

Savoirs d'action et savoirs de justification en situation d'enseignement : le cas de la gymnastique

Marc Cizeron
Nathalie Gal-Petitfaux

L'étude analyse les savoirs sur lesquels se fondent les compétences des enseignants d'éducation physique et sportive lorsqu'ils enseignent la gymnastique. Son cadre théorique et méthodologique est celui d'une anthropo-phénoménologie. Les résultats montrent que les enseignants possèdent : 1) des connaissances empiriques leur permettant d'appréhender l'efficacité des actions gymniques des élèves à partir de formes corporelles typiques ; 2) des connaissances plus théoriques, avec lesquelles ils justifient les premières, en usant de concepts rarement scientifiques, mais plutôt allusifs et métaphoriques. Les connaissances ainsi manifestées par les enseignants peuvent être interprétées comme étant des croyances. La discussion de ces résultats porte, d'une part, sur la pertinence pragmatique des croyances, et, d'autre part, sur une épistémologie de la pratique en situation complexe.

Mots clés : enseignement, gymnastique, savoirs, anthropologie, métaphore.

INTRODUCTION : LES SAVOIRS MOBILISÉS POUR AGIR EN CLASSE

Les savoirs à partir desquels les enseignants organisent leurs interventions en situation de classe peuvent différer très nettement de ceux qui sont formalisés par les chercheurs en dehors de ce contexte. Tardif et Lessard (1999) utilisent à ce propos l'expression de « connaissance ouvragée » (1) (p. 364) pour souligner que la connaissance au travail des enseignants est incorporée, enchâssée dans une maîtrise contextualisée de leur activité d'enseignement. La prise en compte de ces connaissances mobilisées

dans l'action incite la recherche à s'orienter vers une épistémologie de la pratique (Schön, 1983, 1994). Le savoir d'expérience et/ou le savoir pratique des enseignants (Durand, 2001 ; Gauthier *et al.*, 1997 ; Kagan, 1992 ; Tardif et Lessard, 1999) renvoient alors à l'idée d'une rationalité pratique, différente de l'application d'un savoir théorique. Pour Tochon (2000), le paradigme de recherche qualifié de « pensée des enseignants » s'est peu à peu détourné de la conception mentaliste et rationnelle du traitement de l'information pour s'ouvrir à l'idée d'une pensée pratique en situation (Schön, 1983). Un nouveau paysage théorique introduit ainsi la recherche sur les savoirs d'intervention des enseignants : ils sont inséparables de

la pratique ; ils guident l'action en classe, tout autant qu'ils en portent l'empreinte, ou en d'autres termes, ils sont « situés » (Lave, 1988 ; Suchman, 1987).

La question des savoirs effectivement mobilisés par les enseignants pour instruire (2) en classe correspond à une préoccupation actuelle de la recherche en enseignement. Certains de ces travaux ont porté plus particulièrement sur l'enseignement de l'EPS (Durand, 2001), mais rares sont ceux qui ont spécifiquement étudié les interventions d'instruction des enseignants en gymnastique.

Perez (1998) a mené une étude qui montre que les enseignants spécialistes de gymnastique « dispensent un enseignement d'une gymnastique « fonctionnelle », fondée sur des principes d'efficacité ; alors que les non spécialistes enseignent une gymnastique plus « formelle », fondée sur une reproduction d'actions, de formes et d'éléments gymniques, ou plus « éducative », ou sur la prise en compte d'objectifs tels que la sécurité, la responsabilité » (p. 142).

Bénéficiant d'une large expérience dans le domaine de la formation continue des enseignants d'EPS, Goirand (1994) rend compte des résistances que manifestent les enseignants participant à des programmes de « recherche-formation » pour lesquels ils sont pourtant volontaires. Selon cet auteur, les obstacles mentionnés sont imputables à des mythes techniques, en tant que modèles omniprésents sous-jacents aux discours des enseignants.

Bien que les savoirs mis à jour par ces deux études relèvent d'observations réalisées en situation réelle de classe, celles-ci reposent sur une catégorisation définissant *a priori*, du point de vue du chercheur essentiellement, les types de savoirs en question. Par exemple, dans les deux cas, les auteurs mentionnent une référence fréquente que font les enseignants experts de gymnastique à la « mécanique », sans que le lecteur sache exactement à quoi renvoie ce terme du point de vue des enseignants eux-mêmes.

L'approche anthropologique des savoirs des enseignants

Les ancrages théoriques de la recherche à laquelle se réfère cet article relèvent d'une approche anthropologique de l'enseignement (Malet, 2000) de l'EPS (Durand, 2001 ; Gal-Petitfaux et Durand, 2001 ; Gal-Petitfaux et Saury, 2002). Cette approche vise la compréhension de l'activité de l'enseignant en considérant le sens qui la constitue. Elle s'inscrit en continuité avec les recherches qui se réclament de démarches

ethnographiques et qualitatives, et qui s'attachent particulièrement à prendre en compte le point de vue des acteurs (Tardif et Lessard, 1999). Le cadre méthodologique est en grande partie emprunté à l'ethnométhodologie et à la phénoménologie : le sens de l'action est étudié à partir d'une description minutieuse des événements vécus en classe (Coulon, 1988, pour une revue), et d'un entretien par lequel l'enseignant est invité à rendre compte de son action. Tochon (1993) mentionne notamment que l'entretien phénoménologique est utilisé en recherche pour amener l'enseignant à reconstruire son « monde vécu », c'est-à-dire à constituer un sens personnalisé de son expérience.

Les savoirs des enseignants selon la théorie du raisonnement pratique

La focalisation de notre objet de recherche sur les savoirs mobilisés par les enseignants en situation de travail nécessite un minimum de clarification sur ce qu'il convient d'entendre par « savoir » car la nature même des matériaux à recueillir en dépend. Traitant du savoir des enseignants, Gauthier *et al.* (1997) présentent trois façons de le considérer. Une première conception rapporte le savoir à la subjectivité du sujet : savoir, c'est avoir une certitude subjective. Une deuxième conception définit le savoir comme le produit d'une activité plus intellectuelle, comme jugement vrai de ce sujet sur les faits. La troisième conception ajoute à la deuxième la possibilité qu'a le sujet d'argumenter, c'est-à-dire de donner les raisons de la prétendue vérité de son jugement.

D'une conception à l'autre, le critère du savoir mute du rapport de correspondance avec le réel vers celui d'une entente communicationnelle à l'intérieur d'une communauté de discussion, où s'opèrent un adressage et un partage mutuels des argumentations développées (Gadamer, 1976).

La théorie du raisonnement pratique (Perelman, 1970) invite à ne pas opposer ces conceptions, mais à considérer que les savoirs de justification, que l'acteur exprime à propos de son action, entretiennent une relation de dépendance forte avec les savoirs effectivement utilisés dans cette action. Si l'ordre de l'action s'avère irréductible à des déductions logiques de type théorique, toute action sensée suppose néanmoins la possibilité pour son agent de rendre compte des « raisons pratiques » (Malet, 2000) qui la constituent effectivement comme l'action d'un acteur, et non comme un simple événement subi. Ces raisons apparaissent à la conscience de l'acteur comme les raisons de son action.

Ces trois conceptions possibles du savoir nous ont donc amenés à étudier conjointement les propositions, les affirmations, les jugements contenus dans les communications que les enseignants adressaient à leurs élèves, et les justifications qu'ils avançaient *a posteriori* pour les argumenter.

MÉTHODOLOGIE

L'étude a porté sur huit enseignants d'EPS experts de la gymnastique et de son enseignement scolaire. Les critères ayant présidé au choix des enseignants sont les suivants : plusieurs cycles annuels de gymnastique en EPS ; encadrement hebdomadaire de la gymnastique à l'AS (3) ; possession de diplômes de brevet d'état en gymnastique ; vécu personnel comme ancien gymnaste et comme jury des compétitions de gymnastique. Les enseignants retenus pour l'étude (quatre femmes et quatre hommes) exerçaient dans différents collèges avec des classes mixtes, composées d'élèves âgés de onze à quinze ans. Des leçons entières, saisies au milieu de cycles de huit à douze leçons, ont été filmées à l'aide d'un caméscope muni d'un micro HF permettant d'enregistrer convenablement les comportements et les paroles des enseignants.

Deux types de matériaux ont été recueillis : 1) d'une part, les communications que l'enseignant adressait aux élèves et qui visaient explicitement la transmission d'un savoir en gymnastique ; 2) d'autre part, les significations intersubjectives élaborées par l'enseignant et le chercheur au cours d'un entretien mené à la suite de la leçon. La rétroaction vidéo a été utilisée comme technique d'entretien dans le cadre théorique de la « réflexion partagée » (Tochon, 1996). Le contenu des entretiens concernait la façon dont l'enseignant qualifiait, jugeait ses prescriptions techniques adressées aux élèves en classe, et les savoirs qu'il mobilisait pour argumenter ces jugements.

RÉSULTATS

Les « indications » adressées aux élèves par les enseignants

Les résultats montrent que les enseignants adressent à leurs élèves des communications à visée instructive (conseils, injonctions, consignes de travail) qui sont porteuses d'« indications ». Dans chaque

cas, « indiquer » signifie à la fois : « montrer » c'est-à-dire faire voir, désigner, faire connaître ; et « recommander », c'est-à-dire inciter à faire. Ces indications portent sur ce que l'élève a fait, sur ce qu'il doit faire et ne pas faire, et comment il convient de faire ou de ne pas faire. Les indications repérées portent essentiellement sur la désignation d'entités corporelles et leur agencement dans un système de propriétés « mécaniques ».

Indications d'unités corporelles

Les communications des enseignants en classe mettent l'accent sur certains « segments » corporels qui correspondent à des portions du corps : les jambes ; le tronc ; le ventre ; les fesses ; les bras ; la tête.

D'autres entités corporelles plus restreintes sont désignées comme marqueurs topographiques pour indiquer des positions. Par exemple, les enseignants indiquent leur exigence d'une position d'alignement corporel par l'injonction : « *placez les bras aux oreilles* ». Ou encore, ils désignent les extrémités corporelles comme « les doigts », « les ongles » ou les « pointes de pieds », lorsqu'ils demandent aux élèves, par exemple, de « *s'allonger au maximum du bout des doigts jusque dans le bout des pointes de pieds* ».

La façon de désigner ces différentes entités corporelles n'est pas à considérer comme allant de soi, sans interrogation possible : les résultats révèlent que les enseignants ont une conceptualisation particulière du corps-gymnaste des élèves. Dans cette situation de transmission des techniques gymniques, ils perçoivent le corps humain en le configurant en entités corporelles singulières. Une géométrie corporelle s'en trouve constituée, par laquelle ils appréhendent les postures et mouvements corporels de façon intelligible.

Indications de propriétés formelles du corps

Lors des leçons, les enseignants signalent aux élèves les caractéristiques à prendre en compte pour réaliser correctement les mouvements corporels gymniques. Ils utilisent pour cela un vocabulaire représenté à 92 % par vingt termes. Ces termes renvoient à trois types de caractéristiques : les formes que dessinent les postures corporelles ; les déplacements corporels ; la consistance que manifeste le corps. Le Tableau I présente ces vingt termes en mentionnant le nombre de fois où chacun est apparu au cours de l'ensemble des leçons observées.

Tableau I. – **Dénombrement et classement des termes utilisés par les enseignants pour transmettre les techniques gymniques**

Termes indiquant des formes posturales					Nombre total d'occurrences	
tendu	109	237	fléchi	17		547 (92 %)
droit	16		plié	38	77	
serré	92		écarté	22		
rentré	20					
Termes indiquant un déplacement corporel						
(re)pousser	33	127	(en)rouler	13	61	
grandir	22		descendre	12		
(re)bondir	11		tomber	23		
tenir	20		baisser	13		
(re)lever	16					
lancer	25					
Termes indiquant la consistance du corps						
dur	22	34	relâché	11	11	
tonique	12					
Autres termes : dont le nombre d'occurrences est pour chacun inférieur à 10 (aligner ; allonger ; avancer ; cambrer ; coller ; décoller ; écrouler ; fermer ; gainer ; mou ; sortir ; tirer)					47 (8 %)	

Les enseignants énoncent le plus souvent ces termes en les associant par couples, selon les oppositions de sens qui les caractérisent. Une normalisation binaire de la technique apparaît ainsi lisible. Plus nombreux et plus fréquemment employés, les termes de la série gauche (Tableau I) indiquent ce que les élèves doivent faire, alors qu'avec ceux de la série de droite, les enseignants signalent un défaut relevé ou ce qu'il faut éviter de faire. Ils prescrivent par exemple d'être : « *corps tendu, droit et non fléchi ou plié ; ventre dur, rentré et non relâché ; jambes serrées et non écartées* », pour réaliser correctement un Appui Tendu Renversé (ATR).

Cette façon d'appréhender les mouvements corporels des élèves révèle que les enseignants procèdent à une modélisation empirique de la technique gymnique dans le contexte de sa transmission. Cette modélisation leur permet d'ordonner et d'organiser leur perception des actions gymniques des élèves, ainsi que les formes corporelles qu'ils attendent d'eux.

Indications de relations causales

Les enseignants énoncent aux élèves, lors des leçons, un certain nombre de règles qui expriment des relations causales entre les différentes propriétés des mouvements gymniques.

Certaines de ces relations causales portent sur des liens conçus entre différentes postures. Par exemple : « *si vous sortez la tête, automatiquement vous avez le dos cambré* ».

Tous les enseignants soulignent à ce propos le danger, pour l'intégrité physique des élèves, de telles positions corporelles qui induisent une cambrure et un relâchement du dos. Ils insistent tout particulièrement sur cet aspect auprès des élèves et condamnent catégoriquement cette position du dos en extension. Les consignes suivantes, transmises en classe, illustrent ces jugements :

« *le cambré avec le bassin en antéversion, alors là vous allez vous détruire le dos* »

« pas de dos en extension ! on rentre son ventre ! sinon on se fait mal au dos ».

D'autres relations causales exprimées par les enseignants portent sur des liens conçus entre la forme ou la position de certaines entités corporelles et les mouvements qu'elles tendent à induire :

« jambes bien tendues, pas de dos en extension, on rentre son ventre, sinon ça rebondit pas »

« bien alignés, bras aux oreilles si vous voulez tenir vos ATR ! ».

Sans présenter de façon exhaustive tous les types de relations causales exprimées par les enseignants participants, il est possible d'avancer que ces derniers observent les mouvements corporels produits par les élèves, en en extrayant un certain nombre de régularités. Un ordre du geste apparaît donc ici, tel qu'il est prescrit aux élèves.

L'expertise des enseignants étudiés serait alors notamment composée de cette aptitude à comprendre ce monde de mouvements corporels gymniques, en reconnaissant : a) des entités corporelles discrètes comme des unités pertinentes spécifiquement impliquées dans ces mouvements ; et b) l'existence de propriétés particulières leur permettant de caractériser ce qui ordonne ces mouvements. L'enseignant expert de la gymnastique évolue ainsi dans un monde de mouvements gymniques qu'il s'est rendu familier.

Les explications des enseignants lors des entretiens

Registres empirique et théorique des explications fournies

Au cours des entretiens, les enseignants ont fourni un certain nombre d'arguments pour expliquer et justifier l'importance qu'ils accordent à certaines entités corporelles (la tête, les épaules, le dos, etc.) et les relations causales indiquées. Leur argumentation a reposé le plus souvent sur deux types d'explication : 1) des explications empiriques, factuelles au sens où elles puisent leurs sources dans l'expérience. Les enseignants recourent à des modèles descriptifs concrets, des images, des métaphores pour justifier ce qu'il convient de faire ; 2) des explications théoriques, au sens de constructions plus spéculatives, par lesquelles ils rapportent les phénomènes observés à un système abstrait de concepts.

Les extraits suivants illustrent le premier type d'explications plutôt empiriques :

« moi j'ai des référents au niveau mécanique et technique de la gymnastique, j'ai une image de la bonne réalisation, en fait celle qui permet de réussir »

« pour tourner plus vite, en fait, il faut que les pieds arrivent plus vite au sol et pour ça il faut avoir cette position qu'on dit de cambrure, les pieds ont moins de trajet finalement à faire, c'est de la mécanique ».

Il est intéressant de noter que des enseignants qualifient ce type d'explication de « mécanique ». Il s'agit alors d'une mécanique empirique, essentiellement dérivée d'une modélisation descriptive, imagée de l'expérience. Alors que la mécanique scientifique insère ses descriptions dans un système abstrait de concepts, la mécanique ici évoquée relève d'une saisie intuitive des phénomènes.

Des arguments plus théoriques caractérisent le second type d'explication relevé. Le registre « mécanique » y trouve encore ici une place, mais nourri de concepts empruntés au vocabulaire de la cinématique (vitesse, moment cinétique, inertie, quantité de mouvement) et de la dynamique (force, énergie) :

« on dira en termes techniques, impulsion complète, on dira en termes biomécaniques, variation de la quantité de mouvement »

« il faut qu'il y ait transfert d'énergie mais pour pouvoir transférer il faut que le corps soit tonique ».

Des références en anatomie ont aussi été évoquées par les enseignants, le plus souvent dans une perspective biomécanique. C'est à propos du dos, plus particulièrement de la colonne vertébrale et des disques intervertébraux, que ces références anatomiques ont été les plus précises :

« c'est au niveau des disques que ça se passe, oui..., moi je me représente une courbure exagérée de la colonne vertébrale comme un risque au niveau des pincements vertébraux, des disques intervertébraux ».

Un troisième registre, que les enseignants désignent par le terme « perceptif », complète ce paysage théorique. Si ce terme ne renvoie pas directement à un champ scientifique constitué, les enseignants participants utilisent toutefois de façon redondante les termes de « perception » et de « repère » dans leurs explications techniques :

« c'est vrai que dès qu'on met la tête en bas, on a les repères qui ont disparu »

« il n'y a pas que la mécanique là ! il y a aussi... je sais pas comment on pourrait appeler ça, au niveau sensorimoteur, au niveau de ce que l'élève perçoit, c'est mécanique mais lié aux perceptions qui vont avec, j'essaye d'associer la mécanique au perceptif ».

Ces différents résultats montrent que les enseignants utilisent ces concepts théoriques de façon essentiellement allusive. Quand ils insèrent des concepts empruntés à un champ donné, scientifique (moment cinétique ; transfert d'énergie ; etc.) ou médical (pincement), dans leur discours technique, ils montrent des difficultés pour exposer clairement les explications qui justifient leurs prescriptions techniques. Les deux extraits d'entretiens suivants en témoignent de façon exemplaire :

Enseignant A : « pour pouvoir transférer l'énergie, il faut que le corps soit tonique »

Chercheur : « donc si le corps n'est pas tonique, l'énergie peut pas se transférer ? »

Enseignant A : « oui, mais parle pas de mécanique sinon on va se marrer ! ».

Enseignant B : « dans un saut, il faut que les bras soient montés, un peu bloqués quoi, énergiquement quoi, pour que l'énergie soit, enfin heu... transportée vers le haut et puis aide à aller plus haut quoi »

Chercheur : « c'est-à-dire ? »

Enseignant B : « ben oui, le fait de déplacer ses bras et de les bloquer heu... ça crée... comment dire... une sorte de... je sais pas moi... l'énergie... enfin oui un truc de ce genre ».

Ainsi mis en difficulté au plan de leurs justifications théoriques, certains enseignants ont replié leurs explications sur le terrain de leur expérience vécue :

« on parle de perception, heu bon, c'est difficile autrement que par images de pouvoir justifier ce qu'on dit, j'en suis intimement convaincu en tant que gymnaste, voilà, c'est une référence qui est intime ça, il y a pas tellement d'explication à donner par rapport à ça »

« j'ai l'expérience que quand on écarte les jambes, tout le corps mollit, voilà l'expérience que j'ai, que je m'explique pas forcément bien ».

Usage métaphorique des références théoriques

L'allusion faite par les enseignants à des concepts théoriques dans leur discours explicatif témoigne d'un usage essentiellement métaphorique de ces concepts. Celui de « pincement » est à ce sujet exemplaire. Ce terme désigne précisément dans le domaine des sciences médicales une réduction d'épaisseur : dans le cas d'un disque intervertébral, il signale une discopathie, et non pas justement le fait que le disque serait pincé au sens de coincé.

L'approximation sémantique semble bien ici se référer à une métaphore, celle de la pince au sens commun du terme : le disque serait pincé en référence à la manière dont fonctionne une pince à linge par exemple. Dire qu'une courbure exagérée de la

colonne risque de provoquer un « pincement » du disque intervertébral revient à plaquer sur la biomécanique rachidienne une mécanique approximative qui distord ce terme au regard de son sens médical.

D'autres métaphores ont été mises en avant par les enseignants dans leurs explications « mécaniques ». Il s'agit de métaphores qui s'appuient sur les propriétés de simples objets courants. Les illustrations suivantes rendent compte d'une métaphore fréquemment rencontrée au cours des entretiens, celle qui est attachée à l'idée d'alignement des segments corporels comme condition de transmission efficace des forces :

« l'alignement de la colonne vertébrale, si c'est comme un bâton vertical, ça va, si c'est un bâton articulé avec des angles fermés, il ne rebondit pas... j'utilise un peu l'image pour transmettre cette idée-là »

« je prends souvent l'exemple d'un mètre de charpentier, 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 »

« 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 « bâton », le « mètre de charpentier » et le « manche à balai articulé » sont ici saisis dans leur configuration physique, comme ressources pour signifier les idées de rigidité, d'alignement, et de fragilité de cet alignement en cas de déformation localisée.

Discussion

Modélisation intuitive des mouvements gymniques des élèves

Les résultats révèlent que les instructions techniques données par les enseignants en classe reposent sur une conceptualisation empirique des mouvements gymniques des élèves. Les enseignants voient, et ont vu maintes fois, ce qu'ils indiquent à la manière de faits : ils voient des positions et des mouvements du dos, du bassin, des jambes, des épaules, des bras, de la tête ; ils voient des relâchements, des écarts, des cambrures, des rectitudes, des flexions, etc. Leur compétence à enseigner la gymnastique repose ainsi en partie sur leur perception organisée des mouvements corporels des élèves. Ils conceptualisent la géométrie corporelle et la complexité mécanique des mouvements gymniques en les rapportant à un

schéma simplifié : celui d'un nombre restreint de segments corporels articulés entre eux, et de configurations typiques des mouvements.

Cette mécanique empirique et simplifiée du corps gymnaste permet aux enseignants de transmettre aux élèves la technique gymnique en leur énonçant de façon simple les instructions. La saisie du corps selon cette mécanique empirique permet aux enseignants de rendre intelligible une étendue infinie et complexe de productions gymniques par l'intermédiaire d'un système limité de concepts.

Rôle des métaphores dans la compréhension des mouvements gymniques

Évoquées par les enseignants dans leurs explications techniques, des métaphores participent à la mise en ordre conceptuelle du mouvement corporel. C'est ainsi que le « bâton » ou le « manche à balai » représentent des objets que les enseignants utilisent de façon analogique pour signifier l'idée de rigidité. La métaphore n'est pas seulement ici affaire de langage (Lakoff et Johnson, 1985). L'essence de la métaphore serait en effet qu'elle permet de comprendre quelque chose et d'en faire l'expérience en termes de quelque chose d'autre qui en facilite l'intelligibilité.

Pour Lakoff et Johnson, les métaphores de notre système conceptuel créent des analogies, des similitudes ; ils rejoignent en cela les conceptions développées par Rosch (1978) sur les processus cognitifs de catégorisation. De ce point de vue, les objets auxquels les enseignants ont fait référence pour signifier le concept de rigidité peuvent être regardés comme étant des modèles métaphoriques exemplaires par lesquels ils ordonnent les jugements de rigidité ou de déformation du corps des élèves-gymnastes. L'élaboration de types perceptifs est un moyen pour eux de ramener la complexité et la singularité des productions des élèves à des prototypes, ou exemplaires de référence (Gal-Petitfaux et Durand, 2001). Ceci leur permet d'agir professionnellement, de façon adaptée au contexte de classe qui exige des réactions rapides et publiquement accomplies (Perrenoud, 1996). Tochon (1993, p. 168) parle d'un « sens de la typicalité » chez les enseignants experts. Pour cet auteur le mode habituel de la perception des experts procède par appréhension directe des propriétés professionnellement utiles. Ainsi, ce ne sont pas des objets ou des actions que les enseignants experts perçoivent, mais plus directement leurs propriétés fonctionnelles. Ces propriétés sont les significations que les enseignants attribuent aux configurations corporelles que les élèves déploient dans les situations gymniques.

Les résultats de cette étude convergent tout particulièrement avec ceux de Pastré (2002) à propos des « concepts pragmatiques » organisant l'action, et avec ceux de Clandinin (1986) à propos « des images en action » chez les enseignants. Ici, la métaphore ne nomme qu'indirectement le concept ; elle signifie sa structure en évoquant une image. Derrière le « bâton articulé », c'est la structure conceptuelle du couple rigidité/déformation qu'il faut lire. Elle permet aux enseignants experts de diagnostiquer immédiatement la pertinence d'une posture ou d'un mouvement, en portant leur attention sur des indicateurs essentiels. L'activité d'instruction des enseignants apparaît ici comme structurée par des « modèles pratiques autonomes » (Malet, 2000, p. 46).

Références théoriques et discours technique

Lorsque les enseignants ont été sollicités pour argumenter leurs pratiques d'instruction en classe, c'est une autre dimension de leur savoir, beaucoup plus réflexive, qui a été mobilisée. La méthodologie adoptée pour les entretiens a focalisé précisément les enseignants sur leurs interventions en classe. Cependant, ces derniers ont alors mobilisé ce qu'ils savent dans une perspective qui reste pragmatique : celle qui consiste à se justifier, à convaincre autrui du bien fondé de ses actes. Les résultats montrent que ces savoirs de justification s'avèrent flous, essentiellement allusifs. Les enseignants étaient notamment en difficulté lorsque, dans ce contexte, le chercheur les invitait à préciser la signification des concepts qu'ils employaient. Cette difficulté de clarification conceptuelle les a parfois conduits à se replier sur le registre de leur expérience, trouvant là un ultime terrain susceptible de légitimer les concepts qu'ils convoquaient.

La référence conceptuelle abstraite, scientifique, est sans doute de nature à fournir des arguments convaincants au plan théorique, mais lorsqu'il s'agit de justifier *a posteriori* l'action, ces concepts académiques ne parviennent que difficilement à rejoindre l'espace de la pratique. La connexion entre l'ordre du factuel et l'ordre du réflexif apparaît alors comme problématique.

Les savoirs de justification dessinent ainsi les contours d'une discours technique à laquelle les enseignants recourent pour argumenter leur action et convaincre autrui (ici le chercheur) du bien-fondé de cette action. Ces savoirs participent à la constitution d'une « communauté de sens et de compréhension » (Malet, 2000, p. 45) propre à la culture professionnelle de l'enseignement scolaire de la gymnastique. Toute-

fois, leur pertinence est moins celle d'un contrôle épistémologique des arguments fournis que celle de leur portée pragmatique pour justifier l'action : la nécessaire adéquation de ces savoirs à l'ordre de l'action qu'ils argumentent limite leur sujétion à des exigences épistémologiques.

*Savoirs ou croyances :
de l'épistémologie à l'anthropologie*

Les savoirs mis en évidence par cette étude pourraient être qualifiés de « savoirs pratiques » ou de « savoirs d'action » des enseignants. Le terme de « croyance » utilisé par un certain nombre d'auteurs paraît toutefois plus approprié. Kagan (1992) par exemple, rassemble autour de ce concept de « croyance » différentes dénominations utilisées par les auteurs pour désigner ces connaissances : « principes de pratique », « épistémologie personnelle », « connaissances pratiques ». C'est bien le statut épistémologique de ces connaissances qui est ici discuté. Le rejet du terme « savoir » découle d'une clarification conceptuelle qui le place du côté d'un contrôle épistémologique de ce qui est su. Étant située hors de ce contrôle, la croyance ne subit pas nécessairement l'épreuve de la critique. Pour autant, la possible dépréciation épistémologique qui en résulte ne doit pas conduire nécessairement à sa dévaluation absolue. Le point de vue épistémologique s'efface ici derrière la perspective anthropologique.

Au plan pratique, la croyance offre des ressources cognitives pour agir dans des contextes complexes où les savoirs, épistémiquement contrôlés, ne peuvent à eux seuls légiférer et ordonner l'action. Au plan théorique, les concepts inscrits dans une discoursivité technique ne satisfont certes pas aux exigences d'une épistémologie scientifique. Mais l'étude ne portait pas sur le contrôle épistémologique des concepts, que pourraient éventuellement manifester les enseignants dans un contexte précisément épistémologique. Le contexte narratif proposé aux enseignants dans l'étude invite à comprendre la portée anthropologique de l'usage qu'ils ont fait des concepts théoriques. Inscrits dans une perspective pragmatique, ces concepts acquièrent ainsi leur propre autonomie, indexée à la rationalité d'une justification théorique de la pratique.

CONCLUSION

Les connaissances effectivement mobilisées par les enseignants d'EPS experts de gymnastique, lorsqu'ils enseignent cette activité aux élèves, sont essen-

tiellement redevables de modèles de compréhension empirique du mouvement gymnique. Ancrées dans l'expérience, ces connaissances doivent plutôt être regardées comme des croyances factuelles permettant aux enseignants de reconnaître rapidement, au moment même de l'action, les comportements des élèves, et de les interpréter de façon intelligible. Les métaphores semblent jouer ici un rôle important, au sens où elles incarnent des concepts clés de la compréhension des phénomènes observés. Ce niveau empirique de compréhension se double d'un niveau explicatif plus réflexif. Ces croyances d'ordre plus réflexif semblent jouer également ici un rôle important, davantage tourné vers la justification théorique des actions d'intervention en classe. Dédouanées de contraintes épistémologiques, elles tolèrent le flou, l'approximatif, qui se révèlent être des atouts pour expliquer de façon intelligible et partageable ce qui est à l'œuvre dans l'action.

L'autonomie apparente de la discoursivité technique qui accompagne alors la pratique d'intervention est de nature à interroger les pratiques de formation, tout particulièrement au niveau de la façon dont elles articulent la pratique d'enseignement avec les apports scientifiques académiques. En effet, nos résultats confortent l'idée développée par Schön (1996), selon laquelle agir intelligemment ne peut que rarement consister à appliquer un savoir théorique. Or, la juxtaposition de cours théoriques et de stages pratiques, telle qu'elle se fait en formation initiale des enseignants d'EPS, conduit trop souvent les étudiants à opposer théorie et pratique d'enseignement, et à déplorer l'incapacité de la théorie à fournir des solutions pour les problèmes pratiques qu'ils vivent en stage. Comment cependant ne pas abandonner l'objectif d'une formation scientifique de la pratique des enseignants ? Si la pratique d'enseignement s'avère irréductible à l'application de savoirs scientifiques, il reste possible de promouvoir une formation qui développe une attitude scientifique chez les enseignants (Fabre, 1972). À l'idée d'une possible application des savoirs scientifiques à l'action se substitue celle de d'une réflexion sur l'action, par laquelle les étudiants apprennent à problématiser leur pratique. Les pratiques réflexives en formation des enseignants (Perrenoud, 2001) sont des techniques qui mettent précisément l'accent sur un effort de réflexion partant de l'expérience vécue, afin de faire émerger et de formaliser des problèmes d'enseignement. Cet effort est difficile à conduire, et peu habituel dans les cursus de formation initiale, car il doit satisfaire à la fois des exigences d'authenticité (celle de l'expérience indivi-

duelle vécue) et de pertinence professionnelle. La rencontre entre théorie et pratique devient féconde lorsque la réflexion conduit les étudiants à construire précisément les problèmes les concernant dans leur pratique, et à convoquer, pour les analyser et les traiter, des références théoriques scientifiques. Ces dernières ne sont plus alors conçues comme des réponses toutes prêtes à des problèmes non encore posés. Elles offrent plutôt à la réflexion des ressources pour poser ces problèmes de façon pertinente, pour mieux les comprendre, et éventuellement aussi des pistes pour élaborer des outils permettant de les traiter. Les pratiques réflexives invitent ainsi les stagiaires en formation à articuler les cours magistraux

et les travaux pratiques d'une part, pour théoriser la pratique enseignante et, d'autre part, pour construire les savoirs professionnels propres au métier d'enseignant. Conduit par le formateur, ce travail réflexif peut être aussi l'occasion pour lui-même de s'informer sur les connaissances que mobilisent les stagiaires en situation pratique, notamment sur leurs systèmes de croyances, d'autant plus résistants à l'entreprise de formation qu'ils ont été précocement acquis (Kagan, 1992).

Marc Cizeron
Nathalie Gal-Petitfaux
LAPRACOR/UFR STAPS
Université de Clermont-Ferrand

NOTES

- (1) Il convient de noter que, selon les auteurs, le terme de « savoir » est utilisé à la place de celui de « base de connaissances », ou de « connaissance » selon une acceptation plus générique.
- (2) Nous préférons ici le terme « instruire » à celui d'« enseigner » pour s'intéresser plus particulièrement aux actes délibérés de transmission d'un contenu de savoir par les enseignants. Car si les actions des enseignants sont en fin de compte finalisées par cet acte de transmission, toutes ne sont pas directement impliquées dans ce but.
- (3) L'AS est l'Association sportive de l'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).

BIBLIOGRAPHIE

- CLANDININ D.J. (1986). – **Classroom practice : Teacher images in action**. Philadelphia : Falmer Press.
- COULON A. (1988). – Ethnométhodologie et éducation. **Revue française de pédagogie**, n° 82, p. 65-101.
- DURAND M. (2001). – **Chronomètre et survêtement : Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants d'Éducation physique**. Paris : Revue EPS.
- FABRE A. (1972). – **L'école active expérimentale**. PUF : Paris.
- GADAMER H.G. (1976). – **Vérité et méthode**. Paris : Seuil.
- GAL-PETITFAUX N., DURAND M. (2001). – L'enseignement de l'Éducation physique comme « action située » : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive. **STAPS**, n° 55, p. 79-100.
- GAL-PETITFAUX N., SAURY J. (2002). – L'agir professionnel en éducation physique et en sport dans une perspective d'anthropologie cognitive. **Revue française de pédagogie**, n° 138, p. 51-61.
- GAUTHIER C. (éd.), DESBIENS J.-F., MALO A, MARTINEAU S., SIMARD D. (1997). – **Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants**. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université de Laval.
- GOIRAND P. (1994). – Obstacles à la formation pour les élèves et les enseignants. **Revue EPS**, n° 245, p. 65-69.
- KAGAN D.-M. (1992). – Implications of research on teacher belief. **Educational Psychologist**, n° 27, p. 65-90.
- LAKOFF G., JOHNSON M. (1985). – **Les métaphores dans la vie quotidienne** (M. De Fornel et J.-J. Leclercq, trad.). Paris : Éditions de Minuit. (Édition originale, 1980).
- LAVE J. (1988). – **Cognition in practice : Mind, mathematics and culture in everyday life**. Cambridge, NJ : Cambridge University Press.
- MALET R. (2000). – Savoir incarné, savoir narratif. Recherche phénoménologique et formation de l'enseignant-sujet. **Revue française de pédagogie**, n° 132, p. 43-53.
- PASTRÉ P. (2002). – L'analyse du travail en didactique professionnelle. **Revue française de pédagogie**, n° 138, p. 9-17.
- PERELMAN C. (1970). – **Le champ de l'argumentation**. Bruxelles : Presses Universitaires de Bruxelles.
- PEREZ S. (1998). – **Étude du cours d'action de professeurs d'EPS expérimentés spécialistes et non spécialistes de gymnastique face à une classe de 24, 12, 5 élèves : contribution à une approche ergonomique**

- de l'enseignement.** Thèse non publiée de doctorat en STAPS, Université Montpellier I.
- PERRENOUD P. (1996). – **Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude.** Paris : ESF.
- PERRENOUD P. (2001). – **Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant.** Paris : ESF.
- ROSCH E. (1978). – Principles of categorization. *In* E. Rosch et B.B. Lloyd (eds.), **Cognition and categorization** (p. 27-48). Hillsdale (N.J.) : L. Erlbaum.
- SCHÖN D.A. (1983). – **The reflective practitioner.** New York : Basic Books, tr. fr. J. Heynemand, D. Gagnon (1994), *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.* Montréal : Éditions logiques.
- SUCHMAN L. (1987). – **Plans and situated action.** Cambridge, NJ : Cambridge University Press.
- TARDIF, M., LESSARD, C. (1999). – **Le travail enseignant au quotidien.** Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université de Laval.
- TOCHON F.V. (1993). – **L'enseignant expert.** Paris : Nathan.
- TOCHON F.V. (1996). – Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. **Revue des sciences de l'éducation**, XXII, 3, p. 467-502.
- TOCHON F.V. (2000). – Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité. **Revue française de pédagogie**, n° 133, p. 129-157.