



L'entrée par les rôles sociaux

Une piste intéressante pour gérer l'hétérogénéité des élèves en éducation physique ?

Résumé

L'entrée par les rôles sociaux nous apparaît comme une piste prometteuse pour gérer l'hétérogénéité des élèves en éducation physique (en termes d'aptitudes, d'intérêts ...), en ce qu'elle permet de développer et valoriser des compétences différentes chez les élèves. Encore faut-il que l'enseignant mette judicieusement en scène ces rôles sociaux, avec toute l'ingéniosité didactique qui le caractérise. Nous illustrons cette ingéniosité à travers une étude de cas, extraite d'une recherche doctorale en cours sur l'évaluation par les pairs en danse contemporaine. Nous montrons comment, lors de l'expérimentation d'une ingénierie didactique intégrant les rôles de danseur, de chorégraphe et de spectateur, l'enseignante a su articuler les trois contrats didactiques inhérents à ces différents rôles. Plus spécifiquement, nous décrivons comment elle a su se saisir de la proposition d'une élève chorégraphe pour faire avancer le temps didactique au bénéfice de tous les élèves dans leurs différents rôles.

Mots-clés : rôles sociaux — ingéniosité didactique — hétérogénéité — contrat didactique

Introduction

L'expérience prouve qu'il n'est pas nécessaire d'avoir été un joueur de très haut niveau pour devenir un entraîneur réputé, une danseuse étoile pour devenir une chorégraphe reconnue, une gymnaste de premier plan pour devenir une juge experte. À travers ces quelques exemples, nous voulons montrer qu'une entrée par les rôles sociaux (Mascret & Rey, 2011), inscrite dans une tradition d'enseignement de l'éducation physique (EPS) comme *éducation à la culture physique et sportive* (Forest, Lenzen & Öhman, 2018), permet de développer et valoriser des compétences différentes – mais complémentaires – chez les

élèves. En cela, cette entrée nous paraît constituer une piste intéressante pour gérer l'hétérogénéité des élèves en EPS (en termes d'aptitudes, d'intérêts ...). Encore faut-il que l'enseignant mette judicieusement en scène ces rôles sociaux, avec toute l'ingéniosité didactique dont il est pourvu (Schubauer-Leoni & Dolz, 2004). C'est ce que nous allons tenter d'illustrer dans cet article.

Des rôles sociaux spécifiques à la danse

Dans le cas de la danse, l'entrée par les trois rôles sociaux récurrents que l'on peut trouver dans la littérature est parfaitement résumée par Delga et al. (1990, p. 55-56) :

- Le chorégraphe « met en adéquation l'intention et les moyens disponibles afin d'offrir une lisibilité à un spectateur visé et attendu ».
- Le danseur est le « trait d'union, l'interface entre le chorégraphe et le spectateur. [Il] est l'interprète d'une intention chorégraphique qu'il doit donner à voir à un public ».
- Le spectateur est « indissociablement lié au problème fondamental de l'activité, car son absence éluderait le rapport *expression/impression*. Il se distingue d'un simple récepteur, car il est actif et transforme l'œuvre ou est transformé par elle ».

Ainsi l'entrée par le chorégraphe fera appel aux connaissances et représentations issues des expériences vécues préalablement à travers les œuvres rencontrées, que Chabanne (2012) nomme des *déjà-là*. L'entrée par le danseur sollicite l'élève par sa mise en mouvement et ses propositions spontanées. Enfin l'entrée par le spectateur met en avant la dimension affective en valorisant une verbalisation de ce que chacun peut ressentir lorsqu'il entre en contact avec les œuvres (Mili, 2014).

Une ingénierie didactique centrée sur les rôles sociaux en danse

Dans le cadre d'une ingénierie didactique (Artigue, 1989) développée au cours d'une thèse portant sur l'évaluation par les pairs, nous avons construit une séquence d'enseignement de danse contemporaine, que nous avons ensuite mise à l'épreuve au cycle deux (élèves de 8 à 12 ans) à Genève et Neuchâtel. Cette séquence didactique implique que chaque élève prenne alternativement les trois rôles susmentionnés, de sorte à expérimenter des attentes spécifiques au fondement de trois contrats didactiques (Brousseau, 1998) distincts bien qu'au service du même projet : la création et l'interprétation d'une chorégraphie qui produise un effet sur le public.

L'articulation des contrats didactiques

Le cas de Lena⁸ illustre comment, dans la phase d'expérimentation de l'ingénierie, une enseignante a été capable d'articuler ces trois contrats didactiques. Lors des 2^e et 3^e séances, cette dernière

avait aménagé une situation d'apprentissage impliquant l'observation des groupes par un chorégraphe⁹ à l'aide d'une fiche d'observation. Cette fiche comprenait deux critères que l'élève chorégraphe devait s'approprier pour procéder à une évaluation formative de la prestation de groupe de ses pairs : synchronisation et fluidité (au sens d'ininterrompu).

Or nous avons pu observer que Lena va spontanément au-delà de la consigne en émettant des conseils individuels hors fiche à ses pairs. Elle s'adresse ainsi à deux d'entre eux en leur disant « alors toi c'est un peu raide parfois » et « toi, je trouve que tu n'es pas assez engagée ». Deux critères qui n'avaient pourtant pas encore été introduits du fait que les observations n'avaient pas encore porté sur des critères individuels¹⁰.

Ici, au lieu de recadrer Lena d'avoir outrepassé la consigne, l'enseignante fait preuve d'ingéniosité didactique au sens de « trace d'intelligence inventive, d'habiletés diverses face aux imprévus » (Schubauer-Leoni & Dolz, 2004, p.159). Elle va exploiter cette observation pour d'une part expliciter que les critères collectifs ne suffisent effectivement pas à rendre compte de l'intérêt que la chorégraphie suscite, et d'autre part pour engager une discussion quant aux critères déterminants pour qualifier la maîtrise individuelle des danseurs qui servira à l'évaluation sommative. Il s'agit bien ici d'une rupture du contrat didactique enseignante-chorégraphe, dont les attentes implicites étaient supposées concerner les savoirs en jeu dans l'observation de groupes. Cette rupture va être moteur de la progression des savoirs sur les deux autres contrats. En effet, en tant que danseurs, il ne s'agit plus seulement pour les élèves de danser ensemble et de façon fluide, mais également de faire attention à leur manière de danser. En tant que spectateur, il ne sera pas non plus suffisant d'observer le groupe pour apprécier la chorégraphie à sa juste valeur. Cette articulation a permis d'institutionnaliser la nécessité de tenir compte de l'interprétation individuelle des danseurs pour renforcer ou juger¹¹ de l'effet de la chorégraphie.

Trois contrats au service de la gestion de l'hétérogénéité de la classe

présentation (confrontation à un public vs à un membre de son groupe) et de la régulation (en fin de présentation vs à tout moment).

¹⁰ L'enseignante nous dira ultérieurement qu'elle avait prévu de les intégrer une à deux séances plus tard.

¹¹ Selon que l'élève endosse le rôle de danseur ou de spectateur.

⁸ Prénom fictif de l'élève chorégraphe.

⁹ Le chorégraphe est en réalité un élève (chaque fois différent) qui sort de son groupe (et donc de son rôle de danseur) pour observer ses camarades. La distinction avec la posture de spectateur réside dans la nature de la

Notre séquence didactique propose donc, par la mise en place de rôles sociaux, un moyen potentiel de gérer l'hétérogénéité de la classe, à travers une alternance des responsabilités au sein des groupes. Toutefois, nous avons pu constater que cette potentialité repose fortement sur l'ingéniosité didactique de l'enseignant. Dans le cas présenté ci-dessus, c'est en se basant sur une élève chronogène – c'est-à-dire sur laquelle s'appuyer pour faire avancer le temps didactique (Leutenegger & Schubauer Leoni, 2002) – que l'enseignante a pu renforcer l'importance du rôle de chorégraphe et valoriser l'élève qui le tenait. Elle a pu montrer qu'il était normal (induit dans le contrat didactique sous-jacent) que les élèves co-construisent les fiches d'observation et les fassent évoluer selon les limites rencontrées. Notons en particulier, pour répondre à notre problématique de la gestion de l'hétérogénéité, que c'est la capacité de l'enseignante à valoriser l'émergence d'une stratégie prometteuse issue de l'observation et de la réflexivité – que la pratique seule n'aurait suffi à relever – qui a favorisé une avancée du temps didactique bénéficiant à tous les élèves dans leurs différents rôles.

Cela illustre le fait que la gestion de l'hétérogénéité par les rôles sociaux au sein de chaque groupe a été rendue possible parce que l'enseignante a su articuler ceux-ci dans son enseignement et valoriser les compétences « *autour de l'action* » des élèves (Lenzen, Dénervaud & Poussin, 2012).

Conclusion

L'entrée par les rôles sociaux en EPS constitue un levier intéressant en matière de gestion de l'hétérogénéité de la classe. Encore faut-il que les enseignants fassent preuve d'ingéniosité didactique pour exploiter tout le potentiel des rôles sociaux et des compétences autour de l'action que ceux-ci impliquent, en se saisissant des propositions des élèves pour faire avancer le temps didactique au bénéfice de toute la classe, ainsi que nous l'avons illustré à travers le cas de Léna. Avec Schubauer-Leoni et Dolz (2004), soulignons en conclusion qu'une telle ingéniosité peut être enrichie par la formation, dans le cadre de dispositifs d'analyse de pratiques centrés sur les dimensions didactiques de l'action enseignante.

Yoann Buyck¹, Benoît Lenzen^{1,2},
Nicolas Voisard³

¹Institut universitaire de formation des enseignants, Université de Genève (Genève, Suisse)

²Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève (Genève, Suisse)

³Centre de compétences EP-S à l'école, Haute école pédagogique BEJUNE (Bienne, Suisse)

Contact : Yoann.buyck@unige.ch



Bibliographie

- Artigue, M. (1989). Ingénierie didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9, 281-309.
- Brousseau, G. (1998). *Théories des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Chabanne, J.-C. (2012) Introduction : des journées pour quoi faire ? In E. Villagordo, J.-C. Chabanne, & M. Parayre (Eds.). *La rencontre avec l'œuvre : éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture* (pp. 6-40). Paris : L'Harmattan.
- Delga, M., Flambard, M.-P., Le Pellec, A., Noé, N., & Pineau, P. (1990). Enseigner la danse. *Revue EPS*, 226, 54-58.
- Forest, E., Lenzen, B., & Öhman, M. (2018). Teaching traditions in physical education in France, Switzerland and Sweden: A special focus on official curricula for gymnastics and fitness training. *European Educational Research Journal*, 17(1), 71-90.
- Lenzen, B., Dénervaud, H., & Poussin, B., (2012). Les compétences personnelles et sociales en question. Illustration à travers deux outils d'évaluation en éducation physique et sportive. *Actes en ligne du 24ème colloque de l'ADMEE-Europe "L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel"*.
- Leutenegger, F. & Schubauer-Leoni, M.-L. (2002). Les élèves et leur rapport au contrat didactique : une perspective de didactique comparée. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 8(1), 73-86.
- Mascret, N. & Rey, O. (2011). Culture sportive et rôles sociaux. In M. Travert & N. Mascret (Eds.), *La culture sportive* (pp. 81-98). Paris : Éditions EP&S.
- Schubauer-Leoni, M. & Dolz, J. (2004). Comprendre l'action et l'ingéniosité didactique de l'enseignant : une composante essentielle de la transformation de l'École. In J.-P. Bronckart & M. Gather-Thurler (Eds.), *Transformer l'école* (pp. 147-168). Bruxelles : De Boeck.