

## Les enseignants en éducation physique wallons connaissent-ils le socioconstructivisme et pensent-ils l'utiliser ?

Marc Cloes, Gilles Berwart & Olivier Frederic

Département des Sciences de la motricité, Université de Liège (Belgique)

### Résumé

*En France et dans les pays anglo-saxons, l'approche socioconstructiviste tend actuellement à être de plus en plus utilisée par les enseignants en éducation physique. En revanche, il semble que leurs collègues de la Communauté Wallonie-Bruxelles soient beaucoup plus traditionnels dans le sens où ils privilégient largement des approches « technicistes ». L'objectif de cette étude consiste à déterminer dans quelle mesure ils connaissent les principes de cette nouvelle approche et considèrent les appliquer. Nous avons collecté 123 questionnaires complétés en ligne par des professeurs d'éducation physique de l'enseignement secondaire, contactés dans le cadre d'un échantillonnage « en boule de neige ». Malgré l'augmentation des écrits relatifs au socioconstructivisme, l'apparition de cours spécifiques dans les programmes de formation initiale ou l'organisation de stages spécifiques de formation continue, 4 enseignants sur 10 n'ont aucune idée de ce que représente ce concept. Les réponses apportées par les sujets lorsqu'il était question de le définir ou de décrire des situations didactiques au cours desquelles il est appliqué ne font que confirmer cette situation. Nos résultats illustrent les difficultés rencontrées par les praticiens lorsqu'il s'agit d'actualiser leurs connaissances, d'une part, de les transposer dans leur pratique, d'autre part. Ils soulignent le décalage entre l'évolution des théories pédagogiques et leur appropriation par les acteurs de terrain.*

### 1. Revue de littérature

Qu'on le nomme modèle d'enseignement (Joyce et Weil, 1996), modèle pédagogique (Legendre, 1993) ou paradigme éducationnel (Bertrand et Valois, 1992), un courant pédagogique est en quelque sorte un modèle général qui s'inspire d'une certaine philosophie de l'éducation et qui va déterminer l'orientation générale d'un processus d'enseignement-apprentissage dans un contexte donné. Il faut savoir qu'un courant pédagogique exerce une influence directe sur la finalité et les objectifs généraux de l'école, sur les moyens mis en œuvre pour arriver à ces objectifs et sur les rôles que vont

jouer les différents acteurs du milieu scolaire. Les différents courants vont être décrits ci-dessous.

En se basant sur la typologie des quatre familles de Joyce et Weil (1996), à laquelle nous avons ajouté la dimension transpersonnelle de Bertrand et Valois (1992), il est possible de distinguer : (1) le courant behavioriste, centré sur les produits de l'apprentissage ; (2) le courant cognitiviste, centré sur le traitement de l'information par l'élève ; (3) le courant constructiviste, centré sur la construction d'un savoir personnel; (4) le courant humaniste, centré sur le développement personnel de l'élève, et ; (5) le courant transpersonnel, centré sur le développement intégral de l'élève.

Une illustration des possibilités offertes aux enseignants (en éducation physique) pour diversifier les approches d'enseignement se retrouve dans le concept des styles d'enseignement développé par Mosston (1981). Les styles d'enseignement sont classés selon un continuum basé sur le partage des responsabilités entre l'apprenant et l'enseignant depuis une responsabilité totale de ce dernier jusqu'à un niveau de décision maximum pour l'apprenant dans la conduite de l'enseignement. Leur description est aisément accessible dans une version française de son dernier ouvrage (Mosston & Asworth, 2009).

Dans la présentation de huit modèles d'enseignement de l'éducation physique, Metzler (2005) utilise également le partage des responsabilités des principaux acteurs de la relation pédagogique pour guider l'analyse. L'auteur souligne par ailleurs l'évolution très marquée des approches d'enseignement vers une place de plus en plus importante accordée aux apprenants qui sont ainsi considérés comme les éléments centraux du processus enseignement-apprentissage. Cette évolution constitue un témoignage de l'opposition grandissante entre les approches désignées comme « traditionnelle » et « moderne » de l'enseignement telles que rappelé par Whitehead et Zwozdiak-Myers (2004).

Dans le domaine des activités physiques, sportives et artistiques (APSA), le support théorique de cette évolution puise ses références dans le courant socioconstructiviste. Reposant sur un bouillonnement de productions scientifiques, de plus en plus de pistes d'action concrètes sont ainsi proposées à l'attention des praticiens.

Afin de faire ressortir les « ingrédients » qui permettent aux apprenants de contruire leurs compétences en vue de se rapprocher des concepts socioconstructivistes, Parmentier et Paquay (2002) ont proposé un outil qui permet d'analyser les situations d'enseignement - apprentissage. Cet outil est une grille destinée aux enseignants et futurs enseignants

soucieux d'observer et d'analyser leur pratique pédagogique mais il peut également être utilisé par les formateurs d'enseignants qui doivent guider leurs étudiants dans la préparation de séquences didactiques. Il a été construit à partir d'un modèle qui reprend et articule les différentes facettes des activités d'apprentissage qui favorisent la construction de compétences. En se plaçant du point de vue des apprenants, les auteurs distinguent ainsi : Faire face à des situations-problèmes ; Exploiter des ressources variées ; Agir ; Interagir avec les autres apprenants, l'enseignant ou d'autres personnes ressources ; Réfléchir sur son activité ; Participer à l'évaluation de ses apprentissages ; Structurer ses acquis nouveaux (pour faciliter leur intégration et les fixer dans le long terme ; Intégrer ses ressources personnelles diverses ; Orienter son activité vers la construction de sens ; Orienter son activité vers le transfert des connaissances ; Etre accompagné dans sa démarche de construction de compétences. Les dix premières facettes concernant les activités de l'apprenant et insistent tout particulièrement sur l'importance des interactions, de l'intégration, de la structuration et de la réflexivité. Par ailleurs, la onzième facette se centre sur le rôle important de l'enseignant ou du formateur qui accompagne et guide les apprenants dans leur travail de construction de compétences.

Notamment dans les sports collectifs, l'approche socioconstructiviste, donne lieu à des séances considérablement différentes de celles, très structurées, qui répondent à l'approche traditionnelle. Dans ces dernières, le travail de la technique domine la majeure partie des séances et, n'apparaissant qu'en fin de leçon, le jeu n'entretient que peu de connexions avec les éléments vus précédemment (Gréhaigne, 1992 ; Kirk & MacPhail, 2002). Dans l'approche socioconstructiviste, l'accent est davantage placé sur la tactique consciente et les procédures de prise de décision, et ce, avant le choix des habiletés motrices et leur exécution (Lenzen, 2004).

Actuellement, il n'existe pas d'élément probant qui permet de conclure à une plus grande efficacité de l'approche tactique ou technique. En revanche, une utilisation conjointe de ces méthodes est préconisée par plusieurs auteurs. En effet, il n'existe pas une seule bonne méthode d'enseignement (Vincent-Morin & Lafont, 2005). Ainsi, il faut s'adapter aux élèves et même si les approches modernes préconisent plutôt un enseignement tactique, il ne faut en aucun cas négliger les approches plus instructives. Un enseignement diversifié pourrait être une solution bénéfique tant pour les apprenants (Harrisson et al., 1999) que pour les enseignants (Brooker et al., 2000). Toutefois, l'aptitude à exploiter des approches aussi différentes nécessite que l'on en maîtrise les principes. Ceci ne peut

s'envisager sans une mise à jour régulière des connaissances et savoir-faire, compétence professionnelle que l'on retrouve dans la plupart des pays (Cloes, 2008).

En France, l'utilisation de démarches socioconstructivistes passe progressivement dans les habitudes. Plusieurs auteurs tels que Bouthier et la « Pédagogie des Modèles de Décisions Tactiques » (1986), Amade-Escot et « la conception constructive de l'apprentissage » (1989) ou encore Gréhaigne, Billard et Laroche (1999) ont ainsi contribué à la diffusion d'une « conception constructiviste plus moderne » de l'enseignement de l'EPS. En prenant l'enseignement des sports collectifs comme base de référence, elle se caractérise par les éléments suivants :

- Un processus d'apprentissage actif et interactif entre le sujet et son milieu faisant appel à une organisation du système cognitif, conscient ou inconscient, indispensable à la construction des connaissances. Ces dernières permettent donc, dans une situation donnée, de sélectionner, parmi les réponses disponibles, une réponse adaptée mais aussi à inhiber les réactions contradictoires qui risquent de perturber la résolution des problèmes posés.
- La gestion du désordre dans des situations d'opposition générant en permanence de l'imprévu, les participants devant donc s'adapter continuellement aux contraintes mouvantes du jeu.
- L'utilisation de la compétition ou plutôt de l'émulation par laquelle l'adversaire est plus perçu comme un indice permettant de se situer et de progresser plutôt que comme un personnage à vaincre.
- La valorisation de l'attaque pour que la volonté de marquer un but (ou des points) de plus que l'adversaire dépasse le désir de ne pas perdre.
- La signification des activités pour les apprenants.

Dans les pays anglo-saxons, les sports collectifs occupent une grande partie des leçons d'éducation physique (Mandigo et al., 2000). L'application des principes d'action socioconstructivistes ont ainsi débouché sur le développement de diverses approches :

- « Teaching Games for Understanding » (TGfU). Il s'agit d'une approche pédagogique particulièrement centrée sur le développement des capacités à « jouer ». L'objectif de cette méthode d'enseignement par le jeu consiste à aider les joueurs à apprendre les aspects tactiques et stratégiques du jeu en parallèle au développement d'habiletés techniques (Kirk & MacPhail, 2002).
- « Sport Education ». C'est un processus d'enseignement élargissant l'apprentissage du sport en éducation physique à la culture sportive en général

(Dyson, Griffin & Hastie, 2004). Il vise à amener dans les cours d'éducation physique les éléments à l'origine de l'attrait qu'ont les individus pour le sport authentique : le découpage de l'année scolaire en saisons sportives, l'appartenance à une équipe pour toute une saison, l'existence d'une compétition formelle et d'un point culminant lors de chaque partie de l'année, l'enregistrement des résultats et l'existence d'une atmosphère festive.

- « Tactical Games ». Cette approche défend les principes du TGFU en proposant, en outre, des situations de complexité tactique variée (Dyson et al., 2004).
- « Cooperative Learning ». Ce type d'enseignement préconise un travail des élèves par petits groupes hétérogènes et structurés (Dyson et al., 2004). L'élève, participant actif du processus d'apprentissage y est donc non seulement responsable de sa propre maîtrise de la matière mais aussi de celle des autres membres de son groupe qu'il se doit ainsi d'aider.

Dans le but d'inciter les enseignants wallons à expérimenter ces approches en veillant à ne pas se limiter aux sports collectifs, Frédéric et Cloes (2007) ont proposé cinq catégories d'actions concrètes à mettre en œuvre dans les classes :

- Evaluation. A partir de fiches fournies par l'enseignant ou de références que les élèves doivent rechercher de manière autonomes ou dans des documents mis à leur disposition, ces derniers sont impliqués dans un processus au cours duquel ils vont déterminer la qualité de la prestation de condisciples ou de leur propre activité. Outre la démarche visant à dresser un constat objectif, le partage des informations collectées pour élaborer des stratégies d'apprentissages ou choisir des objectifs à atteindre représente un moyen d'exploiter ce type d'activité.
- Observation. A partir de fiches, de questionnaires, de relevés présentés sous diverses formes, les élèves apprennent à « voir » les activités d'une autre manière. Ils s'impliquent davantage dans le cours pour autant que leur travail soit réellement utilisé. Bien entendu, ce processus exige une phase d'apprentissage : des élèves qui ne l'auraient jamais utilisé risqueraient de le rejeter d'emblée si l'enseignant modifiait trop brutalement sa manière d'enseigner.
- Création. En plaçant les élèves dans une situation où ils doivent résoudre un problème, ils proposeront des solutions qui devront être testées. Dans ce cas, le travail par groupe et la comparaison des moyens élaborés permettront de donner une place de choix aux apprenants.

- Animation. Partant des productions des élèves, leur laisser l'occasion de prendre une part appréciable dans le contrôle de l'activité contribue réellement à les valoriser. Il est également possible de leur confier la mise en place de tâches prévues par l'enseignant qui leur confie des fiches ou explique à certains « délégués » ce qu'il attend des groupes.
- Gestion. En partageant la responsabilité du contrôle de la discipline (fixation par le groupe de règles de conduite à respecter), les élèves prennent conscience de leur comportement. Ils peuvent également être davantage impliqués dans l'organisation des tâches d'apprentissage (secrétariat, contrôle du temps de travail, comptabilisation des répétitions,...). L'arbitrage ou le maintien de la sécurité contribueront aussi à responsabiliser les jeunes et au développement de leur maturité.

A la lecture de ce qui précède, il est possible de considérer que les enseignants disposent d'un cadre de référence théorique et pratique susceptible de leur permettre d'expérimenter les nouveautés pédagogiques dans la perspective d'enrichir leurs pratiques et de mieux rencontrer les besoins actuels des jeunes avec lesquels ils travaillent quotidiennement. Toutefois, comme cela a été maintes fois mis en exergue, il existe parfois un décalage important entre les réflexions théoriques et les publications scientifiques, d'une part, et les actions mises en place par les enseignants dans les écoles, d'autre part (Carlier, 2003 ; Haag, 1989).

En Wallonie, Frédéric, Gribomont et Cloes (2009) ont ainsi montré que les stratégies d'enseignement mobilisées par les professeurs d'éducation physique peuvent être considérées comme traditionnelles et basées sur une approche « techniciste ». Afin d'assurer la transmission des informations, les professeurs estiment consacrer une bonne part de leur organisation pour capter l'attention de leurs élèves. Parmi les procédés didactiques qu'ils mettent en œuvre, l'adaptation aux caractéristiques des apprenants constitue une priorité afin de faire face aux spécificités de leur contexte de pratique où la grande diversité du niveau d'habileté des apprenants représente sans aucun doute un élément déterminant de leur travail. Ils s'octroient ainsi une certaine liberté au niveau de l'adaptation des exigences techniques et s'attachent à créer une ambiance de travail positive grâce à une large tolérance quant au contrôle de la discipline. Selon eux, les enseignants fournissent de nombreux encouragements et feedbacks individuels ou collectifs qui utilisent essentiellement le canal verbal. Ils estiment proposer de nombreuses démonstrations et interventions de synthèse. Sur le plan des contenus enseignés, les

enseignants en EPS semblent privilégier les situations jouées, compétitives ou non, et les exercices isolés (« drills ») plus techniques. L'agencement des tâches d'apprentissage fait plutôt référence à une approche traditionnelle.

Ce constat est préoccupant lorsque l'on connaît les efforts consentis pour souligner l'intérêt des approches offrant une place plus nette au jeu, au développement tactique et à la réflexion des apprenants. L'ensemble des données souligne par ailleurs que, en milieu scolaire, les intervenants se caractérisent ainsi par un style d'enseignement assez directif dans lequel les apprenants sont amenés à appliquer des consignes plutôt qu'à participer activement à l'élaboration de leurs apprentissages.

Même si une approche plus socioconstructiviste ne peut être envisagée comme la « méthode miracle », nous considérons toutefois que les professeurs d'éducation physique devraient plus fréquemment l'intégrer dans leur pratique. Le fait que cela ne soit pas le cas pourrait provenir de leur ignorance à l'égard de ces procédés didactiques originaux. Par ailleurs, il faut savoir que beaucoup d'enseignants ne souhaitent pas changer leur manière d'enseigner parce qu'ils considèrent que leur méthode est la bonne. Ils éprouvent ainsi beaucoup de difficultés à accepter de nouvelles conceptions qui semblent en contradiction avec les routines pratiques qu'ils ont mises en œuvre. Nous pouvons également considérer que, comparativement à ce qui se passe en France, par exemple, les enseignants wallons manifestent un intérêt plus marqué à l'égard des connaissances appliquées (« recettes ») que des développements plus théoriques (Méard, 2004). Ceci peut être rapproché du pragmatisme qui les caractérise (Carlier, 2003).

## **2. Objectifs**

Sur base de ce qui précède, nous nous sommes efforcés de :

- déterminer si les enseignants en éducation physique de la Communauté Wallonie-Bruxelles connaissent le socio-constructivisme ;
- identifier la définition qu'ils en donnent ;
- déterminer s'ils considèrent utiliser ces principes didactiques dans leur pratique.

## **3. Méthodologie**

Nous avons décidé d'utiliser un questionnaire en ligne pour faciliter la tâche des sujets. Même si cette méthode de collecte de données n'est pas très utilisée en Wallonie, nous avons émis l'hypothèse que cela pourrait être plus efficace qu'un questionnaire papier traditionnel. Nous avons choisi de travailler avec un compte professionnel sur le site

eJRIEPS 21 juillet 2010

Survey Monkey ([www.surveymonkey.com](http://www.surveymonkey.com)). Ce questionnaire comporte des questions ouvertes et fermées. Dans cet article, nous ne nous intéresserons qu'aux réponses fournies par les enseignants à une partie de l'instrument qui a été utilisé.

Après les questions démographiques (diplôme, réseau d'enseignement, années d'expérience et nombre de jours de formation continue spécifique sur les trois dernières années), nous avons posé plusieurs questions portant sur la perception que les enseignants avaient de leur manière d'enseigner. Ensuite, nous demandions aux sujets s'ils avaient une idée de ce qu'était le socioconstructivisme (« Pas du tout », « Vaguement », « Globalement », « Tout à fait »). Si les sujets répondaient une des trois dernières propositions, nous leur proposons alors de fournir leur propre définition d'un processus d'enseignement socioconstructiviste (figure 1).

Ils devaient ensuite signaler s'ils utilisaient ce type d'approche dans leurs leçons (« Jamais », « Parfois », « Régulièrement », « Très souvent »). S'ils cochaient à nouveau une des trois dernières propositions, nous leur demandions de décrire une situation correspondant à cette approche qu'ils avaient proposée récemment à l'une de leurs classes.

Avez-vous une idée de ce qu'est, dans l'enseignement, une approche socio-constructiviste ?

Pas du tout  
 Vaguement  
 Globalement  
 Tout à fait

Si vous avez coché une des trois dernières propositions, veuillez proposer une définition personnelle et spontanée d'un processus d'enseignement socio-constructiviste. Si vous avez coché la première case, passez à la question 11. (max 300 caractères)

Figure 1. Illustration de la présentation des questions sur le site Internet

Nous avons soumis la version provisoire du questionnaire à cinq experts (formateurs d'enseignants impliqués dans la recherche en éducation) et leur avons demandé d'analyser le projet, de proposer des améliorations et de valider l'instrument. Conformément aux réponses et aux suggestions de ces spécialistes, nous avons alors finalisé ce dernier.

Avant de lancer le questionnaire sur Internet et de récolter les données propres à notre expérimentation, nous avons entrepris une évaluation préalable de notre outil. Pour ce faire, nous l'avons fait passer aux différents assistants du Service Intervention et Gestion en Activité Physique et Sportive de l'Université de Liège (SIGAPS) afin de recueillir leurs opinions sur sa pertinence et pour déterminer le temps nécessaire pour le compléter (+/-



eJRIEPS 21 juillet 2010

15 minutes). A l'issue de cette étude pilote, il a été décidé de lancer la collecte des données.

Celle-ci a été opérée par la méthode de l'échantillonnage en « boule de neige » (Giannelloni et Vernet, 2001). Il s'agit de faire construire l'échantillon par les individus eux-mêmes. A partir d'une liste d'adresses électroniques d'enseignants en éducation physique, nous avons envoyé un premier message vers 471 sujets. Cet email invitait ces derniers à activer un lien hypertexte qui les conduisait au site Internet réservé pour l'enquête. Par ailleurs, nous demandions aux enseignants de bien vouloir transférer le message aux collègues avec lesquels ils étaient en contact. Le site Internet est resté ouvert entre le 5 janvier et le 5 février 2009. Nous avons reçu 126 réponses (dont 123 utilisables). Ces sujets sont issus de tous les réseaux, ont suivi différentes formations et ont une expérience fort différente (tableau 1). Pour des raisons techniques, le sexe des enseignants n'a pas été identifié.

Les réponses des sujets sont encodées directement dans une base de données par le site Survey Monkey. A l'issue de la période fixée, nous avons pu télécharger un fichier Excel contenant les données brutes. Il a été nécessaire d'effectuer plusieurs manipulations afin de préparer la base de données avant de procéder à l'analyse statistique. Celle-ci a été réalisée au moyen du logiciel Statistica (StatSoft, 2006).

En ce qui concerne les questions ouvertes, nous avons créé un système de catégories inductif propre à chaque question. Un contrôle de la fidélité interanalyste a été opéré. Le degré d'accords atteint 91,2% (93 accords/101 codes relevés lors du contrôle).

## **4. Résultats et discussion**

### **4. 1. Connaissances sur le socio-constructivisme**

Les enseignants en éducation physique semblent ne pas se mettre à jour régulièrement concernant leurs connaissances pédagogiques. Ainsi, 41,3 % des enseignants interrogés n'ont aucune idée de ce qu'est le socio-constructivisme ; 33,1 % en ont une idée vague ; 23,1 % savent globalement ce que c'est, alors que seulement 2,5 % estiment savoir exactement à quoi il correspond (figure 2). Ceci est en contradiction avec les compétences recommandées par le Conseil de l'Union Européenne (2007) et avec celles appliquées en Communauté française (Ministère de la Communauté française, 2001).

Tableau 1. Caractéristiques des enseignants ayant répondu au questionnaire

	Enseignants (n/123)
Diplôme	Diplômé non universitaire en EPS = 42 Diplômé universitaire en EPS = 4 Diplômé universitaire en EPS avec spécialisation pour l'enseignement = 77
Réseau	Enseignement catholique = 55 Communauté française = 42 Villes, communes et provinces = 19 Autre = 5 Non spécifié = 2
Expérience	0-5 ans = 20 6-10 ans = 18 11-15 ans = 10 16-20 ans = 14 21-25 ans = 12 26-30 ans = 33 31-35 ans = 16
Jours de formation sur les trois dernières années	0-5 jours = 45 6-10 jours = 56 11-15 jours = 16 16-20 jours = 2 Non spécifié = 4

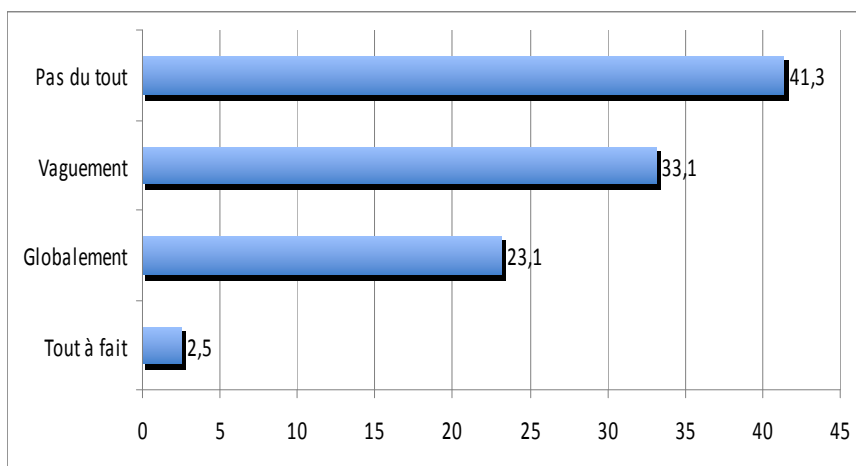


Figure 2. Connaissances du socioconstructivisme par les enseignants interrogés. Proportions d'enseignants ayant répondu au questionnaire (%).

Les résultats à la question sur la connaissance du socioconstructivisme étant assez faibles, seul 56,5 % des enseignants ont proposé une définition du concept. Dans chaque définition, nous retrouvons plusieurs idées et, au total, l'analyse des réponses nous a fourni 100 items qui ont été classés dans sept catégories (tableau 2). L'apprentissage

interactif représente presque la moitié des idées qui ressortent des définitions (figure 3). Cela souligne la place centrale que les enseignants en éducation physique donne à la collaboration entre les élèves. Ces réponses pourraient correspondre à une réflexion déductive des enseignants (représentation sémantique) plutôt qu'à une réelle connaissance des concepts pédagogiques.

Tableau 2. Catégories d'informations identifiées dans les définitions du socioconstructivisme formulées par les enseignants

Apprentissage interactif	L'enseignant souligne la présence d'un apprentissage en groupe, reposant sur la collaboration et la confiance	Apprendre à agir avec les autres, construire ensemble, interactions, collectivité, réflexion de groupe, travailler dans un climat de confiance, ...
Auto-apprentissage	L'enseignant met en exergue le placement de l'élève au centre de ses apprentissages	Apprentissage par soi-même, l'élève construit son nouveau savoir, auto apprentissage, découvrir par soi-même, l'élève est acteur de son apprentissage, ...
Recherche de solutions	Le professeur mentionne l'idée que les élèves sont confrontés à des situations problèmes	Les élèves doivent trouver des solutions pour progresser, recherche de solutions aux situations proposées, recherche des objectifs et des moyens pédagogiques, ...
Exploitation des expériences vécues	Le professeur met en évidence l'importance de l'apprentissage expérientiel	Se servir de ses acquis, apprendre par son vécu, partir des expériences personnelles, exploiter les expériences extérieures au cours, ...
Auto-évaluation	L'éducateur physique relève la possibilité, pour les apprenants, de participer au processus d'évaluation	Auto évaluation, les élèves s'évaluent entre eux, se corrigent, évaluation de tous, ...
Conséquences positives	Le professeur se base sur l'impact favorable de l'approche	Bonne entente dans le groupe, participation plus élevée des élèves, tous les élèves participent à l'activité, il n'y a pas de différences entre les élèves, tous les élèves sont impliqués, respect des autres, du matériel et de l'enseignant, ...
Ancrage sociétal	L'enseignant se réfère à la recherche d'un impact du cours sur la réalité extrascolaire	Pouvoir se débrouiller dans la vie, se préparer à la vie future en société, se construire dans ma société, éducation à la citoyenneté, ...

Les autres catégories sont en lien avec les dimensions décrites par Jonnaert et Vander Borght (2006) : aspect social, constructiviste et interactif. Rappelons que le socio-

constructivisme est un processus d'apprentissage où les élèves construisent leur propre connaissance grâce aux interactions avec les autres mais également aux interactions avec le milieu.

Ces résultats soulignent la difficulté des enseignants à s'ouvrir à de nouveaux concepts pédagogiques, à les comprendre et à les intégrer dans leur pratique particulière. Cela confirme les constatations de Méard (2004), présentées dans la revue de la littérature. Cet auteur a également fait ressortir que, en Communauté Wallonie-Bruxelles, les services de formation devaient négocier avec les participants qui avaient tendance à rejeter les activités plus théoriques proposées lors des formations en cours de carrière, réaction relevée très régulièrement dans le cadre des recyclages organisés à l'Université de Liège.

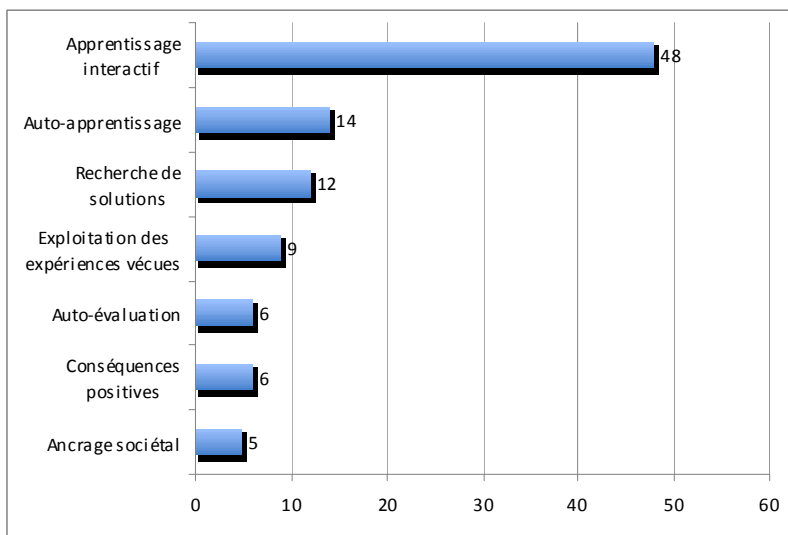


Figure 3. Profil des éléments fournis dans les définitions du socioconstructivisme proposées par les enseignants en EP (%)

Lorsque l'on procède à l'analyse du contenu de chaque réponse, il apparaît que la majorité des sujets ayant proposé une définition (64 %) n'a en réalité exprimé qu'une seule idée. A peine 9 % d'entre eux ont rédigé une définition comportant 3 items en rapport au socio-constructivisme. Cette proportion élevée de définitions ne contenant qu'une seule idée pourrait s'expliquer par les connaissances théoriques limitées des enseignants à propos de cette approche pédagogique. D'ailleurs, c'est l'interactivité qui est majoritairement représentée dans ces définitions simples. Nous sommes en mesure de poser l'hypothèse que, comme cela a été mis en évidence précédemment, les enseignants auraient davantage procédé par déduction que fait appel à des connaissances effectives. Nous considérons également que les praticiens n'apprécient

pas réellement de répondre à des questionnaires où leurs compétences rédactionnelles sont sollicitées (la verbalisation des savoirs et savoir faire constitue souvent une réelle épreuve pour les éducateurs physiques habitués à agir sur le terrain). Enfin, une troisième piste d'explication résiderait dans la limitation de l'espace apparemment disponible (cadre délimité) qui pourrait avoir incité les sujets à résumer leur réponse, alors qu'ils disposaient de 300 caractères pour la dactylographier.

Nous ne retrouvons pas plus d'idées dans les définitions proposées par les sujets qui déclarent connaître globalement ou tout à fait le socioconstructivisme que dans celles des enseignants qui ne le connaissent que vaguement. Lors de discussions qui ont suivi cette étude, nous avons ainsi constaté que certains professeurs se montraient plus « prudents » que d'autres. Ils tendaient à ne pas affirmer connaître le concept étudié, de peur de se tromper. Même si cette attitude se vérifiait à l'avenir, elle ne ferait que renforcer le malaise que les enseignants éprouvent à l'égard de notions théoriques en rapport avec la pédagogie. A nouveau, ceci souligne l'ancrage « pratique » de leur intervention.

Aucune corrélation n'a été identifiée entre le nombre d'idées proposées par les sujets et l'expérience des enseignants ou le nombre de jours de formation suivi par les enseignants sur les trois dernières années. Cela peut être lié aussi bien au manque d'intérêt porté par les formateurs à propos de cette pédagogie (très peu de stages se sont intéressés à cette thématique) qu'à la résistance au changement des enseignants (perception d'une potentielle mise en péril de la sécurité des pratiques habituelles). Une formation continue sur le socio-constructivisme a été organisée à l'Université de Liège deux ans avant que ne commence cette étude. Elle visait à sensibiliser les enseignants à cette pédagogie afin qu'ils puissent la reproduire dans leurs cours (Frédéric & Cloes, 2007). Toutefois, il n'y a pas eu plus de 50 participants et, à la fin de la formation, malgré les illustrations concrètes et dûment expérimentées, la plupart a déclaré que cette nouvelle approche d'enseignement pourrait ne pas être appliquée dans leurs classes. Les motifs invoqués étaient très variables (manque d'intérêt ou incompetence des élèves, volonté de garantir un temps d'engagement moteur élevé, surcroît de travail pour le gain espéré,...). Nous pensons que le faible volume horaire hebdomadaire de l'éducation physique et sportive dans l'enseignement secondaire combiné au fait que ce cours n'est pas réellement certificatif ne favorisent pas l'importation d'approches innovantes.

Nous avons également comparé la connaissance du socio-constructivisme avec différents facteurs.

Tout d'abord, elle ne semble pas être influencée par l'expérience des sujets. On constate néanmoins que 65 % des sujets qui ont entre 0 et 5 ans d'expérience ne connaissent pas du tout cette pédagogie. C'est assez étonnant car dans les formations initiales, cette pédagogie est de plus en plus abordée tant dans les cours généraux de la filière pédagogique (agrégation) que dans les cours spécifiques destinés aux futurs diplômés universitaires mais elle est par ailleurs bien abordée dans le programme de cours destinés aux futurs diplômés non universitaires (Javaux et al., 2003). Ces sujets devraient donc en avoir une connaissance au moins superficielle et être capables d'en parler. Sans doute la transposition didactique n'est-elle pas encore suffisamment développée.

Nous ne constatons pas non plus de différence en fonction du nombre de jours de formation continue suivis au cours des trois dernières années. Les professeurs qui ont suivi le plus grand nombre de jours de formation ne sont pas ceux qui connaissent le mieux le socioconstructivisme. Ce constat est surprenant car les formations continues proposent généralement de nouvelles façons d'aborder les disciplines et constituent donc un moyen de se mettre au courant des pédagogies récentes. Elles permettent aussi aux enseignants d'être confrontés à des experts qui, généralement, maîtrisent davantage les concepts théoriques et n'hésitent pas à partager leurs connaissances. Nous pensons que les enseignants qui suivent ces formations ne parviennent pas à mettre un nom sur ces approches bien qu'ils y aient été sensibilisés. Rappelons le pragmatisme caractéristique des enseignants belges francophones.

Enfin, pour ce qui est de la comparaison entre la connaissance du socio-constructivisme et le diplôme des sujets ou leur réseau d'enseignement, nous pouvons uniquement constater que les trois sujets qui affirment connaître tout à fait le socio-constructivisme sont tous diplômés universitaires spécialisés dans l'enseignement de l'éducation physique.

#### 4. 2. Utilisation du socio-constructivisme

Intéressons-nous à présent à l'utilisation de ce type d'approche par les enseignants. Il faut savoir que les pourcentages sont calculés par rapport à la somme des sujets ayant affirmé connaître au moins vaguement le socio-constructivisme (n=72). Nous constatons que 25 % d'entre-eux stipulent ne jamais l'utiliser ; 52,8 % considèrent l'utiliser parfois ; 19,4 % régulièrement et seulement 2,8 % des sujets interrogés estiment l'utiliser très souvent (figure 4). Nous sommes en mesure de penser que les enseignants ne savent pas comment appliquer cette stratégie d'enseignement dans leurs cours ou bien qu'ils travaillent depuis plusieurs années d'une façon qui fonctionne très bien à leurs yeux et qu'ils éprouvent donc quelques réticences à changer de méthode (Perrenoud, 2001). Il

faut également savoir que beaucoup d'enseignants ne veulent pas changer leur manière d'enseigner tout simplement parce qu'ils considèrent que leur méthode est la bonne. Ils ont beaucoup de difficultés à accepter une nouvelle méthode qui est en contradiction avec leur pratique (Jonnaert & Vander Borgh 2006). Il est aussi plausible que les enseignants en éducation physique utilisent différentes méthodes d'enseignement selon les caractéristiques de leurs élèves car il n'existe pas une méthode miracle (Vincent-Morin & Lafont, 2005) sans être conscients que ces variantes correspondent à des principes de la pédagogie moderne.

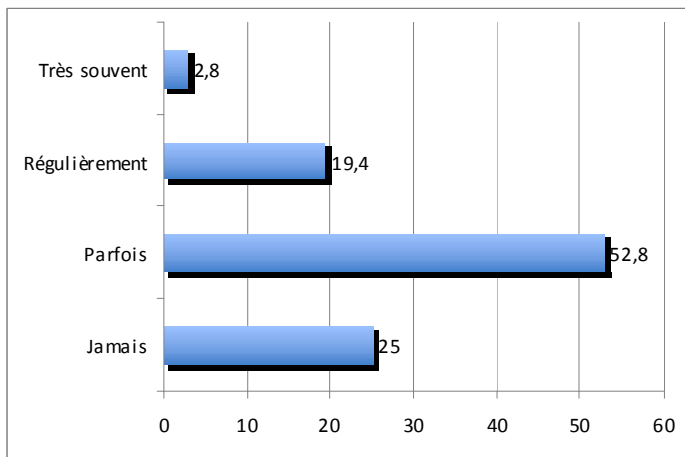


Figure 4. Utilisation du socio-constructivisme dans les leçons des enseignants. Proportions d'enseignants ayant répondu aux questionnaires (%).

En comparant la connaissance du socio-constructivisme avec son utilisation par les sujets, nous remarquons que, plus la connaissance est bonne, plus les sujets l'utilisent sauf pour les sujets qui disent connaître tout à fait cette pédagogie (tableau 3). Il est quand même surprenant de constater qu'un des sujets affirmant connaître tout à fait cette pédagogie ne l'utilise jamais.

Tableau 3. Fréquence d'utilisation déclarée des approches socioconstructivistes selon le degré de connaissance annoncé (nombre de sujets)

		Jamais	Parfois	Régulièrement	Très souvent
Vaguement	→	15	21	3	1
Globalement	→	2	16	9	1
Tout à fait	→	1	0	2	0

#### 4. 3. Description d'une situation type

49 situations ont été décrites par les sujets. En revanche, seulement 13 ont été retenues. Les autres situations étaient trop vagues ou ne nous permettaient pas réellement d'identifier des éléments en rapport au socio-constructivisme.

Sept situations sur les 13 que nous avons analysées sont proposées en acrogym (figure 5).

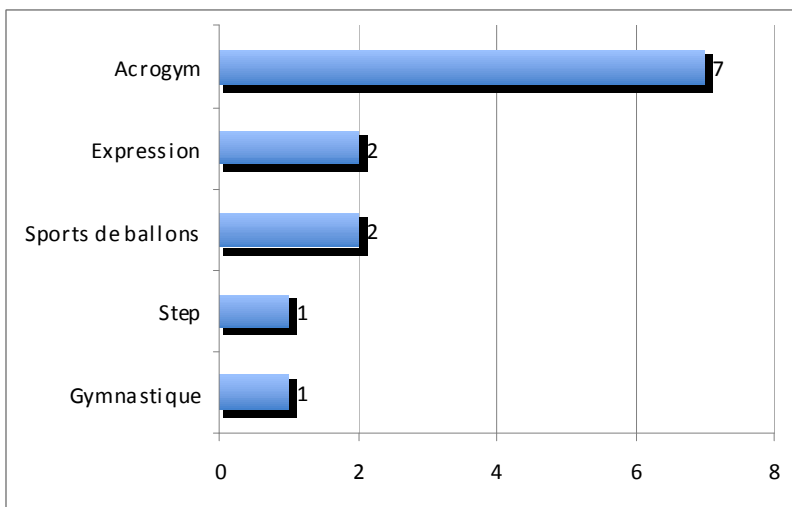


Figure 5. Disciplines dans lesquelles on retrouve les situations proposées par les enseignants pour illustrer l'approche socio-constructiviste

L'acrogym est un sport qui a une dominante relationnelle capitale et qui demande beaucoup de créativité de la part des élèves. En effet, les figures se réalisent généralement par groupes et les élèves doivent communiquer, se faire confiance et se corriger entre eux pour réussir. Cette discipline se prête généralement bien pour cette pédagogie. Il est donc normal de retrouver plus de la moitié des situations proposées dans cette discipline. Nous retrouvons également des situations en step, en expression, en gymnastique et en sports de ballons. Pour le step, les enseignants font travailler les élèves par deux ou plus, ils doivent découvrir des pas à l'aide de fiches et les faire découvrir aux autres groupes. En expression et en gymnastique, ce sont les élèves qui, en groupe, doivent construire leurs enchaînements et être créatifs. Enfin, pour les sports de ballons, les enseignants proposent des situations problèmes que les élèves doivent résoudre ou les élèves créent de nouvelles règles qu'ils doivent appliquer dans des situations de matches. C'est étonnant de ne retrouver que deux situations en sports collectifs alors qu'il



Il y a quand même beaucoup d'approches qui ont été développées pour favoriser l'apprentissage par le jeu telles que « Teaching Games for Understanding » (TGfU) (Kirk & MacPhail, 2002), « Sport Education », « Tactical Games » ou « Co-operative Learning » (Dyson & al., 2004).

Cette partie des résultats confirme largement la difficulté des enseignants à exprimer ce que le socioconstructivisme représente pour eux. Il apparaît également qu'ils ne disposent pas de références très diversifiées quant aux moyens d'appliquer ces principes dans leur pratique quotidienne. Le socioconstructivisme est davantage vu comme une activité que l'on propose de manière ponctuelle que comme une réelle approche d'enseignement exploitée de manière régulière dans une visée de développement global des élèves. Ceci renforce nos propos précédents portant sur la nécessité de diffuser davantage de ressources dont les professeurs pourraient directement s'inspirer, en insistant sur le caractère progressif avec lequel cette nouvelle approche peut être introduite dans les classes. En effet, une des principales craintes formulée par les praticiens lors des recyclages que nous avons organisés était que les élèves ne seraient jamais capables de « travailler par eux-mêmes ». Cette attitude est vraisemblablement conditionnée par l'absence de vécu personnel. Nous savons que le processus de socialisation mis en place avant même le début de la formation initiale conditionne très largement les représentations professionnelles des enseignants. Il importe donc que les formateurs soient eux-mêmes convaincant et apportent à leurs étudiants la plus large expérience possible. Plusieurs études soulignent ainsi que des étudiants en éducation physique qui découvrent des approches socioconstructivistes lors de leur formation initiale sont généralement impressionnés par la motivation qu'elles génèrent (Gubacs-Collins, 2007 ; Wright et al., 2006).

## 5. Conclusions

Dans cet article, nous avons tenté de déterminer dans quelle mesure les enseignants en éducation physique travaillant au niveau secondaire dans les écoles de la Communauté Wallonie-Bruxelles avaient une connaissance plus ou moins bien élaborée de l'approche socioconstructiviste.

Il est apparu que, malgré l'augmentation des écrits relatifs à cette thématique, l'apparition de cours spécifiques dans les programmes de formation initiale ou l'organisation de stages spécifiques de formation continue, 4 enseignants sur 10 n'ont aucune idée de ce que représente ce concept. Les réponses apportées par les sujets lorsqu'il était question de le

définir ou de décrire des situations didactiques au cours desquelles il est appliqué ne font que confirmer cette situation que l'on peut assimiler à une carence.

Nous nous proposons d'attirer l'attention des responsables des programmes de formation, de même que les autorités en charge de la formation continue des enseignants afin que des mesures soient prises pour lutter contre cette situation. Parmi les pistes qui pourraient être suivies figurent la constitution de séquences d'enseignement type, la collecte de témoignages de praticiens reconnus et la mise en place d'ateliers expérimentaux. Parallèlement, il semble urgent qu'un réseau d'échange d'information soit mis en place afin de faciliter la circulation des idées. A ce niveau, puisque les démarches spontanées ne semblent pas réellement exploitées (il existe une quantité de ressources facilement accessibles sur Internet ou dans les collections des maisons d'éditions), il appartient apparemment aux dépositaires de ce savoir d'encore mieux communiquer afin de toujours limiter ce que les hommes et les femmes de terrain appellent des pertes de temps. A contrario, il serait primordial que chaque enseignant n'oublie pas, à l'instar de ses élèves, que tout évolue et que l'actualisation de ses connaissances est indispensable pour tout apprenant qui se respecte.

## 6. Bibliographie

- Amade-Escot, C. (1989). Stratégies d'enseignement en EPS : contenus proposés, conception de l'apprentissage et perspectives de différenciation. In G. Bui-Xuan (Ed.), *Méthodologie et Didactique de l'EPS* (pp. 119-130). Clermont- Ferrand : Editions AFRAPS.
- Bertrand, Y. & Valois, P. (1992). *Ecole et sociétés*. Laval : Editions Agence d'Arc.
- Bouthier, D. (1986). Comparaison expérimentale des effets de différents modèles didactiques des sports collectifs. In. *EPS, contenu et didactique* (pp.85-89). Paris : SNEP.
- Brooker, R., Braiuka, S., Bransgrove, A., & Kirk, D. (2000). Implementing a game sense approach to teaching junior high school basketball in a naturalistic setting. *European Physical Education Review*, 6(1), 7-24.
- Carlier, G. (2003). Le développement de l'analyse des APS en Belgique. In, M. Cloes (Ed.), *Analyse de l'Intervention dans les Activités physiques et sportives* :

*rétro/perspectives*. Actes du colloque organisé en septembre 2002 au Sart Tilman (CD rom). Liège : Département des APS, Université de Liège.

Cloes, M. (2008). Current Trends in the Research on Physical Education Teacher Education (PETE). *Symposium "Physical Education and Teacher Preparation - Present and Future"* European College of Sport Science, July 08-12. Estoril: Technical University of Lisbon.

Council of the European Union (2007). Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 15 November 2007, on improving the quality of teacher education. *Official Journal of the European Union*, 12.12.2007, C 300/6-C 300/9.

Dyson, B., Griffin, L.L., & Hastie, P. (2004). Sport education, tactical games, and cooperative learning : theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56(2), 226-240.

Frédéric, O., & Cloes, M. (2007). Placer les élèves au centre de leurs apprentissages. Le socio-constructivisme : une approche enseignante émergente. Formation proposée en janvier 2007 dans le cadre du programme de l'Institut de Formation en Cours de Carrière (CSC 31, Lot 30 – *Développement de séquences d'enseignement impliquant les élèves dans la construction de leurs apprentissages. Exemples dans différentes activités physiques et sportives proposées au secondaire*. Liège : Département des Sciences de la motricité, Université de Liège (Cahiers FORCE ULg IFC 312101 et IFC 312102).

Frédéric, O., Gribomont, J., & Cloes, M. (2009). Comparaison des stratégies d'enseignement du basket-ball en milieu scolaire et en milieu sportif. *eJRIEPS*, 16, 5-22.

Giannelloni, J.L., & Vernet, E. (2001). *Etudes de marché*. Paris: Editions Vuibert.

Gréhaigne, J.F. (1992). Les représentations du jeu en sports collectifs et leurs conséquences sur l'apprentissage. In J. Colomb (Ed.), *Recherche en didactique : contribution à la formation des maîtres* (pp. 148-158). Paris: INRP.

Gréhaigne, J.F., Billard, M., & Laroche, J.Y. (1999). *L'enseignement des sports collectifs à l'école. Conception, construction et évaluation*. Bruxelles : Editions De Boeck Université.

- Gubacs-Collins, K. (2007). Implementing a tactical approach through research. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12, 2, 105-126.
- Haag, H. (1989). Research in 'Sport Pedagogy': One Field of Theoretical Study in the Science of Sport. *International Review of Education*, 35, 1, 5-16.
- Harrison, J.M., Preece, L.A., Blakemore, C.L., Richards, R.P., Wilkinson, C., & Fellingham, G.W. (1999). Effects of two instructional models – skill teaching and mastery learning – on skill development, knowledge, self-efficacy, and game play in volleyball. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19(1), 34-57.
- Javaux, H., Baume, S. & Zintz, T. (2003). Modèle pédagogique élaboré sur base de la formation des régents en éducation physique. In, M. Cloes (Ed.), *Analyse de l'Intervention dans les Activités physiques et sportives : rétro/perspectives*. Actes du colloque organisé en septembre 2002 au Sart Tilman (CD rom). Liège : Département des APS, Université de Liège.
- Jonnaert, P. & Vander Borgh C. (2006). *Créer des conditions d'apprentissage*. Bruxelles : De Boeck.
- Joyce, B. & Weil, M. (1996). *Models of teaching*, 5<sup>e</sup> édition. Boston : Allyn & Bacon.
- Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching Games for Understanding and situated learning: rethinking the Bunker-Thorpe Model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 177-192.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2<sup>e</sup> édition. Montréal : Guérin.
- Lenzen, B. (2004). La prise de décision en match : une question didactique et sociale. *Dug-Out*, 20, 16-19.
- Mandigo, J.L., Melnychuk, N., Thompson, L., Spence, J., schwartz, M., Causgrove-Dunn, J., Marshall, D., Gessell, J., & Covey, J. (2000). *What's going on in PE programs across Alberta*. Presented at the Health and Physical Education Conference. Alberta : University of Calgary.
- Méard, J. (2004). Les négociations formateurs-stagiaires. In G. Carlier & J-P. Renard (Eds.), *Formation continue. Expertise des formateurs et identité professionnelle des formés en éducation physique* (pp.: 41-66). Namur: Editions Modulaires Européennes.

Metzler, M. (2005). *Instructional models for physical education*. Scottsdale, AR : Holcomb Hathaway.

Ministère de la Communauté française (2001). *Décret définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur*. D. 08-02-2001/M.B. 22-02-2001.

Retrieved from the Internet:

<http://www.cdadoc.cfwb.be/RechDoc/docForm.asp?docid=2033&docname=20010208s255>

95

Mosston, M. (1981). *Teaching physical education* (2d Ed.). Columbus: C. Merrill.

Mosston, M., & Ashworth, S. (2009). *Le Spectre des styles d'enseignement. Application à l'enseignement de l'éducation physique* (5ème Edition). North Hatley (Québec): Les Editions C. & C.

Parmentier, P. & Paquay, L. (2002). *En quoi les situations d'enseignement/apprentissage favorisent-elles la construction de compétences ? Développement d'un outil d'analyse : le Comp.A.S*. Louvain-la-Neuve : UCL, Grifed. Document inédit.

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.

StatSoft. (2006). *Statistica 7.1. Campus « étudiant » 2006*. Version 7.1 F2. Maisons-Alfort : StatSoft.

Vincent-Morin, M., & Lafont, L. (2005). Learning-method choices and personal characteristics in solving a physical education problem. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24(3), 226-242.

Whitehead, M. et Zwozdiak-Myers, P. (2004). Designing teaching approaches to achieve intended learning outcomes. In, S. Capel (Ed.), *Learning to teach physical education in the secondary school. A companion to school experience* (pp.141-164). Abington, Oxon : Routledge Falmer.

Wright, S., McNeill, M., Fry, J., Tan, S., Tan, C., & Schempp, P. (2006). Implications of student teachers' implementation of a curricular innovation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 3, 310-328.