



HAL
open science

Qu'est ce que le “ savoir ” dans le contexte de l'enseignement-apprentissage des conduites motrices ?

Marc Cizeron, Caroline Ganière

► To cite this version:

Marc Cizeron, Caroline Ganière. Qu'est ce que le “ savoir ” dans le contexte de l'enseignement-apprentissage des conduites motrices ?. L'intervention en sport et en Education physique face aux transformations sociétales: enjeux, défis, responsabilité de la recherche, May 2016, Hammamet, Tunisie. hal-01987426

HAL Id: hal-01987426

<https://hal.science/hal-01987426>

Submitted on 31 Jan 2019

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.

Symposium : Recherches centrées sur l'analyse de l'activité motrice de l'apprenant en sport et en éducation physique. Cadres théoriques et méthodologiques.

Benoît Lenzen¹ & Marc Cizeron²

¹Université de Genève, DEEP.Ge

²Université Blaise Pascal Clermont-Ferrand, ACTÉ

Qu'est ce que le « savoir » dans le contexte de l'enseignement-apprentissage des conduites motrices ?

Marc Cizeron¹ et Caroline Ganière²

¹ Maître de conférence. Laboratoire ACTé (EA 4281 – Université Blaise Pascal), Clermont Université, UFR STAPS, BP 104, 63172 Aubière. France.

² Docteur, Laboratoire ACTé, (EA 4281 – Université Blaise Pascal), Clermont Université, UFR STAPS, BP 104, 63172 Aubière. France.

Résumé

La communication consiste à présenter un programme de recherche qui porte sur la constitution d'un cadre théorique et de catégories afférentes permettant d'identifier et d'analyser le savoir inhérent aux conduites motrices. Il s'agit de considérer que le savoir est enchâssé dans l'activité et que sa formalisation correspond à une abstraction descriptive. Saisi au niveau de l'activité, le savoir est identifié en termes d'organisation motrice. Un postulat qui organise le programme est que cette organisation motrice peut être appréhendée comme *gestalt*, c'est-à-dire indissociablement comme *forme* et *structure*. Les catégories d'analyse proposées et confrontées aux matériaux empiriques sont conçues à différents niveaux d'intégration fonctionnelle, de nature intentionnelle (*i.e.* motifs d'action, perception, émotions, coordinations d'actions) et de nature infra-intentionnelle (*i.e.* équilibration, locomotion, manipulation, respiration).

Communication

Dans le contexte de l'enseignement de l'EPS, la question du guidage des transformations motrices des élèves repose sur des enjeux théoriques aigus. Lorsque, dans les séquences de supervision active, les conditions pédagogiques sont réunies pour que l'enseignant puisse intervenir auprès des élèves afin de guider leurs apprentissages, la situation réclame également des conditions de type didactique, c'est-à-dire une certaine maîtrise des savoirs censés être transmis. Dans une conception pédagogique « constructiviste » apparemment aujourd'hui dominante, les interactions enseignant-élèves demeurent néanmoins asymétriques dans la mesure où c'est l'enseignant qui a la responsabilité institutionnelle de transmettre, et donc de la maîtrise de ce qu'il y a à transmettre. La maîtrise « didactique » des savoirs admet deux orientations : a) celle de leur élaboration comme « référence », et tout particulièrement de la *consistance* épistémologique de cette référence (Schubauer-Leoni, 2008) ; b) celle des conditions « cognitives » de leur appropriation par l'élève, c'est-à-dire des processus développementaux par lesquels il se transforme pour s'approprier le savoir en question.

a) L'idée de *consistance* épistémologique est une métaphore qui renvoie au processus d'identification du savoir lui-même. Elle signale que le savoir, même précisément formalisé,

ne va pas de soi et qu'il est lui-même problématique. Le contrôle *épistémologique* relève de la maîtrise des arguments permettant de justifier rationnellement de la vérité d'un savoir. Mais l'idée de *consistance épistémologique* va au-delà de cette question de justification, elle implique une maîtrise de ce dont est constitué le savoir. Dans le domaine des techniques motrices, il correspond à une certaine élaboration de l'organisation motrice. La question devient alors de déterminer en quels termes cette organisation motrice est caractérisée.

b) Les transformations que l'élève doit opérer pour s'approprier le savoir participent à son développement. Ici également, il s'agit de déterminer en quels termes caractériser ces transformations qui, dans le domaine de l'apprentissage des techniques motrices, relèvent de transformations de l'organisation motrice.

Les remarques précédentes convergent vers l'idée que le « savoir » et les transformations que l'élève doit opérer pour se l'approprier relèvent de la même problématique. Car en fait, l'appropriation d'un savoir se manifeste dans la façon dont est élaborée une activité. Autrement dit, considérer un savoir indépendamment de la façon dont il nourrit une activité revient à le réifier, en faire une « chose » abstraite, éventuellement formalisée dans un énoncé. Considéré dans sa manifestation vivante, au niveau de la façon dont il cultive l'activité, le savoir correspond à une certaine organisation de cette activité. La question devient alors celle du cadre théorique et des catégories afférentes par lesquelles l'organisation de l'activité est décrite et analysée. Une conséquence est que l'identification du savoir ne va plus de soi et dépend du cadre théorique retenu.

Dans le contexte de la transmission des habiletés motrices, le programme de recherche présenté dans cette communication postule que les conduites motrices et les organisations motrices sous-jacentes sont des *formes*, au sens *gestaltiste* du terme, des *totalités morphodynamiques* (Cizeron, 2013). L'idée est que ces formes obéissent dans leur développement à la fois à des contraintes (par exemple de type biomécanique) et à un système de relations internes à l'organisme qui satisfont à des « lois » formelles (Petitot, 2013). Ainsi, le concept de forme pris dans son sens *gestaltiste* unifie les sens de *forme* au sens strict et de *structure*, c'est-à-dire d'organisation complexe de l'organisme à laquelle participent toutes les *fonctions* vitales. *Structure* et *fonction* sont les deux faces d'une même réalité biologique, dont la dialectique s'exprime à différents niveaux d'intégration. C'est à un niveau d'intégration supérieure que se place ici l'analyse pour élaborer un cadre constitué de catégories pertinentes. Le degré d'intégration le plus élevé est celui du *sens*, défini en référence à l'intentionnalité phénoménologique. La *fonction intentionnelle* comprend différents aspects : a) celui des *motifs d'action* : les motifs en vue de... et motifs parce que... ; b) la *perception*, définie comme acte intentionnel par lequel se constituent des existences ; c) les *émotions*, qui correspondent à la tonalité affective de la visée ; d) la catégorie des *coordinations d'actions* définie comme la fonction qui permet au sujet d'agencer plusieurs de ses actions dans une même unité temporelle.

À un degré d'intégration plus bas que celui de l'intentionnalité, différentes fonctions participent à l'organisation de la motricité : L'*équilibration* permet au sujet de réguler, piloter, contrôler, l'orientation de son corps dans l'espace ; La *locomotion* correspond à la façon dont le sujet utilise certaines parties de son corps comme *appuis* sur un substrat déterminé pour se poser à un endroit et changer de place ; La *manipulation* est la fonction qui permet au sujet de manipuler des objets, les saisir, les déplacer, les conduire, les lancer, les contrôler ; La *respiration* est une fonction générale qui permet d'opérer des échanges gazeux avec l'environnement.

L'objet du programme de recherche consiste en partie à confronter ces catégories à du matériel empirique. Il s'agit d'en préciser la détermination conceptuelle et leurs distinctions

respectives, les développer (éventuellement en sous-catégories), les nuancer, en élaborer de nouvelles, les mettre en relation entre elles et, pour chaque cas étudié, avec des formes de corps et de mouvement corporel identifiées.

Cizeron, M. (2013). *Du savoir à l'activité : la supervision active et le guidage des apprentissages en éducation physique et en sport*. Note de synthèse en vue de l'obtention d'une habilitation à diriger des recherches, Spécialité STAPS, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand II.

Petitot, J. « FORME », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 17 août 2013. URL : <http://www.universalis-edu.com.sicd.clermont-universite.fr/encyclopedie/forme/>

Schubauer-Leoni, M.-L. (2008). La construction de la référence dans l'action conjointe professeur-élève. In N. Wallian, M. -P. Poggi, & M. Musard (Eds), *Co-construire des savoirs. Les métiers de l'intervention dans les APSA* (pp. 67-85). Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.