**Le rôle médiateur de la verbalisation dans le double mouvement dévolution/institutionnalisation et ses effets sur les apprentissages des élèves en éducation physique. Une illustration en basket-ball**

***Benoît Lenzen***

*Université de Genève, FPSE/IUFE*

**Mots clés**: verbalisation ; dévolution ; institutionnalisation ; éducation physique ; milieu didactique

**Résumé**

Dans une perspective post-piagétienne, enseigner implique un double mouvement dévolution/institutionnalisation. En éducation physique, les savoirs prennent souvent la forme de *règles d’action*. Etant entendu qu’en ce qui concerne les habiletés motrices, on puisse savoir ce qu’il faudrait faire pour être performant sans savoir le faire, la verbalisation des règles de l’action efficace par les élèves et leur institutionnalisation par l’enseignant ne débouche pas automatiquement et de façon linéaire sur la transformation des actions motrices des élèves. Cette relation complexe entre verbalisation, i.e. formulation de règles d’action, et habiletés motrices est au cœur de la présente contribution. Nous l’illustrons à partir d’une situation de match aménagé enseignée lors de deux leçons de basket-ball successives. L’analyse *a priori* de cette situation fait ressortir un décalage entre les contraintes du milieu et les actions motrices attendues des élèves. Dans les moments de débats d’idées qui alternent avec les matchs aménagés, l’enseignante éprouve des difficultés à réguler les apprentissages des élèves et faire émerger les règles d’action appropriées. Elle institutionnalise progressivement les savoirs en jeu sans que les connaissances auxquelles ils se réfèrent, certes bien présentes dans les interactions verbales enseignante-élève, ne se soient concrétisées dans des transformations avérées des élèves au plan moteur.

**Texte**

Dans la perspective post-piagétienne défendue par Brousseau, enseigner implique un double mouvement, entre construction de connaissances en situation (*dévolution*) et qualification de ces connaissances contextualisées comme savoirs (*institutionnalisation*) (Laparra & Margolinas, 2010). En éducation physique (EP), les savoirs prennent souvent la forme de *règles d’action*, définies par Gréhaigne et Guillon (1991, cités par Gréhaigne, 1996) comme « *les conditions à respecter et les éléments à prendre en compte pour que l’action soit efficace* » (p. 35). Etant entendu qu’en ce qui concerne les habiletés motrices, on puisse savoir ce qu’il faudrait faire pour être plus performant sans savoir le faire (Darnis & Lafont, 2008), la verbalisation des règles de l’action efficace par les élèves et leur institutionnalisation par l’enseignant ne débouche pas automatiquement et de façon linéaire sur la transformation des actions motrices des élèves.

Cette relation complexe entre verbalisation, i.e. formulation de règles d’action, et habiletés motrices est au cœur de la présente contribution. Elle dépend notamment du type de situations d’apprentissage (SA) proposées par l’enseignant. Considérant qu’il ne peut véritablement y avoir dévolution que dans des SA pourvues de densité, de consistance épistémologique (auteur, accepté) et que cette caractéristique est essentiellement présente dans les *situations d’apprentissage proches de la situation de référence* (SAPSR), nous focalisons notre recherche sur ce type de SA. Les questions qui orientent nos analyses sont les suivantes : Quels sont les savoirs que l’enseignant vise à transmettre ? Le milieu didactique a-t-il le potentiel de permettre aux élèves de construire des connaissances en lien avec le projet d’enseignement ? Les connaissances émergeant « dans le discours » se traduisent-elles par des réponses motrices plus adaptées des élèves et/ou inversement ?

Les données retenues pour cette contribution proviennent des cinquième et sixième leçons d’un cycle d’enseignement/apprentissage de 12 leçons de basket-ball dispensé par une jeune enseignante d’EP à une classe mixte de 10ème année. L’analyse *a priori* de la SAPSR centrale de ces deux leçons (match aménagé) fait ressortir un décalage entre des contraintes qui orientent fortement le jeu vers un jeu de contre-attaque et la fiche d’observation dans laquelle les élèves sont supposés consigner les actions motrices de leurs condisciples, qui ne tient pas compte du ciblage de la SA. Dans les moments de débats d’idées qui alternent avec les matchs aménagés, l’enseignante éprouve des difficultés à réguler les apprentissages des élèves et faire émerger les règles d’action appropriées. Elle institutionnalise progressivement les savoirs en jeu sans que les connaissances auxquelles ils se réfèrent, certes bien présentes dans les interactions verbales enseignante-élève, ne se soient concrétisées dans des transformations avérées des élèves au plan moteur.

***Références***

Darnis, F. & Lafont, L. (2008). Effets de la dissymétrie de compétences pour un apprentissage coopératif en dyades en éducation physique et sportive. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, *79*, 69-83.

Gréhaigne, J.-F. (1996). Les règles d’action : un support pour les apprentissages. *Revue EPS*, *260*, 35-36.

Laparra, M. & Margolinas, C. (2010). Milieu, connaissance, savoir. Des concepts pour l’analyse de situations d’enseignement. *Pratiques*, *145-146*, 141-160.