

Remonter des solutions aux problèmes

Retour sur les comptes-rendus de pratique

Drôle d'idée que de chercher les problèmes plus que les solutions ! Le quotidien tend à masquer nos choix. Les enseignants experts développent des techniques, des façons de faire qui ne sont pas toujours explicites. La complexité des situations d'enseignement les rend de plus difficilement reproductibles. Les pratiques sont inventives, mais les techniques d'enseignement comme les techniques sportives demandent à être discutées et controversées pour être reconstruites et partagées. Remonter au problème c'est se donner l'occasion d'accéder aux logiques que nous poursuivons, de mener l'enquête sur nos expériences, ce qui les organise et pourrait éventuellement les renouveler. Le projet de la rubrique est de pointer ce qui fait l'originalité des propositions, d'étudier les difficultés que l'ingéniosité et les inventions des collègues tentent de surmonter.

Ce *Contre Pied* émet en introduction l'hypothèse d'une panne didactique sur l'enseignement du badminton et ce faisant, celle d'une pensée professionnelle collective potentiellement en difficulté dans la détermination des contenus de cette APSA. Examiner les fonctionnements didactiques amène à étudier la définition et la progressivité des objets de savoir que les collègues enseignent, à discuter de la manière dont ils mettent en scène et régulent leurs démarches et à débattre des conditions dont on considère que le badminton s'apprend. Les comptes-rendus de pratiques renseignent de ce point de vue sur les tentatives des collègues, les convergences et les divergences témoignent des « possibles » que la profession explore sur ces différentes dimensions.

Le choix de ce qui doit être enseigné du badminton

Enseigner le badminton dans le cadre de l'école pose inévitablement la question de la sélection de ce qu'il faut transmettre et de la manière de l'organiser pour que les élèves se l'approprient et y gagnent pour leur activité corporelle. Sous cet angle, tous les comptes-rendus de pratiques évoquent des objets de savoirs liés à la technique et à la stratégie. Des nuances apparaissent toutefois sur la priorité accordée à l'une ou l'autre de ces dimensions ainsi que sur la manière de les isoler ou de les combiner. Que faut-il enseigner et apprendre du badminton en milieu scolaire : des tactiques, des techniques, les deux de manière successives ? Ces deux aspects doivent-ils s'articuler dans des unités « technico-tactiques » qui privilégient les réalisations

au service du jeu et de ses aléas ou dans des unités « tactico-techniques » qui s'attachent à coupler intentions et efficacité des actions ? Cette problématique du découpage ou de la combinatoire traverse également les comptes-rendus de pratiques dans deux orientations différentes. Certains, par moments, privilégient des contenus liés à l'exploitation de l'espace (peut-être la stratégie la plus usuelle en milieu scolaire), d'autres posent en priorité l'utilisation du temps et de la vitesse comme agents d'apprentissages, tandis que d'autres encore insistent sur l'articulation de ces deux dimensions. Les collègues cherchent à mettre à disposition des élèves une certaine fonctionnalité des savoirs qu'ils dispensent. Ils en parlent en termes d'outils et leurs propositions de contenus valorisent le « comment ça marche » davantage que des formes à reproduire. La diversité des propositions questionne cependant sur ce qui fait référence et rend spécifique la pratique du badminton. Astolfi, didacticien des sciences, a porté l'idée que l'école a besoin de retrouver la *savueur des savoirs*¹ et le plaisir d'apprendre. Ce qui ne signifiait en rien pour lui qu'il faudrait céder sur les exigences du savoir. Soulignant que l'expertise des enseignants peut tendre à masquer leur propre conscience des savoirs, il invitait alors à un travail de réélaboration des contenus qui distingue l'abrégé et l'élémentaire. « *L'abrégé réduit la culture commune à un minimum basique. On sélectionne les informations par soustraction, en éliminant celles qui apparaissent trop complexes* ». L'élémentation quant à elle renvoie aux fondements, aux principes, aux significations globales, aux éléments

saillants et structurants. Elle consiste à simplifier sans perdre en complexité ni trahir l'épaisseur épistémologique des savoirs. La culture commune y est alors à définir par « distillation ». Par leur variété, les différentes propositions traduisent cette recherche de l'élémentaire du badminton et laissent entrevoir des pistes. Les « coups » (drive, kill, dégagé, smash) prennent leur signification dans le jeu et les rapports d'opposition. En relation aux configurations du jeu perçues, ils combinent l'interprétation des rapports de force, l'intention tactique et la réalisation. Leur mise en avant dans les enseignements pourrait-elle participer d'un processus d'élémentation ?

Permettre le jeu, l'étude et des transformations qui font progresser

On perçoit assez facilement comment la définition de ce qu'il convient d'enseigner du badminton détermine les démarches d'enseignement. En retour, le choix des démarches n'est pas neutre du point de vue des contenus véhiculés. Tous les comptes-rendus évoquent la mise à disposition aux élèves des contenus dans des approches différentes. Il n'y a pas en la matière de bonne ou de mauvaise pratique et il est nécessaire de maintenir un regard pluraliste sur les enseignements et les apprentissages. Les situations proposées alternent entre des formes proches du jeu nommées parfois jeu à thème et d'autres, plus décontextualisées, qui vont provisoirement jusqu'à s'écarter de la logique d'opposition. La dimension ludique facilement accessible du badminton est recherchée en même temps qu'elle est pointée comme une limite si elle n'est pas entretenue par la construction de progrès. À l'inverse, on sait les situations décontextualisées difficiles à installer, car les élèves peuvent y perdre le sens de leurs apprentissages et les émotions que le jeu procure. La construction des scénarios d'enseignement et d'apprentissage se confronte donc à des nécessités contradictoires. Il faut en effet faire vivre le jeu sans trop d'infidélité à la pratique de référence. Maintenir l'interactivité avec le milieu et l'engagement des élèves dans des formes qui leur sont accessibles. Enfin, mettre les élèves à l'étude par la confrontation à des problèmes qu'ils s'ingénieront d'ailleurs souvent de détourner. Pris dans ces trois contraintes les comptes-rendus jouent de quelques leviers pour impliquer dans l'apprentissage, moduler la difficulté de la tâche ou susciter des transformations décisives.

- Ils avancent des formes de rencontre et des coopérations (cf. p.14) pour faire vivre socialement des expériences du badminton qui permettent d'apprendre ensemble.
- Ils proposent, de manière convergente et classique avec d'autres APSA d'opposition, de faire du rapport de force un facteur de la dynamique de la construction des savoirs. Les contraintes et les dispositifs didactiques usent de ce moyen. (cf. p.11). Les situations provoquent des déséquilibres dans le rapport d'opposition pour amener les joueurs à reconstruire des coups en réponse à ce déséquilibre.
- La vitesse est envisagée comme une « variable de commande » possible au sens où elle est mise à disposition des élèves pour leur permettre d'explorer des informations et des actions nouvelles.

« Le badminton, comment ça s'apprend ? » : une question en suspens qui mériterait des investigations rigoureuses.

Au-delà de ces comptes-rendus et de manière générale, les discours relatifs aux pratiques d'enseignement discutent et proposent assez facilement des réponses sur ce qui doit être enseigné et sur les démarches d'enseignement à favoriser.

Faire vivre le jeu sans trop d'infidélités à la pratique sociale, maintenir l'engagement des élèves dans des formes accessibles, les confronter à des problèmes.

Les questions relatives au « comment cela s'apprend ? » sont généralement moins travaillées et ce d'autant plus qu'ici en badminton (activité récemment scolarisée), les données manquent pour y répondre. Les difficultés d'apprentissage récurrentes des élèves sont connues, mais les conditions de la transformation de l'activité du joueur restent souvent dans l'implicite. Préciser et renouveler les contenus supposerait de lever ces interrogations. À titre d'exemple : quelles informations nouvelles construire pour lire, agir et progresser dans le rapport de force ; comment l'interprétation des configurations de jeu se développe et participe des choix d'action ; quelles interactions d'apprentissages pour faire vivre ces contenus et aider les élèves à se transformer ? Sans doute il y a-t-il là de beaux terrains d'investigation pour des recherches en didactique qui associeraient chercheurs et enseignants.

Et la panne didactique ? En tout cas, les collègues le montrent, elle n'arrête ni l'enseignement ni la réflexion didactique. L'enjeu de l'analyse de pratiques est de comprendre, reconstruire les problèmes que les enseignants rencontrent. Une des conditions de la construction de ces problèmes est de suspendre le jugement. Ici, des points d'appui émergent, des doutes inévitablement demeurent, des questions apparaissent, c'est tout l'intérêt de ces comptes-rendus de pratique. Pour éviter d'attribuer trop vite des causes toutes faites aux problèmes, il nous faut collectivement poursuivre l'enquête.

♦ Bruno Lebouvier

1. J.-P. Astolfi, *La saveur des savoirs*. Disciplines et plaisir d'apprendre. Paris : ESF, 2008.