



eJRIEPS

Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport

Hors-série N°5 | 2022

Utilité des « savoirs » de la recherche pour l'intervention

Co-construction et diffusion des savoirs issus d'expérimentations et d'observations en classe : l'exemple du GPR de l'académie de Bordeaux

Co-construction and dissemination of knowledge resulting from experiments and observations in class: the example of the GPR of the Academy of Bordeaux

Yannick Le Briquer et Lucile Lafont



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ejrieps/8105>

DOI : 10.4000/ejrieps.8105

ISSN : 2105-0821

Éditeur

ELLIADD

Édition imprimée

Pagination : 88-114

Référence électronique

Yannick Le Briquer et Lucile Lafont, « Co-construction et diffusion des savoirs issus d'expérimentations et d'observations en classe : l'exemple du GPR de l'académie de Bordeaux », *eJRIEPS* [En ligne], Hors-série N°5 | 2022, mis en ligne le 01 avril 2022, consulté le 27 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/8105> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ejrieps.8105>



La revue *eJRIEPS* est mise à disposition selon les termes de la Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Co-construction et diffusion des savoirs issus d'expérimentations et d'observations en classe : l'exemple du GPR de l'académie de Bordeaux

Yannick Le Briquer* & Lucile Lafont*

* Laboratoire LACES, EA 7437, Université de Bordeaux, France.

Résumé

Cet article retrace l'itinéraire d'une expérience collaborative destinée à concevoir et mettre en œuvre des dispositifs d'enseignement par situations complexes (Sco) en EPS au sein d'un groupe pluri catégoriel. Nos propos visent en premier lieu à témoigner de l'activité du groupe et à traduire le plus fidèlement possible son fonctionnement ainsi que la production de dispositifs pédagogiques dans le cadre de l'enseignement par compétences et situations complexes. De plus, l'organisation locale du GPR et la diffusion de ses travaux dans des revues professionnelles ou lors de conférences ont favorisé l'étayage des formations continue et initiale en EPS. Par ailleurs, la contribution du groupe à l'émergence de travaux de recherche (i.e., M2R et Thèses) conduits par plusieurs praticiens membres du collectif, montre en quoi et comment les deux entités que sont le domaine de la recherche et le domaine de l'enseignement, peuvent se nourrir mutuellement. Les connaissances scientifiques et méthodologiques des uns enrichissent les pratiques qui en retour constituent un terreau expérientiel. Forts de cette histoire collective, nous en dégagerons des principes visant à enrichir les modèles de construction et d'utilisation des connaissances pour l'intervention en EPS (Belkhodja, Amara, Landry, & Ouimet, 2007).

Mots clés : Compétences, Situation Complexe, EPS, Co - construction, Diffusion des savoirs

Co-construction and dissemination of knowledge resulting from experiments and observations in class: the example of the GPR of the Academy of Bordeaux

Summary

This article traces the itinerary of a collaborative experience intended to create and implement teaching designs by complex situations (Sco) in PE within a multi-category group. Our purpose aims first of all to describe and analyse the group's activity and to translate as faithfully as possible its functioning as well as the production of educational designs within

the framework of teaching by competences methodology and complex situations. In addition, the local organization of the GPR and the dissemination of its work in professional journals or at conferences have encouraged the support of continuing and initial training in PE. Moreover, the group's contribution to the emergence of research work (ie, M2R and Theses) conducted by several practitioners who are members of the collective, shows in what and how the two entities such as research domain and the field of teaching, can nourish each other. The scientific and methodological knowledge of some enriches the practices that in turn constitute an experiential breeding ground. Based on this collective history, we will develop principles for enriching models and use of knowledge for intervention in PE (Belkhodja, Amara, Landry, & Ouimet, 2007).

Key words: Competencies, Complex situation, PE, Co - construction, Dissemination of knowledge

Remerciements : Les auteurs remercient les experts anonymes de leurs remarques et suggestions constructives.

Introduction

L'« irrésistible ascension » (Romainville, 1996) de la notion de compétence et son officialisation dans la sphère éducative par la loi d'orientation de l'école de 2013 (BO du 25/07/2013), situe l'approche par compétences au cœur des programmes d'enseignement et des débats sur les finalités éducatives et sur les enjeux de formation et d'enseignement. Enseignants, formateurs et enseignants chercheurs notamment en Sciences de l'Éducation, questionnent chacun dans leurs domaines et selon leurs objets, ce concept polysémique. Dans ce contexte, réfléchir à la démarche utilisée par les enseignants pour favoriser la construction de connaissances par les élèves, nous conduit à interroger les liens entre les connaissances scientifiques issues des champs des sciences de l'éducation et de la psychologie sociale des acquisitions d'une part, et les connaissances professionnelles issues du domaine des pratiques d'enseignement de l'EPS d'autre part. Il s'agit aussi d'analyser les conditions de partage et de production de connaissances nouvelles articulant des savoirs scientifiques et des pratiques d'intervention pour l'enseignement par situations complexes (Sco).

Les équipes pédagogiques au sein des établissements scolaires sont invitées à collaborer et coordonner leurs actions, elles tentent de le faire. Conformément au constat de

Perrenoud (1996), trois catégories d'équipes se distinguent ; la première est constituée de personnels membres de la communauté éducative, structurée, organisée, voire imposée selon une hiérarchie établie en fonction des statuts et des rôles ; la deuxième est incitée, encouragée et valorisée par l'institution et regroupe des individus autour d'un projet éducatif ; la dernière, plus spontanée s'opérationnalise dans un travail d'équipe visant à partager des ressources, parfois contrainte ou « empêchée » du fait de difficultés logistiques engendrées. Cet article fait état de la genèse et du parcours d'une catégorie particulière de groupe associant à un projet de développement professionnel (motivations à innover et à changer sa pratique), une volonté politique, incitant des acteurs de statuts différents (i.e., inspecteur pédagogique régional ; chef d'établissement ; enseignant – chercheur (EC) et enseignant d'EPS) à collaborer volontairement dans un projet commun et partagé dans l'enseignement par Sco. A ce titre, le groupe de production de ressources (GPR), créé au sein de l'académie de Bordeaux, est le lieu privilégié d'une expérience collaborative que l'on peut qualifier d'innovante pour diverses raisons. Ce groupe pluri catégoriel a été piloté par un inspecteur académique, inspecteur pédagogique régional (IA-IPR), dans une visée réflexive et productive quant à l'évolution des programmes de 2008 et la mise en place de l'enseignement par compétence. De plus, l'étayage du travail par un, puis deux EC en STAPS a aussi constitué une caractéristique remarquable de cette démarche.

Faire entrer une communauté d'enseignants dans une logique de traitement didactique de la complexité en « poussant la porte de l'apprentissage par compétences » (Le Briquer, 2017) constitue un réel challenge. Cette entreprise nécessite, tout en s'appuyant sur des modèles préexistants de dispositifs d'apprentissages assistés par les pairs ou Peer Assisted Learning (PAL), validés bien souvent en situation expérimentale, de prendre en compte la réalité du groupe-classe ainsi que les conditions particulières de mise en œuvre et d'observation (Lafont, Darnis, Rivière & Legrain, 2016). À cette condition, la compétence renvoie aux capacités à coordonner des actions individuelles à celles des autres, à co-élaborer des stratégies à partir d'une prise de conscience du problème impliquant l'individu et son environnement social et nécessitant des capacités coopératives de haut niveau. Comme le souligne Delignières (2014, p. 483), la compétence

permet de gérer des situations complexes, et la compétence elle-même est une ressource complexe [...] il me semble en effet que la meilleure manière de faire vivre la complexité est de mettre les élèves en coopération/opposition, quelle que soit l'activité support. Il me

paraît important aussi que ces projets mettent en action des groupes stables. Un groupe apprend à travailler ensemble, il construit sa cohésion et son identité au cours du temps, et petit à petit acquiert une compétence collective.

Cet article décrit et analyse l'histoire collective du GPR (de 2011 à 2020) construite selon différentes temporalités et dans différentes dimensions et lieux. Nous rendrons compte de l'évolution des modalités interactives entre chercheurs et praticiens au cours du temps, jusqu'au développement de travaux de recherche, métissant plusieurs modèles de construction et d'utilisation des connaissances (Belkhodja, Amara, Landry, & Ouimet, 2007 ; Chagnon, Daible., Gervais, Houle & Béguet, 2009).

1. Un contexte programmatique : l'enseignement par compétences (EPC)

La transition programmatique initiée en EPS depuis les programmes de 6^{ème} de 1996 est étendue à l'ensemble des disciplines académiques en 2006 avec le socle commun de connaissances et de compétences (S3C). Prolongée par la loi de refondation de l'école de 2013 (BO du 25/07/2013) et la publication successive du Référentiel de compétences professionnelles du Socle commun en 2015 (Bulletin officiel numéro 17 du 23 avril 2015), puis des programmes pour les écoles et les collèges, en 2016 (BOEN spécial n°11 du 26 novembre 2015), l'Approche par compétences (APC) a pénétré l'ensemble des disciplines scolaires. Par ailleurs, ces changements concernent les apprentissages des élèves mais aussi, en miroir, le travail des enseignants au travers du développement et de l'exercice de leurs compétences. Dès lors, à partir de la rentrée 2016, les disciplines d'enseignement contribuent de façon complémentaire à la maîtrise du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (S4C). L'école entend préparer la jeunesse à une citoyenneté active et assumée en priorisant par les enseignements disciplinaires, le développement de compétences transversales. Au dessein de transmettre des connaissances scolaires, s'ajoute désormais celui de développer des compétences multiples pour penser et communiquer, apprendre à apprendre, observer et comprendre le monde. Ce changement de paradigme épistémologique a nécessité du temps d'appropriation de la part des acteurs de la profession. L'évolution institutionnelle décrivant les « attentes » d'un curriculum planifié sur des périodes égales de trois années chacune, assujettit l'enseignement scolaire à la notion de « compétence ». Or, cette notion, souvent controversée car vécue comme le

résultat d'une emprise du monde économique (Crahay, 2006), a souffert d'un « encombrement sémantique » (Le Boterf, 2008, p. 13) et est encore l'objet de controverses vives. Selon nous, les analyses de Chauvigné & Coulet (2010) présentent l'intérêt d'explicitier la double origine de l'APC : à la fois les attentes du politique à l'égard de l'Éducation, mais aussi le passage d'une référence béhavioriste (la pédagogie par les objectifs) à une référence cognitiviste : « C'est contre cette vision mécaniste et en s'appuyant sur les théories cognitives, qui s'intéressent au traitement de l'information opéré par le sujet dans la conduite de son activité, que va émerger la référence aux compétences » (Chauvigné & Coulet, 2010, p.16). Par ailleurs, l'APC, selon ces auteurs a conduit à un foisonnement de méthodes pédagogiques. Ainsi, malgré les réserves idéologiques souvent énoncées, le concept de compétence apparaît comme un catalyseur de changement de pratiques dans le système scolaire (Develay, 2015). Il s'agit donc pour les enseignants, de concevoir des environnements pédagogiques favorisant chez les élèves l'opérationnalisation des savoirs au sein de compétences définies comme « l'aptitude à mobiliser ses ressources (Connaissances, Capacités et Attitudes) pour une tâche ou faire face à une situation complexe ou inédite » (BO n°17 du 23 avril 2015, p. 2) et d'en évaluer l'efficacité. Dès lors, l'Enseignement par Situation Complexe (ESC) a constitué une alternative à l'enseignement traditionnel incitant notamment les enseignants à envisager les apprentissages disciplinaires à partir des processus de co-construction de compétences en plaçant au cœur des dispositifs pédagogiques, les interactions sociales et les échanges langagiers entre élèves. Cette perspective s'inscrit, selon Falco et Lafont (2012), au sein d'une approche pluridimensionnelle du développement et des acquisitions (Beaudichon, Verba & Winnykammen, 1988) déclinée en EPS (Lafont, 2014).

Selon Falco & Lafont (2012), l'enseignant au sein de son équipe pédagogique, conçoit la situation en paramétrant l'engagement des élèves au profit d'une mise en synergie de leurs ressources face à un problème dynamique à résoudre collectivement. Les élèves sont actifs et le plus souvent autonomes dans leur activité d'investigation, la formation des groupes de niveaux hétérogènes, encourage les interactions acquiesitives.

La problématique de la co-construction des réponses à partir d'une posture d'investigation de solutions concerne à la fois les élèves et les enseignants. Dans cette perspective, l'ambition est de développer chez les apprenants, la prise de conscience « des processus de développement des compétences » eux-mêmes (Wittorski, 1998, p. 66). En ce sens, les compétences nécessitent une organisation interne opératoire en situation et se révèlent au

sein d'un « savoir - agir réfléchi » qui supposent « la compréhension et la capacité d'explicitier les raisons de l'agissement » (Develay, 2015, p. 57). L'idée du réinvestissement des acquis s'impose (Gérard & Braibant, 2004) au sein de dispositifs pédagogiques selon une dynamique de « contextualisation – décontextualisation – recontextualisation » (Meirieu & Develay, 1993). Cela suppose pour Roegiers (1997), d'intégrer les acquis au sein d'une pédagogie « situationnelle » par la mise en œuvre de situations collectives au sein desquelles, les individus visent la réalisation d'un projet collectif (Marcel, 2012) et par la conception de situations d'apprentissage (ciblées) complémentaires des premières. Il s'agit par exemple, de s'appuyer dans un premier temps sur des éléments réflexifs d'analyse d'une pratique réalisée. Puis, dans un second temps, de proposer et de vivre une situation relativement proche de la situation de référence (Pastré & Samurçay, 2001, p.9), pour enfin prioriser dans une perspective dévolutive, des outils d'analyse et d'évaluation formative lors de l'intervention pédagogique.

C'est dans ce contexte qu'au sein du GPR, notre activité s'est basée sur les principes de la pédagogie de l'intégration (Roegiers, 2001), et en particulier, celui d'apprendre aux élèves en EPS « à gérer très tôt la complexité en interaction avec les autres élèves » (Roegiers, 2010, p. 137). Par conséquent, enseigner par situation complexe répond globalement à trois niveaux d'intérêt : « donner du sens aux apprentissages, rendre les apprentissages plus efficaces et fonder les apprentissages ultérieurs » (Roegiers, 2001, p. 76).

Les échanges au sein du GPR nous ont conduits continuellement à répondre à une question professionnelle vive : comment l'EPS peut-elle contribuer conjointement aux acquisitions des compétences du socle commun de connaissances et de compétences (S3C puis S4C) et à l'atteinte des exigences de la compétence attendue des programmes disciplinaires ?

Ainsi, l'ambition du GPR peut être envisagée d'un double point de vue : permettre des apprentissages moteurs, cognitifs et sociaux à partir de la conception et la mise en œuvre de situations complexes (Sco) et de situations ciblées (Sci) pour tous les élèves. Mais il s'agit aussi de favoriser, dans une perspective socio-constructiviste, le développement professionnel des enseignants du groupe au cours de leurs transactions avec les autres membres de leurs équipes pédagogiques respectives, voire au sein des groupes de production formés à l'échelle de chaque zone d'animation pédagogique (ZAP). Le partage des conceptions de situations et de leurs régulations s'est réalisé tout d'abord par essaimage au niveau de chacune des deux échelles grâce à des rencontres récurrentes rassemblant les trois catégories d'acteurs.

2. Le groupe de production de ressources (GPR) : genèse, centrations et principes de fonctionnement

2.1. Formation d'un groupe de travail pluri catégoriel

Depuis 2011, une partie de la profession s'est mobilisée sur les portées acquises des situations complexes en EPS. Toutefois, selon les académies, les réflexions didactiques et pédagogiques sur l'approche par compétences (APC) dans la discipline, diffèrent. Ainsi le dossier professionnel centré sur l'APC en EPS (Revue EPS N°362, 2014) donne à voir plusieurs réponses issues de plusieurs académies (dont le GPR de Bordeaux). Ces groupes, pilotés souvent par l'Inspection Pédagogique Régionale ont ainsi tenté de participer à l'évolution des pratiques d'enseignement en référence à de nouvelles attentes institutionnelles. L'articulation entre les compétences disciplinaires et les compétences transversales liées aux acquisitions du socle commun réside dans les productions par ces GPR de dispositifs d'enseignement par situations complexes. Sous l'impulsion conjointe de A. Falco (IA-IPR EPS) et de L. Lafont (Professeure des Universités) au sein du Rectorat de l'académie de Bordeaux, a été constitué un GPR pluri catégoriel, regroupant majoritairement des enseignants d'EPS, pour la plupart formateurs académiques pour le compte de la formation professionnelle continue, un formateur universitaire agrégé en STAPS, une enseignante – chercheure, professeur des Universités en STAPS, spécialiste du cadre de la psychologie sociale du développement et des acquisitions et un inspecteur d'EPS, pilote du groupe. Un retour sur l'historicité du groupe montre que sa formation s'est réalisée de façon échelonnée au gré de rencontres et d'échanges entre les différentes catégories de professionnels. Ainsi, certaines réunions officielles organisées dans le cadre d'inspections pédagogiques au sein d'établissements, mais aussi parfois moins formelles pour le compte de la formation professionnelle continue, de la préparation aux concours de recrutement des enseignants ou encore du fonctionnement des associations sportives à l'école, ont permis le recrutement d'enseignants d'EPS soucieux de répondre à la récente évolution des programmes et désireux de participer à une expérience présentée comme collaborative.

2.2. Formalisation du cadre conceptuel des situations complexes

L'activité du groupe a consisté de façon pragmatique en la conception et la mise en œuvre de dispositifs pédagogiques d'enseignement par situations complexes. Les premiers temps

ont permis d'acculturer les enseignants d'EPS au concept de situation complexe et de formaliser le cadre de conception des situations complexes au regard des textes institutionnels et des programmes d'enseignement disciplinaires. La situation complexe a été présentée comme une ressource pédagogique au carrefour du développement de trois types de compétences : les compétences disciplinaires, les compétences méthodologiques et sociales et les compétences nationales du socle commun (cf. Figure 1 ; Falco & Lafont, 2012). Cet objet a favorisé la rencontre et le travail entre plusieurs des acteurs de fonctions et domaines différents, celui des praticiens, experts des apprentissages, celui des personnels de direction des établissements scolaires, structurant les projets interdisciplinaires et enfin celui des personnels de l'inspection pédagogique régionale qui traditionnellement accompagnent et évaluent les pratiques d'enseignement et le développement professionnel. L'ambition était de placer le pratiquant dans un environnement dynamique au sein duquel les informations à traiter, sont « enchevêtrées » et nécessitent la sélection et la mobilisation de ressources à bon escient. Initialement pensée dans la logique des programmes de 2008 et du socle commun de 2006, la situation complexe a trouvé une légitimité supplémentaire dans les nouveaux programmes de 2016 qui accentuent la convergence des compétences disciplinaires à celles du nouveau socle commun de connaissances, compétences et de culture. Les programmes ont donc consolidé la place de la situation complexe à l'interface non plus seulement des compétences disciplinaires et transversales, mais désormais entre deux niveaux possibles d'intégration, d'une part, entre les savoirs disciplinaires et les compétences disciplinaires, et d'autre part, entre des compétences disciplinaires et des compétences plus générales.

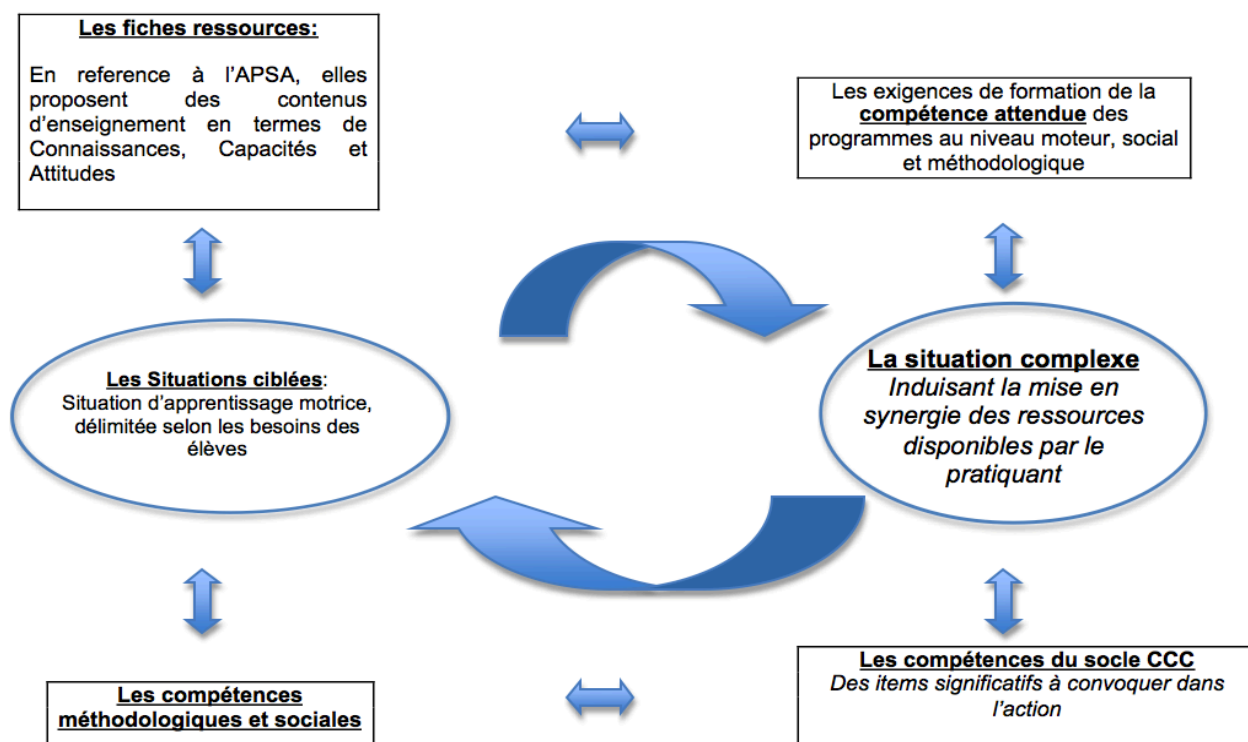


Figure 1 : Un cadre générique pour concevoir les pratiques d'enseignement par compétences respectueuses des exigences de formation à partir de Falco & Lafont (2012)

Selon le cadre conceptuel de la pédagogie de l'intégration, les situations complexes (Sco) sont structurées autour de paramètres qui « circonscrivent une famille de situations » (Roegiers, 2010, p.282) et orientent l'activité des élèves vers des dimensions motrices, cognitives, métacognitives et langagières au sein d'interactions sociales diversifiées (cf. Tableau I ; Falco, 2013). Les situations ciblées (Sci), en relation avec la Sco, sont des situations d'apprentissage qui ont pour vocation de transmettre les contenus techniques à réinvestir en Sco.

Tableau I : Définition des paramètres de la situation complexe dans l'Académie de Bordeaux selon Falco (2013).

Paramètre moteur : toutes décisions de l'enseignant dans la conception de la situation d'apprentissage qui impactent directement la motricité des élèves.
Paramètre social : toutes décisions de l'enseignant dans la conception de la situation d'apprentissage qui impactent des relations interindividuelles, la cohésion du groupe et les rôles sociaux assumés.]
Paramètre méthodologique : toutes décisions de l'enseignant dans la conception de la situation d'apprentissage qui influencent la démarche (expérimentale) de recherche de solutions par élève ou le groupe, la prise de conscience des moyens à utiliser pour atteindre le but et les sous buts.
Paramètres « langagiers » : toutes décisions de l'enseignant dans la conception de la situation d'apprentissage qui impactent la mobilisation de la langue française, la compréhension des messages et conseils, la prise de parole en groupe, l'observation d'autrui, la formulation de conseils et feed-back.

S'appuyant sur les compétences attendues des programmes d'EPS et les visées transversales du Socle Commun, la situation complexe dont le degré de complexité est caractérisé par les quatre paramètres, confronte les élèves à des problèmes à résoudre individuellement et/ou collectivement grâce à une « mise en synergie » de leurs ressources. En particulier, l'option choisie par le GPRP de l'académie de Bordeaux, a consisté à convoquer, grâce aux paramètres de la situation complexe, la dimension sociale et méthodologique des acquisitions en EPS, par la promotion de rôles sociaux précis et des échanges langagiers au sein de petits groupes pour la co-construction des réponses collectives à la Sco. L'importance donnée aux dimensions sociales et langagières est ici emblématique des choix au sein du groupe de travail.

2.3. Une conception interactive et partagée au sein du groupe de travail

Dès sa création, le groupe se réunissait de façon récurrente en respectant l'ordre du jour collégalement établi lors de la séance précédente. Plusieurs formes de travail ont été adoptées et ont évolué au cours du temps. Ces formes sont représentatives des modes d'interaction, de partage et de contenus des connaissances de nature différente. Nous allons tenter de les caractériser selon le modèle de Belkhodja & al. (2007). La première forme de rencontre a consisté à travailler par petit groupe (trio ou quatuor) à la conception d'une situation complexe dans un champ d'apprentissage ou à la présentation d'extraits vidéo d'élèves en situation d'apprentissage au sein du dispositif. La répartition des collègues au sein des petits groupes de travail s'effectuait selon plusieurs critères objectifs (i.e., expérience dans l'enseignement de l'APSA, expertise dans l'APSA et appétence pour l'APSA) mais aussi sur des liens d'affinités, de désir de collaborer. Il était entendu que

l'ensemble des champs d'apprentissage au collège et des compétences propres en lycée, devait faire l'objet d'une investigation. Les échanges, animés prioritairement par l'IA/IPR, se déroulaient au sein d'un espace favorisant les interactions en face à face dans l'optique d'établir des choix partagés. Le modèle originel fut celui de la « demande », à savoir : les connaissances scientifiques ont été ajustées aux besoins des enseignants en fonction des propositions de dispositifs interactifs au sein des situations complexes et ciblées. Parfois, étaient insérés des moments d'exposés de connaissances selon une logique plus académique au cours desquels les enseignants chercheurs acculturaient les praticiens. Cependant, la posture des EC s'est voulue bien plus incitative que prescriptive. Cette volonté délibérément émancipatrice des chercheurs a trouvé cependant certaines limites. Enfin, la réciprocité des échanges entre enseignants et enseignants chercheurs participait d'une volonté tripartite de co-analyse des situations proposées à partir des captations réalisées en situation de classe permettant ainsi l'analyse collective des conduites d'élèves. Les différences de statuts des membres du groupe, ont accentué la complémentarité au sein d'un fonctionnement collaboratif, basé sur le partage d'expériences et des prises de décisions toujours négociées, co-construites et jamais imposées. En ce sens, la dynamique interactive enclenchée lors de nos entrevues et orientée sur des éléments didactiques signifiants, a rendu possible l'émergence d'une « communauté de pratique réflexive » (Allard, Goldblatt, Kemball, Kendrick, Millen, & Smith, 2007) envisageant notamment pour les enseignants un développement professionnel propre à « l'application des connaissances scientifiques » dans une perspective dynamique et transactionnelle (Chagnon & *al.*, 2009, p.7). Conformément à leurs analyses la récurrence des rencontres et la multiplication des formes d'interactions entre les membres du GPR de différents statuts sont les facteurs principaux qui ont présidé à la montée en compétences et en expériences partagées par l'ensemble des acteurs.

3. Des conditions à la circulation des connaissances scientifiques

3.1. Un rapport évolutif entre connaissances scientifiques et savoirs professionnels

Les enseignants, soucieux d'actualiser leurs connaissances, leurs pratiques et l'efficacité de leur enseignement, ressentaient le besoin de formations concrètes, réalistes et proches des problématiques de terrain. Le GPR a offert aux collègues les conditions idéales de développement professionnel en associant la formalisation des dispositifs pédagogiques

aux contextes d'enseignement analysés à la lumière des savoirs théoriques et des concepts scientifiques. Ainsi, le GPR a proposé, en marge de la formation continue, des temps de rencontres, d'échanges autour de productions pédagogiques supports de pratiques réflexives visant à être partagées et éventuellement publiées sur le site EPS du rectorat. Les premiers moments d'interactions ont été basés sur les connaissances scientifiques mobilisées au sein de l'enseignement par situation complexe. Progressivement et conformément au degré d'acculturation scientifique des participants, la focale de nos propos s'est décalée d'une centration sur des problématiques d'ingénierie didactique (i.e., articulation situation complexe – ciblées) vers les procédés d'enseignement et d'évaluation de l'enseignant ainsi qu'aux processus d'apprentissages des élèves.

Par ailleurs, les temps d'apports théoriques focalisés sur des problématiques professionnelles, étaient suivis de nombreux temps d'analyses et de régulations visant à planifier des mises en œuvre futures. La récurrence des moments de réflexions collectives caractérisées par l'alignement des échanges sur des intentions éducatives partagées en alternance avec des temps d'intervention en conduite de classe, a fondé l'efficacité du dispositif. Compte tenu au départ du caractère novateur de l'enseignement par situation complexe en EPS, l'équilibre entre les apports théoriques d'ordre didactique et scientifique, et les apports pédagogiques liés à l'acte de régulation en conduite de classe a répondu aux attentes traditionnellement explicitées par les enseignants novices (Daguzon & Goigoux, 2012). La production des situations complexes et l'analyse de l'activité des élèves et de l'enseignant lors du face à face pédagogique, ont en cela, contribué à rendre les participants du groupe experts de cette démarche d'enseignement.

Cette expérience collaborative met l'accent aussi sur la difficulté d'une part de conceptualiser et formaliser une pratique professionnelle innovante et d'autre part de concevoir et mettre en œuvre des dispositifs de formation complémentaires de l'activité professionnelle rendant compte de la complexité de la pratique enseignante et de l'enchâssement dans l'action du didactique et du pédagogique (Altet & Guibert, 2014). Les échanges au sein du groupe ont donc été focalisés sur les conditions réelles d'enseignement, et notamment sur les expériences vécues avec les élèves, ce qui correspond prioritairement à l'attente des enseignants en formation (Tardy, Lhermet & Gauthier, 2018). « Les véritables transformations du travail ne peuvent être portées que par les travailleurs eux-mêmes (Yvon & Durand, 2012), et, plus largement, par les collectifs qui seuls peuvent opérer des transformations durables de leurs milieux de travail » (Joubaire,

2019, p.21). Ces éléments octroient au dispositif du GPR, les caractéristiques d'une formation en alternance intégrative sans en endosser le statut officiellement.

Paradoxalement, alors que le groupe s'est donné pour ambition d'enrichir les pratiques professionnelles par des ressources pédagogiques conçues à partir de connaissances scientifiques et mises à l'épreuve des élèves, les craintes de voir les démarches d'enseignement se scléroser du fait d'un enseignement « applicationniste » basé exclusivement sur l'ESC, ont été formulées. Certaines des recherches conduites dans deux thèses, ont permis de saisir une variabilité des pratiques selon plusieurs facteurs, par-delà la notion de méthodes pédagogiques.

D'une part, la possibilité a été offerte aux EC de rencontrer des enseignants du GPR et d'observer leur activité en classe. D'autre part, les enseignants désireux de se développer et se former par la recherche ont été incités à s'inscrire dans un cursus de Master Recherche, puis éventuellement en doctorat. Cette démarche leur a permis d'approfondir l'une des dimensions de l'ESC en EPS au prisme de l'activité des enseignants et / ou de l'apprentissage des élèves ou encore de l'expérimentation de dispositifs pédagogiques.

3.2. Une perspective théorique métissée : des cadres théoriques socio-constructivistes couplés avec la didactique des APSA

La visée pragmatique première de ces recherches doit être soulignée car elle permet de comprendre les caractéristiques « multi niveaux » de la perspective adoptée. Le cadre théorique ou plus modestement de réflexion, a été conçu en tenant compte de l'origine de ces questions de recherche. Ainsi, ce sont les changements institutionnels qui ont été à l'origine de la constitution du groupe. Ils incitaient, voire prescrivaient, des évolutions dans les pratiques de planification et de mises en œuvre des situations d'enseignement - apprentissage en respectant les programmes et en participant au développement des compétences du S3C au niveau du collègue.

A l'origine du GPR, le cadre théorique utilisé était exclusivement celui de la pédagogie de l'intégration (Roegiers, 2001, 2010) ; cette approche avait permis à l'IA-IPR fondateur du GPR de produire le cadre générique de conception des situations complexes (Sco) (cf. Figure 1). La démarche à partir de ce cadre, s'est déployée essentiellement dans trois directions : la transposition en EPS et en APSA par l'intermédiaire des compétences « propres », la conception de dispositifs interactifs d'apprentissage et de guidage à partir de la psychologie sociale de l'éducation déclinée en EPS, et enfin les connaissances

didactiques dans les différentes APSA. Le schéma ci-dessous illustre les cadres et connaissances progressivement articulées au sein du GPR plutôt par les EC et les étudiants engagés en doctorat pour parvenir à éclairer les conceptions et mises en œuvre.

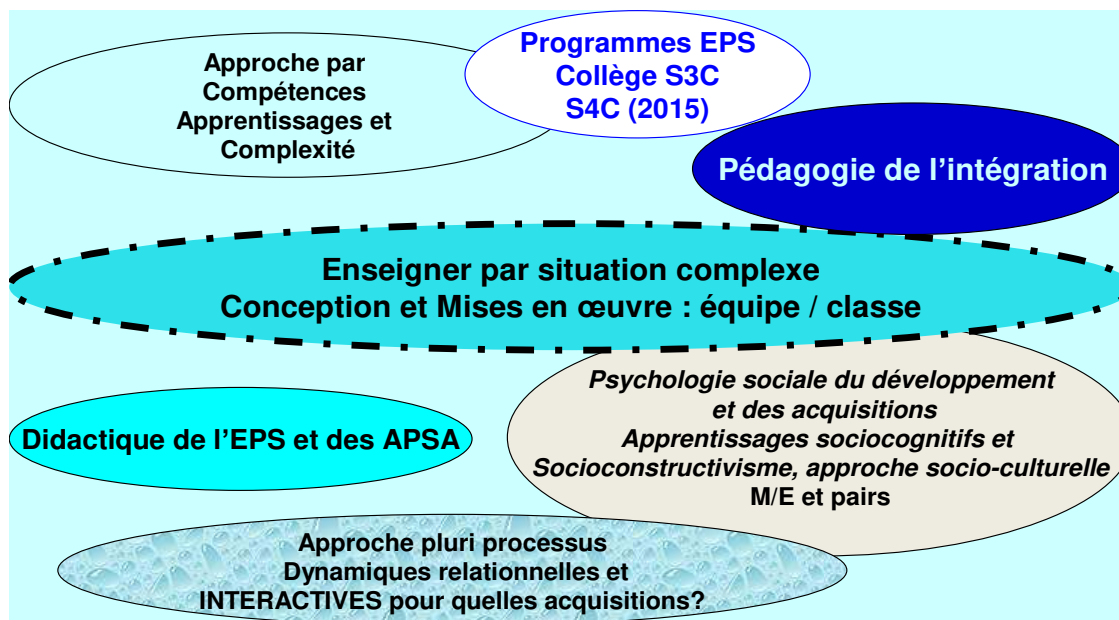


Figure 2 : Un cadre théorique métissé à partir de Lafont & al. (2017)

L'approche par compétences et la pédagogie de l'intégration sont les premiers cadres convoqués pour concevoir les situations complexes et ciblées. Par ailleurs au sein de l'équipe Vie Sportive ainsi que parmi les enseignants du second degré (en particulier ceux qui étaient issus de la formation initiale de l'académie), la psychologie sociale du développement et des acquisitions, déclinée et spécifiée pour l'enseignement de l'EPS (Lafont, 2003) et l'approche pluridimensionnelle de Beaudichon, Verba & Winnykamen, (1988) ont constitué les soubassements théoriques pour concevoir les dispositifs. Dans cette perspective, le conflit-socio cognitif, la co-construction et l'imitation sont des mécanismes de construction de connaissances complémentaires dont la pertinence au plan des apprentissages varie selon des facteurs situationnels, personnels ou relationnels. Parallèlement à la complémentarité entre les processus, l'approche pluridimensionnelle se situe dans une perspective socio-constructiviste postulant que c'est prioritairement, mais non exclusivement avec l'aide d'un autrui plus compétent, que l'individu apprend et re-construit ses structures cognitives (Vygotski, 1997). Plusieurs types d'investigations avaient été conduites en Master recherche et MEEF ainsi qu'en doctorat avant la création du GPR.

Les dispositifs d'apprentissage entre pairs avaient donné lieu à plusieurs expérimentations. Ainsi, des dispositifs d'apprentissage coopératif et de travail en dyades avaient été testés en handball (Darnis, 2004 ; Darnis, Lafont & Menaut, 2005) et en basket-ball en situation de classe (Lafont, Proeres & Vallet, 2007). Le tutorat entre pairs et le tutorat réciproque avaient été étudiés en gymnastique (Cicero & Lafont, 2007) et en tennis de table (Ensergueix, 2010 ; Lafont & Ensergueix, 2009). Il ressortait de ces travaux que l'efficacité des dispositifs étudiés était soumise à des règles d'adaptation des formes de travail selon la nature des APSA et surtout selon les contenus visés. Il est à relever que tous les acteurs de ces travaux avaient des expériences d'enseignement et/ou d'entraînement dans les différentes APSA. Par ailleurs, les acquisitions ou transformations mesurées dans ces études concernaient le registre de la motricité et de l'efficacité de l'action certes mais à des degrés divers les connaissances déclaratives, les activités de guidage entre pairs, les relations sociales au sein des équipes de jeu (Falco & *al.*, 2014). Ces mesures différentes avaient démontré l'existence de corrélations entre les dimensions motrices, cognitives et sociales ainsi que le rôle des échanges langagiers. Ces éléments étayaient la conception des paramètres des situations complexes et la notion de « mise en synergie des ressources »

Du point de vue de l'activité de l'enseignant, la problématique des procédures de guidage selon la nature des habiletés motrices à enseigner, celle des guidages ajustés aux besoins des élèves tels que l'interaction de tutelle (Bruner, 1983) ou l'imitation modélisation interactive (Winnykamen, 1990), avaient été explorés dans l'enseignement de plusieurs APSA. L'hybridation entre ces différents cadres a été possible car une certaine congruence existe entre ces deux catégories de travaux qui peuvent être pensées comme complémentaires et non concurrentes. En effet, la pédagogie de l'intégration offre le cadre initial et permet la conception des différents paramètres de la situation. La psychologie sociale du développement et des acquisitions a produit des cadres conceptuels qui soutiennent la structuration du travail des élèves dans les situations complexes et ciblées ainsi que la façon dont l'enseignant s'y prend pour étayer la construction des savoirs par les élèves. Cependant, la conception des situations complexes pour chaque champ d'apprentissage et chacune des APSA, demandait aux acteurs des connaissances didactiques spécifiques d'autant plus robustes qu'il s'agissait dans une certaine mesure de proposer aux élèves un dispositif innovant qui combine de manière rationnellement structurée une situation complexe et des situations ciblées. Cette dernière dimension ainsi que l'expertise pédagogique de conduite de classe sont les éléments clés qui ont permis le

partage des savoirs de différente nature et une certaine réciprocité des échanges entre les différents membres du GPR. Grâce au développement du GPR et aux interactions entre les différentes catégories d'acteurs, des connaissances spécifiques au travail du groupe allaient être produites grâce aux recherches en Master et en thèse.

4. Des études spécifiquement conduites pour expliciter les conditions d'efficacité des situations et les manières d'enseigner

4.1. Tester les effets de dispositifs coopératifs en situation écologique de classe

Le premier travail de thèse conduit sur l'activité des élèves au sein de l'ESC (Le Briquer, 2017), a explicitement associé la structure des situations complexes aux cinq principes de l'apprentissage coopératif (AC) (Johnson & Johnson, 1989 ; Slavin, 1983). L'expérimentation conduite en situation écologique avec des élèves de cinq classes de 5^{ème} durant une séquence d'enseignement de douze séances, a permis d'examiner les effets d'un dispositif d'Enseignement par Sco en natation de vitesse au collège (Flouroux, Marrier & Le Briquer, 2013).

Elle visait l'atteinte de la compétence attendue de niveau 2 des programmes d'EPS de 2008 : *à partir d'un départ commandé, réaliser la meilleure performance possible sur une distance de 50m selon deux modes de nage, ventral et dorsal, en optimisant le plongeon, le virage et le rapport amplitude/fréquence* (Le Briquer, 2017, p.133)

Les élèves étaient répartis en équipes de niveaux homogènes entre elles et hétérogènes en leur sein et avaient été placés dans deux conditions d'apprentissage au moment des situations ciblées (i.e., « condition individuelle » versus « condition interactive »). Ils ont donc tous vécu un dispositif pédagogique organisant l'alternance entre une situation complexe (i.e., une situation collective de performance) et des situations ciblées (i.e., plongeon, virage et nage en crawl et dos). En référence au cadre de l'apprentissage coopératif (Johnson & Johnson, 1989), le paramétrage de la situation complexe engageait les élèves des deux conditions à : (a) définir un objectif commun (i.e., établir le score le plus élevé), (b) engager la responsabilité individuelle dans des rôles, (c) favoriser les interactions en face à face, (d) solliciter des habiletés interpersonnelles, et (d) planifier des plages de dialogue ouvert, et (e) créer une interdépendance positive entre les membres des équipes de travail. Cependant, seuls les participants de la condition interactive étaient entraînés à interagir en situations ciblées. Lors de la 10^{ème} leçon, la situation complexe incitait les

équipes à s'opposer deux à deux, le but commun étant d'établir le score permettant à une équipe de battre l'équipe adverse. Les résultats ont montré que la condition interactive (condition expérimentale) a favorisé les apprentissages moteurs et en particulier chez les filles lors du temps compétitif, « suggérant que les bénéfices moteurs issus d'un ESC s'expriment dans un compromis qui articule apprentissage coopératif et climat compétitif intergroupes, incluant des formats interactifs propres à la vie courante » (Le Briquer, 2020, p. 63). Par-delà ces résultats moteurs, les variables cognitives, sociales et langagières ont été l'objet de présentations lors de colloques (e.g., AFIRSE, 2017, 2019 ; AREF, 2019).

Cette recherche confirme que les apprentissages au sein des dispositifs coopératifs se manifestent par des transformations diverses et résultent « d'un processus long, sous forme de changements cognitifs graduels qui dépendent de la réflexion suite aux interactions » (Buchs, 2002, p. 118). Par ailleurs, elle met en évidence que l'examen des effets de la coopération nécessite l'usage d'une méthodologie mixte articulant des résultats quantitatifs à des données qualitatives. Ces conditions confèrent à l'étude un double intérêt, celui d'une recherche scientifique ancrée dans la réalité professionnelle de l'enseignement, envisageant le dispositif pédagogique étudié comme une ressource utilisée par les équipes pédagogiques ; celui plus large d'accompagner les équipes quant à la méthodologie de conception de dispositifs coopératifs et leur mise en œuvre dans différentes APSA.

4.2. Observer des conditions de variabilité des procédures d'enseignement

En se plaçant du point de vue de l'acte d'enseignement en Sco et Sci de membres du GPR, enseignants chevronnés spécialistes ou non des APSA enseignées, le développement de deux thèses a permis aussi d'apporter des connaissances spécifiques à cette expérience collective.

La question de la « standardisation » des méthodes se pose dans le domaine de l'éducation, selon Altet & Guibert (2014) le risque est alors de faire des enseignants des techniciens et non des professionnels au sens anglo - saxon du terme. Les interrogations quant aux procédures d'enseignement utilisées ont pris tout leur sens pour plusieurs raisons. La première tient à la nature du dispositif associant aux situations complexes des situations ciblées. Selon Roegiers (2010) puis Falco & Lafont (2012) pour l'EPS, la finalité de ces deux types de situations diffère fortement. Si les premières ont vocation à demander la co-construction de réponses nouvelles par la mise en synergie des ressources, les secondes sont des situations d'acquisition de techniques, savoir-faire circonscrits à des habiletés

précises, et sont adaptées aux besoins momentanés des élèves. La deuxième réfère à l'identité même de l'EPS au sein de l'enseignement par situations complexes. La question s'est posée à la suite de problématiques antérieures (Bouthier, 1988 ; Lafont, 1994) de la façon de mettre en œuvre les dispositifs pour favoriser les apprentissages des élèves. Ces éléments constituent les organisateurs de la problématique des doctorats de W. Matmati et de M-F. Fanton-Bayrou. En effet, l'EPS discipline d'enseignement est culturellement marquée par les APSA pour les élèves comme pour les enseignants. Ainsi, l'environnement (prédictible ou non), le but du mouvement, les contraintes spatiales et/ou temporelles, l'activité individuelle ou collective, les situations de coopération et/ou d'opposition constituent autant de dimensions permettant d'interroger la variabilité des façons d'enseigner les différentes pratiques motrices (Lafont, 2014). Par ailleurs, les situations complexes qui demandent aux élèves de co-construire des réponses en préservant des solutions alternatives (proches des situations problèmes) appellent de par leur objectif, un accompagnement différent de celui des situations ciblées (Lafont, Matmati & Fanton-Bayrou, 2020).

Quelques résultats des études conduites mettent au jour des différences selon les APSA enseignées, ici la danse et le rugby (Matmati, 2019 ; Matmati & Lafont, 2020). Ainsi, l'usage de la démonstration et des guidages fermés a été plus souvent observé en danse qu'en rugby. Par ailleurs, Les comparaisons conduites selon les situations ainsi que la temporalité à l'intérieur d'une situation (présentation, explication) mettent à jour aussi des différences. En Sci, l'enseignante met en œuvre un style par commandement et des guidages fermés en danse comme en rugby. En Sco, la posture de l'enseignante est en retrait, préservant ainsi l'activité collective de recherche de solutions par les élèves. Sa posture, moins directive, privilégie l'observation et l'accompagnement d'une tutelle ajustée offrant des possibilités d'aide si nécessaire.

Du point de vue temporel en danse, le guidage dans la Sci est plus instructif en début de séquence interactive afin d'obtenir une transformation immédiate de la motricité des élèves en fonction des attendus techniques de la situation et des acquisitions visées. Dans la suite des épisodes interactifs, les instructions sont plus ouvertes au fur et à mesure des acquisitions des élèves. En Sco, le guidage apparaissant ouvert au moment de la présentation de la situation, devient plus serré au moment de l'explication. Si les variables de contexte et de situations ont fait l'objet de cette analyse, des observations en cours concernent aussi le rôle de l'expertise de l'enseignant dans les APSA comme facteur

explicatif de la variabilité. Etudier les moyens d'accompagner les apprentissages des élèves en ESC en transmettant des contenus (style reproductif en Sci) tout en préservant leur initiative de résolution de problème (style productif en Sco), met en exergue l'aspect dynamique des interactions et la nécessité de favoriser un enseignement contingent par-delà la dichotomie habituelle entre Transmission directive et Innovation émancipatrice (Lafont & Fanton-Bayrou, 2017). Ces connaissances spécifiques à l'ESC ont vocation à être diffusées à différents niveaux, au sein du GPR, mais aussi plus largement dans le champ de la didactique de l'EPS. Elles ont été pensées, conformément aux principes initiaux de ce groupe pluri catégoriel, comme plus descriptives et incitatives que prescriptives pour les autres enseignants membres ou non du GPR. Cette perspective est proche du modèle de la dissémination (Belkodja & *al.*, 2007).

5. Diffusion des connaissances : de la dimension de l'équipe à un niveau académique voire national et international

Plusieurs flux de connaissances peuvent être repérés dans le cours de cette expérience collective. Cette diffusion de connaissances se situe tout d'abord à l'intérieur du GPR, entre les membres d'un groupe de réflexion ou au sein d'une équipe pédagogique ou encore à l'occasion des recherches conduites au sein des Masters et des Doctorats. D'autres occasions de diffusion ont concerné le périmètre d'une ZAP en EPS, mais aussi des regroupements de collègues de différentes disciplines. Enfin, les connaissances produites ont été diffusées grâce à plusieurs canaux : à l'échelle académique par le site de l'EPS comme sur le Magister, à l'échelle plus large des rencontres scientifiques, tels les colloques et congrès.

5.1. Des interactions entre les EC et les enseignants sur les terrains de recherche

L'expérimentation en natation de vitesse (Le Briquer, 2017) a été réalisée en condition écologique de classe. Les cinq enseignants des 5 classes, tous novices dans l'ESC, ont participé au protocole durant 12 séances de pratique. Au préalable, plusieurs rencontres ont fait l'objet de la présentation de la recherche et des soubassements théoriques de la méthode d'enseignement étudiée. Le chercheur était présent lors de chacune des 12 séances. Chaque leçon donnait lieu à une activité de conception et d'adaptation pédagogique en particulier concernant les formes de groupement, les situations

d'échauffement et les Sci proposées aux élèves. Au plan pragmatique, le chercheur et les enseignants échangeaient par mail en amont des séances, ces derniers validaient ou modifiaient les propositions initiales. Enfin, durant l'expérimentation, ils ont observé leurs élèves et participé aux recueils des données.

La diffusion des connaissances s'est faite aussi à l'occasion des études en classe entière centrées sur les styles d'enseignement et les modes d'accompagnement en Sco et Sci par un processus proche de l'imprégnation et de l'observation. Ainsi, le même script de cycle d'enseignement par Sco, conçu par une enseignante chevronnée de plus spécialiste de danse, a été mis en œuvre par une collègue novice en danse grâce à plusieurs formes d'échanges de connaissances entre les deux enseignantes. Il s'est agi pour la novice de participer au cycle de sa collègue dans le rôle de simple pratiquante, d'observer les conduites de sa collègue et surtout des élèves de cette dernière.

Finalement, les entretiens conduits avec les enseignants au cours des recherches les ont pourvus, par leur dimension réflexive, de moyens pour diffuser certains aspects de leur expérience au sein d'une part, de leur propre équipe pédagogique et d'autre part, pour certains, au sein des groupes qu'ils animent dans le GPR.

Finalement, chercheurs et praticiens ont été réciproquement et continuellement sollicités et impliqués au point de devenir une « communauté d'apprentissage professionnel (CAP) » (Bolam, McMahon, Stoll, Thomas & Wallace, 2005), regroupant au sein d'un établissement ou d'un réseau d'établissements « des enseignants qui apprennent avec et par les collègues et questionnent leurs pratiques, à partir de la collecte des données leur permettant de cibler les besoins des élèves et discuter du choix des interventions » (Cité par Escalié & Legrain, 2020, p. 3).

5.2. Le transfert des connaissances au sein du GPR jusqu'à leur diffusion au sein des ZAP

Le deuxième niveau de circulation des connaissances se situe au sein du GPR lui-même, entre les membres des groupes EPS ou au niveau interdisciplinaire lors d'évènements plus ou moins récurrents au sein des ZAP. Ces échanges ont rassemblé des équipes pédagogiques accompagnées de « pilotes » des groupes disciplinaires. Quelques évènements ont concerné les différentes catégories d'acteurs avec des enseignants et des IA-IPR de disciplines différentes (Sciences, Langues et EPS). Enfin, en EPS, un accompagnement collaboratif par les EC et les docteurs a été réalisé en direction des pilotes

du GPR au cours de rencontres annuelles et lors de la mise en œuvre d'une journée d'étude sur l'ESC en EPS à l'UFR STAPS. Au cours de l'accompagnement des pilotes responsables des groupes « décentralisés », le « modèle de la demande » (Chagnon & *al.*, 2009, p. 10) était privilégié grâce à des questionnements préalables de manière à parvenir à cibler au plus près les besoins prioritaires de groupes. L'effet « consommateur » (Landry & *al.*, 2001) potentiellement prédominant dans ce modèle était réduit par le caractère situé de ces apports scientifiques, correspondant finalement à une réelle demande des enseignants (via les pilotes) basée sur des besoins inhérents à leur contexte propre.

5.3. Diffusion dans des contextes et sur des medias différents

La question de l'accessibilité et de la lisibilité des savoirs professionnels aux enseignants d'EPS de l'Académie et plus largement au niveau national, s'est posée dans les premiers moments d'existence du GPR. Deux outils numériques (e.g. site EPS et application « Magistère » de l'Académie de bordeaux), interfaces collaboratives ont contribué à l'essaimage des connaissances. Il ne s'agissait pas seulement de diffuser des dispositifs pédagogiques « clés en mains » mais bien de participer à un transfert des connaissances construites au sein du groupe en favorisant leur appropriation par la profession. Toutefois, deux chemins d'accès aux connaissances ont été publiés après validation du GPR sur le site EPS du rectorat de bordeaux. En premier, un « chemin court » était proposé en direction de praticiens plutôt désireux de bénéficier de façon directe et superficielle du dispositif pédagogique de Sco. En second et de façon concomitante, le deuxième support numérique publié était qualifié de « chemin long » envisageant la possibilité d'une lecture plus profonde des connaissances créées en guidant le lecteur sur des problématiques d'ingénierie didactique (i.e., articulation situation complexe – ciblées), les procédés d'enseignement et d'évaluation de l'enseignant jusqu'aux processus d'apprentissages des élèves.

Parallèlement, la problématique de la dissémination des fondements théoriques, des recherches empiriques antérieures et des connaissances scientifiques nouvelles sur l'ESC, a nécessité des liens vers des ressources scientifiques récentes et plus anciennes (i.e., articles scientifiques, documents de présentation issus de colloques ou encore capsules vidéos explicatives). Par conséquent, les EC ont souhaité faciliter la compréhension des connaissances en vulgarisant des résultats et en ciblant les connaissances les plus appropriées aux besoins des praticiens. Au cours de ce mouvement de diffusion au niveau interne, certaines conférences ont été co-animées par quelques enseignants du second

degré, l'IA-IPR responsable du GPR et les EC, ces interventions ciblaient à la fois des étudiants en formation initiale et des enseignants du 1^o et 2^o degré en poste dans les établissements scolaires.

Enfin, au sein de l'équipe Vie Sportive, les doctorants et les EC engagés sur ces thématiques de recherche ont communiqué des résultats partiels de leurs investigations lors de Journées d'Etudes et de Congrès Internationaux en Sciences de l'Intervention et/ou en Sciences du sport et de l'EPS. De plus, des articles ou chapitres d'ouvrage ont été publiés ou sont en cours de diffusion.

Conclusion

Cet article décrit des expériences didactiques, pédagogiques et scientifiques vécues selon une perspective socio-constructiviste au sein d'un groupe de travail pluri catégoriel de l'Académie de Bordeaux entre 2011 et 2020. Les propos ont montré comment la permanence et la régularité des interactions entre chercheurs et praticiens, ont pris des formes différentes au cours du temps, jusqu'au développement de travaux de recherche, métissant plusieurs modèles de construction et d'utilisation des connaissances (Belkhodja & *al.*, 2007). La participation réciproque des praticiens et des EC du groupe a offert un environnement collaboratif susceptible de favoriser le développement professionnel et la création de connaissances scientifiques nouvelles. Plusieurs principes ont donc émergé d'un fonctionnement décrit et vécu comme partagé, « dynamique et transactionnel » (Chagnon & *al.*, 2009, p. 7). Le premier insiste sur le caractère nécessairement situé des recherches, répondant ainsi à des besoins et des problématiques professionnelles de terrain. Le second réserve aux praticiens et chercheurs un rôle actif de co-construction des conditions d'émergence des connaissances. Le troisième principe vise la dissémination des connaissances produites à partir d'une stratégie de diffusion à des niveaux différents. Ces éléments concourent à l'originalité d'un modèle pensé, partagé et vécu comme la plupart du temps interactionniste (Belkhodja & *al.*, 2007) et basé sur une dynamique réciproque entre chercheurs et praticiens. Désormais inscrite dans l'institution, l'évolution des connaissances au sein du groupe a eu une dynamique propre, asservie cependant aux changements d'orientation nationale de programmes et sous la dépendance des jeux d'acteurs. La richesse de l'expérience vécue décrite ici ne peut cependant pas taire les difficultés et limites de ce type de collaboration praticiens - chercheurs. Ainsi, par exemple, si la diffusion du GPR dans tous les départements de l'Académie de Bordeaux témoigne du

succès de cette expérience, ce développement par dissémination a conduit aussi à une forte hétérogénéité des pilotes des groupes décentralisés. L'acculturation des acteurs aurait demandé une « reprise » mieux ajustée aux besoins des entrants dans le GPR. Par ailleurs, la volonté de se déprendre d'une posture prescriptive de la part des EC les a conduits à adopter une réticence pédagogique qui a certainement décontenancé certains enseignants. Par-delà ces quelques limites, cette expérience collaborative confirme surtout l'avantage d'organiser les groupes de travail et les formations à et par les recherches de façon collaborative et en relation étroite avec des enjeux de professionnalisation partagés.

Bibliographie

- Allard C., Goldblatt P., Kemball J., Kendrick S., Millen K. & Smith D. (2007). Becoming a reflective community of practice. *Reflective Practice*, 8 (3), 299-314.
- Altet, M. & Guibert, P. (2014). Construire un curriculum européen à partir de l'observation et l'analyse des pratiques enseignantes. In L. Paquay *et al.* (Eds.), *Travail réel des enseignants et formation* (pp. 79-96). Bruxelles : De Boeck.
- Beaudichon, J., Verba, M. & Winnykamen, F. (1988). Interactions sociales et acquisition de connaissance chez l'enfant : Une approche pluridimensionnelle. *Revue internationale de psychologie sociale*, 1, 129-141.
- Belkhodja, O., Amara, N., Landry, R., & Ouimet, M. (2007). The extent and organizational determinants of research utilization in Canadian health services organizations. *Science Communication*, 28, 377–417.
- Bolam, R., Mc Mahon, A., Stoll, L., Thomas, S. & Wallace, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Nottingham: DFSE.
- Bouthier, D. (1988). *Les conditions cognitives de la formation d'actions sportives collectives*. Thèse de doctorat en Psychologie non publiée. Université Paris V – Ecole Pratique des Hautes Etudes, Paris.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Buchs, C. (2002). *L'interdépendance des ressources dans les dispositifs d'apprentissage entre pairs : menace des compétences et dépendance informationnelle. Vers des processus médiateurs et modérateurs*. Thèse de doctorat en Psychologie. Université Pierre Mendès France, Grenoble.

- Chagnon, F., Daible, M., Gervais, M-J., Houle, J. & Béguet, V. (2009). L'utilisation de l'évaluation fondée sur la théorie du programme comme stratégie d'application des connaissances issues de la recherche. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 23 (1), 3-31.
- Chauvigné, C. & Coulet, J. (2010). L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire? *Revue Française de Pédagogie*, 3 (3), 15-28.
- Cicero, C., & Lafont, L. (2007). Interaction de tutelle et imitation modélisation interactive entre élèves : l'effet de la formation d'élèves-tuteurs en gymnastique sportive. *Bulletin de psychologie*, 4 (490), 335-348.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 97–110.
- Daguzon, M. & Goigoux, R. (2012). Apprendre à faire classe. Les apprentissages professionnels des professeurs des écoles en formation par alternance. *Revue Française de Pédagogie*, 181, 27-42.
- Darnis, F. (2004). *Place et rôle du développement cognitif et de l'interaction sociale dans l'acte tactique en jeux et sports collectifs*. Thèse de doctorat en STAPS non publiée. Université Bordeaux 2.
- Darnis-Paraboschi, F., Lafont, L. & Menaut, A. (2005). A social-constructivist approach in physical education: Influence of dyadic interactions on tactical choices in an instructional team sport setting. *European Journal of Psychology of Education*, 20, 171-184.
- Delignières, D. (2014). Vers une pédagogie des compétences : apprendre à gérer la complexité. In M. Quidu (Ed.), *Innovations théoriques en STAPS et implications pratiques en EPS* (pp. 478 489). Paris : L'Harmattan.
- Develay, M. (2015). *D'un programme de connaissances à un curriculum de compétences*. Paris-Bruxelles : De Boeck.
- Ensergueix, P. (2010). *La formation au tutorat réciproque entre pairs pour l'acquisition d'habiletés motrices complexes. L'exemple du tennis de table au collège*. Thèse de doctorat en STAPS non publiée, Université Bordeaux 2.
- Escalié, G. & Legrain, P., Accompagner par la recherche le changement des pratiques enseignantes au service de la continuité des apprentissages au cycle 3, *Éducation et socialisation* [En ligne], 55 | 2020, mis en ligne le 01 mars 2020, consulté le 07 mars 2020. URL : <http://journals.openedition.org/edso/8929>

- Falco, A. (2013). Situation complexe en EPS : la nécessité d'accompagner la conception et les mises en œuvre d'un enseignement par compétences. *Revue Hyper, enseigner l'EPS*, 261, 20-28.
- Falco, A., Darnis, F., Escalié, G., & Lafont, L. (2014). Situations complexes en EPS, éléments d'une démarche d'enseignement questionnée. *Revue EPS*, 362, 42-45.
- Falco, A., & Lafont L. (2012). Situations complexes en EPS. *Revue EPS*, 353, 36-39.
- Gérard, F.-M. & Braibant, J.-M. (2004). Activités de structuration et activités fonctionnelles, même combat ? Le cas de l'apprentissage de la compétence en lecture à l'école primaire, *Français 2000*, 190-191, 24-38.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and competition, theory and research*. Minneapolis: Interaction Book Compagny.
- Joubaire, C. (2019). *Commencer à se former pour enseigner*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 131, septembre. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueiltdossier=131etlang=fr>
- Lafont, L. (2003). *Interactions sociales et acquisition des habiletés motrices*. Note de synthèse non publiée en vue de l'Habilitation à Diriger des Recherches. Université Bordeaux 2.
- Lafont, L. (2014). Approche pluridimensionnelle des acquisitions : le cas des habiletés motrices et de l'intervention en EPS. In Quidu, M. (Ed.), *Innovations théoriques en Staps et implications pratiques en EPS* (pp.181-188). Paris : L'Harmattan.
- Lafont, L., Darnis, F., Rivière, C. & Legrain, P. (2016). How to structure group work? Conditions of efficacy and methodological considerations in physical education. *European Physical Education Review*, 23 (3), 327-338.
- Lafont, L. & Ensergueix, P. (2009). La question de la formation d'élèves tuteurs : considérations générales, application au cas des habiletés motrices. *Carrefours de l'éducation*, 27 (1), 37-52.
- Lafont, L. & Fanton-Bayrou, M.F. (2017). *Demonstrations and tutoring in contemporary dance in secondary school in complex and specific learning situations: taking account of diversity and gender differences*. Communication orale Colloque international de l'AIESEP Le Gosier, Guadeloupe, Novembre 2017.
- Lafont, L., Le Briquer, Y., Matmati, W., Fanton-Bayrou M.F., Escalié, G. & Legrain P. (2017). *D'un groupe d'innovation pédagogique à un programme de recherche : enseigner-*

- apprendre par situations complexes et ciblées au collège*. Communication orale, pré-congrès Aris Le Gosier, Guadeloupe, Novembre 2017.
- Lafont, L., Matmati, W., & Fanton-Bayrou, M. F. (2019). Par-delà les méthodes : une approche plurielle des relations enseignement-apprentissage en EPS selon les acquisitions visées. In R. Etienne., S. Ragano, et L. Talbot (Eds), *Peut-on encore parler de méthodes pédagogiques ?* (pp. 69 -86). Paris : L'Harmattan.
- Lafont, L., Proeres, M. & Vallet, C. (2007). Cooperative group learning in a team game: role of verbal exchanges among peers. *Social Psychology of Education*, 10 (1), 93-113.
- Landry, R., Amara, N., & Lamari, M. (2001). Utilization of social science research knowledge in Canada. *Research Policy*, 30, 333–349.
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence, pour dépasser les idées reçues : quinze propositions*. Paris : Eyrolles.
- Le Briquer, Y. (2017). *L'apprentissage par situation complexe en EPS au collège, rôle de la coopération et de la compétition en natation de vitesse chez des élèves de 5^{ème}*. Thèse de doctorat en STAPS non publiée. Université de Bordeaux.
- Le Briquer, Y., Lafont, L., & Legrain, P. (2018). Apprendre à dénouer le complexe : la pensée de Freinet au cœur d'un dispositif coopératif en EPS. In *L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation*, 51-61.
- Le Briquer, Y., Lafont, L., & Legrain, P. (2020). De la transmission des savoirs en EPS à l'expression des compétences en situation complexe (SC) : apprendre à intégrer ses ressources. In P. Dupont, P. Buznic-Bourgeacq et M. F. Carnus (Eds), *Compétence(s) et savoir(s) pour enseigner et pour apprendre : controverses, compromis et compromissions ?* (pp. 35-46). Bruxelles : De Boeck.
- Marcel J.F. (2012). La situation professionnelle : de la notion vers les prémices d'un concept. *Phronesis*, 11, 40–58.
- Matmati, W., & Lafont, L. (2020). L'activité de l'enseignant dans la mise en œuvre d'un enseignement par situations complexes en EPS : une étude de cas des interventions dans deux APSA différentes, *eJRIEPS*, 46, 79-107.
- Meirieu, P., & Develay, M. (1993). *Émile, reviens vite... ils sont devenus fous*. Paris : ESF.
- Pastré, P., & Samurçay, R. (2001). Travail et compétence : un point de vue de didacticiens. Activités de travail et dynamique des compétences. In J. Leplat, M. de Montmollin (dir.). *Les compétences en ergonomie* (pp. 147-160). Toulouse : Octares.

- Perrenoud, P. (1996) *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF, chapitre 5.
- Roegiers, X. (1997). *Analyser une action d'éducation ou de formation*. Paris-Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration. Des systèmes d'éducation et de formation au cœur des sociétés*. Paris – Bruxelles : De Boeck.
- Romainville, M. (1996). L'irrésistible ascension du terme. « Compétence » en éducation. *Enjeux*, 37-38, 132-142.
- Slavin, R. E. (1983). *Cooperative learning*. New-York: Longman.
- Tardy, S., Lhermet, P., Gauthier, R-F (2018). *La formation continue des enseignants du second degré. De la formation continue au développement professionnel et personnel des enseignants du second degré ?* Paris : Ministère de l'Education Nationale ; Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'innovation.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : Editions Sociales.
- Winnykamen, F. (1990). *Apprendre en imitant ?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Éducation permanente*, 135, 57-69.
- Yvon, F. & Durand, M. (2012). *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*. Bruxelles : De Boeck.