

Les orientations de la recherche en didactique de l'éducation physique et sportive

Jacqueline Marsenach
Chantal Amade-Escot

Depuis dix années environ se développent, à l'INRP et dans différentes UFRSTAPS, des recherches en didactique de l'EPS. Celles-ci ont émergé dans un contexte d'intégration de l'EPS au Ministère de l'Éducation nationale (1982). Ce contexte associé à certaines caractéristiques de la discipline — absence de programme, apprentissage par l'action des élèves, dynamique forte d'innovations organisée dans des structures de formation continue originale — a influencé les orientations de recherches. Ces dernières sont repérées, non dans un but d'exhaustivité, mais pour constituer un ensemble dont le sens général pourra, mieux que des recherches éparses, générer des réflexions et des analyses critiques.

INTRODUCTION

Les recherches en didactique de l'éducation physique et sportive (EPS) existent

C'est la conviction que nous avons acquise en comparant le bilan que nous avons établi en 1982 pour le rapport Carraz (1) et le repérage tenté ici, dix ans après.

En 1982, nous avons identifié huit recherches dont nous disions : « qu'elles étaient personnelles, marginales par rapport aux institutions et marginalisées par rapport au milieu scientifique universitaire ». En outre, certaines études, de l'avis même des intéressés, étaient plutôt des innovations menées à un bon niveau de distanciation que des recherches.

Actuellement il est possible de repérer un nombre important de recherches institutionnalisées à

propos duquel on peut se demander s'il ne constitue pas une masse critique. Après l'Unité de Recherches en didactique de l'EPS créée à l'INRP en 1982, d'autres équipes se sont constituées dans les Unités de Formation et de Recherche en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (UFRSTAPS) et une option didactique des Activités Physiques et Sportives (APS) a été instituée dans le cadre du DEA : didactiques des disciplines des universités de Paris VII et Paris XI.

Cette situation rend utile, croyons nous, un recensement des orientations empruntées, d'abord pour information mais aussi pour créer les conditions d'une réflexion critique armée.

Le contexte dans lequel s'est développée la recherche en didactique de l'EPS

L'émergence de ce type de recherche s'est faite dans un contexte marqué par :

— le rôle particulièrement dynamique et organisé de la profession dans la construction de la discipline d'enseignement (grâce notamment à des structures originales de formation continue). Ce rôle est particulièrement décisif en EPS, discipline orientée comme les autres par des instructions officielles mais qui ne dispose encore pas de programmes et pour laquelle les manuels scolaires sont rares (voire inexistant) ;

— des mesures ministérielles qui, avec la création de la commission verticale et la parution de nouvelles instructions, ont incité à un vaste réexamen des pratiques d'enseignement et à des remaniements en fonction de finalités et d'objectifs renouvelés ;

— de profondes transformations du contexte universitaire. Le passage d'Unités d'Enseignement et de Recherche en EPS (UEREPS) organisées par la préparation au CAPEPS à des Unités de Formation et de Recherche en STAPS (Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives) a provoqué une distension des liens entre profession et formation initiale, laissant place à une interface dans laquelle pouvaient trouver place des recherches en didactique. De ce fait, ces recherches sont apparues comme d'autant plus nécessaires.

La spécificité de l'EPS, discipline d'enseignement

— Le corps des savoirs à enseigner n'est pas stabilisé. Il existe, certes une littérature technique sportive significative de savoirs-experts pour reprendre une expression de S. Joshua. Mais ces savoirs-experts sont indissociables de l'expérience et des synthèses personnelles de leurs auteurs donnant un ensemble hétérogène dans lequel les divergences ne sont pas exclues.

— En raison des apprentissages instrumentaux qu'elle vise, l'EPS est une discipline dans laquelle les interventions interactives de l'enseignant sont essentielles :

- pour aider l'élève à mettre au point l'adéquation de l'action au but recherché ;

- pour « l'intéresser, moins à l'action elle-même, qu'aux objets qu'elle utilise et sur lesquels elle agit » (2), en l'occurrence l'activité corporelle elle-même que l'EPS vise à transformer.

— Dans cette perspective, l'EPS est plus une discipline éducative qu'instructive, l'importance

accordée aux objectifs généraux dans les différentes instructions le confirme.

Contexte et spécificité de l'EPS expliquent pour une grande part les caractéristiques des recherches en didactique de l'EPS :

- une grande sensibilité à ce qui se passe effectivement dans les classes ;

- la forte prise en compte du rôle de l'enseignant dans la construction des contenus enseignés ;

- un développement important des recherches visant la construction de contenus renouvelés, associées à des réflexions de plus en plus présentes sur la constitution des savoirs-experts ;

- le souci permanent d'une articulation : Recherches en didactique et Formation.

Les orientations des recherches en didactiques de l'EPS

Si l'on définit l'objet général des recherches en didactique comme « l'étude des processus de transmission par l'enseignant et d'appropriation par les élèves des connaissances d'une discipline » (3). On peut distinguer :

1 - Les recherches centrées sur ce double processus conçu dans sa globalité :

— les unes, dans une perspective descriptive, tentent de répondre à la question « Comment fonctionnent ces processus ? » ;

— les autres, dans une perspective de transformation, construisent des contenus d'enseignement renouvelés et évaluent leur pertinence et leur faisabilité.

2 - Les recherches qui étudient ces processus à partir d'une entrée privilégiée : l'enseignant, les élèves, le savoir. Elles se distinguent, toutefois, des recherches de type pédagogique, épistémologique et psychologique (l'utilité de ces dernières pour la didactique ne faisant aucun doute) du fait des situations investiguées proches des situations naturelles. Ces recherches poursuivent, d'autre part, l'objectif de faire des propositions pour l'enseignement. Reconnaissons toutefois que la démarcation entre les unes et les autres est souvent subtile.

3 - Les recherches, enfin qui traitent de la formation à la didactique soit pour décrire les modalités mises en œuvre, soit pour construire des contenus de formation.

LES RECHERCHES DESCRIPTIVES CENTRÉES SUR LE PROCESSUS DE TRANSMISSION PAR L'ENSEIGNANT ET D'APPROPRIATION PAR LES ÉLÈVES DE CONNAISSANCES DISCIPLINAIRES

Ces recherches se sont attachées à décrire et à comprendre le fonctionnement du système didactique (4) de l'EPS dans les classes. Cette orientation, développée depuis 1983 à l'INRP postule que l'apprentissage par l'action de l'EPS sollicite l'activité adaptative des élèves mais aussi celle de l'enseignant, obligé de réguler cette activité dans l'instant.

Jusqu'alors, on ne disposait que de peu de connaissances sur cette double interaction car peu de recherches s'étaient attachées à décrire ce qui se passait, l'enseignement et la formation étant plutôt considérés comme des lieux d'application de projets construits par des experts.

Les apports sont de deux ordres :

1 - Au plan méthodologique d'abord. Suivre la vie des savoirs dans les classes exige des dispositifs complexes qui ont progressivement été mis au point. L'enseignement impose d'être saisi dans la durée (un contenu de savoir fait le plus souvent l'objet de plusieurs séquences) mais aussi dans son épaisseur. La concentration sur un moment significatif, d'un recueil de données complexes s'avère indispensable :

- ce qui est repéré dans la classe dépend de la façon dont l'enseignant a préparé la séance ;
- l'hétérogénéité des élèves doit être prise en compte ainsi que les manifestations diverses accompagnant l'action (attitudes, verbalisations).

2 - Au plan des résultats. Quelques traits caractéristiques relatifs au fonctionnement de l'enseignement de l'EPS on pu être mis en évidence :

- les contenus se transmettent essentiellement au cours des réalisations des élèves. L'enseignant observe comment les élèves se comportent dans les séquences proposées. Sur la base des informations prélevées il fait à chaque élève, groupes d'élèves ou à la classe des remarques destinées à optimiser leur adaptation (Marsenach J., Merand R., 1987). Ce fait a pour conséquence une différenciation positive de l'enseignement mais il provoque aussi un écart important entre le projet initial (éventuellement construit au moment de la planification des séances) et sa traduction

en acte. Dans cette dernière on constate notamment une extension et souvent une dilution du projet initial. Tout se passe comme si la réalisation globale de l'élève incitait l'enseignant à des interventions globales rendant dès lors caduc le projet d'une construction progressive et raisonnée des apprentissages visés. De ce point de vue, les résultats sont très proches de ceux obtenus dans des recherches désormais nombreuses conduites dans diverses disciplines et permettent d'inférer que, dans un grand nombre de situations, l'action du maître n'est pas la mise en œuvre d'un schéma codifié, d'une représentation consciente de ce qu'il convient de faire. Les situations habituelles sont souvent maîtrisées par la mise en œuvre de schèmes d'action dans une large mesure inconscients (5).

- la deuxième série de résultats concerne la démarche transpositive qui permet à l'enseignant de construire les contenus qui seront finalement enseignés. Dans l'enseignement usuel trois moments sont apparus décisifs en raison de leurs conséquences :

— le découpage élémentaire que subissent les pratiques pour être aptes à être enseignées et qui aboutit à une perte de sens pour l'élève. Cette perte de sens est, le plus souvent, la conséquence d'une rupture entre l'élément enseigné et la fonction qu'il joue dans le contexte dont il est extrait,

— une gestion des réalisations des élèves à partir d'observables macroscopiques ; la tendance est de ne repérer que des éléments isolés du mouvement et seulement les aspects les plus immédiatement visibles. Ce fait, peut-être incontournable dans la complexité de la gestion de classe, devient gênant lorsque cet observable est enseigné en tant que tel et lorsque les séquences d'enseignement sont agencées pour que les élèves le manifestent le plus rapidement possible. Cela a pour conséquence des situations artificielles à contraintes fortes, dans lesquelles ce que l'élève doit acquérir perd son sens et qui de plus, n'engagent pas un processus de transformation en profondeur de l'activité corporelle de l'élève.

LES RECHERCHES VISANT À CONSTRUIRE DES CONTENUS RENOVÉS

Ces recherches ont pour visée la transformation du fonctionnement du système didactique par la

remise en cause des contenus enseignés et la construction de contenus rénovés. Qualifiées par les didacticiens des mathématiques de recherche d'**Ingénierie Didactique**, elles posent le problème de l'action et des moyens de l'action sur le système d'enseignement. Leur logique est la conception, la réalisation, l'expérimentation et l'évaluation de séquences didactiques en classe.

La démarche d'ingénierie didactique a été bien formalisée par M. Artigue (6). Les différentes phases qu'elle préconise (analyses préalables, conception et analyse a priori, expérimentation, évaluation) constituent la colonne vertébrale des stratégies adoptées en didactique de l'EPS. Néanmoins la spécificité de la discipline a imposé des particularités :

1. La première phase d'analyses préalables s'efforce de rassembler l'ensemble des informations et connaissances nécessaires à la construction du projet. En didactique de l'EPS, l'analyse de l'enseignement usuel et de ses effets, l'analyse du champ de contraintes dans lequel va s'insérer la réalisation didactique projetée occupent une place importante et se déroulent sur une durée conséquente. Ces analyses ont pris la forme dans les recherches menées ou en cours :

— soit d'une recherche préalable de type *compréhensif sur le fonctionnement de l'enseignement de l'EPS* (Marsenach J. et al., 1991) ;

— soit d'une recherche bibliographique complète des ouvrages ou des articles professionnels s'exprimant sur le sujet traité (Merand R., Delhemmes R., 1988).

2. L'analyse épistémologique des contenus visés par l'enseignement (autre moment important des analyses préalables) pose en EPS des problèmes de taille. L'EPS fonctionne à partir de références extérieures : les pratiques sociales d'activités physiques et sportives. Parmi ces dernières les pratiques compétitives de haut niveau ont donné lieu à des formalisations permettant de dégager les moyens les plus adéquats pour optimiser les performances. Pour ce faire, des experts (anciens champions ou entraîneurs qui sont les auteurs les plus fréquents de la littérature technique) « consomment de la théorie » pour tenter de comprendre ce qui se passe lorsque des pratiquants se confrontent à une activité physique et sportive. Ces productions établies dans un souci de transmission, mêlent des conceptions sur l'enseignement et l'apprentissage. Dans son

recours, explicite ou non, aux théories, chaque auteur fonctionne avec des choix, des synthèses personnelles et des modes d'utilisation particuliers. Ces rationalisations sont donc indissociables des connaissances qui leur servent de référents. Elles aboutissent ainsi à des « vérités moyennes, entre théorie et doctrine, entre explication détachée des faits et implication intentionnelle » (7).

C'est dire que faire une analyse épistémologique des contenus consiste à exercer vis à vis de la littérature une vigilance qui, actuellement, emprunte les pistes suivantes :

- une analyse critique des études techniques existantes avec une tentative de démontage de leurs démarches pour atteindre leurs présupposés ;

- une modélisation renouvelée intégrant dans la mesure du possible les connaissances disponibles : savoirs-experts comme savoirs scientifiques sur l'activité physique ;

- des choix rationnels concernant les savoirs scolaires en relation avec les priorités institutionnelles.

3. La phase de conception des contenus rénovés associe dès le départ des enseignants et des mises en œuvres tatonnées dans les conditions normales d'enseignement. Nous considérons en effet l'implication des enseignants indispensable. Experts en enseignement, ils sont porteurs de l'expérience d'un fonctionnement sous la pression des contraintes du système didactique. D'autre part la complexité des contenus de l'EPS conduit à ne proposer que des constructions hypothétiques et non des prescriptions définitives.

4. La phase d'expérimentation est conçue comme un processus de validation interne à partir d'analyses de cas impliquant des modifications successives des contenus. Son objectif est de « voir à quelles conditions un enseignement qui n'existait pas devient possible » (8)

LES RECHERCHES SUR LES CONCEPTIONS, LES DÉMARCHES ET LES SAVOIRS DES ENSEIGNANTS

1. Une étude de la conception du bon élève en EPS a été conduite à partir de l'analyse de contenu de fiches d'évaluation des élèves de fin de trimestre (Marsenach J., Merand R., 1987). Cette

recherche avait pour objectif de comprendre certaines interventions des enseignants à propos des réalisations des élèves (interventions de régulation des apprentissages). Elle a mis en évidence deux facteurs particulièrement lourds dans l'appréciation portée par les enseignants : les qualités physiques présumées des élèves ; les attitudes des élèves dans leur relations sociales aux autres élèves de la classe.

2. Une analyse des démarches des enseignants pour planifier les séances et établir le bilan à posteriori a été menée en empruntant des méthodes au paradigme dit « de la pensée des enseignants » (Marsenach J., 1991). L'originalité tient au fait que ces méthodes ont été gréffées sur différents moments du fonctionnement du système didactique et reliées à l'enseignement d'un contenu déterminé. Les résultats obtenus montrent que comme dans les autres disciplines les démarches de planification empruntées par les enseignants sont profondément différentes des démarches canoniques habituellement conseillées. Les résultats les plus intéressants sont :

- ceux qui montrent que les décisions relatives aux contenus enseignés se prennent au niveau de la planification des cycles de pratiques (ensemble de 8 à 12 séances) et non au moment de la planification de la séance ;
- Ceux qui mettent en évidence, à partir de l'analyse de cas, les décalages entre les décisions de la planification et celles, en acte, prises dans le déroulement de la séance.

3. L'analyse des situations didactiques proposées par les enseignants novices a mis en évidence que les savoirs techniques et scientifiques mobilisés sont parfois obsolètes, ce qui peut apparaître comme surprenant au sortir d'une formation universitaire centrée sur les sciences et techniques des activités physiques et sportives (Amade-Escot C., 1991). Un deuxième fait mis en évidence concerne les modes d'ajustement didactiques des enseignants novices, caractérisés par leur grande hétérogénéité. L'étude empirique a permis de caractériser les « procédures de régulation didactique » utilisées par les enseignants débutants et d'identifier les caractéristiques des compétences didactiques prometteuses.

Ces résultats n'ont pas été établis par des recherches autonomes mais sont des axes d'investigation inclus dans des recherches plus larges.

4. Un dernier axe de recherches concerne les

modes de constitution des savoirs professionnels des enseignants d'EPS. Leur cadre théorique et méthodologique relève des travaux d'épistémologie de la connaissance (Leziart Y., 1984, 1989, 1991). Il concerne plus précisément l'objectivation de « l'épistémologie du professeur » d'EPS.

LES RECHERCHES SUR LES ÉLÈVES ET LES PRATIQUANTS

Les orientations de recherche sur ce pôle tentent d'élucider les questions concernant le fonctionnement des élèves face aux objets d'enseignement : structures d'accueil, conceptions, stratégies d'apprentissage. Les travaux ont porté essentiellement sur l'étude des représentations. Ces dernières peuvent être définies, en didactique, comme les modèles implicites de connaissances qui organisent les actions des sujets dans les situations d'apprentissage.

Les recherches sur les représentations des élèves et de façon élargie sur celles des sujets en situation d'apprentissage ou d'entraînement sportif ont été développées principalement par l'équipe d'analyse et de didactique des APS (ADAPS) de l'Université Paris XI (UFRSTAPS d'Orsay) sur le thème « rôle des représentations mentales et matérielles dans le processus d'acquisition des habilités motrices ».

Ces problématiques appartiennent au champ des recherches dont on connaît le développement en didactiques des sciences (expérimentales et sociales notamment). La notion centrale est celle de « conception du sujet » qui associe un état de la connaissance du sujet à un instant donné, relative à un concept donné dans une situation d'apprentissage. Ces travaux s'étayaient aux travaux de l'épistémologie, de la psychologie génétique et cognitive. Ils s'en différencient toutefois dans la mesure où :

- ils prennent pour objet d'étude les situations naturelles d'enseignement ou d'entraînement des activités physiques et sportives ;
- les contenus ne sont pas relatifs à des concepts mais à des transformations motrices.

Ce sont les raisons pour lesquelles les recherches portent davantage, nous semble-t-il, sur les questions de représentations fonctionnelles (au sens de la psychologie du travail) et sociales (au

sens de la psychologie sociale) que sur les conceptions au sens de « connaissance implicite », comme dans les disciplines scolaires précédemment citées.

1. Les travaux les plus nombreux concernent l'étude des « conditions cognitives de la formation d'actions sportives collectives ». Ce thème de recherche a été exploré initialement par D. Bouthier (1988) ; il est développé aujourd'hui par des chercheurs qui étudient les effets des représentations sur les performances d'élèves ou de joueurs à différents niveaux d'expertise en rugby et en volley-ball (David B., 1989 ; Eloi S., 1989). Les méthodologies mettent en relation les réponses obtenues à des questionnaires et l'observation des performances produites. Les résultats ont permis de dresser un état descriptif des représentations et des productions motrices chez les élèves d'âge, de sexe, de niveaux d'expertises différents dans les APS scolaires.

On soulignera le fait que **l'approche fonctionnelle** des représentations cognitives semble dominante, même si l'on trouve des contributions originales sur le thème des **représentations sociales** :

— l'étude des représentations sociales des jeunes volleyeurs en relation avec le mode d'intervention des entraîneurs (Duret P., 1991) ;

— la mise en évidence des influences de la pratique sur les représentations initiales du rugby pour trois populations de sexe féminin (élèves, étudiantes, enseignantes) (David B., 1988).

2. En ce qui concerne les stratégies d'apprentissage mises en œuvre par les élèves peu de travaux ont été à ce jour développés. Notons, bien que la référence à la didactique ne soit pas explicite l'étude descriptive des dialogues professeur élèves dans une situation de résolution de problème en sport collectif (Le Charpentier D., 1988). L'auteur met en évidence que les univers de référence (les différentes représentations du problème entre professeur et élèves) auraient une influence sur la reconnaissance du problème par les élèves.

La question des stratégies motrices des élèves devrait dans l'avenir faire l'objet de travaux indispensables à l'avancée des connaissances pour la didactique.

Pour conclure sur ces axes de recherche il convient de noter que ces travaux ne se résument pas à l'étude des situations de transmission scolaire, mais s'élargissent à d'autres institutions de

communication des savoirs et savoirs-faire sportifs. Ils s'enracinent dans une conception élargie de la didactique comme « étude scientifique des conditions de création et de communication des savoirs » (9).

LES RECHERCHES SUR LES SAVOIRS

Ce sont des recherches épistémologiques, historiques ou transpositives visant à prendre en charge l'étude des conditions et des contextes dans lesquelles les savoirs pratiques, les savoirs techniques et les systèmes de règles relatifs aux activités physiques et sportives émergent ou évoluent. Cette visée impose de mettre en relation ces évolutions avec les savoirs scientifiques disponibles aux différentes époques.

Ces approches participent et contribuent de façon originale à élucider le fonctionnement de la **transposition didactique** (10) en EPS et plus largement dans les pratiques d'intervention en APS. En effet, les études descriptives (Cf. supra) ont mis en évidence que la détermination des objets d'enseignement s'effectue à partir d'une analyse des traits les plus saillants repérés dans les **pratiques sociales de référence** (11) ce qui permet de faire l'économie d'une analyse en terme de motricité mise en jeu par le sujet. L'hypothèse selon laquelle cette modalité de transposition s'étaye aux produits disponibles de littérature technique, elle même construite à partir d'une désyncrétisation gommant la complexité de l'acte moteur, apparaît comme pertinente. L'utilisation de ces savoirs-experts renforcerait les mécanismes mis à jour lors de la phase transpositive.

Les objets des recherches visant à élucider le fonctionnement des savoirs en EPS s'organisent autour de deux pôles :

— l'étude de la genèse des savoirs sportifs et scolaires (théoriques et pratiques) et de leur mode de communication ;

— la modélisation des activités physiques et sportives en relation avec une approche **technologique forte**.

Ces deux axes de recherches ont pour visées :

— les premières de repérer la genèse des discours et des savoirs-faire techniques dans leurs relations avec les modes d'enseignement ou d'entraînement ;

— les secondes dans une perspective d'aide à l'intervention, de renouveler les savoirs pratiques et théoriques à propos des processus et des conditions de production de la performance sportive.

1. Il convient de souligner que les premières perspectives de recherche ont été ouvertes dans le cadre de travaux d'épistémologie historique :

— l'étude de la constitution des savoirs savants et techniques de la natation à Lyon au XIX^e siècle (Arnaud P., 1986) ;

— l'étude des « discours techniques » de G. Vigarello (1986) en collaboration avec J. Vives (1986). Le propos des auteurs consistait à « construire une histoire des techniques corporelles et des raisons des transformations de leur configuration ».

Ces travaux semblent devoir être réinvestis du point de vue didactique afin de comprendre comment se constituent les « savoirs-experts » dont on a souligné l'importance dans le processus de transposition. S'impose donc avec force dans la période actuelle la nécessité de comprendre la genèse des techniques corporelles, à la fois dans le contexte d'études diachroniques et synchroniques.

Cette orientation de recherche qui est en voie de développement (thèses) est susceptible dans un proche avenir d'établir des faits qui en l'état actuel des connaissances font cruellement défaut.

2. La seconde direction de recherche concerne la modélisation des activités physiques et sportives. Sa visée plus explicite d'aide à la transformation des pratiques fait que ces travaux entretiennent des relations fortes avec les recherches transpositives en didactique de la technologie. Le DEA de didactique des APS d'Orsay en fait un axe important de recherche pour les doctorants.

En ce qui concerne les principaux résultats des travaux sur la modélisation nous citerons :

— l'analyse comparative, dans une perspective de transposition didactique, des modélisations des jeux sportifs collectifs selon une conception inspirées du mécanisme ou de la dialectique de R. Merand (1989). L'auteur montre notamment comment la conception mécaniste dominante a pour conséquence des propositions didactiques qui font l'impasse des problématiques de l'apprentissage perceptif et des déterminants cognitifs de l'action efficace ;

— une modélisation du rugby qui consiste à analyser et schématiser les mouvements déployés afin de modéliser les possibilités de transformation du rapport d'opposition (systématique des décisions tactiques en jeux). Cette modélisation a pour visée d'éclairer et d'orienter des choix d'intervention répondant aux questions de terrain « à quoi et comment former en sports collectifs ? » (Bouthier D., 1991).

Ces recherches modélisantes sont délibérément orientées vers les paradigmes des recherches technologiques irréductibles aux approches strictement scientifiques. Il s'agit selon les chercheurs d'élaborer un corps de connaissance en utilisant des méthodes de validation expérimentale mais qui sont orientées a priori par les nécessités de la pratique. Cette option de recherche renouvelle de ce fait les approches scientifiques classiques des travaux en STAPS, qu'elles intègrent par ailleurs.

LES RECHERCHES SUR LA FORMATION

Ces orientations de recherches ont pour objet la didactique en tant que discipline de formation des enseignants. Ce domaine est relativement nouveau pour l'ensemble des disciplines scolaires. Seul l'INRP s'est intéressé dans un passé récent à ce type d'étude. La création des instituts universitaires de formation des maîtres donnera certainement une assise institutionnelle à des travaux épars suivant les disciplines.

Les premières recherches sur la formation des maîtres en EPS ont été développées à l'Institut National du Sport et de l'Éducation Physique (INSEP) à la fin des années soixante dix. Les cadres théoriques et méthodologiques étaient empruntés aux travaux sur la formation d'adultes, la préoccupation didactique relativement absente des problématiques de ces recherches. Ce n'est que dans la période récente que l'on trouve des recherches portant sur la didactique de l'EPS en tant que discipline de formation. L'absence de connaissances sur le système didactique de l'EPS, explique en partie le retard observé. Deux types de recherches sur la formation à la didactique peuvent être repérées :

— celles qui orientent les contenus didactiques de la formation ;

— celles qui décrivent les modalités mises en œuvre et les effets des formations didactiques.

Leur originalité réside dans l'emprunt des cadres conceptuels et méthodologiques aux recherches sur la discipline.

1. En ce qui concerne les recherches du premier type, elles ont été principalement développées par le Groupe de Recherche en Didactique des APS de Toulouse III (UFRSTAPS). Une évaluation du processus de formation par la mise en situation de recherche des professeurs-stagiaires d'EPS a été effectuée (GRDAPS, 1992). La mise en place d'un observatoire des effets de la formation sur trois années a permis de :

- préciser les mécanismes mis en jeu par ce type de formation,
- pointer les transformations positives qu'elle rend possible,
- nuancer les effets d'une formation par la recherche sur les compétences professionnelles.

D'autre part, en raison d'une tradition de formation continuée en EPS, on trouve en ensemble de publications à destination des formateurs élaborées dans le cadre des recherches-formations des MAFPEN. Leurs caractéristiques est d'associer des enseignants de terrain à l'expérimentation de contenus selon les principes de la recherche-action. Les produits de ces travaux peuvent être catégorisés comme des théories d'action didactique qui orientent les formations initiales et continuée. Les publications de l'équipe de didactique de l'UFRAPS de Lyon I constituent les produits les plus formalisés (Revue Spirales 1986, 1987, 1990, 1991).

2. Du point de vue descriptif on trouve une recherche concernant les contenus des formations didactiques initiales et l'étude de leurs effets sur les compétences didactiques acquises au sortir de la formation (Amade-Escot C., 1991). Les résultats mettent en évidence qu'à une pluralité de modalités de formation correspond une hétérogénéité des compétences didactiques acquises. Ont été caractérisés :

- les modèles de transposition didactique sous-tendant l'activité des formateurs dans les UFRSTAPS,
- les différentes modalités (théorique ou pratique) d'entrée dans la formation didactique,
- les référents utilisés : sciences de l'éducation, théories de l'apprentissage moteur, connaissances empiriques de la didactique praticienne, résultats des recherches en didactique.

C'est dans le cadre de cette étude que l'analyse du fonctionnement de l'enseignant d'EPS novice a été effectuée comme nous l'avons développé précédemment.

CONCLUSION

Le repérage des orientations des recherches en didactique de l'EPS avait pour objectif, non d'être exhaustif (une note de synthèse pourra être tentée dans quelques années) mais de faire émerger :

- les secteurs encore peu investigués, par exemple le premier degré ;
- les orientations à développer, par exemple les travaux sur les techniques corporelles ;
- les zones d'ombre, par exemple les stratégies motrices des élèves dans des situations réelles d'enseignement et leurs modalités d'apprentissage dans les situations particulières de classe.

La délimitation du champ des recherches en didactique de l'EPS poursuivait aussi l'objectif d'alimenter la réflexion sur ses relations avec les STAPS qui fournissent les bases fondamentales de la formation universitaire des enseignants. Les connaissances et les théories élaborées dans les STAPS sont indispensables aux recherches en didactique. La sociologie des activités physiques et sportives, la neurophysiologie de l'acte moteur, la psychologie des apprentissages moteurs etc. sont autant de champs à intégrer par le didacticien posant du même coup un double problème d'accès aux connaissances et de formation à cet « électisme théorique » (12).

Mais réciproquement la prise en compte par les STAPS de l'investigation scientifique des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage de l'EPS semble pouvoir contribuer à leur donner un sens et une légitimité originales en leur fournissant des thèmes et des objets de recherches pertinents par rapport aux besoins des enseignants.

Jacqueline Marsenach
Responsable de l'unité de recherches en didactique
de l'EPS, Paris INRP

Chantal Amade-Escot
Membre du Groupe de Recherche en Didactique
des Activités Physiques et Sportives.
LEMME-UFRSTAPS, Toulouse III

NOTES

- (1) R. Carraz, **Recherche en éducation et en socialisation de l'enfant**, Paris, La documentation française, 1983.
- (2) G. Georges, **Apprendre par l'action**, Paris, PUF, 1985.
- (3) Schéma directeur de l'INRP, 1987.
- (4) Y. Chevallard, **La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné**, Grenoble, La pensée sauvage, 2^e édition augmentée, 1991.
- (5) P. Perrénoud, **La formation des maîtres ou l'illusion du Deus ex Machina. Conférence présentée dans le cadre des journées de réflexion sur la formation des enseignants en Suisse Romande**, Neuchâtel, 1987.
- (6) M. Artigue, **L'ingénierie didactique. Recherches en didactique des mathématiques**, vol 9/3, Grenoble, La pensée sauvage, 1990.
- (7) D. Hameline, Préface à l'ouvrage de C. PIARD. **Science et technique de l'éducation gymnique**, Paris, PUF, 1992.
- (8) J.L. Martinand, Questions actuelles de la didactique des sciences. In A. Giordan, **Psychologie génétique et didactique des sciences**, Berne, Peter Lang, 1989.
- (9) Selon la définition que lui donne G. Brousseau.
- (10) Y. Chevallard, op. cit., 1991.
- (11) J.L. Martinand, Pratiques de références, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques. **Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle**, n° 1/2, 1987.
- (12) J.M. Monteil et M. Fayol, **La psychologie scientifique et ses applications**, Paris, Presses Universitaires, 1989.

Bibliographie des recherches didactiques citées

- AMADE-ESCOT C. (décembre 1991). — **Caractérisation de la formation didactique initiale des enseignants d'éducation physique et évaluation de ses retombées sur les compétences professionnelles**. Thèse de doctorat STAPS, Toulouse III.
- AMADE-ESCOT C., BARRUE J.P., DUGRAND M. et TERRISSE A. (juin 1992). — **Observatoire des effets de la formation professionnelle par la recherche des enseignants d'EPS**. Étude de plusieurs groupes de professeurs-stagiaires en CPR (1988-1991). Rapport scientifique, Toulouse, GRDAPS.
- ARNAUD P. (mai 1986). — Objet culturel, objet technique, objet didactique. **Revue STAPS**, vol. 7, n° 13, p. 43-56.
- BOUTHIER D. (1988). — **Les conditions cognitives de la formation d'actions sportives collectives**. Nouvelle thèse, Paris V.
- BOUTHIER D. (1991). — **Technologie des APS. Une voie possible en STAPS**. Communication en séance plénière, Congrès de l'ACAPS, Lille, 9-11 novembre.
- Collectif de recherche en didactique (1992). — Spécial didactique. Quels savoirs en EPS ? **Revue Spirales**. CRIS UFRAPS, Lyon, n° 4.
- DAVID B. (1989). — Représentation et action. In **L'EPS aujourd'hui ce qui s'enseigne**, Paris, Snep.
- DAVID B. (1988). — **Rugby féminin : influence de la pratique sur les représentation initiale de l'activité**. Cruise, Colloque « différencier la pédagogie en EPS », Poitiers.
- DURET P. (1991). — **Les représentations sociales du volley-ball : contribution à l'entraînement du jeune joueur**. Mémoire pour le diplôme de l'INSEP.
- ELOI S. (1989). — Stratégies, choix tactiques et images mentales. In **L'EPS aujourd'hui ce qui s'enseigne**, Paris, Snep.
- GOIRAND P. et coll. (1986). — Spécial didactique. Des pratiques sociales des APS au contenus d'enseignement au collège. **Revue Spirales**, CRIS UFRAPS, Lyon., n° 1, n° 1bis 1987, n° 3 vol. 1 et 2. 1990.
- LE CHARPENTIER D. (1988). — **Représentations en situation de résolution de problème**. Cruise, Colloque « différencier la pédagogie en EPS », Poitiers.
- LEZIART Y. (1984). — Incorporation des connaissances : place et statut des documents théoriques. **Revue DIRE**, n° 11 juin, n° 12 1984, n° 13 décembre.
- LEZIART Y. (1989). — Rien de plus pratique qu'une bonne théorie. **Revue DIRE**, n° 24 septembre.
- LEZIART Y. (1991). — **Théoriser les pratiques - Incorporer les connaissances**. In Actes de l'Université d'été, Grenoble, AAEPs.
- MARSENACH J. et MERAND R. (1987). — **L'évaluation formative dans les collèges**, Paris, INRP.
- MARSENACH J. et al. (1991). — **Éducation Physique et Sportive : quel enseignement ?**, Paris, INRP.
- MARSENACH J. (1991). — **Analyse des décisions des enseignants d'EPS pour planifier les décisions didactiques**. Communication en séance plénière, Congrès de l'ACAPS, Lille 9-11 novembre.
- MERAND R. et DELHEMMES R. (1988). — **Éducation à la santé : l'endurance aérobie**. Écoles Collèges, Paris, INRP.
- MERAND R. (1989). — La rénovation des contenus d'enseignement : jeux sportifs collectifs au collège. **Revue française de pédagogie**, n° 89 oct.-nov.-déc., p. 11-14.
- VIGARELLO G. (1986). — Les techniques corporelles et les transformations de leur configurations. **Revue STAPS**, mai, vol. 7, n° 13, p.19-22.
- VIGARELLO G. et VIVES J. (1986). — **Techniques d'hier... et d'aujourd'hui. Une histoire culturelle du sport**. Paris, co-éditeur Revue EPS/R. Laffont.