



HAL
open science

L'activité de supervision active des enseignants d'EPS en gymnastique : quels savoirs professionnels ?

Marc Cizeron, Nathalie Gal-Petitfaux

► To cite this version:

Marc Cizeron, Nathalie Gal-Petitfaux. L'activité de supervision active des enseignants d'EPS en gymnastique : quels savoirs professionnels?: The active supervision activity of Physical Education teachers in gymnastics: which professional knowledge? . Sciences de la société: Les cahiers du LERASS, 2009, 77, pp.29-42. hal-01076098

HAL Id: hal-01076098

<https://hal.science/hal-01076098>

Submitted on 21 Oct 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Cizeron, M. & Gal-Petitfaux, N. (2009). L'activité de supervision active des enseignants d'EPS en gymnastique : quels savoirs professionnels ? *Sciences de la société*, 77, 29-42.

Résumé

Cette étude s'est intéressée aux savoirs mobilisés en classe par les enseignants expérimentés d'Education physique et sportive lors d'un contexte d'intervention particulier, qualifié dans la littérature scientifique de « supervision active ». Les résultats révèlent des régularités au plan de l'organisation spatiale, gestuelle et langagière de l'activité de supervision des enseignants. Ils montrent également des régularités au plan de la signification des actions pour les enseignants. Pour décrire et justifier leurs actions, les enseignants ont recouru à trois niveaux de savoirs. Le premier niveau correspond à l'organisation de leurs actions en référence à des postures de rectitude et de rigidité attendues chez les élèves. Le second niveau renvoie à la connaissance de causalités empiriques par lesquelles ils justifient les corrections qu'ils adressent aux élèves. Le troisième niveau renvoie à des notions théoriques (e.g., mécanique, énergie, perception) que les enseignants explicitent par des images et des métaphores, pour expliquer et justifier les causalités empiriques avancées.

Mots clefs : Savoirs – Enseignement - Supervision active – Gymnastique – Anthropologie

The active supervision activity of Physical Education teachers in gymnastics: which professional knowledge ?

This study examined the knowledge mobilized in the classroom by experienced Physical Education teachers during their action in a particular context of intervention, called “active supervision” in the scientific literature. The results indicate regularities in the spatial, gestural and linguistic organization of the teacher supervision activity. They also show regularities about the activity meaning for the teachers.

To describe and justify their actions, the teachers resorted at three levels of knowledge. The first level corresponds to their actions organization in reference to postures of straightness and rigidity awaited at the pupils. The second level characterizes the knowledge of empirical causalities by which they justify the feedbacks they give to the pupils. The third level refers to the theoretical concepts (e.g., mechanics, energy, perception) that teachers clarify by images and metaphors to explain and justify the announced empirical causalities.

Introduction

Le développement social du sport depuis la deuxième moitié du XIX^e siècle a engendré la constitution de corps de spécialistes professionnalisés (entraîneurs, éducateurs, enseignants) chargés d'assurer sa transmission culturelle. Les pratiques d'intervention en sport ont dès lors donné lieu à des problématiques spécifiques de recherche, notamment celle des savoirs professionnels des intervenants. Une association francophone de chercheurs¹ s'est par exemple emparée de cette problématique de 'l'intervention' pour en promouvoir la définition officielle suivante : « tout acte professionnel mettant en œuvre des compétences, des savoirs d'expérience et théoriques au service d'un objectif, dans différents champs (l'école, le club sportif, les loisirs actifs, la rééducation, la psychomotricité...), au profit de publics variés, aux différents âges de la vie ».

Cette définition montre que lorsque l'intervention en sport est saisie comme objet de recherche, la question des compétences et savoirs des intervenants est posée de façon centrale. Dans le cas particulier de l'Education physique et sportive (EPS), deux traditions de recherche sont repérables quant aux savoirs professionnels (Amade-Escot, 1998) : la tradition anglo-saxonne qui porte l'accent sur les cognitions des enseignants ; la tradition « didactique » française qui polarise son attention sur les contenus des disciplines scolaires comme élément déterminant du processus

¹ L'ARIS (Association pour la Recherche sur l'Intervention en Sport) a été officiellement créée en 1999.

enseignement-apprentissage. Un des résultats communs à ces deux traditions est de montrer que les connaissances des intervenants sont « situées », c'est-à-dire inscrites dans des activités fortement contextualisées.

Ces « recherches contextuelles » sur les pratiques enseignantes (Marcel & Rayou, 2004 ; Tochon, 2000) constituent un champ d'études en plein essor. Elles s'intéressent à l'activité réelle du praticien-enseignant en relation avec différents niveaux de contexte dans lesquels elle s'inscrit : a) le contexte socio-culturel très large de l'enseignement ; b) celui de l'établissement scolaire ; c) et la classe, lieu d'interaction de l'enseignant avec ses élèves. C'est à ce niveau de contexte de la classe que nous nous intéresserons dans cet article.

D'une façon générale, ces recherches contextuelles questionnent la relation théorique entre le savoir et l'action. Par exemple, les études portant sur la cognition « située » et « distribuée » (Greeno, 1998 ; Hutchins, 1995 ; Kirshner & Whistson, 1997 ; Suchman, 1987) proposent une rupture paradigmatique avec le modèle cognitiviste classique et sa façon de poser le savoir comme le résultat de la saisie, du codage et du stockage d'informations dans un cerveau (Varela, 1989a). Dans le cas particulier de l'enseignement, elles montrent que les connaissances à partir desquelles l'enseignant agit en classe n'apparaissent pas sous la forme d'un corpus stocké en mémoire et prêt à être mobilisé et appliqué à tout instant et dans tout contexte. Elles remettent en cause un *a priori* ontologique selon lequel il existe, dans le système cognitif de l'enseignant, quelque chose qui serait de l'ordre d'un savoir, éventuellement mis sous forme propositionnelle pour être transmis. Un problème épistémologique s'ensuit dans la mesure où, « au prix de glissements sémantiques inaperçus, les catégories de description de l'activité humaine telles qu'elles sont mobilisées par les chercheurs, se superposent partiellement avec les catégories relatives aux activités pratiques sociales telles qu'elles sont mobilisées par les acteurs » (Barbier et Durand, 2003, p. 101). Il convient alors de faire un « pas de côté », de mettre en suspens les catégories de sens commun dont font usage les acteurs étudiés, notamment la catégorie d'un « savoir » existant en dehors de « l'acteur agissant » et de son activité, et constitué en contenu psychologique pour être transmis. Ces considérations épistémologiques nous amènent à partager ce que Barbier et Durand (*Ibid.*) appellent une « entrée activité ». Elle consiste à mettre en suspens les catégories des acteurs et à élaborer des catégories pertinentes pour étudier une « activité » humaine, cultivée par des savoirs.

Les savoirs des enseignants et leur lien à l'activité en classe

Depuis le développement des paradigmes cognitivistes, écologiques et interactionnistes subjectivistes (Gauthier et *al.*, 1997 ; Tardif, M., Lessard, C. & Lahaye, L., 1991), l'enseignement a été appréhendé et étudié, depuis les années 80, en tant qu'habileté cognitive (Leinhardt & Greeno, 1986). Aujourd'hui, les chercheurs ont produit plusieurs modélisations des savoirs professionnels permettant de catégoriser les différents savoirs qui sont à la base du travail enseignant (Gauthier et *al.*, 1997 ; Tardif & Lessard, 1999 ; pour une revue). Elles conduisent toutes à formaliser la compétence enseignante comme une totalité complexe agrégeant différents registres de savoirs mais qui peuvent néanmoins être regroupés selon deux grandes catégories : d'un côté, des savoirs « théoriques », c'est-à-dire des savoirs *sur* le métier, concernant les missions et les tâches prescrites aux enseignants ; de l'autre, des savoirs « pratiques », c'est-à-dire relatifs à l'action de travail réelle de l'enseignant, mobilisés dans les situations concrètes d'enseignement.

Les études s'intéressant aux savoirs pratiques, requis pour l'activité réelle de travail des enseignants, reflètent une forte actualité. Elles portent sur ce que les enseignants savent vraiment

quand ils enseignent et comment ils ont acquis ces savoirs, et pas seulement sur ce qu'ils doivent savoir pour enseigner (Carter, 1990). Elles montrent que les enseignants n'appliquent pas *stricto sensu* les programmes scolaires, les objectifs et les contenus d'enseignement tels qu'ils sont assignés et prescrits par les textes officiels. Ils les transforment, en ont une interprétation personnelle et les adaptent en fonction des caractéristiques des situations concrètes qu'ils rencontrent. A titre d'exemples, on trouve les travaux sur : l'écologie de la classe et les stratégies de l'enseignant (Doyle, 1981; Siedentop, 1994) ; les connaissances pédagogiques de la matière (*pedagogical content knowledge*) (Rovegno, Chen, & Todorovich, 2003 ; Shulman, 1986) ; les récits et les histoires de vie à partir d'études ethnographiques (Clandinin, 1986 ; Coulon, 1988) ; les compétences des enseignants en didactique professionnelle (Amade-Escot, 2007 ; Boreham, Samurçay, & Fischer, 2002) ; l'activité de l'enseignant et les savoirs d'expérience qui la nourrissent (Durand, 2001; Tardif & Lessard, 1999).

L'étude que nous présentons ici s'inscrit dans le cinquième courant dit des approches « situationnistes ». Ces dernières sont issues de la sociologie du travail et des professions, de l'ethnographie et de l'anthropologie, de la psychologie ergonomique et de la clinique du travail (Bourdoncle, 1994 ; Clot, 1999 ; Durand, 2001 ; Gauthier *et al.*, 1997 ; Tardif & Lessard, 1999). Elles ont en commun de partager les postulats suivants : a) un métier est d'abord une activité de travail ; b) cette activité est toujours spatialement et temporellement située ; c) elle est cultivée par des savoirs qui sont propres à la profession et que les professionnels mobilisent pour agir ; d) ces savoirs sont marqués par leur propriété de relativité aux situations ; ils dépendent de la situation locale de travail et ne peuvent être acquis qu'en situation, ce qui n'exclut pas qu'ils soient connectés à des savoirs scientifiques dont la rationalité est celle d'un haut niveau de généralité. Selon ces postulats, l'étude des savoirs mobilisés par les enseignants pour agir en classe doit nécessairement être circonscrite à une situation d'enseignement réelle (ou classe de situations), délimitable par son inscription spatiale et temporelle. C'est notamment sur les « situations de supervision active » que se porte notre étude dans le cadre de l'enseignement de la gymnastique.

La supervision active : une situation-type incarnant des savoirs professionnels spécifiques

Les recherches écologiques (Doyle, 1981) ont montré que les leçons sont structurées en différents segments temporels, ou séquences (Durand, 1996) : l'appel ; l'explication magistrale ou la présentation ex cathedra d'un contenu ; la supervision active d'une classe au travail ; le travail en petits groupes ; la discussion collective ; etc. La supervision active de l'activité des élèves (Desbiens, 2003 ; Hastie & Saunders, 1990 ; Tousignant & Siedentop, 1983) représente une activité d'importance majeure à laquelle les enseignants d'éducation physique consacrent de 20% à 45% du temps d'enseignement (Siedentop, 1994). Cette activité vise principalement à « établir et à maintenir un système de responsabilisation des élèves par rapport à leur bonne conduite, leur engagement dans les tâches et leur degré d'atteinte des objectifs » (*Ibid.*, p. 108). Elle est considérée comme efficace lorsque l'enseignant réussit à maintenir les élèves engagés dans leur travail, avec intérêt et enthousiasme, tout en les corrigeant pendant leur action.

Les études s'intéressant à la supervision active lors de leçons ont mis en évidence des comportements-types. On trouve par exemple : l'observation active (Siedentop, 1994), les rétroactions verbales et non verbales (Nault, 1994), le positionnement stratégique (Hastie & Saunders, 1990). D'autres auteurs montrent que la supervision des activités en cours dans la classe est plus exigeante et plus complexe en éducation physique, notamment au niveau du champ d'observation de la classe (van der Mars, Darst, Vogler & Cusimano, 1994). Bien que ces comportements et habiletés aient été largement catégorisés, ils restent paradoxalement moins bien

compris du point de vue des savoirs mobilisés par l'enseignant pour évaluer, corriger et garder les élèves impliqués dans les tâches (Desbiens, 2003). Actuellement, quelques études cherchent à étudier plus particulièrement les savoirs développés par l'enseignant lors de la supervision active, mais elles restent rares dans le cadre de l'enseignement de la gymnastique. Seule une recherche de Carnus et Terrisse (2002) a cherché à rendre compte de l'impact de l'enseignement d'un contenu d'enseignement (savoir se repérer) sur les apprentissages des élèves, mais elle s'est davantage focalisée sur l'activité des élèves que sur l'activité de supervision active de l'enseignant. En somme, les résultats des recherches sur la supervision active en gymnastique formalisent finalement peu les savoirs de l'enseignant en lien avec son activité en classe.

Objet d'étude et cadre d'analyse

Notre étude vise à identifier quels sont les savoirs auxquels se réfère l'enseignant d'EPS, pendant l'activité de supervision active lors de leçons de gymnastique, pour interpréter la situation de classe et corriger les élèves pendant leur action. Sur quels l'objet portent ces éléments de savoir ? Et comment sont-ils structurés ?

L'étude s'inscrit dans le paradigme de l'action située, développé dans une perspective anthropo-phénoménologique (Cizeron & Gal-Petitfaux, 2003, 2005 ; Gal-Petitfaux, 2003 ; Gal-Petitfaux & Durand, 2001 ; Malet, 2000). La connaissance et l'action sont envisagées comme structurellement couplées (Varela, 1989b), et co-définies. En filiation avec la phénoménologie des sciences sociales (Shütz, 1987), nous retenons l'idée que le monde dans lequel nous vivons, le monde phénoménal que nous expérimentons chaque jour, est un monde pré-donné. Il est pré-donné comme monde familier, c'est-à-dire un monde dans lequel les objets ne sont pas expérimentés chacun comme étant unique, mais rangés, catégorisés sur le mode de la typicalité. Le processus de typification réfère au fait que toute chose familière perçue est déjà connue, au sens où nous la relierions à des choses semblables ou équivalentes préalablement perçues. La connaissance est ainsi rapportée au fait que c'est à des expériences-type vécues dans le passé que nous tentons de relier l'expérience présente, ce qui permet de laisser de côté toute hypothèse sur son existence comme « entité » psychologique.

Les connaissances des enseignants en cours d'activité ont été approchées à partir de la notion de relevance interprétative (Shütz, *Ibid.*), c'est-à-dire à ce qui permet à un sujet de sélectionner dans ses expériences passées les éléments à partir desquels il donne un sens aux situations qu'il vit. La relevance interprétative détermine quels événements types passés, avec leurs caractéristiques typiques, sont susceptibles de résoudre un problème vécu actuellement. Il s'agissait donc de s'intéresser à l'activité de l'enseignant, aux significations qu'il donne aux situations qu'il vit en classe.

Huit enseignants d'EPS spécialistes de gymnastique (quatre femmes et quatre hommes, âgés de 31 à 45 ans), ont été volontaires pour participer à l'étude. Ils avaient une expérience de plusieurs cycles annuels de gymnastique en EPS et de l'encadrement hebdomadaire de la gymnastique à l'AS^[1]. Ils étaient tous : a) diplômés d'état en gymnastique sportive ; b) des anciens gymnastes ayant un vécu compétitif. Ils exerçaient en collège avec des classes mixtes, composées d'élèves âgés entre onze et quinze ans.

Les données recueillies étaient : (a) des données d'enregistrement audiovisuelles de l'activité en classe de l'enseignant; et (b) des données d'entretien *post leçons*. Les premières renvoient à une

^[1] L'AS est l'Association sportive d'un établissement scolaire : les élèves inscrits y pratiquent une ou plusieurs activités sportives facultatives, en prolongement de l'EPS obligatoire, et participent aux compétitions organisées par l'Union nationale du sport scolaire (UNSS).

description ethnographique de l'activité à partir de catégories comportementales : *spatiale* (le placement et déplacements de l'enseignant par rapport aux élèves, au matériel) ; *temporelle* (le déroulement temporel de son activité) ; *gestuelle* (les gestes et postures) ; *locutoires* (les paroles). Les deuxièmes portent sur l'activité au niveau où elle est significative pour l'enseignant. Ce dernier était sollicité pour participer à un entretien d'autoconfrontation visant à accéder aux significations qu'il attribuait à son activité en classe. Il était invité à expliciter *ses intentions* ou *motifs* d'action (ce qu'il visait à un instant 't', ce qu'il cherchait à faire), *ses perceptions* (ce qu'il percevait, remarquait dans la classe), *ses interprétations* (les raisonnements qu'il tenait, comment il jugeait la situation et les savoirs auxquels il se référait pour l'interpréter).

Les données ont ensuite été analysées dans une visée compréhensive. Leur interprétation a consisté : a) d'abord, à rendre compte de l'organisation typique de l'activité de l'enseignant au plan comportemental ; b) puis, à catégoriser, dans leur forme et leur contenu, les savoirs auxquels se référait l'enseignant pour interpréter ses actions et celles des élèves. La méthode retenue pour traiter les matériaux a été la méthode de comparaison continue (Strauss, 1992). Parmi l'ensemble des données recueillies, l'étude s'est particulièrement intéressée au contenu des consignes que les enseignants avaient adressées aux élèves durant ces séquences de supervision active. Nous avons alors répertorié les termes que les enseignants avaient utilisés pour exprimer leurs consignes auprès des élèves et, à partir des proximités sémantiques constatées, déterminé des catégories permettant de regrouper ces termes en classes homogènes. Chaque nouveau terme saisi pour traitement était ainsi comparé aux termes déjà classés, soit pour l'intégrer dans une catégorie déjà constituée, soit pour concevoir une nouvelle catégorie si aucune n'apparaissait adéquate.

Résultats

Les interventions des enseignants en classe : prescriptions et proscriptions

Les résultats montrent que les enseignants interviennent en classe de gymnastique en manifestant des comportements qui peuvent être typifiés. Dans les moments de supervision active : ils se rapprochent des élèves concernés, au point parfois de les toucher ; ils manipulent leur corps ou certains segments corporels (les mains, les bras) pour leur montrer des mouvements particuliers ; ils leur adressent des consignes verbales, allant d'injonctions très courtes à des explications plus longues.

Par exemple, au cours d'une séquence de fin d'échauffement, les élèves étaient dispersés sur le praticable de gymnastique. La tâche qui leur était proposée consistait à se renverser en arrière sur les épaules et la nuque, tête en bas et jambes en haut, tendues et serrées (la *chandelle*). L'enseignante déambulait parmi eux en s'arrêtant vers un élève, elle le tenait au niveau des pieds tout en lui disant : « *Serre ! serre ! serre ! on serre les jambes ! il faut être tonique !* ». Au cours d'une autre leçon, les élèves défilaient devant l'enseignant en se suivant les uns les autres pour prendre quelques pas d'élan puis sauter après avoir pris une impulsion sur un mini-trampoline. Quelques minutes après, l'enseignant a demandé aux élèves de s'arrêter, s'est rapproché d'eux et leur a dit : « *Une chose importante ! lorsque vous rebondissez comme ça sur le trampoline, faites attention à une chose, le placement de votre dos... dos bien plat ! ventre rentré, et bien plat le dos ! sinon vous pouvez vous faire mal et ça ne rebondit pas en plus !* ». Tout en leur parlant, l'enseignant leur montrait la position adéquate du dos (en se plaçant de profil par rapport aux élèves) et en montrant avec sa main la partie du dos concernée (la région lombaire).

Les résultats montrent ainsi que l'activité de supervision de l'enseignant est délimitée par des interventions particulières, mais typiques, qui consistent à se rapprocher des élèves et à leur

adresser des consignes sur des mouvements à réaliser. La séquence de supervision active est en général refermée par l'éloignement de l'enseignant.

Les termes utilisés par les enseignants dans leurs consignes ont été dénombrés et répertoriés. Trois catégories émergent de l'analyse : les catégories géométrique, cinématique, et dynamique. Le terme « géométrique » a été retenu pour rassembler les mots spécifiant des *positions* particulières du corps ou de certains segments corporels (par exemple : plié, écarté, tendu, etc.). La catégorie « cinématique » fait référence à des *déplacements* et renvoie à des indications de mouvement (par exemple : pousser, lever, décoller, etc.). La catégorie « dynamique » réunit des termes spécifiant le déploiement de *forces* ou un certain état de contraction musculaire (par exemple : gainé, dur, mou, etc.). Pour simplifier la présentation des résultats, seuls les termes les plus récurrents observés au cours des leçons sont rassemblés dans le Tableau 1 ci-dessous.

| | Catégories | | |
|-------------------------------------|-------------|--------------|-----------|
| | Géométrique | Cinématique | Dynamique |
| Termes utilisés par les enseignants | tendu | (re)pousser | dur |
| | serré | grandir | tonique |
| | droit | allonger | gainé |
| | aligné | (re)lever | |
| | | (re)bondir | |
| | | décoller | |
| | | rester | |
| | tenir | | |
| | fléchi | tomber | mou |
| | écarté | baisser | relâché |
| | plié | descendre | |
| | cambré | (s)'écrouler | |

Tableau 1 : Principaux termes utilisés par les enseignants pour donner leurs consignes aux élèves dans les séquences de supervision active en gymnastique

L'analyse des termes employés par l'enseignant permet de mettre en évidence le fait que, dans les trois catégories identifiées, il les ordonne en deux séries sémantiquement opposées. Par exemple : serré/écarté ; tendu/plié ; aligné/cambré ; grandir/s'écrouler ; tenir/tomber ; dur/mou ; gainé/relâché. Autrement dit, les consignes que l'enseignant adresse aux élèves ont une organisation binaire : elles consistent soit à prescrire aux élèves ce qu'ils doivent faire, soit à proscrire ce qu'ils doivent éviter de faire. La distribution des termes employés dans ces trois catégories mentionnées permet de mettre en évidence trois aspects sur lesquels l'enseignant fait

porter ses consignes : a) l'aspect morpho-graphique ; b) l'aspect morpho-cinétique ; c) l'aspect morpho-dynamique.

a) L'aspect morpho-graphique porte sur l'organisation spatiale du corps et de ses différentes parties. Les prescriptions/proscriptions adressées par l'enseignant ont porté sur des positions relatives de différents segments corporels : la tête, les bras, le buste, les jambes, les pieds. Par exemple les indications portaient sur le fait de *serrer les jambes*, de *coller les bras aux oreilles*, ou de *ne pas écarter les bras*. Elles concernaient également l'alignement global du corps ou certaines de ses parties. L'enseignant demandait ainsi aux élèves de *s'aligner*, de *s'allonger* ou *se grandir*, de *tendre les bras*, de *ne pas plier les jambes*.

b) L'aspect morpho-cinétique renvoie aux mouvements corporels que l'enseignant prescrivait ou proscrivait. Il s'agissait typiquement de *se grandir* ou *s'allonger*, de *se repousser*, ou de *ne pas laisser tomber ou descendre* (par exemple les bras ou les jambes).

c) L'aspect morpho-dynamique concerne les indications que l'enseignant donnait aux élèves quant aux forces à produire, ainsi que leur localisation corporelle plus ou moins ciblée. Il demandait par exemple de *serrer le ventre ou les fesses*, d'être *tonique*, d'être *dur* ou *gainé*, ou au contraire de *ne pas ramollir*, *ni d'être relâché*.

Ces données d'observation permettent de remarquer que les interventions de l'enseignant dans les séquences de supervision active visent à prescrire ou proscrire des formes de corps et de mouvements corporels. Les indications portant sur les formes ont une dimension à la fois strictement formelle (aligné, tenu, plié, etc.), mais aussi une dimension qui renvoie à la consistance du corps, à son organisation dynamique (gainé, dur, tonique).

Prise au niveau de l'unité de la phrase et pas seulement des mots, l'analyse des consignes adressées par les enseignants aux élèves permet d'observer qu'ils leur indiquent aussi les conséquences de leurs prescriptions ou proscriptions sur le mouvement gymnique. Par exemple :

« *il faut conserver l'alignement pour ne pas s'écrouler* » ;

« *pour tenir l'ATR, on a les bras tendus collés aux oreilles* » ;

« *si vous avez les fesses relâchées automatiquement vous tombez* » ;

« *là vous ne devez surtout pas être cambrés, sinon vous allez vous faire mal au dos* ».

La forme idéale-typique du corps gymnaste : droit et rigide

Les entretiens post-leçons ont permis de documenter les significations que l'enseignant attribuait à son activité de supervision active. Les résultats montrent qu'il rapporte la singularité des mouvements produits par les élèves à des formes corporelles qu'il reconnaît comme typiques. Sa perception des mouvements des élèves, ainsi que la façon dont il les interprète pour intervenir, montre qu'il se réfère à une forme idéal-typique : celle-ci peut être synthétisée à l'aide des termes *rectitude* et *rigidité* du corps, ainsi que de leurs contraires mettant en « défaut » cet idéal-type : les *déformations* et *relâchements* du corps.

Par exemple, les enseignants ont commenté leurs prescriptions données aux élèves de *tendre les bras collés aux oreilles*, de *gagner le bassin*, ou encore de *serrer les jambes* :

« *en ATR, si on est droit, c'est solide, si au niveau des épaules, il y a une petite fermeture, on va avoir une faiblesse au niveau des épaules* » ;

« ça se voit qu'elle est pas gainée, elle cambre au niveau du dos, ça se relâche, ça part dans tous les sens » ;

« là dans sa roue elle serre pas du tout les jambes, elle me fait une roue en banane, une grosse cambrure ».

Ces données montrent qu'en regardant les mouvements gymniques des élèves, l'enseignant identifie des segments, des lignes droites ou brisées, courbées, des continuités et des ruptures dans les alignements segmentaires.

Au fil des entretiens, l'explicitation de cette forme idéal-typique à laquelle se réfèrent les enseignants a permis de mettre en évidence deux de ses propriétés : a) la première que l'on peut qualifier de *métonymique* ; b) la seconde consistant en des *propriétés causales*. L'adjectif *métonymique* est emprunté au vocabulaire des tropes pour signifier une propriété équivalente à la synecdoque linguistique. Elle réside ici dans le fait que les enseignants interprètent l'organisation corporelle gymnique des élèves en établissant des sortes de synergies qu'ils voient comme nécessaires, c'est-à-dire la généralisation d'opérations corporelles locales à d'autres parties corporelles, ou même à l'ensemble du corps :

« si on place le bassin en rétroversion, toute la colonne vertébrale, ça tend à davantage l'aligner » ;

« j'ai demandé jambes tendues en consigne, donc ça aligne le corps » ;

« les épaules basses entraînent très vite un dos creux » ;

« le fait de serrer les deux talons et ben ça engendre toute la contraction de la chaîne musculaire ».

La propriété causale réside dans le fait que l'enseignant établit un lien de cause à effet entre le caractère conforme ou non à l'idéal-type de ce qu'il perçoit des formes de corps des élèves, et l'efficacité de leurs habiletés gymniques. Les *rectitudes* et *rigidités* du corps sont censées engendrer causalement des *élevations*, des *maintiens*, autrement dit une réussite des habiletés gymniques, ainsi que la préservation de l'intégrité corporelle. A l'inverse, les *déformations* et *relâchements* du corps sont censés engendrer des *affaissements*, des *chutes* et des risques de *blessures*, tout particulièrement au niveau du dos :

« si on est aligné, on est beaucoup plus fort » ;

« si elle est relâchée ça tombe, ça s'écroule, il faut qu'ils conservent l'alignement pour pas s'écrouler » ;

« pour diriger le corps vers le haut on a les bras aux oreilles » ;

« pour pouvoir tenir en ATR, il faut être aligné et tonique du bout des doigts au bout des pieds ».

« elles cambrent du dos, elles relâchent aux niveau des épaules, c'est pour ça qu'elles tombent sur la tête ».

La forme idéale-typique du corps gymnaste : éléments de justification

Au cours des entretiens, les enseignants ont spontanément argumenté les consignes qu'ils adressaient aux élèves en classe. Trois registres d'argumentation sont alors apparus : a) le registre de la « mécanique » ; b) le registre de l'« anatomie » ; c) celui de la « perception ». Les

enseignants ont qualifié eux-mêmes ces registres à l'aide de ces trois termes. Néanmoins, l'analyse des argumentations qu'ils ont fournies permet de montrer qu'ils convoquaient des notions apparemment empruntées aux savoirs scientifiques. Dans le domaine de la mécanique, ils mobilisaient notamment le concept d'« énergie », et la notion connexe de « *transfert d'énergie* » :

« si tu as une flexion au niveau des épaules, l'énergie peut pas se transférer, c'est tout simplement mécanique ».

Dans le registre de l'anatomie, c'est tout particulièrement l'intégrité de la « *colonne vertébrale* » qui était évoquée :

« le cambré au niveau de la colonne vertébrale est très dangereux, au niveau des vertèbres, des disques intervertébraux, il y a des risques de hernie discale ».

Au niveau de la perception, c'est le concept de « *repère* » qui était évoqué de façon récurrente :

« ils ne contrôlent pas leurs jambes, c'est un problème de perception, ils n'ont pas encore construit les bons repères ».

Les enseignants ont été sollicités pour expliciter le sens des notions utilisées. Cette entreprise a soulevé des difficultés plus ou moins aiguës, certains enseignants refusant de le faire, d'autres tournant alors la conversation en dérision, d'autres encore tentant de le faire, mais en manifestant des hésitations, des approximations, et des abandons en cours d'explications. Les extraits choisis suivants illustrent ces attitudes :

« alors là ! ne parlons pas de mécanique sinon on va se marrer ! »

« je n'ai pas vraiment d'appui théorique en anatomie, mais par contre je suis convaincu que la position cambrée c'est dangereux pour la colonne »

« la question des repères... c'est clair pour moi, mais heu... je suis pas sûr de pouvoir convaincre quelqu'un de ma conception à partir du moment où je m'appuie sur un argument comme la perception qui est tout de même flou »

A la suite de ces premières difficultés, les enseignants ont spontanément recouru à des images et des métaphores pour s'expliquer et préciser avec plus de facilité le contenu des expressions qu'ils utilisaient :

« j'ai du mal à l'expliquer au niveau scientifique... heu, mais je pense que ça doit être faisable quand même... je suis persuadé que si on n'est pas aligné, il y aura des fuites d'énergie, il n'y aura pas de transfert d'énergie ».

Pour développer leur explication, ils ont tous utilisé des images : la *fuite d'énergie*², ou encore celles du *mètre de charpentier*, du *bâton articulé*, ou du *manche à balai* :

« quand on veut rebondir, si c'est un bâton vertical, ça va, si c'est un bâton articulé avec des angles fermés, quand le bâton tombe, il s'écrase et il ne rebondit pas... donc j'utilise un peu l'image pour expliquer ça » ;

² Dans cette image de la « *fuite d'énergie* », la notion d'énergie est métaphorisée comme substance qui *fuit*, se *transfère*, etc.. Il s'agit d'une métaphore que Lakoff et Johnson (1985) qualifient d'« ontologique ».

« je prends souvent l'exemple d'un mètre de charpentier, si le mètre est bien empilé, on va appuyer dessus, il est assez solide, s'il y a un endroit où on fait une toute petite flexion, si on appuie dessus, ça va plier à cet endroit là... le corps humain c'est à peu près la même chose, si on est droit, c'est solide ».

Les données recueillies au cours des entretiens montrent le lien entre ces images et la façon dont l'enseignant perçoit et interprète le mouvement gymnique des élèves en classe. Ces images organisent sa perception selon un « voir comme » métaphorique : ils voient par exemple le corps des gymnastes comme un « manche à balai » en mouvement :

« quand je vois des sauts de main et que je perçois l'alignement, chaque fois je me représente un manche à balai, et par rapport à cette image là, cette tonicité, je les amène toujours à être le plus possible toniques du bout des doigts au bout des pieds ».

Le discours métaphorique auquel recourt l'enseignant pour justifier ses explications et cautionner les consignes qu'il donne aux élèves, montre qu'il occupe une fonction « théorique » dans son analyse même si parfois l'enseignant achoppe pour référer ses justifications à des concepts et théories scientifiques. L'explication métaphorique satisfait ainsi des exigences de justification, tout en adhérant à celles de l'action : les images empruntées facilitent le raisonnement analogique portant, d'une part, sur les formes des corps des élèves et, d'autre part, sur les formes et propriétés véhiculées par les objets évoqués (droiture, raideur, dureté, rigidité, etc.). Autrement dit, les objets évoqués pour signifier l'image métaphorique apparaissent comme des prototypes d'objets ayant les propriétés caractéristiques de la forme idéale-typique du corps-gymnaste attendue chez les élèves. Ils apparaissent comme une ressource du raisonnement analogique par lequel l'enseignant se rend intelligible la complexité des mouvements gymniques des élèves en situation dynamique de classe. Ces points d'appui à l'action (Cizeron, sous presse) permettent de comprendre la cohérence des interventions de l'enseignant auprès des élèves en gymnastique : celles-ci consistent pour l'essentiel à corriger les postures et mouvements des élèves en leur adressant des prescriptions et proscriptions susceptibles de les aider à se rapprocher des idéaux-types qu'ils véhiculent.

Discussion

Les résultats de l'étude convergent avec ceux qui concluent sur une rupture avec une conception de la connaissance comme contenu de nature psychique stocké dans le système cognitif, et susceptible d'être « mobilisé » en cours d'activité. Ils montrent que les éléments de connaissance auxquels se réfère l'enseignant pour caractériser ses interprétations en classe ne s'apparentent pas à une résolution rationnelle de problèmes. Ses processus d'interprétation en classe ne renvoient pas à une représentation symbolique lui permettant de formuler de manière explicite un « espace de problèmes objectifs », et les opérations mentales (règles généralisables) à suivre pour les résoudre. Finalement, la cognition dans l'activité de supervision active ne fonctionne pas en manipulant des représentations relatives à un monde-classe qui exposerait l'enseignant à des problèmes objectifs (*i.e.*, c'est-à-dire indépendants du contexte et des significations que l'enseignant lui attribue), solvables en classe par un algorithme d'opérations mentales. Les résultats révèlent un autre type d'interprétation à l'œuvre dans l'activité de supervision active, redonnant au contexte un rôle prépondérant dans les processus interprétatifs, que Winograd et Flores (1989) nomment « la compréhension comme reconnaissance de formes ». Cette forme de cognition correspond aussi à la compréhension par analogie (*Ibid.*), ou encore selon Simon

(1991) à une « action fondée sur la reconnaissance (*recognition-based form of action*) par opposition à une action fondée sur l'analyse (*analysis-based action*). L'ensemble de ces auteurs soulignent le rôle de l'expérience et son ancrage contextuel pour la construction de l'expertise. Ils concluent que les processus cognitifs sont des processus de reconnaissance et de catégorisation (Dubois, 1991).

La connaissance apparaît ainsi couplée à l'action et à la perception. Finalisée par l'intervention auprès des élèves pour les faire apprendre, l'action de l'enseignant en classe est perceptivement structurée et construite. L'étude renforce la position de l'opportunisme de l'action, opportunisme défendu par Suchman (1987) dans le cadre de la cognition située, « contre » la planification de l'action. Ce cadre défendant les relations entre la perception, l'action et la cognition a été largement développé par Gibson (1986) dans sa théorie des affordances visuelles. La notion d'affordance a permis notamment d'expliquer que l'action est toujours la « lecture », l'interprétation, d'une opportunité d'action dans les propriétés (visuelles) d'un objet. Dans le cas de notre étude, les résultats ont montré sur ce point que l'enseignant ne mobilise pas un ensemble de connaissances abstraites qu'il importe de sa mémoire dans des circonstances contextuelles rencontrées. Il agit en retenant de la situation les propriétés pertinentes pour son action. Selon l'option phénoménologique, les processus de typification de l'expérience seraient de nature à constituer ces propriétés pertinentes, au fil des expériences professionnelles. Ainsi les idéaux-types que les enseignants ont constitués fondent la *relevance interprétative* qui leur permet de donner un sens et d'intervenir dans les situations de classe. Portant sur des formes de corps en mouvement, ces idéaux-types peuvent être considérés comme des *gestalts dynamiques* (Rosenthal et Visetti, 1999, pour une revue). Totalités signifiantes, elles intègrent des aspects spatiaux et temporels pour dessiner une « structure de comportement typique » ; et elles constituent aussi, pour les enseignants, un cadre interprétatif des situations qu'ils vivent. La forme idéale-typique dynamique (structure de formes et de causalités empiriques) est dotée d'une cohérence explicative. Il est possible de dire dans ce sens que les enseignants possèdent une « théorie » de la « bonne forme gymnique » à enseigner. Les résultats montrent que cette théorie n'est pas une théorie en quelque sorte « transposée » ou « appliquée » des théories scientifiques en présence. Lorsque la connaissance scientifique est évoquée par les enseignants, elle l'est seulement de façon allusive, ou selon un usage métaphorisé des concepts dont les scientifiques font usage (tout particulièrement celui d' « énergie »). Ces résultats convergent avec ceux de Terral (2003) qui a mis en évidence un *schème épistémique* de production des savoirs des enseignants d'EPS, en tout comparable à celui des scientifiques, bien que finalisé par les exigences pragmatiques des situations qu'ils vivent dans leur métier. La portée pragmatique d'un « sens de la typicalité » chez les enseignants (Tochon, 1993) renvoie à une épistémologie propre aux praticiens. Pour Schön (1996), cette épistémologie est tenaillée entre des exigences de *rigueur* et des exigences de *pertinence*. Les résultats montrent par exemple que lorsque les enseignants parlent d' « énergie » pour expliquer les raisons pour lesquelles la forme droite, les alignements, sont une condition d'efficacité des habiletés gymniques, il s'agit d'une notion plutôt indéterminée et non rigoureuse. Ou plus précisément, elle est déterminée métaphoriquement comme *substance imagée* mais non déterminée comme *concept*. La référence à l'objet métaphorique (le manche à balai, le mètre de charpentier...) permet aux enseignants de rejoindre de façon *pertinente* l'espace de l'action en classe, par analogie : de forme d'objet à forme de corps. Autrement dit, le fait de voir le corps de l'élève en mouvement « comme » un mètre de charpentier, de voir des formes « comme » lignes, courbes, angles, a pour arrière plan une *gestalt dynamique* qui organise leurs perceptions et interprétations en cours d'action.

Références

- Amade-Escot, C. (1998). Les contenus de l'éducation physique, contribution de deux programmes de recherche : "Pedagogical Content Knowledge" et "didactique de l'Education Physique". *Science et Motricité*, 32-33, 16-26.
- Amade-Escot, Ch. (2007). *Le Didactique*. Collection *Pour l'action*. Paris: Editions EP.S.
- Barbier, J. M., Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et Formation*, 42, 99-117.
- Boreham, N., Samurçay, R., Fischer, M. (Eds) (2002). *Work process knowledge*. London: Routledge.
- Bourdoncle, R. (1994). Savoir professionnel et formation des enseignants. Une typologie sociologique. *Spirale*, 13, 77-96.
- Carnus, M.F, Terrisse, A. (2002). La prise en compte par l'enseignant des stratégies de repérage des élèves dans un apprentissage gymnique, l'ATR : une étude de transposition didactique. *Science et motricité*, 40, 32-41.
- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In W.R. Houston (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education*, pp. 291-310. New York, NY: Macmillan.
- Cizeron, M. (sous presse). La croyance comme point d'appui à l'action. Etude de cas sur les croyances des enseignants. *Revue d'Anthropologie des Connaissances*.
- Cizeron, M., Gal-Petitfaux, N. (2003). Savoirs d'action et savoirs de justification en situation d'enseignement : le cas de la gymnastique. *Revue Française de Pédagogie*, 143, 91-100.
- Cizeron, M., Gal-Petitfaux, N. (2005). Connaître la gymnastique et savoir l'enseigner en EP : la nature de la connaissance pédagogique des contenus et son lien à l'instruction en classe. *Science et Motricité*, 55(2), 9-33.
- Clandinin, D.J. (1986). *Classroom practice : Teacher images in action*. Philadelphia : Falmer Press.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.
- Coulon, A. (1988). Ethnométhodologie et enseignement. *Revue Française de Pédagogie*, 82, 65-101.
- Desbiens, J.F. (2003). Comment comprendre les savoirs à la base du contrôle et de la régulation de la supervision active en enseignement de l'éducation physique ? In C. Borgès et J.F. Desbiens (sous direction), *A propos des savoirs pour une formation et une pratique professionnelle de l'enseignement de l'éducation physique* (pp.148-162). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Doyle, W. (1981). Research on classroom contexts. *Journal of Teacher Education*, 32(6), 3-6.
- Dubois, D. (Ed.). (1991). *Sémantique et cognition. Catégories, prototypes, typicalité*. Paris : CNRS-Editions.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Durand, M. (2001). *Chronomètre et survêtement : Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants d'Education Physique*. Paris : Revue EP.S.
- Gal-Petitfaux, N. (2003). Savoirs et action située : regard sur les pratiques d'enseignement en Education physique. In J.F. Desbiens et C. Borgès (sous direction), *A propos des savoirs pour une formation et une pratique professionnelle de l'enseignement de l'éducation physique* (pp.121-145). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Gal-Petitfaux, N., Durand, M. (2001). L'enseignement de l'Education physique comme " action située " : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive. *STAPS*, 55, 79-100.

- Gauthier, C., Desbiens, J.F., Malo, A., Martineau, S., Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gibson, J.J. (1986). *An ecological approach to visual perception*. Hillsdale, NJ.: Erlbaum.
- Greeno, J. G. (1998). The situativity of knowing, learning and research. *American Psychologist*, 53, 1, 5-26.
- Hastie, P.A., Saunders, J.E. (1990). A study of monitoring in secondary school physical education. *Journal of Classroom Interaction*, 25, 47-54.
- Hutchins, E. A. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge, The MIT Press.
- Kirshner, D., Whitson, J.A. (1997). *Situated cognition : social, semiotic, and psychological perspectives*, Mahwah, NJ, Erlbaum.
- Lakoff, G., Johnson, M. (1985). *Les métaphores dans la vie quotidienne* (M. De Fornel et J. J. Lecercle, Trad.). Paris : Edition de Minuit. (Edition originale, 1980).
- Leinhardt, G., Greeno, J.G. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78, 75-95.
- Malet, R. (2000). Savoir incarné, savoir narratif. Recherche phénoménologique et formation de l'enseignant-sujet. *Revue Française de Pédagogie*, 132, 43-53.
- Marcel, J.-F., Rayou, P. (2004). *Recherches contextualisées en éducation*. Paris : INRP.
- Nault, T. (1994). *L'enseignant et la gestion de la classe*. Montréal : Les Editions Logiques.
- Rosenthal, V. Visetti, Y.M. (1999). Sens et temps de la gestalt. *Intellectica*, 28, 147-227.
- Rovegno, I., Chen, W., Todorovich, J. (2003). Accomplished teachers' pedagogical content knowledge of teaching dribbling to third grade children. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(4), 426-449.
- Siedentop, D. (1994). *Apprendre à enseigner l'éducation physique*. Québec : Gaëtan Morin.
- Schön, D.A. (1996). A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes, in J.M. Barbier (Dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 201-222). Paris : PUF.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Simon, H.A. (1991). *Sciences des systèmes, Sciences de l'artificiel*. Paris : Dunod.
- Strauss, A. L. (1992). La méthode comparative continue en analyse qualitative. In I. Baszanger (Ed.), *La trame de la négociation, sociologie qualitative et interactionnisme* (pp. 283-311). Paris : L'Harmattan.
- Suchman, L. (1987). *Plans and Situated Actions: the problem of human-machine interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tardif, M., Lessard, C. (1999). Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels. Bruxelles : De Boeck et Larcier, s.a.
- Tardif, M., Lessard, C., et Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, xxxiii(1), 55-69.
- Terral, P., (2003). La question de la construction des savoirs au sein de la " communauté éducation physique et sportive ". *STAPS*, 62-63, 75-88.
- Tochon, F.V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- Tochon, F.V. (2000). Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité, *Revue Française de Pédagogie*, 133, 129-157.

- Tousignant, M., Siedentop, D. (1983). The analysis of task structures in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 3(1), 47-57.
- van der Mars, H., Vogler, B., Darst, P., Cusimano, B. (1994). Active supervision patterns of physical education teachers and their relationship with student behaviors. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 99-112.
- Varela, F. (1989a). *Connâître les sciences cognitives. Tendances et perspectives* (P. Lavoie, trad.). Paris : Seuil. (Edition originale, 1988).
- Varela, F. (1989b). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant* (P. Bourguine et P. Dumouchel, trad.). Paris : Seuil.
- Winograd, T., Flores, F. (1989). *L'intelligence artificielle en question*. Paris : PUF.