, p. 321) se distingue en partie des autres situations scolaires: l'élève a choisi son investissement et l'enseignant trouve un intérêt particulier à travailler dans le cadre associatif scolaire (Amans-Passaga, 2005). Ces considérations imposent de caractériser le contexte socio-institutionnel de notre étude de cas.

Le statut institutionnel de l'association sportive

Toute association sportive d'établissement du second degré de l'enseignement public adhère à la fédération UNSS (Union Nationale du Sport Scolaire). Cette fédération édicte à l'intention de ses membres des textes d'orientation pluriannuels que les enseignants doivent s'approprier. Actuellement, le document de référence validé par l'Inspection Générale est le « Plan UNSS 2004-2008 » porteur des principes suivants :

- l'AS se doit d'être un lieu de démocratisation des pratiques corporelles ;
- tout élève peut prétendre participer, aucune sélection ne s'opère, ce qui n'exclue la compétition et la performance pour certains ;
- les notions d'équipe et de rencontres inter-établissements y sont valorisées ;
- l'AS doit aussi favoriser la responsabilisation des adhérents et former à la vie associative ;
- enfin, l'AS se veut un lieu « citoyen » où les relations entre jeunes et entre jeunes et adultes se trouvent facilitées.

Dans le cadre de ces préconisations, l'enseignant doit inscrire son action dans un projet collectif, dit « projet d'AS », document annexé au projet d'EPS et rattaché au projet d'établissement : autant d'ancrages institutionnels qui influencent les mises en œuvre.

Le contexte social : l'enseignement en milieu rural

Dans la loi d'orientation de l'éducation de 1989, relative au collège unique, est affirmé le souci de réduction des inégalités géographiques de scolarisation : « l'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle et géographique ». Le débat sur l'école rurale s'inscrit donc dans la plus vaste question de l'égalité des chances scolaires (Alpe, 2003).

Selon une étude de la DEP en 1995, un collège sur cinq est implanté en milieu rural. Ces établissements sont en majorité de petite taille ; leurs situations géographiques imposent aux élèves ruraux des conditions de scolarisation particulières : ils sont plus fréquemment internes et-ou utilisent massivement les transports scolaires. Cette gestion contrainte du temps scolaire n'est pas sans conséquence

sur l'offre d'activités culturelles telles que l'AS ou les « clubs » durant le temps péri-scolaire (théâtre, musique, échecs...).

Pour situer le cadre de notre étude, nous nous appuyerons également sur les travaux récents réalisés par l'« Observatoire de l'école rurale », portant sur les modes de scolarisation et les conditions d'étude et de réussite des élèves de milieu rural et montagnard, ainsi que sur les dispositifs de rupture de l'isolement mis en œuvre ça et là (Alpe, Champollion, et Poirey, 2005).

Les effectifs observés de façon longitudinale par l'OER ont permis de caractériser les pratiques culturelles (individuelles, familiales et scolaires) des élèves concernés. Ce milieu ne peut être considéré comme défavorisé pour ce qui concerne les pratiques culturelles familiales. Les nouvelles catégories de familles effectuent, en effet, un arbitrage entre proximité, qualité et diversité des services offerts, quitte à aller chercher à distance un service jugé de meilleure qualité.

Si les élèves de l'école rurale réussissent bien à l'école primaire, les conclusions sur les trajectoires dans les collèges sont moins optimistes. Les travaux de cet observatoire soulignent que le collège rural ne joue pas pleinement son rôle d'accès à la culture, faute de moyens. En contrepartie, un effectif faible peut favoriser la mise en œuvre d'actions innovantes en raison de la qualité du cadre de vie.

Qu'en est-il au niveau de l'offre de formation en association sportive ? Quelles sont les stratégies mobilisables par les enseignants dans cette structure particulière pour faire converger les élèves adhérents vers les finalités du collège unique ? C'est pour répondre de façon contextualisée à cet ensemble de questions que nous avons mené une étude de cas, en choisissant d'observer un enseignant intervenant en AS rurale dans le cadre des sports collectifs.

Inscrite dans ces préalables théoriques, l'étude de cas a eu pour but de repérer quelles sont les marges d'autonomie de l'enseignant par rapport au contexte institutionnel dans lequel il évolue ? En quoi ses conceptions sur l'AS, sur les sports collectifs, ses modalités d'intervention se spécifient-elles en fonction du milieu ? Comment s'y particularise l'action professionnelle en terme d'organisation générale, de choix des contenus, de modes d'intervention ?


Méthodologie

Nous avons opté pour une observation en contexte. Elle a été réalisée auprès d'un enseignant volontaire, que nous appellerons Jean, avec pour projet de comprendre les différents déterminants de son action didactique. À cette fin, nous nous sommes inspiré des méthodologies d'observation qui invitent à croiser le point de vue intrinsèque de l'enseignant (les finalités qu'il se donne, les contenus qu'il met à l'étude, ce qu'il pense de son action, etc.) auquel on accède ici grâce à deux entretiens (le premier entretien ayant lieu avant les observations, le deuxième après), et le point de vue du chercheur construit à partir de l'observation des pratiques d'intervention (Amade-Escot, 2003). Nous avons retenu deux séances d'entraîne-

ment de Hand-Ball avec des élèves benjamins et minimes (11-13 ans) au cours desquelles nous nous sommes intéressés aux rubriques suivantes : organisation et gestion des effectifs, tâches proposées, contenus, interactions.

Le schéma suivant rend compte de la temporalité de la démarche de recherche :

Tableau 1. — Temporalité du recueil des données

Temps 1	Temps 2 (T1 + 2 mois)	Temps 3 (T2 + 2 semaines)	Temps 4 (T3 + 1 mois)
			
Entretien initial	Observation entraînement n° 1	Observation entraînement n° 2	Entretien post-observation

Les différentes traces ainsi collectionnées ont été ensuite confrontées selon le principe de la triangulation d'informations issues de sources différentes (De Ketele et Rogiers, 1991) pour décrire et comprendre le positionnement de l'acteur dans le cadre des contraintes et des possibles dans lesquels il est immergé. Cette triangulation a eu pour fonction de « réduire l'interprétation que l'on donne des faits observés et d'identifier le fonctionnement du système didactique » (Schubauer Léoni et Leutenegger, 2002). *In fine*, le souci fut de « rechercher le sens profond des événements qui se produisent, d'appréhender la complexité des phénomènes et de faire place à la signification que les actions humaines prennent pour les acteurs eux-mêmes » (Pourtois et Desmet, 1997, p. 218).

Résultats : une pratique d'intervention très contextualisée

À partir des trois sources de données constitutives du corpus, nous avons progressivement pu construire le cas en allant du niveau contextuel le plus large (description des conditions objectives de l'action) jusqu'au niveau le plus subjectif de l'enseignant (réflexions menées sur sa pratique au cours de l'entretien post-observation). Les extraits d'entretien ou d'interactions relevés au cours des séquences d'entraînement sont rapportés ci-après en italique. Leur analyse croisée a permis de faire émerger quelques traits spécifiques de l'intervention didactique en milieu rural qui ont été mis en relation avec les considérations théoriques sur les pratiques enseignantes.

Caractérisation du contexte

Jean, professeur d'EPS âgé de 50 ans, est affecté depuis une quinzaine d'années dans ce petit collège public rural, situé dans un gros bourg de 1 400 habitants doté d'installations sportives propres satisfaisantes. L'organisation de la journée (les cours ont lieu de 9 à 12 heures et de 13 à 17 heures) est justifiée par la provenance géographique des élèves (communes rurales des environs), lesquels sont majoritairement soumis à l'utilisation des transports scolaires. Cette organisation ne libère qu'une heure d'intercours entre 12 et 13 heures. L'équipe EPS, composée de deux enseignants dont Jean, est parvenue à mobiliser massivement les élèves du collège : la participation à l'AS est récapitulée dans le tableau suivant (reconstruit à partir des données de l'entretien post-observation) :

Tableau 2. — Participation des élèves à l'AS du collège

	Effectif brut	Pourcentage d'élèves de l'établissement inscrits à l'AS	Pourcentage d'élèves inscrits à l'AS sur lycées et collèges du département
2003-2004	92 (65 G + 27 F)	34 %	23,6 % (collèges et lycées confondus)
2004-2005	99 (62 G + 37 F)	38,5 %	23,9 % (collèges et lycées confondus)

Parmi cet effectif, Jean prend en charge les trente-sept élèves qui souhaitent pratiquer le hand-ball, soit deux équipes minimes et deux équipes benjamines. Nous touchons là un premier paramètre à prendre en compte pour l'enseignant qui n'envisage aucunement d'effectuer une sélection. Telles sont d'ailleurs les préconisations officielles de l'UNSS : accepter tous les volontaires. Le mercredi après-midi est réservé aux compétitions (rencontres interétablissements). On met ici à jour une deuxième contrainte lourde : l'enseignant, qui ne « conçoit pas le fait de présenter ses élèves en compétition sans les avoir préparés lors de séquences d'entraînement » (entretien post-observation) n'a pas d'autre solution pour programmer ces séquences d'entraînement que d'utiliser les très courtes plages horaires comprises entre la fin du repas de midi et la reprise des cours à 13 heures (soit 40 à 45 minutes). De fait, les entraînements sont proposés tous les mardis et jeudis entre 12 h 15 et 13 heures. Mais la faible durée de ces séquences n'est pas sans incidence sur leur contenu (ce qui peut s'y enseigner) et leur gestion (organisation des effectifs).

Jean : un acteur impliqué et immergé

Il s'agit ici, en nous appuyant essentiellement sur le premier entretien de caractériser l'enseignant (son histoire personnelle, les points forts de son activité professionnelle, ses conceptions).

Caractéristiques personnelles

Jean qui a toujours enseigné en collège, a vingt-huit ans d'ancienneté en tant que professeur d'EPS. Il est depuis quinze ans le secrétaire de l'association sportive, et occupe les fonctions de délégué de district UNSS (il organise les rencontres inter-établissements sur son secteur géographique). Lors du premier entretien il nous indique qu'il « a toujours encadré l'AS (plusieurs plages horaires par semaine) en sports collectifs et en athlétisme essentiellement ». Ces éléments biographiques indiquent que l'on est en présence d'un enseignant expérimenté qui fait preuve d'un investissement qualitativement et quantitativement lourd dans le cadre de l'UNSS. Il appartient à cette catégorie de professeurs d'EPS qui s'investissent au-delà du forfait de trois heures hebdomadaires statutairement attendu.

Sa conception de l'association sportive

Jean considère que cette structure doit permettre la pratique de plusieurs activités (objectif de polyvalence) par le plus grand nombre d'élèves (démocratisation des pratiques culturelles sportives) et ce, quel que soit le niveau auquel les élèves se trouvent (participation non sélective). Ce parti pris n'exclut cependant pas de se donner pour objectif d'aller le plus loin possible dans les compétitions, de rechercher le résultat et la performance : en l'occurrence ici, vu le niveau des élèves adhérents, et selon ses dires de « sortir du district et d'aller jusqu'aux quarts de finale départementale » (données extraites de l'entretien initial et de l'entretien post).

Au registre des compétences générales à viser chez les participants, Jean souhaite développer « l'autonomie, la capacité à se prendre en charge, à s'organiser, à être responsable » ; ce qui se traduit par la participation des élèves à la gestion des entraînements et des compétitions, dans le cadre de la prise en charge de l'arbitrage par exemple.

Conceptions des sports collectifs

Pour analyser les contraintes et les possibles qui pèsent sur l'action didactique de Jean, il était important d'accéder à ses conceptions relativement à l'enseignement des sports collectifs et aux types de savoirs qui, selon lui, doivent être mis à l'étude. Les réponses apportées lors de l'entretien initial ont permis de caractériser quelle est sa conception des sports collectifs. Pour Jean, les compétences énoncées

comme étant prioritaires dans la formation du joueur de hand-ball sont : « l'adaptation rapide au jeu adverse » (mise en avant des compétences tactiques) et la « participation de chacun à une organisation collective rationnelle ». Ces thèmes récurrents lors du premier entretien renvoient à une conception idéale-typique qualifiée de dialectique par Brau-Antony (2001). Le jeu y est analysé sous l'angle du rapport de forces entre deux équipes qui s'opposent et la formation du joueur valorise les apprentissages tactiques. Ce type de conception témoigne d'une certaine expertise didactique.

Considérations sur le contexte matériel et humain propre à son intervention

Jean reconnaît à son contexte de travail un certain nombre d'atouts. Il insiste sur la « relation [qui est] différente par rapport aux cours d'EPS » et se dit affectivement très proche des élèves inscrits à l'AS dont il se considère « un confident » : « Je connais bien ces élèves-là car je les retrouve à l'AS plusieurs années de suite. » Sur le plan sportif, le public concerné est qualifié de « débutant ». Il précise que son effectif ne compte aucun joueur de club, aucun spécialiste n'est identifié ; mais Jean remarque que ses élèves disposent cependant de « bonnes qualités physiques », qu'ils « savent utiliser des schémas de jeu simples sur le plan tactique » bien qu'ils « présentent des faiblesses dans le secteur de la technique individuelle ».

Comment ces orientations et conceptions se concrétisent-elles lors des séances d'entraînement ?

L'intervention de Jean : traits saillants dégagés lors de l'observation

L'observation de deux séquences d'entraînement a permis de faire émerger quelques « événements remarquables » au sens de Schubauer Léoni et Leutenegger (2002) « dans la mesure où ils sont considérés comme des phénomènes cruciaux et emblématiques de la séance, relativement au questionnement de recherche ». Ces événements portent à la fois sur les registres organisationnels et didactiques ainsi que sur le type de conduites induites de la part des élèves. Nous présentons dans un premier temps le point de vue extrinsèque (celui du chercheur), le point de vue intrinsèque (regard de l'enseignant sur sa pratique) étant réservé à la section suivante.

Les choix relatifs à l'organisation des séances

Au registre de l'organisation et de la gestion des effectifs, on observe un fonctionnement séparé des groupes d'élèves minimes et benjamins (11-13 ans) avec des périodes d'autonomie pour chacun des deux groupes alternativement.

Sur le plan du contenu des séquences, en début d'année scolaire, tant que les championnats n'ont pas démarré, l'enseignant dispose d'une plage longue d'entraînement le mercredi après-midi. Les séances sont alors structurées en trois temps : tâches centrées sur les apprentissages techniques, situations construites en vue de travailler la tactique, et situations de jeu. Par contre, dès que le championnat démarre, les mercredis après-midi sont réservés aux rencontres inter-établissements. De ce fait, les entraînements se déroulent à l'intercours de milieu de journée, deux fois par semaine (les mardis et jeudis), sur un terrain extérieur situé au sein de l'établissement, afin de ne pas perdre le temps du déplacement vers le gymnase. La durée de cet intercours n'est manifestement pas propice à l'organisation d'activités périscolaires, mais l'enseignant se voit ici imposé des choix d'établissement dont il doit s'accommoder et qui ne sont pas sans conséquences puisque la durée de la séquence d'entraînement devient alors de 45 minutes maximum (nos observations ont porté sur ce type de séance). Dans ce cadre, l'un des deux entraînements de la semaine est constitué de courtes séquences techniques suivies de situations de match ; l'autre est consacré à des situations d'opposition dirigées, à des jeux à thèmes. On observe ici le peu de place accordé au développement des savoir-faire techniques spécifiques, alors même que l'enseignant avait pointé la faiblesse des élèves sur le registre des habiletés techniques lors de l'entretien initial et ce, faute de temps. Cette observation va dans le sens de la conception dialectique de l'enseignement des sports collectifs que nous avons inférée lors des entretiens. En effet, dans ce contexte coercitif, l'ingéniosité de cet enseignant s'actualise dans la place importante donnée à des séquences d'opposition justifiées par sa conception de l'activité d'une part, et par le souci de préserver la motivation des élèves d'autre part. On observe enfin une organisation et une gestion de l'espace qui favorisent une activité (au sens d'investissement moteur) de tous les élèves, à tous les instants, afin de tenter d'exploiter au maximum la courte durée de l'entraînement. Ainsi, l'organisation en deux sous-groupes, fonctionnant en autonomie sur des tâches différentes relève d'une adaptation optimale aux contraintes imposées par le fonctionnement de ce collège rural.

Les caractéristiques de l'action didactique (type de tâches et interactions verbales avec les élèves)

Dans cette section, nous analysons les savoirs du hand-ball mis à l'étude à partir des tâches proposées aux élèves et leur régulation à l'occasion des échanges verbaux entre le professeur et les élèves.

Tâches observées sur le premier entraînement dont la thématique selon Jean est « l'attaque individuelle »

L'observation révèle la mise en place de tâches d'apprentissage dans lesquelles les élèves s'engagent avec aisance ce qui suggère qu'il s'agit d'exercices routiniers, régulièrement repris, dans une optique de rentabilisation du temps de travail et d'augmentation du temps d'engagement moteur. Nous pouvons citer l'exemple d'une tâche relative au travail du tir en suspension présentant l'objectif d'enchaînement course-impulsion-suspension équilibrée-tir avec recherche d'une zone à viser dans le but (l'objectif est ici développement de savoir-faire moteurs spécifiques au hand-ball). La tâche est ensuite complexifiée par la présence d'un défenseur aux 6 mètres (c'est-à-dire placé devant la zone réglementaire) qu'il faut contourner pour pouvoir accéder à la zone de tir. Dans cette situation, le joueur peut aussi faire le choix de déclencher le tir depuis la zone des 9 mètres. Cet aménagement du dispositif a pour but d'offrir un espace de décision tactique dans une situation de travail initialement orientée vers le développement d'une compétence technique, ce qui renforce selon nous l'interprétation que nous avons faite relativement à une conception dialectique des sports collectifs.

La fin de la séance (soit 15 minutes) est consacrée à une situation de jeu arbitrée par les élèves. Jean témoigne ici d'un double souci : celui de préserver la motivation et celui de former des élèves à l'arbitrage comme le préconise l'institution de rattachement.

Tâches observées sur le deuxième entraînement dont la thématique est « l'organisation défensive »

Cette séance a été observée deux semaines après la première. L'échauffement se déroule en « passe et suit » en cercle, durant quatre minutes (une circulation où celui qui transmet la balle va prendre la place du joueur à qui il l'a transmise, d'où le terme de « passe et suit » selon la terminologie en usage). Elle est directement suivie par une tâche d'attaque/défense, opposant trois élèves attaquants contre trois élèves défenseurs (3vs3) sur demi-terrain, avec rotation toutes les quatre minutes des équipes de trois. Pour accélérer la mise en place, les équipes de trois sont composées par l'enseignant de façon directive. Les dix minutes restantes sont consacrées à une situation de jeu en 6vs6 où l'enseignant met l'accent sur le repli défensif. Il impose une organisation défensive dite en 5-1 (cinq défenseurs à la zone et un avancé aux neuf mètres pour gêner les attaquants).

Les objets de savoirs mis à l'étude lors de ces deux séances ainsi que les modalités de travail retenues peuvent être interprétés de la façon suivante :

- le caractère routinier du fonctionnement permet l'optimisation du temps dont on aura compris qu'il est très précieux vu les créneaux disponibles, d'où la nécessité d'utiliser des tâches connues des élèves ;

– la directivité manifestée par le professeur (composition des groupes, rassemblement des élèves) répond à ces mêmes contraintes temporelles, tout en créant une condition à l'optimisation de l'engagement des élèves ;

– l'enseignant propose des contenus d'entraînement à dominante tactique qui se concrétisent dans des tâches d'opposition négociée conformément à la conception dialectique de la formation en sports collectifs affichée et en accord d'autre part, avec le souci d'intéressement maximal des élèves, idées par ailleurs énoncées dans le cadre de l'entretien initial.

Types d'interactions verbales lors des séances

Le relevé systématique des communications verbales de l'enseignant au cours de ces deux séances et leur traitement thématique à partir des catégories d'analyse didactiques établies par Marsenach et Mérand (1987) à propos des séances d'éducation physique au collège, aboutit aux conclusions suivantes :

– En conformité avec la directivité manifestée par le collègue relativement à l'organisation, on observe que les consignes sont souvent prescriptives dans le but de favoriser la réalisation correcte par l'élève du geste technique et la mise en œuvre de la solution pertinente en contexte d'opposition : « avance vers le ballon », « recule », « reste près du poteau », « récupère puis dribble », « lève ton coude », « pars de là »... sont autant d'injonctions relevant « d'interventions rapides à partir d'observables macroscopiques sans le détour par une interprétation » (Marsenach, 1989, p. 10).

– On relève également une proportion importante de communications d'encouragement et de sollicitations permanentes pour aller plus vite, renvoyant au problème réel de manque de temps. Nous avons relevé sur une séance 15 occurrences d'une expression destinée à faire accélérer le rythme : « allez, vite ! ; stop, venez ! posez les ballons, enchaînez plus vite, au suivant, au suivant... ». Ceci n'est pas sans créer un climat manifeste de pression et de tension qui ne semble pas correspondre avec le type de relations pédagogiques évoquées par l'enseignant lors des entretiens. Mais en même temps, le climat de participation et de coopération des élèves qu'a su créer Jean dans le cadre de son activité en AS rend possible ces formes d'interactions didactiques qui deviennent le vecteur (Doyle, 1986) essentiel de la transmission. Le décalage est encore une fois à mettre au compte des contraintes imposées par le contexte : en l'occurrence ici la volonté d'exploiter le temps de façon optimale.

En résumé, l'observation de deux séances d'entraînement met en évidence des ajustements très subtils, permettant à l'enseignant d'optimiser le processus de transmission (par des consignes prescriptives et ciblées sur chacun des élèves) tout en maintenant, malgré des conditions temporelles très contraintes, le cap des enjeux de savoirs tactiques au fondement du projet didactique, en relation avec une conception dialectique d'entraînement en sport collectif.

Le regard de Jean sur sa pratique: le point de vue intrinsèque. Ce que l'AS « offre » aux élèves

L'enseignant, soutenu par l'équipe pédagogique de ce collège, fait le choix délibéré de proposer des activités physiques et sportives (APS) qui ne se superposent pas à l'offre sportive des clubs locaux. D'une certaine manière, ce choix traduit une politique d'AS en filiation avec les préconisations institutionnelles : démocratiser les pratiques, offrir un choix large d'APS pour favoriser découverte et/ou perfectionnement.

Jean s'avère particulièrement soucieux de la fidélité manifestée par les adhérents à l'association sportive et fait de la reconduction de l'adhésion de la 6^e à la 3^e un objectif prioritaire : « je voudrais qu'ils poursuivent leur investissement dans le long terme ». C'est certainement dans cette durée que l'enseignant peut finalement tirer profit du contexte socio-institutionnel caractéristique du milieu rural dans lequel il intervient, car elle lui permet d'inscrire la possibilité d'une action efficace en terme de formation sportive et de développement des connaissances générales évoquées dans l'entretien initial. La première étude (Amans-Passaga, 2005) montrait en effet l'attachement des enseignants à favoriser en AS le développement d'un savoir être sportif (culture des APS, arbitrage, respect des autres, coopération...) réinvestissable ailleurs et plus tard.

Les modes de sociabilité développés grâce et à travers l'AS

Jean mentionne à plusieurs reprises (dans les deux entretiens) les relations privilégiées qui s'établissent avec les élèves de l'AS et ce d'autant plus qu'ils sont âgés et adhérents depuis la classe de sixième. On retrouve ici les rapports conviviaux entre enseignant et adhérents soulignés par l'ensemble des professeurs d'EPS interrogés lors de notre première étude (Amans-Passaga, 2005). Ce qui semble plus spécifique au contexte rural dans lequel évolue cet enseignant, c'est que l'AS est enfin reconnue comme un moteur de la dynamique associative de l'établissement. Les enseignants, via les élèves responsables de l'affichage, s'organisent pour communiquer fréquemment sur les activités et les résultats des rencontres inter-établissements et sollicitent des membres de l'équipe éducative élargie pour encadrer les différents groupes lors de certains déplacements (cross, journées ski, raids de pleine nature, etc.).

Discussion: optimisation de l'action au-delà des contraintes contextuelles

L'analyse des entretiens et des séances a permis de caractériser la pratique d'intervention en AS de cet enseignant d'EPS en mettant en relief ce qui relève de son autonomie, ce qui appartient aux usages de la profession dans ce système didactique.

que particulier et enfin, ce que nous avons pu repérer comme étant des spécificités liées au milieu rural. Ceci nous amène à formuler les considérations suivantes :

- Le projet d'AS de l'établissement préconise une organisation favorisant la multi-activité au fil de l'année : « ici, l'enseignant ne peut pas se permettre comme dans un gros collège d'encadrer une seule activité sportive sur l'année, sinon le choix serait trop restreint pour les élèves » (entretien post-observation). Les élèves adhérents peuvent ainsi pratiquer au cours de l'année plusieurs APS. Ils peuvent également participer à des journées de vulgarisation de pratiques comme le ski ou certaines activités de pleine nature. Apparaît ainsi une volonté de lutte contre l'isolement du secteur rural dans le sens des finalités du collège unique. D'une certaine manière, à travers les choix effectués et les processus mis en oeuvre l'enseignant tire profit des contraintes et des ressources du collège rural dans lequel il travaille. En conformité avec les intentions mentionnées dans les entretiens, en ciblant des activités méconnues des élèves, il poursuit un projet de démocratisation, de vulgarisation d'une culture sportive élargie, plutôt que des objectifs de performance sportive, lesquels s'inscriraient alors dans une organisation programmant une activité unique dans la durée. Ce choix assumé est incontestablement en rapport avec l'inscription du collège dans un contexte géographique qui tend à priver les élèves, de par leur lieu de vie, de la possibilité de connaître certaines pratiques sportives. Il révèle également que l'action didactique de ce professeur en AS est plus proche des pratiques d'enseignement de l'EPS que de celles du club sportif, ce qui témoigne d'un assujettissement (au sens de Chevallard, 1989) à l'institution professionnelle de référence, peut-être plus marqué qu'ailleurs au regard des résultats de notre étude préalable (Amans-Passaga, 2005).

En contrepartie, le contexte décrit ci-dessus induit un investissement lourd de la part de cet enseignant d'EPS. L'optimisation du fonctionnement de l'association sportive dans un établissement tel que celui-ci, comptant peu d'enseignants, suppose donc de la part de ces derniers une implication dépassant largement le forfait institutionnel. Le constat de l'OER relatif à la fragilité des ressources humaines de ce type d'établissement (Alpe, 2000) se trouve ici confirmé mais appelle une nuance : dans le cas analysé, le manque de moyens s'avère certes effectif, mais l'optimisation de la structure associative est assurée par le type d'engagement de l'intervenant et par les convictions qu'il manifeste.

Le fonctionnement, l'organisation de l'AS sont placés sous la dépendance des contraintes organisationnelles imposées par le contexte rural : « le retour des enfants chez eux après l'AS du mercredi pose problème pour certains ». De même, la programmation des entraînements n'est possible que sur le temps court de la demi-pension, lequel est réduit pour que les enfants ne rentrent pas trop tard chez eux avec les transports scolaires. Cette contrainte conditionne le contenu des séquences d'entraînement. Le travail technico-tactique et le jeu dirigé occupent tout le temps d'entraînement disponible car « comme l'essentiel est de préserver la motivation des élèves et que l'on a peu de temps, priorité au jeu ». Ceci mar-

que en dernier ressort la capacité de l'enseignant à tirer parti des ressources du contexte.

Nous avons également souligné combien les contraintes temporelles et la taille du groupe influencent l'attitude pédagogique durant les séquences d'entraînement. Cette dernière est apparue prescriptive et directive, alors que l'enseignant décrit dans l'entretien une volonté d'attitude plus participative. D'une certaine manière cette étude confirme que les contenus et les modalités de l'intervention se trouvent donc bien placés comme le soulignait Amade-Escot (2001), « au carrefour des contraintes du système et de l'intentionnalité de l'enseignant ».

Enfin, un des corollaires de la difficulté d'encadrement due à la fréquentation importante et au nombre d'élèves, est la responsabilisation, l'autonomie exigée des élèves. L'enseignant dit « s'appuyer sur les grands pour aider les plus jeunes ». Il manifeste par là la nécessité de déléguer une partie de sa mission. Fixer les règles de dévolution lui permet paradoxalement de contribuer à développer l'autonomie. On voit ici que certaines faiblesses ou difficultés inhérentes au contexte sont habituellement contournées de façon à optimiser le fonctionnement du système didactique. En ce sens l'action en contexte est profondément marquée par l'adhésion au projet éducatif, ce qui contribue à satisfaire aux finalités que l'institution préconise pour l'association sportive (les élèves doivent développer des compétences d'encadrement, prendre des responsabilités...).

Ces considérations renvoient selon nous, à l'idée que les objets de savoir dans les systèmes didactiques sont des objets institutionnellement inscrits (Chevallard, 1989, 1992) ce qui explique que les contraintes (y compris les plus matérielles), par les ajustements qu'elles imposent, ne peuvent être décrites seulement en terme de choix organisationnels mais qu'il convient de voir en quoi elles pèsent fortement sur les contenus, les dispositifs didactiques et sur les modalités de l'aide à l'étude proposés par l'enseignant.

Conclusion

L'étude menée a été l'occasion de rendre compte d'une réalité particulière dans laquelle l'enseignant semble jouer de différents assujettissements afin de faire face aux contraintes locales auxquelles il ne peut se soustraire pour concevoir et organiser son action au sein de l'AS. Cette étude de cas en milieu rural accrédite l'idée que l'inscription culturelle et géographique du collège impose des ajustements jusque et y compris dans les contenus d'entraînement sur la base de compromis relevant de différents registres : implication personnelle de l'enseignant, aspects organisationnels, choix pédagogiques et didactiques. Dès lors, et bien que sa validité soit locale et contextuelle, l'étude révèle que des inégalités – ou plutôt des différences ici d'ordre culturel, géographique, et contextuel – génèrent des modalités de scolarisation différentes caractéristiques de l'enseignement en milieu rural. Néanmoins, dans le cas présent, les difficultés objectives, incontestables, ne

résistent pas devant la motivation et l'implication de l'enseignant apte à tirer parti des avantages du contexte (réceptivité, fidélité du public adhérent) dans son souci d'élargir la culture sportive des élèves et d'accroître les potentialités éducatives de la structure associative périscolaire considérée.

Au-delà du système didactique particulier étudié, il nous semble que l'observation des « pratiques enseignantes hors de la classe » (Marcel, 2004) permet de rendre davantage saillantes les spécificités du contexte rural. Elle nous paraît aussi de nature à révéler des traits génériques de l'action professorale. L'enseignant observé, placé au carrefour des contraintes propres au contexte rural et à celles qui président aux usages professionnels de l'intervention en AS, réussit à rendre compatibles les différentes tensions qui pèsent sur son action. Son autonomie consiste à jouer avec ces contraintes pour conduire son projet éducatif et sportif. Comme l'indique Chevillard (1989) les conflits d'assujettissement entre les institutions façonnent les pratiques. Nous pensons qu'ils génèrent une socialisation professionnelle singulière, imprégnée par le contexte et rendue possible par le caractère à la fois contraint et autonome de l'action. Nous retrouvons ici, à partir d'une analyse didactique, les dimensions des rapports d'interstructuration des sujets et des institutions tels que développés par Malrieu (1989). Pour cet auteur « les sciences humaines doivent s'interroger les unes les autres sur les conditions d'existence de ce qu'elles découvrent séparément » (Malrieu, 1989, p. 273). En ce qui concerne la singularité de la pratique enseignante dont nous avons tenté de rendre compte, nous pensons avoir montré l'intérêt d'un questionnement articulant approches didactique et socio-institutionnelle.

Christine Amans-Passaga, université J.-F. Champollion, Rodez,
christine.passaga@wanadoo.fr

Chantal Amade-Escot, université Paul-Sabatier, Toulouse III,
amade.escot@cict.fr

Richard Refuggi, université Grenoble 1,
Richard.Refuggi@ujf-grenoble.fr

BIBLIOGRAPHIE

ALPE, Y. L'observatoire de l'école rurale, une nouvelle approche des scolarités en milieu rural, *Ville-Ecole-Intégration-Enjeux*, n° 134, septembre 2003.

ALPE, Y., CHAMPOLLION, P., POIREY, J.-L. *L'enseignement scolaire en milieu rural et montagnard*, tome 3: *Collégiens à mi-parcours*. Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté, 2005.

AMADE-ESCOT, C. *Didactique de l'éducation physique : état des recherches*. Revue EPS, 2003.

AMADE-ESCOT, C. *Les recherches didactiques et les pratiques d'enseignement en éducation physique et sportive*, in JONNAERT, P. et LAURIN, S. (dir.), avec la collaboration de P. PROVENCHER, *Les didactiques des disciplines, un débat contemporain*, 155-176, Sainte-Foy, Québec, Presses de l'université du Québec, 2001.

AMANS-PASSAGA, C. L'enseignement des sports collectifs par les professeurs d'EPS dans le cadre de l'association sportive scolaire : étude comparative des conceptions de quelques enseignants, *Journal électronique eJRIEPS*, 8, 4-23, 2005.

BRU-ANTONY, S. Les conceptions des enseignants d'éducation physique et sportive sur l'enseignement et l'évaluation des jeux sportifs collectifs : résultats d'une enquête, *Revue STAPS*, 56, 93-108. 2001.

BROUSSEAU, G. Le contrat didactique : le milieu, *Recherches en didactique des mathématiques*, Vol.9/3, 309-336. 1988.

BRU, M. *Pour un nouveau regard sur les pratiques enseignantes*, cédérom des actes du colloque « Défendre et transformer l'école pour tous », Marseille, 1997.

BRU, M. *Les pratiques enseignantes comme objet de recherche*, In Marcel (J.-F.) (Dir.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe*, (p. 281-299). L'harmattan, Savoir et Formation, 2004.

BRU, M., ALTET, M., BLANCHARD-LAVILLE, C. À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages, *Revue française de pédagogie*, 148, 75-87. 2004.

CHEVALLARD, Y. *Le concept de rapport au savoir : rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel*, Séminaire de didactique des mathématiques et de l'informatique, université Joseph-Fourier, Grenoble 1, document interne, n° 108, 211, 235, 1989.

CHEVALLARD, Y. Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique, *Recherches en didactique des mathématiques*, Vol.12/1, 73-112, 1992.

CHEVALLARD, Y. L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique, *Recherche en didactique des mathématiques*, 19 (2), 222-265, 1999.

DE KETELE, J.-M., ROGIERS, X. *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles, De Boeck université, 1991.

DOYLE, W. *Classroom organization and management*, In M.C. Wittrock (ed.) *Hand-book of research on Teaching*, 3rd ed, (p. 392-431). New York : Macmillan, 1986.

JOSHUA, S., LAHIRE, B. Pour une didactique sociologique, *Éducation et société*, 4, Vol. 2, 29-56, 1999.

MALRIEU, P. *Pour une étude interdisciplinaire des changements sociaux*, in P. MALRIEU (dir.) *Dynamiques sociales et changements personnels*, 257-273, Paris, CNRS, 1989.

MARCEL, J.-F. (dir.). *Les pratiques enseignantes hors de la classe*. L'harmattan, Savoir et Formation, 2004.

MARSENACH, J. Les pratiques des enseignants d'EPS dans les collèges, *Revue française de pédagogie*, 89, 7-10, 1989.

MARSENACH, J., MÉRAND, R. *L'évaluation formative en EPS dans les collèges*, rapport scientifique n° 2, Paris, INRP, 1987.

PERRENOUD, P. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. ESF, 1994.

POURTOIS, J.-P., DESMET, H. *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Mardaga, (2^e éd.), 1997.

SCHUBAUER-LÉONI, M.-L., LEUTENEGGER, F. *Expliquer et comprendre dans une approche clinique expérimentale du didactique ordinaire*, in LEUTENEGGER (F.) et SAADA-ROBERT (M.) (éd.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*, 227-251. Bruxelles, De Boeck, Raisons éducatives, 2002.