

Les comptes rendus de pratique présentés dans les pages précédentes livrent des propositions de dispositifs d'enseignement et d'apprentissage qui sont le résultat de choix didactiques. Ils sont exposés de manière décontextualisée, avec la volonté d'insister sur des points saillants, déterminants aux yeux des spécialistes qui les présentent.

FAIRE DES COMPTES RENDUS DE PRATIQUE UNE OCCASION DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

L'enjeu est d'une certaine manière de les constituer en tant qu'exemple exemplaire¹. C'est à dire des exemples à la fois typiques des réponses à des problèmes que pose l'activité et révélateurs de principes partagés par une communauté. Tournées vers une finalité, permettre les apprentissages des élèves-joueurs de basket en EPS, les CRP ont leur pertinence et on peut les apprécier comme ayant une fonction de modèle. Pourtant, dans le discours pédagogique usuel, le modèle n'a pas forcément bonne presse. Il est soupçonné d'empêcher la reconstruction de solution par soi-même, d'institutionnaliser trop rapidement le savoir, de développer des logiques de conditionnements. On modélise pour transmettre, mais on doute de son intérêt pour l'apprentissage. En quoi ces propositions exemplaires peuvent-elles constituer une occasion de développement des pratiques professionnelles ?

Les modèles, une dialectique de compréhension et d'aide à l'intervention.

Le terme de modèle n'est pas utilisé ici au sens usuel d'un modèle qu'il faudrait copier parce qu'il serait la référence, mais plutôt au sens scientifique d'une représentation de la réalité qui trop complexe amène à une sélection de certains de ses aspects. La fonction de ces modèles est la transmission et la médiation d'éléments de réponses à des questions qu'on se pose. Décontextualisés, ils ont vocation à la généralisation. Ils peuvent viser prioritairement l'action et ses modalités comme c'est le cas ici en proposant de modéliser l'intervention en classe. Ils peuvent aussi être davantage tournés vers la compréhension d'un phénomène. Dans les CRP, les collègues font valoir une progressivité, des procédés, des façons de faire qui permettent de produire des faits d'apprentissage

qui, parce qu'ils sont modélisés, pourront être attendus. Le modèle tente en effet de prévoir l'issue du processus, et c'est en cela qu'il contribue à la décision et donne des pistes pour agir. Ces modèles d'action proposent des pistes d'intervention et en exposent le bien fondé de manière démonstrative. Les dispositifs exposés sont le résultat de compromis pragmatiques, appuyés sur les contraintes d'enseignement, sur l'expérience. Ils donnent aussi à réfléchir, car même si c'est n'est pas toujours explicite, les modèles d'action ne sont pas absents de conceptions. Ils reposent sur différents types de fondements : épistémologiques sur le basket, psychologiques sur l'apprentissage, sociologiques sur l'école... Les modèles ont d'une certaine manière toujours cette double vocation : le déroulement d'un processus dans l'action et sa compréhension. Dans une position plus « méta », les chercheurs en didactique produisent aussi des modèles qui permettent d'interpréter les pratiques d'enseignement². Leur vocation est interprétative, mais pas dénuée d'aspects pragmatiques qui pourront s'opérationnaliser dans des leçons. Pour l'enseignement des sports collectifs, depuis une quarantaine d'années les modèles se confrontent de manière schématique entre une approche qui valorise la compréhension et une approche qui s'appuie sur une pédagogie d'aménagement du milieu recourant davantage à des adaptations implicites. La première trouve son origine dans les travaux de R. Deleplace, de R. Mérand, de J.F. Gréhaigne ou D. Bouthier³ qui propose un modèle de Pédagogie des modèles de la décision tactique. Cette première orientation fait valoir une entrée tactique de la formation du joueur et se traduit notamment sur le terrain dans une alternance d'action et de réflexion sur l'action. La seconde approche envisage les prises de décision dans une perspective écologique. Le joueur en s'adaptant à son environnement fait émerger progressivement des invariants porteurs de nouveaux comportements. On peut lire les propositions des CRP au filtre



Les situations que proposent les CRP, ça se tente, ça se discute, et ça se remet en forme dans des propositions renouvelées

de ces deux approches qui mettent en avant l'aménagement du milieu sur l'apprentissage du tir et une alternance d'action et de réflexion dans des jeux réduits pour les apprentissages tactico-technique de relatifs aux actions de progression vers la cible. La conception de scénarios exemplaires se nourrit des solutions pragmatiques proposées par d'autres autant que des modèles d'interprétation organisés en système.

Se confronter à des modèles pour apprendre ?

Qu'on livre aux élèves des modèles tactico-technique ou aux enseignants des modèles didactiques la question se pose de leurs contributions aux apprentissages, à la formation du joueur ou à la formation du professionnel. L'imitation participe des apprentissages, mais l'activité n'est jamais la copie du modèle. Celui-ci livre une abstraction et à ce titre n'intègre pas tous les éléments de complexité du réel. Il permet de se repérer dans la pratique, de prendre appui sur des points mis en exergue. L'ajustement au « réel » suppose de replonger ces propositions dans la classe, dans les contraintes et les ressources du concret, de les remettre en discussion, de construire progressivement des propositions intermédiaires qui seront appelées à devenir des exemples prototypiques. Illustrons des aspects de cette démarche⁴. Adeline Alain expose dans son CRP un exemple de solution prototypique au problème suivant: comment organiser l'apprentissage d'une progression collective vers la cible. Elle cherche à prendre en charge les contradictions inhérentes à la pratique pour produire des solutions d'enseignement modélisées et de portée générale, un exemple prototypique (EP n°1). Imaginons la mise au travail sur le terrain par un groupe de collègues de

ces solutions décontextualisées. Leurs échanges sont l'occasion d'épaissir les premières formalisations d'Adeline, de questionner les aménagements de règles qui sont proposés, de préciser par exemple le choix qu'elle fait de recourir à des jeux réduits... La formalisation initiale d'Adeline (EP n°1) se concrétise et s'ajuste alors dans des expériences de plus en plus variées. En même temps qu'elles produisent des innovations pragmatiques, les tentatives des collègues viennent nourrir l'EP n°1 dans un exemple emblématique n°2. A la dialectique abstrait/concret s'en ajoute une autre plus horizontale des réflexions et des collaborations entre pairs. L'activité n'est plus dès lors déduite d'un modèle, mais de la mise au point d'un système concret d'intervention.

Déduire l'action du modèle, ou re-modéliser la pratique ?

De manière un peu décalée, plutôt qu'un regard

sur la didactique du basket ces deux pages interrogent la contribution des CRP et plus généralement celle des « modèles » pour le développement des pratiques professionnelles. Les modèles d'action et les théorisations peuvent avoir comme priorité la concrétisation⁵ de la pratique. Les modèles ou « exemples exemplaires » que donnent à voir les CRP trouvent tout leur intérêt dans les re-modélisations concrètes qu'ils peuvent susciter dans des équipes ou dans des groupes de travail. Les situations que proposent les CRP, ça se tente, ça se discute, et ça se remet en forme dans des propositions renouvelées, c'est aussi là leur intérêt.

♦ B. Lebouvier

1. La notion d'exemple exemplaire fait référence aux travaux de T Kuhn qui les caractérise comme des solutions typiques à certains problèmes que se posent une communauté scientifique.

2. Voir à ce sujet : - Gréhaigne, J.F., & Nadeau, L. (2015). L'enseignement et l'apprentissage de la tactique en sports collectifs : des précurseurs oubliés aux perspectives actuelles. *Ejrieps*, 35, 106-140.

- Kermarrec, Gilles ; Roure, Cedric. L'entraînement et l'enseignement de la prise de décision tactique dans les sports collectifs. In: *eJRIEPS*, Vol. 37, no.1, p. 58-79 (01/2016).

3. Bouthier, D. (1986). Comparaison expérimentale des effets de différents modèles didactiques des sports collectifs. In *EPS, contenus et didactique*, (pp.85-89). Paris : SNEP.

4. À la suite des travaux de Vygotsky, Léontiev et Engeström des équipes ont développé des travaux qui envisagent le développement professionnel dans le cadre de la théorie historico-culturelle de l'activité. Elles s'appuient sur l'approche marxiste des rapports du concret et de l'abstrait, notamment d'u mouvement du développement des connaissances mis en avant par Marx : « l'ascension de l'abstrait au concret ».

5. Pour G Simondon la concrétisation est le processus fonctionnel au cours duquel l'objet technique acquiert sa consistance.