

## L'influence de l'épistémologie sur la pratique enseignante du volleyball au Bénin

Atoun Carlos E. H.<sup>1</sup>, Agbodjogbe Basile<sup>2</sup>, Attiklemé Kossivi<sup>3</sup>, Sedode Guy<sup>4</sup>,  
Kpazaï Georges<sup>5</sup>

<sup>1,2,3,4</sup> Laboratoire de la Didactiques des Disciplines (LDD), Université d'Abomey-Calavi, République du Bénin

<sup>5</sup> Laboratoire de Recherche sur l'Intervention en Activité Physique, École des sciences de l'activité physique,  
Université Laurentienne, Sudbury (ON), Canada

Corresponding Author : Atoun Carlos E. H.

---

**Résumé :** L'objectif de l'étude est de mettre en évidence l'influence de l'épistémologie sur la pratique de l'enseignant en situation de classe de volleyball. Autrement dit, elle vise à rendre compte de l'effet qu'induisent le rapport au savoir, son expérience personnelle, son expérience professionnelle et sa conception sur les transactions didactiques qu'il opère. Pour l'atteinte de notre objectif, deux modèles théoriques ont servi de socle à cette étude : la théorie de l'action didactique conjointe de Sensevy (2007) qui permet de comprendre l'action didactique conjointe des enseignants d'EPS/entraîneurs et de leurs élèves lors de l'enseignement du volleyball ; le déjà-là du sujet de Terrisse (2001) quant à lui permet de vérifier la singularité de l'enseignant face à l'APS enseigné à travers son expérience professionnelle et pratique. L'analyse didactique des actions menées par les enseignants/entraîneurs, et celle des transpositions didactiques qu'ils ont opérées varient d'un enseignant à un autre et sont fonctions du niveau de maîtrise des élèves. Ceci nous amène à dire que l'épistémologie pratique a un poids sur les transactions didactiques qu'ils opèrent en situation de classe. De même les enseignants font recours de façon générique à l'approche dialectique. Toutefois le recours aux deux approches par certains enseignants vise à plus insister sur la réussite du geste technique.

**Mots-clés :** épistémologie pratique ; pratique enseignante ; volleyball ; expérience professionnelle ; expérience personnelle.

---

Date of Submission: 04-11-2018

Date of acceptance: 18-11-2018

---

### I. Introduction

Depuis des années 1980, plusieurs recherches sur l'enseignement permettent d'affirmer aujourd'hui que, ce que les enseignants font en classe est sans contestations le premier des déterminants scolaires de l'apprentissage et de la réussite des élèves. Il va sans dire que toutes les pratiques pédagogiques ne sont pas égales à cet égard (Gauthier et Dembélé, 2004, 1). Cette remarque a sans doute fait l'objet de plusieurs travaux de recherche en Education Physique et Sportive (EPS) au Bénin. Ceux-ci ont montré que les pratiques enseignantes varient d'un enseignant à un autre lors de l'enseignement des diverses APSA prévues au programme bien qu'il existe une démarche d'enseignement/apprentissage/évaluation prédéfinie (Oguéboulé, 2008 ; Attiklémè, Kpazaï, Atoun, Agbodjogbé, 2014 ; Atoun et al, 2015).

A cet effet, il est important de reconnaître que toute pratique enseignante est fondée sur une planification. Elle peut être plus ou moins explicite, plus ou moins structurée et hiérarchisée, plus ou moins précise, mais toute pratique didactique repose sur des intentions didactiques appartenant en grande partie à l'enseignant (Brousseau, 1986). Chaque enseignant, avant d'entrer dans sa classe possède des objectifs didactiques, sait dans une certaine mesure quel objet de savoir il compte enseigner et quelle situation il mettra en place pour soutenir cette transmission (Buzinc-Bourgeacq et al 2008, 79). De ce fait, l'enseignant a pour fonction de faciliter chez les élèves l'acquisition des savoirs que l'institution recommande, sous la forme de programmes (Hsouna, Terrisse et Berhaim, 2007). C'est donc suite à un véritable fonctionnement du système didactique en tenant compte du niveau des élèves et de la manière de formaliser les savoirs au détriment des attentes des élèves que l'enseignant assure une bonne acquisition du savoir en s'appuyant sur des tâches. Ces dernières constituent ensuite des unités fondamentales d'action à travers lesquelles la pratique est dessinée et évaluée (Maurice, 2006). Ainsi, enseigner ce que l'on ne connaît pas est un véritable problème en EPS. Dès lors, décrire et comprendre l'incidence de la connaissance de l'APSA sur son enseignement effectif en classe constitue une problématique (Hsouna, Terrisse et Berhaim, 2007).

Par ailleurs, l'enseignement de l'EPS surtout celui des sports collectifs nécessite une base de connaissances théoriques et pratiques de la part de l'enseignant. Ces rapports personnels sont « le fruit de nos

assujettissements institutionnels, passés et présents » (Chevallard, 2002). Autrement dit ce que l'enseignant enseigne repose le plus sur son rapport au savoir (ce qu'il enseigne), son expérience personnelle et professionnelle et sa conception de ce savoir bref son épistémologie pratique (Buzinc-Bourgeacq, Terrisse et Lestel, 2008).

Pour Sensevy (2006, 2007), l'épistémologie pratique est une théorie de la connaissance qui surgit de la pratique, qui l'oriente et qui la détermine. Cette épistémologie est pratique en ce sens qu'elle est produite en grande partie, pour un savoir donné, par les habitudes d'action que le professeur a construites au cours de son enseignement. Elle permet d'expliquer les raisons du comportement didactique ainsi que certaines des déterminations de l'action du professeur en situation. Elle ne constitue pas une sorte de " base de connaissances appliquées". Elle fonctionne plutôt comme un tropisme d'action qui surdétermine dans une certaine mesure le pilotage de la classe. Cette surdétermination n'est pas produite par la définition à priori de formes d'actions, mais contraint la manière dont le professeur oriente les transactions dans la classe en fonction des équilibres didactiques » (Sensevy, 2006, 219). S'inscrivant dans cette logique, notre étude se propose de vérifier auprès de quatre enseignants d'EPS spécialistes de volleyball et entraîneurs l'influence de l'épistémologie sur leur pratique enseignante en situation de classe de volleyball à partir d'une analyse didactique des transactions qu'ils ont menées.

### **1.1. Vers le choix d'une inscription théorique composite de l'étude**

Pour mener à bien cette étude, nous avons convoqué les concepts de définition, de dévolution, de régulation et d'institutionnalisation. Quatre concepts de la théorie de l'action conjointe de Sensevy (2007) en relation les uns avec les autres permettant de caractériser le déroulement des jeux de savoir (Assude, Mercier et Sensevy, 2007) et de l'opérationnaliser en formant deux couples (Amade-Escot et al, 2007) : le couple « définition, dévolution » et le couple « régulation, institutionnalisation ». Ce sont ces éléments que nous avons mobilisés dans le cadre de cette étude pour décrire les actions didactiques menées par les quatre professeurs/entraîneurs en situations de classe. A cette théorie de l'action conjointe de Sensevy (2007) s'ajoute celle du « déjà-là » du sujet de Terrisse (2001). Cette dernière stipule que lorsque l'enseignant rentre dans la classe, il se confronte la plupart du temps, aux savoirs qu'il va enseigner. Il a déjà une conception personnelle de ces savoirs, de leur articulation, voire de leur transmission. Le poids de ce « déjà-là » sur la transmission effective des savoirs est alors fondamental et la problématique des expériences personnelle et professionnelle y devient centrale (Loizon, 2004).

Le choix de ces modèles se justifie parce qu'ils nous permettent d'analyser à partir des pratiques enseignantes, la relation didactique triadique qui s'opérationnalise autour de « le savoir, le professeur et les élèves » afin de comprendre l'influence de l'expérience professionnelle, de l'expérience personnelle et de la conception des APSA sur les transactions didactiques opérées par nos intervenants.

#### **1.1.1. L'expérience professionnelle**

L'expérience professionnelle désigne une acquisition de compétences qui reposent sur la pratique du travail par l'individu (Vincens, 2001). C'est aussi l'ensemble des connaissances acquises par une personne lors de l'exercice de sa profession. Dans la pratique, l'enseignant est souvent confronté à différentes contraintes liées à des situations concrètes qui exigent une part d'improvisation et d'habileté personnelle (Tardif et Lessard 1999). Or ce n'est qu'en développant des savoir-faire, des compétences acquises dans et par la pratique réelle que l'enseignant peut faire face aux contraintes et aux impondérables du métier. Ce concept nous permet de mettre en relief le poids des vécus professionnels des intervenants de par leur ancienneté dans l'enseignement et dans l'entraînement.

#### **➤ L'expérience personnelle dans l'APSA**

Il s'agit là d'identifier les lieux, les institutions et les temporalités de sa pratique personnelle dans chaque APSA, ainsi que les affects associés à cette pratique ou à l'absence de pratique. Pour cette étude, ce concept permet de mettre en exergue le poids des vécus personnels de l'enseignant (ancien joueur, arbitre fédéral, entraîneur d'association sportive scolaire et/ou fédérale...) dans sa pratique enseignante.

#### **➤ La conception de l'APSA**

Elle permet d'examiner la manière dont l'enseignant formalise chaque APSA, sa logique interne, ses principaux savoirs, leur articulation, leur hiérarchisation. Pour rendre saillant ce concept dans notre étude, nous nous sommes référés aux trois approches d'enseignement des sports collectifs (techniciste, structurale et dialectique) de Brau-Antony (2003).

Ces trois analyseurs vont nous permettre de comparer les « déjà-là » de chaque enseignant, pour mieux comprendre leur épistémologie pratique.

### **1.1.2. L'épistémologie pratique**

On doit à Sensevy (2007), l'introduction du terme « d'épistémologie pratique du professeur ». Poursuivant le projet de Brousseau (1986), il indique qu'il s'agit d'une théorie de la connaissance qui émane de la pratique qui l'oriente et qui le détermine. Cette épistémologie est *pratique*, parce qu'elle est d'abord « *directement ou indirectement agissante dans le fonctionnement de la classe* » et ensuite parce qu'elle « *est produite en grande partie par la pratique* ».

Dans la théorie de l'action didactique, la notion « d'épistémologie pratique » est envisagée à partir du modèle unificateur du jeu d'apprentissage. Le système de description de ce jeu d'apprentissage *in situ* est caractérisé à l'aide d'un système de description ternaire : l'enseignant construit le jeu, il le fait jouer et enfin il détermine le jeu. L'épistémologie pratique fait partie de ce dernier niveau de description du jeu (Sensevy, 2011).

### **1.1.3. Le concept de généricité et de spécificité**

Développée dans l'approche comparatiste, ces deux concepts ne peuvent être saisis indépendamment des savoirs et du projet de l'enseignant. Le concept de généricité met en évidence ce qui est semblable dans l'analyse de deux ou plusieurs phénomènes didactiques et qui permet de les caractériser (Mercier, Schubauer-Leoni et Sensevy, 2002). La spécificité quant à elle met en relief, ce qui est propre à chaque phénomène didactique et le différencie d'un autre. Chaque action contient un gradient de générique et de spécifique. Ainsi, expliquer l'action du professeur, identifier les déterminants de cette action, supposent une analyse spécifique épistémique qui fasse comprendre ce que le professeur reconnaît et comment il résonne à ce qu'il reconnaît.

## **II. Vers une problématisation de l'étude**

Des recherches en EPS ont révélé que les contenus d'enseignement sont élaborés lors des phases d'accompagnement de l'activité de l'élève. De ce fait, les actions de l'enseignant ont été aussitôt admises comme un point déterminant du fonctionnement didactique (Marsenach et Mérand, 1987 ; Marsenach *et al.*, 1991 ; Amade-Escot et Marsenach, 1995 ; Loquet, 1996).

Ces mêmes études ont aussi mis en évidence que les modalités de résolution temporelle qui caractérisent l'évolution des interactions didactiques, sont dépendantes des actions de l'enseignant. Plusieurs recherches ont souligné que ces actions sont déterminées par les conceptions et les théories personnelles sur le savoir enseigné. Pour Kagan (1992), les conceptions personnelles des enseignants pèsent sur leurs pratiques : celles qui portent sur leur sentiment de compétence, celles qui portent sur la spécificité des contenus. Cette seconde catégorie, selon l'auteur, englobe les conceptions épistémologiques sur le domaine devant être enseigné. C'est dans cette logique que les didacticiens s'accordent d'étudier des concepts « d'épistémologie professionnelle » (Brousseau, 1986) ou plus récemment « d'épistémologie pratique » (Sensevy, 2007).

Develay (1992) a signalé que le savoir enseigné est le fruit d'un bricolage qui s'appuie sur un ensemble de paramètres hétérogènes : l'expérience, l'expertise, le vécu et les conceptions de l'enseignant. Toujours dans cette même dialectique, Elandoulsi (2011) a tenté de comprendre, dans l'action conjointe professeur élèves, la dépendance entre "émergence des contenus enseignés dans les situations didactiques" et "épistémologie pratique de l'enseignant" (Sensevy, 2007).

A cet effet, cette étude propose de mettre en lumière, à partir de la pratique effective, ce qui justifie les actions didactiques des enseignants autour du savoir en situation de classe de volleyball. Cette recherche pose un problème d'actualité qui ambitionne mettre en évidence l'influence de l'épistémologie sur la pratique de l'enseignant en situation de classe de volleyball. Autrement dit, Elle vise à rendre compte de l'effet qu'induisent son rapport au savoir, son expérience personnelle, son expérience professionnelle et sa conception sur les transactions didactiques qu'il opère. Le recours aux descripteurs de l'action de l'enseignant notamment au quadruplet de concepts (définition, dévolution, de régulation et d'institutionnalisation) de Sensevy (2007) nous permettra de décrire ces actions dans leur pratique enseignante. Dans ce sens, nous nous intéresserons d'une part à l'activité de l'enseignant qui rend compte de ses actions didactiques et de son rapport (personnel et institutionnel) au savoir au cours du processus d'enseignement apprentissage, d'autre part nous nous préoccuperons particulièrement, de l'effet induit par l'épistémologie pratique de quatre enseignants dans l'enseignement du volley-ball au Bénin sur les choix transpositifs opérés. Une étude comparative suivra chacun des cas précités en recourant aux concepts de généricité et de spécificité. L'intention de recherche qui se dessine est d'extraire de l'analyse de ces pratiques des indices de compétences professionnelles, d'expérience et d'adaptation personnelle afin de les caractériser, les systématiser et éventuellement les utiliser dans des plans de formation des enseignants. A cet effet, nous nous sommes posé une question de recherche : Quel est le poids de l'épistémologie pratique sur la mise en scène et les régulations des situations didactiques recourues par les enseignants en situation de classe de volleyball ? A cette question nous avons émis une réponse provisoire. *Le rapport à l'objet de savoir de l'enseignant, son expérience personnelle, professionnelle et sa conception, bref son épistémologie pratique, influent les transactions didactiques qu'il opère pour favoriser l'appropriation du savoir chez les élèves.*

### III. Méthodologie

Au regard de cette problématique, l'étude s'inscrit dans le champ de l'analyse des pratiques enseignantes dans deux départements du Bénin. Elle a consisté à observer quatre enseignants d'EPS d'expérience personnelle et professionnelle différente lors d'un cycle d'enseignement du volley-ball en classe de 4<sup>ème</sup> dans les lycées et collèges. Notre attention spécifique porte sur l'effet de l'épistémologie pratique des professeurs dans l'enseignement du volley-ball. Il s'agit de voir comment cette épistémologie pratique de l'enseignant oriente et détermine les transactions didactiques dans la classe.

Pour mener à bien cette étude, la méthodologie adoptée s'articule autour de quatre principaux points : les sujets de l'étude, les outils et techniques d'investigation, les procédures d'enquête, les méthodes d'analyse.

#### 3.1. Sujets de l'étude

Pour étudier l'effet de l'épistémologie pratique des professeurs sur leur pratique enseignante, nous avons retenu quatre enseignants/entraîneurs de degré fédéral différent d'expérience pratique différente et d'expérience professionnelle différente dans deux départements du Bénin. Trois (03) sont spécialistes de volley-ball dans la ville de Porto-Novo et un (01) dans la ville de Lokossa. En effet, le professeur PE<sub>1</sub> avec six ans d'expérience intervient au CEG Avrankou, il a été joueur de l'équipe nationale de volley-ball pendant plus de trois saisons. Il est l'entraîneur de l'équipe "Avrankou Omnisport". Quant au professeur PE<sub>2</sub> intervenant au CEG Application, il est l'entraîneur de "l'ASO Modèle de Porto-Novo", avec dix-huit ans d'expérience. Concernant le professeur PE<sub>3</sub>, il intervient au CEG Djègan-Kpèvi, et est l'entraîneur de "l'AS Police", avec treize ans d'expérience. Enfin PE<sub>4</sub> professeur au CEG<sub>3</sub> Lokossa avec neuf ans d'expérience, il est l'entraîneur de l'équipe de la municipalité de Lokossa.

**Tableau I :** Tableau récapitulatif du nombre d'enseignants sujets de l'étude

Enseignants	Etablissements	Statut	Ancienneté	Nombre de séance observée	
PE <sub>1</sub>	CEG Avrankou	PC Spécialiste et entraîneur	6 ans	3	
PE <sub>2</sub>	CEG Application	PC Spécialiste et entraîneur	27 ans	3	
PE <sub>3</sub>	CEG Djègan-kpèvi	PC Spécialiste et entraîneur	15 ans	3	
PE <sub>4</sub>	CEG <sub>3</sub> Lokossa	PC Spécialiste et entraîneur	9 ans	3	
				Total	12

#### 3.2. Les techniques de collecte des données et outils d'investigations

Dans le cadre des investigations, les techniques de collecte ont essentiellement consisté à l'entretien *ante-séance*, à l'entretien *post-séance*, à l'observation suivi d'enregistrement audiovisuel des séances d'enseignement de volleyball, à l'auto-confrontation des enseignants à leur séance. Quant aux outils, nous avons utilisé un guide d'entretien et deux caméras.

##### 3.2.1. Les entretiens

Ils sont exclusivement accordés aux enseignants et sont de deux natures par séance :

- l'entretien *ante-séance* avec les enseignants est réalisé au début de chaque séance. Il vise à préciser : les intentions didactiques des sujets, les tâches à proposer aux élèves et les savoirs visés à enseigner ;

- l'entretien *post-séance* : réalisé à la fin de chaque séance, il permet de savoir si les objectifs visés sont atteints. Par ailleurs, il a aidé à connaître les difficultés rencontrées et les adaptations réalisées.

Au total, 24 entretiens ont été réalisés à raison de 12 *ante-séances* et 12 *post-séances*.

##### 3.2.2. L'observation des séances

Il s'agit d'une observation instrumentée. Deux caméras, sont utilisées pour enregistrer toute la séance. Une caméra, nous a permis de filmer l'ensemble des élèves au plan large. L'autre était collée à l'enseignant pour filmer ses actions didactiques et bien enregistrer ses interventions afin de comprendre les savoirs réellement enseignés. Les deux caméras nous ont permis d'effectuer les entretiens *ante* et *post* séance avec l'enseignant. Au total 12 séances ont été filmées, soient 03 par sujet d'étude.

##### 3.2.3. L'auto-confrontation ou rappel stimulé

Il consiste à projeter le film de chaque séance à son auteur afin de lui permettre de justifier certaines de ses actions. Il a engendré des questions ouvertes ou fermées sur les épisodes didactiques, les démarches et stratégies d'enseignement.

### 3.3. Le traitement des données

Pour mener l'analyse à bien, les entretiens des enseignants ont été traités du point de vue qualitatif à partir d'une analyse thématique. Les bandes vidéo et les conduites des élèves dans les situations de jeu ont fait l'objet d'une analyse de contenu à partir d'une grille d'observation spécifique. Les synopsis ou épisode didactique issus des entretiens avec les acteurs (élèves et enseignants) ont servi de référence pour interpréter les interactions mises en jeu pendant l'analyse. Les transactions didactiques transcrites sont mises en relation avec les données d'observation et d'entretiens. Nous avons pris ainsi en considération chacune des situations didactiques observées : les rapports au savoir des enseignants, leurs positions dans l'institution et les actions des enseignants et élèves vis-à-vis du savoir enseigné dans les situations élaborées pour mieux illustrer l'impact de leur épistémologie pratique.

## IV. Résultats

Les résultats de cette étude seront présentés suivant le plan ci-après. Dans un premier temps, nous ferons une analyse didactique des actions menées par les quatre professeurs/entraîneurs en situation de classe en vue de dégager les éléments de généralité et de spécificité. Pour bien conduire cette analyse, nous nous sommes référés aux descripteurs de la TACD (le quadruplet) de Sensey (2007) et aux approches d'enseignement des sports collectifs de Brau-Antony (2003) mis en jeu par chacun des sujets observés. Dans un second temps, cette analyse portera sur les choix transpositifs opérés par les enseignants pour l'acquisition du savoir afin de rendre compte de leur épistémologie pratique. Ces deux analyses nous permettront de mettre en relief le poids de cette épistémologie pratique sur les choix transpositifs opérés par les intervenants.

### 4.1. L'analyse didactique de la pratique enseignante des séances observées chez chacun des enseignants observés.

Cette partie nous permettra de présenter de façon brève la pratique enseignante de chacun des enseignants observés en tenant compte des contenus enseignés, des tâches proposées avec leurs objectifs et des actions didactiques développées.

#### 4.1.1. L'analyse didactique de la pratique enseignante de l'enseignant PE<sub>1</sub>.

Les actions didactiques menées par PE<sub>1</sub> pendant les trois séances sont résumées dans le tableau II ci-dessous,

**Tableau II : Récapitulatif des actions didactiques menées à lors des trois séances par PE<sub>1</sub>.**

Contenus enseignés	Objectifs visés par l'enseignant	Tâches proposées	Actions didactiques	Durée
S1 Le service, la rotation et la touche haute de balle	-Faire comprendre de façon théorique l'activité aux élèves.	N°1-Présentation de l'activité volley-ball	Définir	6 min
	-Evaluer les acquis antérieurs des élèves. -Recenser les difficultés des élèves : services, la réception de balle ; la touche de balle et la rotation pour en faire des AA.	N°2-Jeu libre 6 vs 6 en trois rencontres de 3min	Définir Dévoluer	9 min
	-Appliquer les différentes techniques retenues dans une occupation rationnelle du terrain.	N°3-Service bas à trajectoire en cloche dans un jeu de 6 contre 6 avec rotation au service et sur demande de l'enseignant.	Définir Dévoluer Réguler Instaurer	21min45s
	-Faire la touche haute à trajectoire en cloche dans un jeu réel.	N°4-Réaliser la touche haute dans un jeu de 6 contre 6.	Définir Dévoluer Réguler	11min 15s
S2 Le service et la touche haute (révision) ; Manchette et la touche haute.	Développer la construction collective de balle en attaque avec les techniques de service et de touche haute.	N°1 : Le service et la touche haute dans un jeu de 6 vs 6	Définir Dévoluer Réguler	22min 30s
	Développer la construction collective de balle en attaque et en défense avec les techniques de service, touche haute et manchette	N°2 : La manchette et la touche haute dans un jeu de 6 vs 6.	Définir Dévoluer Réguler	
S3 Service, touche haute, manchette	Associer les trois gestes, pour pouvoir réaliser un bon jeu de volley-ball.	N°1 : Mettre en application le service, la touche haute et la manchette dans un jeu réel de 6 vs 6, avec 7 points gagnants	Définir Dévoluer Réguler	26 min
	Occupation rationnelle du terrain avec application correcte des différentes techniques.	N°2 : Jeux libre de 25 points en tournoi triangulaire La manchette et la touche haute dans un jeu de 6 vs 6.	Définir Dévoluer Réguler Instaurer	1h15min

Quatre temps forts ont marqué les actions didactiques menées par PE<sub>1</sub> à la première séance : présentation globale du jeu, jeu libre pour évaluer les acquis antérieurs des élèves accompagné d'un débat dans

la perspective de dégager les difficultés rencontrées par les élèves lors du jeu et propositions de nouveaux enjeux de savoirs : service et rotation (tâche n°3) et apprentissage de la touche haute (tâche n°4).

En effet, ces deux tâches sont proposées pour résoudre les difficultés recensées et transformées conjointement en contenus d'enseignement du cycle suite au jeu libre support de l'évaluation diagnostique. Suite à la dynamique contractuelle qui a permis de dégager les contenus d'enseignement, le dispositif d'aide à l'étude mis en place par l'enseignant a amené ses élèves à s'autoévaluer et à diagnostiquer le bon ou le mauvais geste de leur camarade. Cette pratique enseignante qui consiste à mettre en place des situations dans lesquelles la responsabilité de l'émergence du savoir est déléguée aux élèves par l'intermédiaire de leur activité adaptative est l'une des stratégies souhaitées par Brousseau (1986). Ce moment de dévolution et d'institutionnalisation nous renvoie à l'un des devoirs de l'enseignant qui est de créer un milieu favorable d'émergence du savoir et de figer symboliquement le "bon savoir" (Chevallard 1989). Par ailleurs, cette pratique enseignante qui consiste à utiliser le quadruplet (définition, dévolution, régulation et institutionnalisation) pour rendre facile l'acquisition des habiletés motrices chez les élèves confirme les travaux de Sensevy (2007).

A la deuxième séance de PE1, seule tâche est proposée par contenu d'enseignement. Pour le contenu relatif au service et à la touche haute, l'objectif visé par l'enseignant à travers cette tâche est de développer la construction collective de balle en attaque avec les techniques de service et de touche haute.

Comme à la séance précédente l'enseignant a utilisé les mêmes descripteurs de l'action du professeur : (définition dévolution et régulation) pour assurer son enseignement. La réalisation de cette tâche a commencé par sa définition dans une interaction entre les élèves et le professeur.

Quant à la séquence 3 deux tâches ont été proposées. Elles ont pour visée d'occuper rationnellement le terrain en vue d'une application correcte de ces différentes techniques.

De cette analyse, il se dégage que, PE<sub>1</sub> a fait tous ses enseignements dans le jeu en s'appuyant sur le quadruplet de concepts (définition, dévolution, régulation et institutionnalisation) de Sensevy (2007) tout au long de son cycle d'enseignement apprentissage. Il est donc resté dans l'approche dialectique selon Brau-Antony (2003). Approché par interview lors de l'entretien post-séance, il affirme que "*cette façon d'enseigner dans le jeu me permet de me conformer au programme en vigueur*". Cela confirme les travaux d'Amade-Escot et al. (2007) qui stipulent que la connaissance que les acteurs d'une institution ont de leurs statuts et rôles respectifs permet de développer un système d'attentes implicites pour ajuster leurs actions.

#### 4.1.2. L'analyse didactique de la pratique enseignante de l'enseignant PE<sub>2</sub>

Les actions didactiques menées par PE<sub>2</sub> pendant les trois séances sont résumées dans le tableau III ci-dessous

**Tableau III : Récapitulatif des actions didactiques menées pendant les trois séances par PE<sub>2</sub>.**

Contenus enseignés	Objectifs visés par l'enseignant	Tâches proposées	Actions didactiques	Durée
S1 La touche haute associée au déplacement.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Réussir plusieurs fois la touche de balle.</li> <li>- Intégrer la notion de déplacement.</li> </ul>	Jeu de 1 vs 1 dans un espace réduit de 1m sur 4,5m ; renvoi de balle après trois contrôles.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Définir</li> <li>Dévoluer</li> <li>Réguler</li> </ul>	55min 17s
S2 La touche haute : comment jouer en trois passes	<ul style="list-style-type: none"> <li>Intégrer la notion de coopération entre partenaire au volley-ball sur un espace réduit.</li> <li>-Faire réaliser la combinaison de trois touches : réception-passe-renvoi en touche haute à tous les élèves</li> </ul>	°1 : Jeu de 2 vs 2 (réception-passe attaque ; attaque ici c'est le renvoi de la balle) sur un espace réduit de 3m sur 6m.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Définir</li> <li>Dévoluer</li> <li>Réguler</li> </ul>	36 min
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Augmenter l'espace et le nombre de joueurs pour tendre vers un jeu réel de volley-ball</li> <li>- Intégrer la notion du déplacement</li> <li>- Introduire le rôle du passeur et la combinaison des trois passes</li> </ul>	N°2 : Jeu de 3 contre 3 sur moitié de terrain (6sur 9m)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Définir</li> <li>Dévoluer</li> <li>Réguler</li> <li>Instituer</li> </ul>	22 min
S3 le Service bas frontal associé à la touche haute de balle	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intégrer la notion de balle haute à trajectoire en cloche avec précision.</li> <li>-Apprendre le service simple et l'enchaîner avec la touche haute dans le jeu.</li> <li>- Intégrer la notion de déplacement.</li> </ul>	N°1 : Apprentissage du service associé à la touche haute dans un jeu de 3 contre 3 sur moitié de terrain (6 sur 9m)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Définir</li> <li>Dévoluer</li> <li>Réguler</li> </ul>	28min3 0s
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Occuper rationnellement le terrain à 6 pour enchaîner la réception, la passe et l'attaque.</li> <li>-Faire reconnaître à chaque élève son poste</li> <li>-Evaluer le niveau de maîtrise du service</li> </ul>	N°2 : tournoi triangulaire entre les couleurs : service d'un camp à l'autre ; réception passe et renvoi en touche de l'autre camp.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Définir</li> <li>Dévoluer</li> <li>Réguler</li> </ul>	25min1 5

L'analyse du tableau montre que pour les trois séquences PE2 a utilisé les mêmes descripteurs de l'action conjointe que PE1 (définir, dévoluer, réguler et institutionnaliser)

A la première séquence, PE<sub>2</sub> n'a proposé qu'une seule tâche pour l'apprentissage de la touche haute de balle et ceci durant toute la séance (55min 17s). Pour cette tâche, la quasi-totalité des élèves a connu de réussite. L'enseignant ayant offert aux élèves un grand nombre de contacts avec la balle à travers ce jeu grâce aux contrôles de balle et au déplacement qu'il a exigé. Aussi la forme ludique des tâches aurait-elle facilité les apprentissages. Ceci vient renforcer les travaux de David et Château-Seyer (1999).

La deuxième séance a pour visée d'intégrer la notion de coopération entre partenaires dans le jeu sur un espace réduit, avec pour une intention tactique, la combinaison des trois touches : réception-passe-renvoi en touche haute. Au début de l'exécution de cette tâche, PE<sub>2</sub> a fait le point des acquis antérieurs en faisant appel à la mémoire didactique des élèves dans l'optique de la définition de la tâche et des savoirs à construire. Signalons toutefois une particularité : le recours aux manipulations des variables didactiques comme l'espace et la taille des joueurs dans l'organisation des actions didactiques (réduction de l'espace de jeu et du nombre de joueurs).

De l'analyse de ce tableau, il ressort qu'à la 3<sup>ème</sup> séance deux tâches sont proposées aux élèves pour l'acquisition du service bas frontal (service simple) associé à la touche haute de balle. La tâche n°1 a pour objectif d'apprendre le service simple et de l'enchaîner avec la touche haute dans un jeu réduit tout en insistant sur le déplacement. Comme dans le cas de la séance précédente, PE<sub>2</sub> a expliqué aux élèves les opérations motrices, les repères à respecter pour une bonne maîtrise du geste technique.

*En guise de synthèse*

Il découle de cette analyse que, PE<sub>2</sub>, tout au long de son cycle d'enseignement apprentissage, a enseigné les différentes techniques dans des jeux réduits, ludiques et plébiscites en s'appuyant sur le quadruplet de concepts de définition, dévolution, régulation et d'institutionnalisation. Ce faisant, il adopte une approche dialectique qui prend en compte des situations très contextualisées et qui répondent à la logique de l'apprentissage par le truchement des situations réduites au sens Goirand (1982) et confirme les travaux de David et Château-Seyer (1999) portant sur l'aspect ludique et plébiscite du jeu de volleyball.

#### 4.1.3. L'analyse didactique de la pratique enseignante de l'enseignant PE<sub>3</sub>

Les actions didactiques menées par PE<sub>3</sub> sont résumées dans le tableau IV. Elles représentent la synthèse des trois séances de PE3

**Tableau IV : Récapitulatif des actions didactiques menées à la 1<sup>ère</sup> séance par PE<sub>3</sub>**

Contenus enseignés	Objectifs visés par l'enseignant	Tâches proposées	Actions Didactiques	Durée
S1  la Touche simple	Evaluer les acquis antérieurs des élèves.	N°1: Jeu libre de 6 contre 6	Définir Dévoluer	16min
	. Apprendre la position fondamentale de réception en touche haute aux élèves, formation de la cuvette	N°2 : Bondir le ballon au sol et l'attraper au-dessus du front	Définir Dévoluer Réguler	4min 15s
	Intégrer la notion de touche haute associée à la position fondamentale	N°3: Jouer la balle vers le haut pour soi-même (touche-lancer)	Définir Dévoluer Réguler	2min 20s
	Revenir au simple pour le complexe. Appropriation des habiletés motrices	N°4 : jeu 1 vs 1 au filet avec attraper, le lancer et jouer	Définir Dévoluer Réguler	8min
	Parfaire le geste technique de la touche haute en vue de l'intégrer dans le jeu	N°1 : Renvoi systématique du ballon en touche simple.	Définir Dévoluer Réguler	2 min46 s
S2  la touche haute de balle (révision) ; la manchette	Intégrer la touche haute de balle dans un jeu d'opposition et de coopération	N°2: jeu de 1 contre 1 en touche haute au filet avec un contrôle	Définir Dévoluer Réguler	3 min50s
	Réviser la touche de balle et la manchette dans un jeu normal	N°3: Application de touche simple et la manchette jeu de 6 contre 6	Définir Dévoluer Réguler	9 min
	Initier les élèves à la manchette	N°4: Réception en manchette dans cercle autour du passeur au centre		4min 30s
	Associer la manchette et la touche haute de balle	N°5 : Combinaison de la touche simple et de la manchette	Définir Dévoluer Réguler	10min
	Evaluer niveau d'acquisition des élèves dans des conditions compétitives	N°6 : jeu dirigé d'un set de 7 point deux équipes fortes	Définir Dévoluer Réguler	4 min30
S3 Révision touche haute, manchette et service	Evaluer l'intégration des acquis antérieurs dans le jeu.	N°1 : Révision de touche et de manchette dans un jeu de 6 contre 6.	Définir Dévoluer Réguler	19min45s
	Evaluer le pré requis des élèves et donner de nouvelle représentation.	N°2 : Réaliser le service simple par-dessus le filet à partir des lignes de fond en vous mettant en deux vagues	Définir Dévoluer Réguler	19min45s
	Approprier de façon Progressive sur une distance réduite le geste technique du service bas	N°3 : En deux vagues face à face sur les lignes de 3m, réaliser le service simple par-	Définir Dévoluer Réguler	9min

		dessus le filet vers une cible (partenaire)		
	Prendre connaissance de certains points du règlement	N°4 : Bilan des acquis sur le service	Définir Dévoluer Réguler	4min30s
	Evaluer les acquis des élèves dans un jeu réel.	N°5 : Jeu dirigé de 6 contre 6 de 25 points.	Définir Dévoluer Réguler	22min30s

De ce tableau, il résulte que PE<sub>3</sub>, pour introduire sa 1<sup>ère</sup> séance, a procédé à une évaluation des acquis antérieurs des élèves à partir d'un jeu libre. Cette dernière a permis de planifier les objets à enseigner.

Pour sa 1<sup>ère</sup> séance, toutes les activités d'apprentissage sont en relation avec la touche haute de balle. Ces tâches sont proposées suivant la logique progressive du plus simple au plus complexe et du plus facile au plus difficile.

Au cours de la l'exécution de chacune de ces tâches, PE<sub>3</sub> fait appel au quadruplet de concepts de définition ; dévolution ; régulation et institutionnalisation. Cette pratique vient confirmer les travaux d'Assude, Mercier et Sensevy (2007) qui précisent que ces concepts sont en relation les uns avec les autres pour permettre de caractériser le déroulement du jeu de savoir.

A la deuxième séance, PE<sub>3</sub> a travaillé sur deux contenus d'enseignement : la touche simple et la manchette (Cf. tableau 4). Par rapport à chacun de ces contenus, il a proposé des tâches en restant toujours dans la logique progressive du simple au complexe. A titre d'illustration, prenons la tâche n°6 dont l'objectif est d'évaluer le niveau d'acquisition des élèves dans des conditions proches de la compétition. Bien que ce jeu soit le jeu dirigé de fin, l'enseignant n'a pas cessé de définir et de réguler. Les contenus enseignés au cours de cette séance sont l'œuvre d'une co-définition entre les élèves et de l'enseignant

La lecture de ce tableau nous révèle que, PE<sub>3</sub> pour sa 3<sup>ème</sup> séance, a axé son enseignement sur la touche haute, la manchette et le service. En effet, par rapport à la touche haute et à la manchette, il a proposé deux tâches pour réviser les contenus déjà enseignés les séances passées.

Par exemple la tâche n°1 a permis à l'enseignant d'évaluer l'intégralité des acquis des élèves dans le jeu. Au cours de ce jeu, pratiquement toutes les interventions de l'enseignant sont en rapport avec le règlement.

Au cours de leur réalisation des tâches n°2 et 3, relatif au service, il n'a pas manqué d'utiliser le quadruplet (définition, dévolution, régulation et institutionnalisation). Par moment, il démontre lui-même le geste technique en cours de l'apprentissage. Par ailleurs, il est nécessaire de signaler que cette tâche a été exécutée par un groupe d'élèves ciblés comme n'ayant pas pu réussir le service simple lors de l'exécution de la tâche précédente. L'enseignant a mis de côté ceux dont le niveau est élevé et ils n'ont repris qu'à partir de la tâche suivante (tâche n°4). C'est une pédagogie différenciée. L'objectif poursuivi par l'enseignant à travers ce jeu dirigé de 6 contre 6 (tâche n°5) est de vérifier le niveau d'acquisition des élèves dans un jeu réel. A la fin de ce jeu dirigé, les élèves éprouvent la sensation de continuer le jeu en le réclamant à l'enseignant. Tout ceci témoigne l'aspect plébiscite du volley-ball prouvé par les travaux de David et Château-Seyer (1999) puis confirmé par Verscheure (2005, 89).

De toutes ces analyses, nous pouvons conclure que, PE<sub>3</sub> est resté dans l'approche techniciste d'une part et dans l'approche dialectique d'autre part le long de son cycle d'enseignement. Il a aussi recouru aux descripteurs de la TACD de Sensevy (2007). De plus, il a fait recours à la pédagogie différenciée à portée ludique et plébiscite.

#### 4.1.4. L'analyse didactique de la pratique enseignante de l'enseignant PE<sub>4</sub>

Les actions didactiques menées par PE<sub>4</sub> pendant les trois séances sont résumées dans le tableau V ci-dessous.

**Tableau V : Récapitulatif des actions didactiques menées au cours des trois séances par PE<sub>4</sub>.**

Contenus enseignés	Objectifs visés par l'enseignant	Tâches proposées	Actions Didactiques	Durée
S1 le service et la réception de balle en touche haute et en manchette.	Evaluer le pré requis des élèves. Planifier les contenus à enseigner.	N°1: Jeu libre des élèves	Définir Dévoluer	11min 25s
	Approprier de façon progressive sur distance réduite le geste technique du service bas. Permettre aux élèves de commencer par faire passer la balle	N°2 : Service simple à partir des lignes d'attaque (3m) vers une cible située de part et d'autre du filet. (6m entre deux élèves)	Définir Dévoluer Réguler	7min 30s
	Réaliser le geste techniquement juste à partir	N°3 : Service à partir des lignes de fond vers une cible de part et d'autre du filet.	Définir Dévoluer Réguler	9 min
	Initier les élèves à la réception en touche haute	N°4 : Réception de balle en touche haute en cercle	Définir Dévoluer Réguler	7min15 s
	Initier les élèves à la réception en touche basse : manchette	N°5 : Manchette en cercle par équipe avec un élève au centre	Définir Dévoluer Réguler	2min30 s

	Evaluer le niveau de maîtrise des élèves après apprentissage	N°6 : Jeu dirigé de 6 contre 6	Définir Dévoluer	21min
S2 Occupation rationnelle du terrain	Evaluer le niveau de maîtrise des élèves au service.	N°1: Révision du service simple dans la zone de service.	Définir Dévoluer	6min35s
	Evaluer le niveau de maîtrise des élèves à la combinaison touche haute manchette et service simple.	N°2 : Révision de la touche et de la manchette associées au service simple.	Dévoluer Réguler	8min30s
	Occuper rationnellement le terrain par identification du poste, faire rotation	N°3:Positionnement selon qu'on soit en réception ou au service	Définir Dévoluer Réguler	16min15s
	Evaluer le niveau de maîtrise des élèves dans un jeu réel.	N°4 : Jeu dirigé 6 contre 6 de 15 points.	Dévoluer	35min
S3Combinaison du service réception passe et attaque dans un jeu	Evaluer le niveau d'acquisition des élèves dans un jeu réduit. Insister sur le déplacement à la réception	N°1: Jeu de 3 contre 3 sur espace réduit de 4.5m sur 6m (7pts gagnants)	Définir Dévoluer Réguler	18 min
	Evaluer le niveau d'acquisition des élèves dans un jeu réduit Insister sur le rôle du passeur à la 2 <sup>ème</sup> touche	N°2Jeu de 3 contre 3 sur espace réduit de 9m sur 6m (7points gagnants)	Définir Dévoluer Réguler	30 min
	Evaluer des habiletés motrices et niveau de maîtrise des élèves dans un jeu réel.	N°3 : Jeu dirigé de 6 contre 6 dans un tournoi triangulaire	Définir Dévoluer	1h15min

L'analyse de ce tableau montre que, PE<sub>4</sub>, pour commencer sa 1<sup>ère</sup> séance, a procédé à un jeu libre pour évaluer les acquis antérieurs des élèves. Cette évaluation lui a permis d'identifier les difficultés de ses élèves au volley-ball. De là, trois contenus d'enseignement sont co-définis par l'enseignant et ses élèves pour la séance. Il s'agit du service, de la touche haute et de la manchette.

Au cours de cette tâche n°2, relative au service simple à partir de la ligne de fond seules la définition et la dévolution reflètent les actions de l'enseignant car après l'explication de la tâche, il n'y est plus intervenu. A travers ces tâches n°2 et 3, l'enseignant cherche à initier les élèves au service bas (service simple) à partir d'une progression du plus simple au plus complexe et du geste du débutant au geste parfait. La réalisation de ces tâches a connu l'utilisation du quadruplet de concepts de définition, dévolution, régulation et d'institutionnalisation sauf que ce quatrième n'est pas aussi remarquable que les trois premiers.

PE<sub>4</sub>, pour sa 2<sup>ème</sup> séance, a développé l'occupation rationnelle du terrain et la rotation précédé d'une révision des techniques déjà apprises (tâches 1 et 2). Au cours de cette révision, le temps de dévolution est plus remarqué.

L'objectif de cette tâche 3 est d'adopter un dispositif tactique sur le terrain par identification du poste puis d'effectuer la rotation. Pendant cette phase, l'enseignant dispose six élèves dans chaque camp et leur a montré comment il faut se positionner sur le terrain selon qu'ils soient en réception ou en attaque et le sens de rotation. Il a aussi expliqué qu'une équipe ne serve quand elle a gagné le service. L'évaluation du niveau de maîtrise des différentes techniques apprises par les élèves dans un jeu réel à travers la tâche n°3 a révélé que tous les élèves ont bien exécuté les gestes techniques appris dans le jeu. Ce qui témoigne d'une évolution dans le temps de la construction des nouveaux savoirs (chronogénèse).

L'analyse didactique de la troisième séance montre que, PE<sub>4</sub> a consacré toute la séance aux jeux (réduit et dirigé). Ainsi, on dénombre trois tâches dans le compte du déroulement de cette séance.

Pour la tâche n°1 l'objectif poursuivi à travers ce jeu est d'évaluer le niveau d'acquisition des élèves dans un jeu réduit. Au cours de l'exécution PE<sub>4</sub> a insisté surtout sur le déplacement à la réception ce qui montre ces moments de dévolution et de régulations permettant à repréciser des consignes et des techniques favorables au déplacement. Suite à la définition de la tâche n°2 avec insistance sur le rôle du passeur à la 2<sup>ème</sup> touche, les élèves ont commencé l'exécution. L'enseignant a mis du temps avant d'intervenir. Cette liberté (dévolution) donnée aux élèves par l'enseignant leur a permis de se corriger et de se positionner. Avec l'intervention de l'enseignant on observe que la deuxième touche est celle du passeur.

### ***En guise de conclusion partielle***

De l'analyse de ces trois séances, il est à constater que, PE<sub>4</sub> a développé, depuis sa 1<sup>ère</sup> séance, les contenus essentiels relatifs aux difficultés des élèves pour son cycle de volley-ball. Il est resté dans deux approches : les approches techniciste et dialectique selon Brau-Antony (2003), mais le temps consacré à

l'approche techniciste est comparativement peu par rapport à l'approche dialectique. Pour le reste des séances, l'enseignant est resté strictement dans l'approche dialectique. Il est aussi à remarquer que, les actions de PE<sub>4</sub> sont restées dans la logique du quadruplet de concepts de définition, dévolution, régulation et d'institutionnalisation.

**4.1.5.** Les descripteurs de l'action conjointe du professeur : une nécessité incontournable dans la compréhension des actions didactiques

**Tableau VI :** Récapitulatif des descripteurs des actions didactiques à l'issue des pratiques enseignantes

Enseignants	Evaluation des acquis	Actions didactiques menées	Approches d'enseignement
PE <sub>1</sub>	Début et fin de séances sous forme de jeu	Définition des tâches ; régulations ; dévolution et institutionnaliser	Dialectique
PE <sub>2</sub>	Fin de séances sous forme de jeu	Définition des tâches ; régulations ; dévolution et institutionnaliser	Dialectique (jeu réduit)
PE <sub>3</sub>	Début et fin de séances sous forme de jeu	Définition des tâches ; régulations ; dévolution et institutionnaliser	Dialectique + techniciste
PE <sub>4</sub>	Début et fin de séances sous forme de jeu	Définition des tâches ; régulations ; dévolution et institutionnaliser	Dialectique + techniciste

En somme, nous pouvons conclure qu'il existe plusieurs éléments de généricité de spécificité dans les pratiques enseignantes des quatre intervenants.

En effet, les enseignants PE<sub>1</sub>, PE<sub>3</sub> et PE<sub>4</sub> démarrent toujours leurs séances d'enseignement par une évaluation des acquis antérieurs des élèves à travers un jeu de 6 contre 6. Ce qui leur permet de définir et de planifier ensemble avec leurs élèves les contenus à enseigner au cours de la séance (co-définition) à base des difficultés de ceux-ci. De même, à la fin de chaque séance, ils font une évaluation sous forme de jeu dirigé de 6 contre 6 pour apprécier le niveau d'acquisition de savoirs des élèves. Par contre, l'enseignant PE<sub>2</sub> commence directement ses séances et n'évalue qu'à la fin.

Par ailleurs, il faut signaler que, les quatre enseignants observés ont de façon générique recouru aux descripteurs de la TACD définis par Sensevy (2007). Quant aux approches utilisées par ces enseignants, nous pouvons remarquer que, les enseignants PE<sub>3</sub> et PE<sub>4</sub> ont utilisé d'une part l'approche techniciste et d'autre part celle dialectique de Brau-Antony (2003). Par contre, les enseignants PE<sub>1</sub> et PE<sub>2</sub> ont utilisé tous deux l'approche dialectique sauf que chez PE<sub>2</sub>, cette approche prend en compte des situations très contextualisées et qui répondent à la logique de l'apprentissage par le truchement des situations réduites au sens Goirand (1982).

Toutes ces diversités de pratiques enseignantes des quatre intervenants seraient liées à leur rapport au savoir (personnel et institutionnel) et à leur conception du volley-ball voire leur expérience personnelle et professionnelle. A cet effet, il nous semble important de vérifier, à travers les différentes transpositions didactiques opérées par ces intervenants, le rôle déterminant de l'expérience personnelle et professionnelle sur leur choix transpositif afin de confirmer le poids de l'épistémologie sur la pratique enseignante.

**4.2 Les transpositions didactiques opérées par les enseignants au cours des séances d'enseignement/apprentissage**

Dans cette partie, nous ferons une étude comparée des tâches proposées par contenus enseignés par les intervenants afin de mettre en lumière l'effet de leur ancienneté professionnelle en enseignement du volleyball et en sa pratique. Avant tout, rappelons que chacun des enseignants investigués dispose d'au moins 5 ans d'ancienneté dans la pratique et dans l'enseignement du volleyball (voir tableau n°1).

**4.2.1.** Les transpositions didactiques opérées par les enseignants lors de l'apprentissage du service.

Pour mieux interpréter les transpositions didactiques de chacun des quatre enseignants lors de l'apprentissage du service, procédons d'abord à l'identification des différentes tâches mises en œuvre. Le tableau n°15 nous renseigne sur ces tâches proposées.

**Tableau VII :** Récapitulatif des transpositions didactiques relatives à l'enseignement du service

Les transpositions didactiques opérées par les enseignants lors de l'enseignement du service	
Enseignants	Les tâches proposées par les enseignants
PE <sub>1</sub>	N°1- Associer le service et la touche haute dans un jeu de 6 contre 6.
	N°3- Réaliser le service bas à trajectoire en cloche dans un jeu de 6 contre 6 avec rotation au service et sur demande de l'enseignant.
PE <sub>2</sub>	N°1- Service dans un jeu de 3 contre 3 sur un espace réduit de 6 sur 9 avec rotation.
	N°2- Tournoi triangulaire entre les couleurs : service d'un camp à l'autre ; réception passe et renvoi en touche haute de l'autre camp.

PE <sub>3</sub>	N°3-En deux vagues face à face, réaliser le service simple par-dessus le filet vers une cible (partenaire) à partir des lignes de 3m ; 6m et 9m.
PE <sub>4</sub>	N°2Service simple à partir de la ligne des 3m vers une cible située de part et d'autre du filet entre deux élèves

L'analyse didactique de ce tableau montre que, pour un même contenu enseigné, il y a une diversité de tâches proposées. En effet, les enseignants PE<sub>1</sub> et PE<sub>2</sub> ont proposé chacun deux tâches pour l'apprentissage du service simple. Pour le premier, les tâches sont exécutées dans le jeu normal de volley-ball et pour le second, elles sont réalisées dans un jeu réduit. Quant à PE<sub>3</sub>, il a proposé une seule tâche dont deux (n°3) en rapport avec le service simple. Cette tâche est exécutée de façon isolée (pas dans un jeu). En ce qui concerne PE<sub>4</sub>, il a proposé aussi une seule tâche, laquelle est centrée sur un jeu réduit en travail par paire. De cette analyse, il ressort que, les tâches proposées pour l'acquisition du service, varient d'un enseignant à un autre.

4.2.2. Les transpositions didactiques opérées par les enseignants lors de l'apprentissage de la touche haute

Les différentes tâches proposées par chaque enseignant sont présentées dans le tableau VIII pour appréhender les transpositions didactiques opérées lors de l'apprentissage de la touche haute.

**Tableau VIII : Récapitulatif des transpositions didactiques relatives à l'enseignement de la touche haute.**

Les transpositions didactiques opérées par les enseignants lors de l'apprentissage de la touche haute	
Enseignants	Les tâches proposées par les enseignants
PE <sub>1</sub>	N°4-Réaliser la touche haute dans un jeu de 6 contre 6
	N°1- Le service et la touche haute dans un jeu de 6 vs 6.
PE <sub>2</sub>	N°1- Jeu de 1 vs 1 sur espace réduit de 1,5m sur 4,5m : renvoi de balle après 3 contrôles.
	N°1-Jeu de 2 contre 2 : réception-passe-attaque, avec l'attaque le renvoi de la 3 <sup>ème</sup> balle sur un espace réduit de 3m sur 6m.
	N°2- Jeu de 3 contre 3 sur un espace réduit de 6m sur 9m.
PE <sub>3</sub>	N°2- Faire rebondir le ballon au sol et attraper le au-dessus du front
	N°3-Lancer le ballon vers le haut et attraper le au-dessus du front le front
	N°4-Jeu de 1 vs 1 au filet : trois contrôles suivis de renvoi de balle.
	N°4-Jeu 1 contre 1 au filet une touche au maximum.
	N°4-Touche de balle de périphérie au centre du cercle suivi d'attrapé par le meneur
	N°1-Renvoi systématique de balle en touche haute en cercle avec un meneur au centre.
PE <sub>4</sub>	N°1-Jeu de 1 contre 1 en touche haute de balle au filet avec un contrôle
	Réception de balle en touche haute en cercle avec un meneur au centre.

Ce tableau révèle que, pour l'apprentissage de la touche simple, PE<sub>1</sub> a proposé deux tâches, PE<sub>2</sub> trois tâches, PE<sub>3</sub> sept tâches et enfin PE<sub>4</sub> une seule tâche. Il en ressort que, de façon spécifique, les jeux de 1 contre 1 ; 2 contre 2 ou 3 contre 3 avec contrôle de balle sur espace réduit favorisant un nombre important de contacts avec la balle sont mis en œuvres par PE<sub>2</sub> et PE<sub>3</sub>. Ces jeux sont sources de réussite de la touche haute chez les élèves. L'enseignant PE<sub>2</sub> a consacré une bonne partie de son temps d'apprentissage à la touche haute. Approché par interview, il affirme "*l'objectif pour moi, c'est d'aider les élèves à faire le maximum de touches possibles. Pour preuve, mes élèves ont été incapables de me dire tout à l'heure le nombre de fois qu'ils ont pu toucher la balle*". Cela justifie que la connaissance des contenus pédagogiques permet la construction d'un raisonnement pédagogique spécifique, dont le but est de faciliter l'accès des élèves à la connaissance disciplinaire visée (Shulman, 1987). Sa qualité d'entraîneur, son ancienneté dans l'enseignement (27 ans) ont influencé alors sa pratique enseignante. Par contre, PE<sub>3</sub>, pour faciliter l'apprentissage de la touche haute à ses élèves, a proposé sept tâches avec des réglages et ajustements. L'analyse didactique des tâches proposées nous montre qu'il avait surestimé les élèves en leur proposant la tâche n°4 (1<sup>ère</sup> séance), vu l'incertitude que présenteraient les élèves, il a procédé à un réajustement de cette tâche en leur proposant la tâche n°4 (2<sup>ème</sup> séance) (une variante de la tâche n°4 précédemment exécutée). Cela nous amène à montrer qu'un enseignant expérimenté et qui a des exercices variés dans son registre pédagogique est capable de réussir plusieurs composantes de l'activité d'enseignement en moins de temps et avec le minimum d'effort. Ce qui confirme les travaux de Griffey et Housner (1991) ; Ennis, Mueller et Zhu (1991) ; Housner et al (1993a, 1993b) ; Dodds (1994) et Tsangaridou (2006) qui stipulent que, les enseignants expérimentés disposent de connaissances plus riches et plus diversifiées.

4.2.3. Les transpositions didactiques opérées par les enseignants lors de l'apprentissage de la manchette

Le tableau n°17 rend compte des transpositions didactiques opérées lors de l'apprentissage de la manchette. Il nous renseigne sur les différentes tâches proposées par chacun des enseignants.

**Tableau VIII : Récapitulatif des transpositions didactiques relatives à l'enseignement de la manchette (touche basse) chez les quatre enseignants.**

Les transpositions didactiques opérées par les enseignants lors de l'apprentissage de la manchette	
Enseignants	Les tâches proposées par les enseignants
PE <sub>1</sub>	N°1-Jeu de 6 contre 6 avec priorité à la manchette
PE <sub>2</sub>	Néant
PE <sub>3</sub>	N°4-Manchette en cercle avec un meneur au centre qui attrape et lance la balle aux autres.
	N°3-Cinq contrôles successifs de balle en manchette.
	N°4-En deux rangs face à face, alterner la manchette et la touche simple par passage.
PE <sub>4</sub>	N°5-Un contre un de balle en touche suivie de renvoi en manchette. Vice versa.
PE <sub>4</sub>	N°5-Réception de balle en manchette en cercle avec un meneur au centre qui lance la balle aux autres.

A la lecture de ce tableau, on constate que, pour l'apprentissage de la manchette, PE<sub>1</sub> a proposé une seule tâche, PE<sub>2</sub> aucune tâche donc n'a pas abordé la manchette, PE<sub>3</sub> a proposé quatre tâches et enfin PE<sub>4</sub> une seule tâche. Les tâches proposées par PE<sub>3</sub> restent et évoluent dans la logique du simple au complexe. Approché à l'entretien *post-séance*, il affirme : *"l'acquisition d'un geste technique dépend du nombre de fois l'intéressé a répété le geste, ce qui m'amène à aider les élèves à plus toucher à la balle"*. Ces variétés de tâches et leur progression allant du simple au complexe peuvent être liées à son expérience personnelle au volleyball. Ce qui confirme sa qualité d'entraîneur et rejoint les travaux de Saury et Durand (1998) qui montrent que les entraîneurs proposent une diversité de tâches qui deviennent pour eux une routine car étant longtemps restant dans l'entraînement. Quant à PE<sub>1</sub>, il est resté très collé au jeu et approché par interview à l'entretien *post-séance*, il se justifie en ces termes : *"Si je mets les élèves hors du terrain de volleyball, ils n'appréhendent pas qu'ils ont à faire à un filet. Alors que celui-ci constitue en quelque sorte un adversaire pour eux. Par conséquent, avec les jeux au filet, ils s'adaptent déjà aux situations du jeu et se rendent compte que le volleyball est un jeu collectif"*. Cela explique sa conception du volleyball. Nous pouvons alors lier tout ceci à son expérience dans l'enseignement (6ans d'ancienneté) et son expérience de pratiquant en tant qu'ancien joueur de l'équipe nationale.

#### 4.2.4. Les transpositions didactiques opérées par les enseignants lors de l'apprentissage de l'occupation rationnelle du terrain et la rotation

Les transpositions didactiques opérées lors de l'apprentissage de l'occupation rationnelle du terrain et la rotation ont rendues explicites dans le tableau ci-après à travers les différentes tâches proposées par chacun des enseignants observés.

**Tableau X :** Récapitulatif des transpositions didactiques relatives à l'enseignement de l'occupation rationnelle du terrain et la rotation chez les quatre enseignants

Les transpositions didactiques opérées lors de l'apprentissage de l'occupation rationnellement du terrain et la rotation.	
Enseignants	Les tâches proposées par les enseignants
PE <sub>1</sub>	Dans un jeu de 6 contre 6, réaliser la rotation sur demande de l'enseignant.
PE <sub>2</sub>	Néant
PE <sub>3</sub>	Néant
PE <sub>4</sub>	Rotation et positionnement en fonction qu'on soit en réception ou au service.

Il ressort de ce tableau que, seuls les enseignants PE<sub>1</sub> et PE<sub>4</sub> ont pu enseigner l'occupation rationnelle du terrain en proposant aux élèves des tâches spécifiques. Pour sa part, PE<sub>1</sub> l'a abordé en insistant sur la rotation afin d'amener ces élèves à éviter les fautes de position.

Des analyses faites des différentes transpositions didactiques opérées par les quatre enseignants observés, nous pouvons conclure que, Ces résultats viennent appuyer ceux de Buznic-Bourgeacq, Terrisse et Lestel (2008) selon lesquels, une expérience personnelle de pratiquant dans une APSA et une expérience professionnelle accumulée par la pratique répétée de l'enseignement déterminent en grande partie le contenu et la forme de son enseignement effectif. Ils confirment aussi les travaux de Sensevy (2007) et d'Amade-Escot et al. (2009) qui stipulent que l'épistémologie pratique oriente de façon directe ou indirecte les choix transpositifs didactiques des enseignants.

L'analyse didactique des actions menées par les enseignants investigués et celle des transpositions didactiques qu'ils ont opérées nous permettent de confirmer notre hypothèse selon laquelle, le rapport à l'objet de savoir de l'enseignant, son expérience personnelle, professionnelle et sa conception, bref son épistémologie pratique, influent les transactions didactiques qu'il opère pour favoriser l'appropriation du savoir chez les élèves.

## V. Conclusion

L'objectif de notre étude est de mettre en évidence l'influence de l'épistémologie sur la pratique enseignante de quatre enseignants d'EPS spécialistes de volleyball et titulaires d'un diplôme fédéral en entraînement. Deux modèles théoriques ont servi de socle : la théorie de l'action conjointe de Sensevy (2007) et celle du "déjà là" du sujet de Terrisse (2001).

De l'analyse et l'interprétation des résultats, il ressort que les enseignants investigués, dans leurs actions didactiques, font recours aux descripteurs de la TACD. Les approches d'enseignement des sports collectifs utilisées par ces derniers sont celles de Brau-Antony (2003) notamment l'approche dialectique seule pour certains et l'approche techniciste associée à celle dialectique pour d'autres. Quant aux transpositions didactiques opérées par ces enseignants/entraîneurs, il est à retenir qu'elles varient d'un enseignant à un autre et sont fonction du niveau de maîtrise des élèves. Ces ajustements transpositifs seraient dus à leur expérience personnelle et professionnelle. Ces diversités transpositives et conceptuelles observées chez les quatre intervenants sont dues à leur rapport au savoir, leur expérience personnelle, professionnelle et leur conception du volleyball. Tout ceci nous amène à confirmer que l'épistémologie pratique influence les transactions didactiques opérées en situation de classe.

## References

- [1]. Amade-Escot C., Amans-Passaga, C. & Montaud D. (2009). Les savoirs mobilisés dans l'action didactique par les intervenants en activités physiques et sportives : un entrelacs de processus épistémiques et institutionnels.
- [2]. Amade-Escot, C., & Marsenach, J. (1995). *Didactique de l'éducation physique et sportive : Questions théoriques et méthodologies*. Grenoble : La pensée sauvage.
- [3]. Amade-Escot, C., Amans-Passaga, C., Brière-Guenoun, F., Dugal, J-P., Garnier, A., Loquet, M, Monnier, N Refuggi, R., & Verscheure, I. (2007). *Le didactique. Revue EPS*, 11 avenue du Tremblay-75571 cedex 12.
- [4]. Assude, T., Mercier, A. & Sensevy, G. (2007). « L'action didactique du professeur dans la dynamique des milieux ». *Recherche en didactique des mathématiques*, Vol 27, n°2 pp. 221-252.
- [5]. Atoun, E. C., Agbodjogbé, B., Attiklémé, K., Oguéboulé, B., & Kpazaï, G. (2015). L'évaluation en sport collectif selon l'APC dans les collèges de l'Ouémé : le cas de l'enseignement du volleyball. *La recherche en éducation*, n°13 PP. 48-65.
- [6]. Attiklémé, K., Kpazaï, G., Atoun, E. C., Agbodjogbé, B. (2014). Généricité et spécificité du savoir dans l'action didactique conjointe au volley-ball : cas de l'enseignement et de l'entraînement au Bénin. *Revue universitaire de science de l'éducation*, n°2 pp. 30-48.
- [7]. Brau-Antony, S. (2003). *Caractéristiques des situations didactiques proposées par des enseignants d'EPS en volley-ball*. Dans C. Amade-Escot, *Didactique de l'EPS. Etat des recherches* (pp. 169-192). Paris : Editions Revue EPS
- [8]. Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes en didactique des mathématiques. *Recherches en didactiques des mathématiques*, vol 72, pp.50-51.
- [9]. Buznic, P., Terrisse, A. & Lestel, G. (2008). Expérience personnelle et expérience professionnelle dans l'enseignement de l'EPS : deux études de cas contrastées en didactique clinique. *Éducation et didactique*, vol 2 - n°3 Varia.
- [10]. Chevillard, Y. (1989). Le concept de rapport au savoir : rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel. *Actes du séminaire de didactique*. Grenoble : IMAG.
- [11]. Chevillard, Y. (2002). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques, Colloque : Didactiques et rapports aux savoirs, *Actes des 3<sup>ème</sup> Journées d'Etudes Franco-québécoises des didactiques*, Paris Sorbonne.
- [12]. David & Château-Seyer, (1999). EPS. In J. Colomb, (Ed.). *Regards des élèves des voies professionnelles et technologiques sur les disciplines d'enseignement général*. Paris : INRP. pp. 41-58.
- [13]. Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF
- [14]. Dodds, P. (1994). Cognitive and behavioral components of expertise in teaching physical education. *Quest*, 46, 153-163.
- [15]. Elandoulsi, S. (2011). *L'épistémologie pratique des professeurs : effets de l'Expérience et de l'Expertise dans l'enseignement de l'Appui Tendu Renversé en mixité*. STAPS, 66, pp.79-97. St Louis, MO.
- [16]. Ennis, C. D., Mueller, L. K., & Zhu, W. (1991) Description of knowledge structures within a concept-based curriculum frame work. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 62, 309-318.
- [17]. Gauthier, C. & Dembélé, M. (2004). Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation : revue des résultats de recherche
- [18]. Goirand, P. (1982). La situation de référence en éducation physique : un exemple en gymnastique. Actes du colloque 28-30 octobre 1991, Quels savoirs enseignés en EPS ? *Revue spirale*, 4, 81-86.
- [19]. Griffey, D. C., & Housner, L. D. (1991). Differences between experienced and inexperienced teachers's planning decisions, interactions student engagement, and instructional climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, pp.196-204.
- [20]. Housner, L. D., Gomez, R., & Griffey, D. C. (1993a). Pedagogical knowledge structures in prospective teachers: Relationships to performance in a teaching methodology course. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64, pp.167-177.
- [21]. Housner, L. D., Gomez, R., & Griffey, D. C. (1993b). A pathfinder analysis of pedagogical knowledge structures: A follow-up investigation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64 (3), pp. 291-299.
- [22]. Hsouna, Terrisse et Berhaim (2007) *Le poids de l'expertise dans l'enseignement de l'EPS : signature de l'enseignant et différenciation de pratiques - étude de cas*. ISSEP de Tunis, Université Paul Sabatier, Toulouse III, EA : 3692, LEMME, AP3E, France.
- [23]. Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational psychologist*, Laval.
- [24]. Loizon, D. (2004). *Analyse des pratiques d'enseignement du judo : identification du savoir transmis à travers les variables didactiques utilisées par les enseignants en club et en EPS*. Thèse de doctorat de l'Université Toulouse 3.
- [25]. Loquet M. (1996). *EPS au collège et gymnastique rythmique et sportive*. Paris : INRP.
- [26]. Marsenach, J. & Mérand, R. (1987). *L'évaluation formative en EPS dans les collèges*. Paris : INRP (Coll. Rapport de recherche, 2).
- [27]. Maurice, J. J. (2006). L'expérience de l'enseignant : une réflexivité limitée. *Formations et pratiques d'enseignement en questions*, 3.
- [28]. Mercier, A., Schubauer-Leoni, M-L. & Sensevy, G. (2002). « Vers une didactique comparée », *Revue française de pédagogie*, 141, 5-16.

- [29]. Oguéboulé, B. (2008) « les effets emblématiques du nouveau programme d'EPS au Bénin : cas de la SA n°1 dans les classes de 6<sup>ème</sup> des établissements secondaires de l'ouémé (le lycée Toffa 1<sup>er</sup> et le CEGI Adjara) ». Mémoire de Master Recherche en éducation physique, sport et le développement humain non publié. UAC-INJEPS, Porto-Novo
- [30]. Saury, J., & Durand, M. (1998). Practical knowledge in expert coaches: on-site study of coaching in sailing. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69(3), pp.254-266.
- [31]. Sensevy, G. (2006). L'action didactique. Eléments de théorisation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 2, pp. 205-226.
- [32]. Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In : Sensevy, G. et Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : Eléments de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presse Universitaire de Rennes, pp. 13-49.
- [33]. Sensevy, G. (2011). Le sens du savoir, éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique : *revue française de pédagogie* paru en 2011.
- [34]. Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*. VoL. 57,1, pp. 1-22
- [35]. Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, Interactions humaines et dilemmes professionnels*. Laval : Les Presses de l'Université Laval.
- [36]. Terrisse, A. (2001). *Didactique des disciplines : Les références au savoir*. Bruxelles : De Boeck Université.
- [37]. Tsangaridou, N. (2006). Teacher's Knowledge. In D. Kirk, D. Macdonal, & M. O'Sullivan (Eds.), *The Hand book of Physical Education*, (pp.502- 515). London: Sage Publications.
- [38]. Versheure, I. (2005). *Dynamique différentielle des interactions didactiques et co-construction de la différence des sexes en EPS : le cas de l'attaque en volley-ball en lycées agricoles*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation (non publiée), Université Toulouse III.
- [39]. Vincens, J. (2001). L'expérience professionnelle. *Travail et emploi* n°85.pp 21

Atoun Carlos E. H. " L'influence de l'épistémologie sur la pratique enseignante du volleyball au Bénin." *IOSR Journal of Sports and Physical Education (IOSR-JSPE)* 5.5 (2018): 27-40.