

Transmission des savoirs en activités physiques, sportives et artistiques dans des institutions différentes : enseignement scolaire, entraînement sportif, transmission chorégraphique

Monique Loquet,
Annie Garnier,
Chantal Amade-Escot

Cet article examine les techniques didactiques mises en œuvre par l'instance enseignante dans trois institutions de transmission des savoirs en activités physiques sportives et artistiques : enseignement scolaire, entraînement sportif, transmission chorégraphique. L'analyse comparatiste met en évidence, par delà la spécificité des contextes, une généralité des manières de faire qui constituent un « fond » d'expériences et de compétences propre aux intervenants. Elle souligne aussi leur ingéniosité dans l'adaptation aux contraintes des systèmes didactiques étudiés.

Mots-clés : activités physiques sportives et artistiques, incident critique didactique, techniques didactiques.

Plusieurs institutions à vocation didactique coexistent dans le domaine des « activités physiques, sportives et artistiques » (APSA) comme par exemple les centres d'entraînement des fédérations sportives nationales, les associations sportives de quartiers ou les clubs, les académies ou les conservatoires de danse, et enfin l'école où est enseignée l'éducation physique. Nous présentons ici une analyse comparative de l'action didactique des intervenants dans trois de ces institutions. Nous cherchons à identifier ce qu'il y a de générique à leur action, sans occulter les spécificités de chacune des institutions didactiques (1). Celles-ci ont pour objectif commun de transformer les pratiques et savoirs corporels des individus. Néanmoins, chaque institution produit une litté-

ture professionnelle qui met en exergue les particularités de la transmission au regard de finalités distinctes. L'article prend à rebours ces distinctions et considère possible l'étude des systèmes didactiques en APSA afin de dégager des convergences par delà leurs spécificités.

CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODE D'ANALYSE

Trois séquences ordinaires d'interactions sont analysées selon une perspective comparatiste : l'enseignement de la gymnastique dans une classe de 5^e au collège, l'entraînement en gymnastique rythmique (GR) dans un centre de préparation olympique, la préparation d'une pièce de danse

contemporaine dans le centre chorégraphique de Pina Bausch. Les interactions sont appréhendées telles quelles, sans intention prescriptive. L'étude se concentre sur des moments particuliers où apparaissent des dysfonctionnements. Pour les analyser nous nous appuyons sur la notion d'Incident Critique Didactique (ICD) défini comme une situation au cours de laquelle, malgré des interventions de l'enseignant, les savoir-faire visés (en termes d'acquisitions techniques) ne sont pas obtenus des élèves (Amade-Escot et Marsenach, 1995). L'incident critique didactique grossit des phénomènes qui restent peu visibles lorsque tout fonctionne « normalement ». Il permet de saisir en condensé le fonctionnement ordinaire et extraordinaire des institutions.

Nous empruntons le cadre d'analyse à Sensevy, Mercier et Schubauer-Leoni (2000). Selon ces auteurs l'action didactique du professeur (par extension dans notre étude, de chaque intervenant) comporte des dimensions essentielles : « définir, réguler, dévoluer, institutionnaliser ». Nous nous intéressons plus particulièrement à la dimension régulatrice de l'action didactique lors de moments critiques d'enseignement. Il s'agit d'observer finement, dans les trois séquences, « les comportements que le professeur produit en vue d'amener l'élève à élaborer des stratégies gagnantes ». Le processus de régulation n'est pas seulement cybernétique (au sens de l'ajustement à un écart identifié) ; il est fondé sur les nécessités du maintien de la relation didactique avec l'élève. Différentes techniques y sont à l'œuvre. Certaines ont pour fonction d'assurer la progression du temps didactique (techniques chronogénétiques) ; d'autres jouent sur le partage des tâches et des responsabilités de chacun (professeur et élève) vis-à-vis du savoir enseigné (techniques topogénétiques) ; d'autres enfin (techniques mésogénétiques) relèvent de « l'aménagement progressif d'un milieu dont certaines dimensions ont été fixées aux premiers instants de la leçon » (Sensevy, Mercier et Schubauer-Leoni, 2000, 270). Les modifications du milieu sont constantes et inéluctables (Brousseau, 1986). Elles se manifestent par des effets de contrats qui, le plus souvent, réduisent l'incertitude des situations aux fins d'obtenir rapidement le comportement souhaité, comme l'ont montré de précédentes recherches en didactique de l'éducation physique et sportive (EPS).

Les données empiriques sont extraites de travaux de recherche indépendants : thèse sur le rapport au savoir de l'enseignant d'EPS, contrat

de recherche avec la fédération française de gymnastique pour la GR, étude occasionnelle pour la formation des enseignants en danse. Cependant elles présentent une certaine unité, ce qui permet leur comparaison (Garnier, Loquet, Amade-Escot, et Dufor, 2001). En effet, nous disposons, pour chaque séquence, d'enregistrements vidéo et audio d'une ou plusieurs leçons, de la transcription verbatim des interactions verbales, d'entretiens avec l'intervenant. Ce dernier type de données est moins homogène : soit les entretiens ont été conduits en fonction des buts initiaux de la recherche (en EPS et en GR) ; soit ils relèvent d'un entretien télévisuel (en danse). Cette légère hétérogénéité autorise toutefois l'exploitation de ces données dans un but comparatiste, et ceci d'autant plus qu'elles ont été reprises selon une méthode et un cadre d'interprétation communs (Loquet et Amade-Escot, 2000). Trois ICD extraits de séances ordinaires ont été circonscrits. Des indicateurs précis, comportementaux ou verbaux, délimitent le début de l'ICD et sa conclusion, quelle qu'en soit l'issue.

Nous souhaitons identifier : 1) les moyens utilisés par les acteurs du système pour maintenir la relation didactique et faire progresser le savoir ; 2) l'objet des régulations opérées par les intervenants face aux difficultés d'apprentissage ; 3) les savoirs transmis dans les trois institutions. Les « questions-guides de l'analyse qualitative » (Huberman et Miles, 1991) ont été les suivantes :

- Quelles sont les intentions didactiques du professeur ?
- Quels sont les objets de savoirs aux différents moments de la séquence étudiée ?
- Comment le professeur fait-il avancer le temps didactique (chronogénèse) ?
- Quelles responsabilités prend-il en charge par rapport au(x) savoir(s) enseigné(s) (topogénèse) ?
- Quelles modifications du milieu didactique opère-t-il et quels en sont les effets (mésogénèse) ?
- Quel contrat sous-tend les régulations du professeur ? Apparaît-il des « effets de contrat didactique » ?

Pour traiter ces questions, il est nécessaire de caractériser chaque institution didactique (école, centre d'entraînement, centre chorégraphique) en précisant, pour chacune d'entre elles, les formes légitimées de pratique de l'APSA. En effet, même

si les habiletés observées en gymnastique, gymnastique rythmique et danse visent toutes à (re) produire des formes motrices, morphocinétiques ou sémiocinétiques, précises (Serres, 1984), il reste que les savoirs et les savoir-faire se déclinent de façon particulière selon les institutions. Cette identification est un préalable à toute tentative visant à dégager une éventuelle généricité dans les actions didactiques des trois intervenants. Elle est aussi essentielle pour spécifier la nature du savoir en jeu et le contrat institutionnel en usage dans chaque institution (Chevallard, 1989). Ces points sont présentés en introduction de l'analyse des différents ICD.

Traitement des données

Nous avons opté, sur chaque site, pour une construction itérative du script didactique (Brousseau, 1978) à partir des questions-guides citées précédemment. Trois étapes ont été nécessaires :

- identification des intentions didactiques du professeur lors de l'ICD, en relation avec les intentions didactiques globales de l'ensemble de la séance (entretien et *verbatim* de la séquence) ;

- analyse *a priori* (menée par le didacticien) de l'organisation didactique (milieu objectif, variables didactiques mobilisées, tâches proposées) à partir de l'enregistrement vidéo et des dispositifs mis en œuvre. L'analyse *a priori* consiste à désigner par inférence les savoirs (2) en jeu dans la séquence, à partir de sources scientifiques ou expertes ;

- analyse en situation de l'activité de régulation didactique menée par le professeur (enregistrement vidéo et audio : comportements et interactions verbales du professeur et des élèves) ;

Le traitement en trois étapes n'est pas exposé dans le cadre de cet article. Il débouche sur la mise en évidence d'épisodes témoignant de l'évolution de la relation didactique sur la durée de l'ICD. Nous nous appuyons sur ce deuxième niveau de condensation des données, propre à l'analyse qualitative, pour présenter les résultats.

L'ACTION DU PROFESSEUR DANS LES TROIS INSTITUTIONS DIDACTIQUES

Nous présentons successivement les résultats de l'analyse de chaque ICD.

L'action didactique du professeur lors de l'ICD en gymnastique (classe de 5^e)

Le savoir enseigné à l'école se caractérise par des emprunts essentiellement à la gymnastique sportive. Ce sont les formes techniques les plus emblématiques, dont l'Appui Tendu Renversé (ATR), qui sont enseignées. Elles vont de pair avec un bagage de tâches traditionnelles dans l'institution. Pour l'ATR, il s'agit d'un savoir technique ancien stabilisé.

La séquence analysée se situe lors de la cinquième séance d'un cycle de gymnastique en classe de 5^e. Elle met en scène Flo (un élève qui essaie d'éviter le travail proposé) et l'enseignant. Le savoir explicitement annoncé par l'enseignant depuis le début du cycle consiste à : « *apprendre l'ATR pour faire des acrobaties passant par l'ATR* ». Plusieurs espaces, comportant eux-mêmes plusieurs ateliers, sont proposés à l'identique depuis le début du cycle. Les élèves, répartis en groupes d'affinités, y évoluent en relative autonomie. L'ICD concerne les ateliers « ATR mouton » et « ATR au mur » décrits ci-après.



Dessin 1. Atelier ATR-mouton



Dessin 2. Atelier ATR-mur

- L'atelier « ATR mouton » est supposé faciliter le renversement en position d'ATR. L'alignement « mains / épaules / bassin » en est la condition. Pour parvenir à cet alignement, il est nécessaire de résister activement à l'avancée des épaules provoquée par la projection des jambes et du bassin au-dessus des mains. Or, le dispositif matériel et la consigne s'y opposent. Le dispositif contraint une avancée prononcée de l'angle d'épaules et la consigne : « *plier la tête et rouler* » a pour conséquence un enroulement vertébral dès la posture de départ. La tâche crée ainsi les conditions de l'échec, le savoir ne peut y être appris.

- L'atelier « ATR au mur » est supposé offrir à l'élève un contrôle tactile de verticalité. Or, pour

Tableau I. Condensation des données relatives à l'ICD de gymnastique

Episodes	Résumé des observations	Résumé des interprétations
<p><u>Episode 1</u> Durée 2 min</p>	<p>Après une vive altercation, l'enseignant contraint Flo à une tentative sur l'atelier « ATR mouton ». L'enseignant assure lui-même la manipulation. Il pose sa main sur l'épaule de Flo et tente de la repousser, en disant : « <i>tends les bras ; bien droits les bras, bien droits, laisse-toi manipuler</i> ».</p> <p>Flo, dès la posture de départ rentre la tête et avance les épaules au dessus des mains, sans plier les bras (ce qui ne facilite pas l'alignement mains / épaules / bassin).</p>	<p><u>Savoir en jeu</u> : Un savoir latent non exprimé est matérialisé par le geste de l'enseignant sur l'épaule qui avance. Un autre savoir « tends les bras » très usuel dans l'institution, est nouveau pour l'élève.</p> <p><u>Techniques didactiques</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant revient au milieu initial (ATR mouton). Il s'assure du fonctionnement de la variable essentielle à ses yeux (ouverture de l'angle épaule) en effectuant lui-même la manipulation. - L'enseignant prend en charge la recherche de la solution à l'échec de l'élève. Il prescrit immédiatement un savoir et agit à la place de l'élève. - L'enseignant tente de faire avancer le savoir en prescrivant des actions de plus en plus précises. Il installe la communication sur la part explicite du contrat didactique exigeant que l'élève montre qu'il sait faire. Ce à quoi Flo se refuse.
<p><u>Episode 2</u> Durée 30 s</p>	<p>Flo se remet debout et l'enseignant le manipule. Il étire les bras de Flo tendus vers le ciel et les repousse vers l'arrière en disant « <i>Flo tout à l'heure à l'échauffement je t'ai donné une sensation, tu vas essayer de la retrouver tout de suite ...</i> ».</p> <p>Flo, tout rouge grogne : « <i>je l'ai fait, je l'ai fait</i> ». L'enseignant : « <i>non tu ne l'as pas fait</i> ».</p>	<p><u>Savoir en jeu</u> : Le savoir « extension des bras » s'exprime dans le geste d'ouverture de l'angle d'épaule effectué par l'enseignant.</p> <p><u>Techniques didactiques</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant s'appuie sur la mémoire d'un milieu ancien (à l'échauffement) pour introduire un nouveau milieu caractérisé par l'évocation sensorielle. - Il oblige Flo à effectuer une technique mémorielle, espérant que Flo évoquera spontanément cette sensation. Ce faisant il fait avancer le savoir. - Il installe la communication sur la manipulation qui permet dans ce cas de matérialiser l'indicible sensoriel.
<p><u>Episode 3</u> Durée 2 min</p>	<p>L'enseignant poursuit Flo sur l'atelier « ATR au mur » et le contraint encore une fois à agir. « <i>Pousse plus fort sur les jambes</i> ».</p> <p>Il développe en même temps un questionnement incluant les autres élèves spectateurs : « <i>pourquoi (tu) il réussit pas ?</i> ».</p> <p>Il conclut rapidement et reconnaît une réussite dans l'action de Flo (non effective selon nous).</p> <p>Il dit alors à Flo avant de le quitter : « <i>c'est compliqué, mais tu sais faire, il faut répéter maintenant</i> ».</p>	<p><u>Savoir en jeu</u> : Le contrôle tactile de la verticalité, est un savoir usuel en EPS. La poussée sur les jambes est un savoir nouveau pour l'élève.</p> <p><u>Techniques didactiques</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant conserve la variable essentielle du milieu initial (le mur) mais il la modifie en abandonnant les consignes initiales (mettre les mains très près du mur) et en introduisant un questionnement. Les contraintes du milieu sont insuffisantes pour que les élèves effectuent un réel travail de recherche de solution. - Il introduit le questionnement pour faire avancer le temps didactique. La communication repose sur l'évidence perceptive des spectateurs. - L'enseignant préserve l'estime de l'élève en reconnaissant une réussite. Ce qui importe n'est pas que le savoir soit vrai, mais que l'interaction ait lieu. - L'enseignant semble en apparence se décharger sur les élèves de la responsabilité des solutions. Si l'identification du savoir relève de sa responsabilité, il laisse à l'élève celle de répéter. Cette injonction marque la fin de l'ICD.

se renverser sans venir buter contre le mur, il est nécessaire de dissocier et coordonner les actions des deux jambes afin d'amener le bassin au-dessus des mains, posées à une quinzaine de centimètres du mur. Dans le même temps, il faut résister à l'effet d'impulsion des jambes en maintenant l'angle d'épaule ouvert, tête en semi-extension. La nécessité de ce savoir n'est pas perçue par les acteurs. Il ne peut, d'autre part, être appris car, pour « poser les mains contre le mur [i.e. très près du mur], *y coller tout le dos* » comme le prescrit la consigne, il devient nécessaire de rentrer la tête (éviter de cogner le mur), ce qui entraîne un enroulement vertébral.

L'incident débute lorsque le professeur pousse Flo à s'exercer sur l'atelier « ATR mouton ». Trois épisodes structurent l'évolution de l'incident (voir tableau I).

L'évolution de cet incident met en évidence que, pour le professeur, les actions permettant de réaliser l'ATR sont par analogie liées à l'extension « *tendre les bras* », ou encore à l'élan qui permet de se renverser. L'enseignant désigne un savoir facilement compréhensible par l'élève non expert en gymnastique. Il s'inscrit dans l'évidence partagée de ce qui saute aux yeux. Par ailleurs soulignons que les tâches proposées aux élèves ont une forte légitimité car elles sont très classiques en EPS. Leur transformation supposerait un coûteux travail d'anticipation qui n'est pas possible dans l'urgence.

Action didactique des entraîneurs lors de l'ICD en gymnastique rythmique

La formation des gymnastes en centre d'entraînement national est régie par les exigences des codes de pointage internationaux réglementant la pratique sportive. Les codes subissent des modifications périodiques (tous les 4 à 8 ans) obligeant les gymnastes à produire de nouvelles difficultés techniques. Celles-ci sont créées par l'institution elle-même qui tente de les enseigner, à travers son propre système didactique. Il n'existe donc pas *a priori* de savoirs techniques formalisés concernant ces difficultés inédites. La période observée est transitoire : le contrat qui unit les entraîneurs à l'institution déborde les contraintes du code en vigueur (1997) et intègre celles du nouveau code (2001). Les complexifications techniques, annoncées sans être encore appliquées, imposent la réalisation pour une large part de savoir-faire nouveaux (n'appartenant pas au répertoire) et pour une petite part de savoir-faire anciens.

L'observation a été menée au cours d'un stage à trois semaines des championnats de France. L'incident critique s'inscrit dans une séquence typique d'entraînement pré-compétitif, selon des conditions proches de la compétition. Les gymnastes se succèdent sur le tapis toutes les deux minutes : chaque prestation (environ 1 mn 15 s) s'accompagne des commentaires de l'entraîneur et d'un temps court d'échanges (30 à 45 s). À la suite de la prestation de deux gymnastes, les échanges sont prolongés (2 à 3 mn). Ils portent exclusivement sur la réalisation des pirouettes et s'adressent d'abord à Del, la gymnaste la plus titrée, puis à Nat, sa dauphine. Del réalise des pirouettes de très haute complexité (l'élévation du centre de gravité corporel sur l'axe de rotation rend périlleux le maintien de l'équilibre au cours de la rotation). Nat exécute des enchaînements de pirouettes de valeur technique inférieure (l'abaissement du centre de gravité stabilise l'axe de rotation et diminue les risques de tomber pendant la rotation). C'est sur ce deuxième cas que porte l'analyse. L'ICD se déroule en présence du chorégraphe (professeur russe de danse classique chargé du travail des difficultés corporelles). L'instance enseignante est donc bicéphale : entraîneur (E) et chorégraphe (C).

L'incident critique est introduit par une controverse entre l'entraîneur et le chorégraphe à propos de la réalisation de Del. Selon l'entraîneur, Del doit diminuer sa vitesse de rotation pour conserver la stabilité de la pirouette. *A contrario* pour le chorégraphe, augmenter la vitesse de rotation permet de « boucler » le tour malgré l'imperfection de la rotation. Cette controverse sur les procédés confirme que les savoirs à enseigner ne sont pas stabilisés. Elle marque le début l'incident critique analysé.

Lors de sa prestation, Nat exécute deux pirouettes enchaînées sur le même appui (pirouette attitude suivie d'une pirouette fléchie). Elle chute lors de la pirouette fléchie jugée ancienne. Pour traiter cette difficulté, l'entraîneur perplexe (« *pourquoi elle fait ça* ») se tourne vers le chorégraphe et lui cède la responsabilité de poursuivre le travail.

L'analyse *a priori* de l'enchaînement de deux pirouettes s'appuie sur une étude mécanique : la difficulté technique réside dans le contrôle du changement de posture autour de l'axe de rotation. Au changement de pirouette, plus l'axe de gravité dérive de l'axe de rotation, plus le déséquilibre sera important et le sera d'autant plus que la vitesse de rotation accumulée est importante.

Tableau II. **Condensation des données relatives à l'ICD de gymnastique rythmique**

Episodes	Résumé des observations	Résumé des interprétations
<p><u>Episode 1</u> Durée 10 s</p>	<p>Nat s'approche de la table des entraîneurs. E « <i>refais pirouette</i> » C « <i>viens le faire, et moi j't'ai déjà fait répéter ça plusieurs fois avant. Allez</i> ».</p>	<p><u>Savoir en jeu</u> : Quels sont les moments et lieux du déséquilibre dans l'enchaînement des pirouettes ? <u>Techniques didactiques</u> : – Les entraîneurs isolent la pirouette de son milieu initial : l'enchaînement complet. – L'entraîneur n'engage pas les corrections et charge le chorégraphe de rechercher les causes de l'erreur. – Celui-ci évoque un passé didactique oublié par la gymnaste.</p>
<p><u>Episode 2</u> Durée 20 s</p>	<p>Nat se place en préparation de pirouette. C « <i>stop ... non ! Regarde tu es où ... moi je te dis entre point 2 et point 8. Où est le point 8 ? (...) maintenant où est ton point pour la deuxième pirouette ?</i> » Elle montre le point 2 « <i>non, c'est pas vrai !</i> » NB : les « point 2 et point 8 » renvoient au codage des repères spatiaux sur le praticable en GR</p>	<p><u>Savoir en jeu</u> : L'activité visuo-spatiale de la gymnaste dans la rotation est questionnée (suggérant l'importance du rôle équilibrateur des yeux et donc de la tête). <u>Techniques didactiques</u> : – Le chorégraphe rend sensible une lacune (les points de repères sur le praticable sont confus). La gymnaste doit combler cette lacune. – Il installe un milieu déjà connu par la gymnaste (repères spatiaux précis) et continue de faire répéter l'action en cours sans introduire de nouveauté.</p>
<p><u>Episode 3</u> Durée 30 s</p>	<p>Nat recommence. C « <i>pas trop croiser... fais attention... et saute... allez maintenant ! hop (...) plier monter, plier, tiens tiens tiens... maintenant plier... hop hop (...) vas-y encore une fois</i> ».</p>	<p><u>Savoir en jeu</u> : La pirouette est décrite dans une chronologie d'actions élémentaires : « croiser » et « plier » préparatoires à la pirouette, « sauter » et « monter » sur la jambe de rotation, « tenir » sur l'axe de rotation. <u>Techniques didactiques</u> : – La gymnaste doit « revisiter » chaque étape avec concentration. Pour cela le chorégraphe scande précisément le déroulement chronologique des actions. – Il demande des répétitions.</p>
<p><u>Episode 4</u> Durée 1 min</p>	<p>Tentative approximative, Nat parvient à masquer un léger déséquilibre. C « <i>c'est très bien hop hop ... et tu es sur 2 jambes</i> ». Nouvel essai approximatif. C « <i>Non. Tu peux faire encore une fois</i> ». Tentative approximative, léger déséquilibre perceptible. C « <i>Et hop hop voilà c'est bien</i> ».</p>	<p><u>Savoir en jeu</u> : L'attention est portée au résultat immédiatement visible de la pirouette : deux jambes disjointes à l'issue du tour. <u>Techniques didactiques</u> : – Bien que les tentatives de la gymnaste échouent, le chorégraphe témoigne d'une tolérance à l'erreur : il accepte un écart au résultat codifié (phénomène de type « effet Jourdain »).</p>
<p><u>Episode 5</u> Durée 30 s</p>	<p>E reprend la parole (à Nat) « <i>Refais moi la pirouette 10 fois, combinaisons réussies</i> ».</p>	<p><u>Savoir en jeu</u> : La quantité de répétition est à la fois la cause de l'échec (la gymnaste n'aurait pas assez travaillé) et la preuve de l'apprentissage (faire engendrerait le savoir-faire). <u>Techniques didactiques</u> : – L'entraîneur clôture l'incident sans que le problème de Nat ait été résolu. – La responsabilité du travail est alors donnée à la gymnaste.</p>

En conséquence, un pas plus ou moins grand, sera nécessaire à l'issue de la rotation pour replacer l'appui sous l'axe de gravité.

Cinq épisodes structurent l'évolution de l'incident (voir tableau II).

Face aux difficultés de Nat, les responsabilités didactiques se différencient. L'erreur ayant été localisée dans les parties les plus anciennes et présumées les plus stables du savoir, l'entraîneur (instance didactique principale) charge le chorégraphe (instance didactique auxiliaire) d'engager les corrections. La tolérance du chorégraphe au résultat imparfait pourrait être critiquable. Elle traduit toutefois une adaptation avisée à des nécessités institutionnelles. Habituellement un déséquilibre repéré par les juges (en fin de pirouettes) n'annule pas la difficulté technique. Il est considéré comme une simple faute d'exécution. Le chorégraphe traite donc l'action comme une erreur bénigne et non comme un réel échec : les deux entraîneurs continuent donc de faire répéter l'action en cours. Il reste à la gymnaste à « acquérir du métier » et à s'acculturer, elle aussi, aux exigences institutionnelles. L'enjeu est d'obtenir dans et par la répétition une régularité de pirouettes même imparfaites, plutôt que d'améliorer en profondeur les mécanismes de rotation.

L'action didactique de la chorégraphe lors de l'ICD en danse

L'action du professeur est analysée dans le centre chorégraphique de Pina Bausch (P), lors d'une répétition du « Sacre du Printemps », pièce contemporaine donnée à Paris en 1992, sur une musique de Stravinsky. Les données sont tirées

d'une émission télévisuelle consacrée à la chorégraphie (film de Herbert Rach, chaîne Arte, 1993). 42min du film sont consacrées à une séance de travail en continu avec une danseuse de la compagnie Kyomi Ichida (K). L'objet de la répétition concerne la transmission chorégraphique d'un rôle : le solo final où la jeune fille se sacrifie au Printemps. Ce solo a été chorégraphié et dansé par Pina Bausch elle-même, en 1975. Les experts de danse contemporaine soulignent que dans ce solo « Pina Bausch travaille en calquant sa propre violence sur les secousses de la partition » (Michel et Ginot, 1995). La dimension détenue, non dépersonnalisée de ce savoir est à prendre en compte pour comprendre l'incident critique.

La séance porte successivement sur quatre moments du solo. Le savoir en jeu relève de l'intentionnalité du mouvement. Les formes motrices visent à exprimer l'émotion contenue et la violence qui sourdent de la transe sacrificielle. Les intentions didactiques portent sur la précision du mouvement à des fins d'expressivité. La chorégraphe précise lors d'un entretien : « *Je me demande ce que je ressens, et j'essaye alors de le transposer... ma sensibilité sait... sait toujours précisément ce que je veux* ».

Le savoir est ici à reproduire (dans ses aspects les plus mimétiques) par la danseuse qui interprétera le rôle. Ceci est conforme au contrat institutionnel à l'œuvre dans les conservatoires de danse et plus largement dans toute compagnie. Soulignons, à la différence des deux autres cas, que l'institution didactique n'est ici pas clairement différenciée de l'institution de production chorégraphique. L'ICD apparaît à la 19^e minute de la séance.

Tableau III : Condensation des données relatives à l'ICD de danse

Episodes	Résumé des observations	Résumé des interprétations
Episode 1 Durée 1mn 20 s	Ambiance détendue. La danseuse (K) reprend pour la 4 ^e fois la seconde partie du solo. La chorégraphe (P) l'arrête en disant « <i>That's here, that's here</i> ». Plus tard, lors de la reprise de la séquence par K (5 ^e fois), elle indique « <i>... et le coude ... c'est étrange</i> ». Ces deux expressions marquent le début de l'ICD. La chorégraphe identifie une séquence gestuelle qui ne la satisfait pas.	<u>Savoir en jeu</u> : L'expressivité est recherchée à travers un travail de précision cinématique et d'énergie du mouvement. <u>Techniques didactiques</u> : – La chorégraphe cherche à identifier la séquence motrice qui ne lui convient pas. – Les indicateurs verbaux marquent l'identification d'une difficulté, globalement repérée, puis davantage précisée. Ils introduisent une suspension chronogénétique.

Tableau III. **Condensation des données relatives à l'ICD de danse** (suite)

Episodes	Résumé des observations	Résumé des interprétations
<p><u>Episode 2</u> Durée 25 s</p>	<p>Ayant repéré que le mouvement des coudes effectué par K ne convient pas, P sollicite des répétitions du passage incriminé.</p> <p>Les consignes portent sur la qualité du mouvement « plus lié, plus doux ».</p> <p>P démontre par contraste le placement de l'épaule gauche (pointé avec l'index droit). Le travail s'effectue en face à face et par imitation de K.</p> <p>Puis, P et K reprennent ensemble le mouvement. On observe une différence de gestuelle entre P et K (posture, morphologie, fluidité d'exécution). Les tentatives de régulation de P échouent.</p>	<p><u>Savoir en jeu</u> : Les savoirs évoluent en deux temps : 1/ ajustement sur l'intention du mouvement et sa dimension expressive ; 2/ reproduction d'un modèle gestuel sur un segment distal, l'épaule.</p> <p><u>Techniques didactiques</u> :</p> <p>Les consignes verbales portent sur des aspects liés à l'expression du mouvement, puis sur des corrections segmentaires. Le contrat didactique est basé sur l'ostension assumée (3) et le mimétisme.</p> <p>– K est invitée à transformer sa gestuelle à partir des indications de la chorégraphe. L'exécution correcte du mouvement est de sa responsabilité.</p> <p>– P utilise des procédés habituels d'enseignement de la danse (imitation, contrastes, consignes sur les trajets et l'énergie du mouvement).</p>
<p><u>Episode 3</u> Durée 1 mn 45 s</p>	<p>P et K se déplacent toutes deux vers le miroir situé au fond de la salle de danse. Suivent de nombreuses répétitions en parallèle ou en alternance.</p> <p>P intervient successivement sur différents segments impliqués dans le mouvement. Ces interventions sont assez erratiques au fil des répétitions : consignes sur les coudes, les bras, l'épaule, le dos rond...</p> <p>Puis le travail s'effectue au ralenti. L'ambiance se tend (mimiques, marques d'agacement de K). P l'encourage « bien, bien » (reconnaissance d'une réussite)</p> <p>Très souvent, P reprend le mouvement en tentant elle-même les ajustements qu'elle veut voir apparaître chez K.</p>	<p><u>Savoir en jeu</u> : La dimension expressive du mouvement disparaît au profit d'un savoir portant sur les aspects cinématiques du geste proposé par P.</p> <p>Les consignes évoluent d'objets segmentaires distaux (les épaules et les bras) aux segments plus proximaux (le dos).</p> <p><u>Techniques didactiques</u> :</p> <p>– Un nouveau milieu est introduit : le miroir renvoie une image contrastée des deux façons d'exécuter le passage incriminé. Le repérage visuel des écarts entre les deux gestuelles est censé constituer une variable déterminante. Mais cette information visuelle doit faire l'objet d'une intégration kinesthésique et proprioceptive par la danseuse. Or, la succession des consignes sur différents segments ne lui donne pas le temps d'opérer ces intégrations.</p> <p>– La chorégraphe endosse la responsabilité de trouver la cause de l'erreur (exécution au ralenti et recherche sur sa propre gestualité).</p>
<p><u>Episode 4</u> Durée 37 s</p>	<p>P s'écarte du miroir et observe attentivement K en train d'exécuter le mouvement.</p> <p>Soudain, P s'approche de K et manipule son bassin.</p> <p>Puis, elle revient face au miroir, refait elle-même le mouvement du bassin en accentuant plus fortement l'ouverture (2 fois) et s'exclame « Ya ».</p> <p>P se retourne alors vers K, l'observe à nouveau, puis s'avance vers elle et (affectueusement) dit : « <i>tu peux t'entraîner ce soir !</i> ».</p> <p>La répétition reprend sur une autre partie du solo.</p>	<p><u>Savoir en jeu</u> : L'attention se centre sur un segment proximal (le bassin). L'analyse cinématique met en évidence que le placement du bassin en ouverture est une des conditions de la circumduction fluide des coudes.</p> <p><u>Techniques didactiques</u> : La manipulation directe sur le corps de la danseuse devient la variable du nouveau milieu (accentuation des sensations proprioceptives).</p> <p>On pointe ici deux moments : le premier lié à la manipulation ; le second pour endosser à nouveau la responsabilité de la recherche de la cause.</p> <p>– « Ya » : indice de découverte de la cause (pour le professeur).</p> <p>– « <i>tu peux t'entraîner</i> » : indicateur de la fin de l'ICD et de reprise chronogénétique.</p>

L'activité de régulation de Pina Bausch est médiée tout au long de ces épisodes par son rapport personnel aux savoirs qu'elle veut transmettre : « *ma sensibilité sait ... sait toujours précisément ce que je veux* ». Cette interprétation est fondée sur le fait que tout au long de l'incident critique la chorégraphe danse le rôle, en parallèle avec la danseuse. Les repères qu'elle donne à la danseuse, outre le commentaire verbal et gestuel, s'appuient objectivement sur le modèle qu'elle-même produit et tente de transmettre. Ce qui pilote l'activité didactique de la chorégraphe c'est une stratégie (un désir ?) de reproduction mimétique des savoirs qu'elle a créée.

SYNTHÈSE ET COMPARAISON DES TECHNIQUES DIDACTIQUES MISES EN ŒUVRE

Les résultats, au cas par cas, permettent de caractériser les manières de réguler et d'instituer les savoirs dans les trois institutions didactiques. Différentes dynamiques ont été mises en évidence. Dans les trois cas, le professeur, confronté à une difficulté d'apprentissage chez l'élève, s'attache à rechercher les causes de cette difficulté avant de renvoyer l'élève à son travail. La recherche des causes donne lieu – quelle que soit l'issue de l'incident – à une activité régulatrice conséquente dont la fonctionnalité est à souligner. Les régulations consistent à : délimiter les responsabilités relatives au savoir ; installer des milieux pour apprendre ; faire avancer le temps didactique. La synthèse ci-après permet d'en caractériser les aspects génériques comme les spécificités.

Partage des responsabilités relatives au savoir

Une fois la difficulté pointée, les intervenants endossent la responsabilité de rechercher les causes à l'origine de l'erreur, comme le montrent la discussion entre l'entraîneur et le chorégraphe en GR, l'exploration de sa propre gestualité par la chorégraphe en danse, le questionnement du professeur lors du dernier épisode en EPS. Dès que la cause est reconnue (du point de vue du professeur), la responsabilité du travail technique est redonnée à l'élève dans son espace privé. Une injonction faite à l'élève (bascule topogénétique) marque la fin de l'incident critique : « *tu peux t'entraîner ce soir* » (danse) ; « *c'est compliqué, mais tu sais faire, tu peux répéter* » (gymnastique) ; ou

encore « *refais la pirouette 10 fois réussie* » (GR). La recherche des causes s'étaye sur l'observation de l'activité motrice de l'élève, d'où la nécessité de nombreuses répétitions sous les yeux du professeur. D'une manière générale, elle semble assez erratique, du moins tâtonnante : en gymnastique, la cause n'est pas explicitement perçue ; en GR, elle est controversée ; en danse, elle nécessite du temps avant son repérage.

Soulignons cependant que les stratégies utilisées se spécifient selon les institutions et les usages didactiques qui y président. En gymnastique scolaire, la stratégie du professeur aboutit à énoncer une solution simple à comprendre et immédiatement applicable par l'élève même si elle n'est pas exacte. Cette stratégie est en partie déterminée par la prégnance du savoir scolaire usuel (« *tends tes bras* ») et par son activation dans l'urgence. Dans l'entraînement de GR, l'échéance compétitive conduit à tolérer une réalisation approximative (faute codifiée, sanctionnée par une pénalité acceptable) plutôt qu'à rechercher les causes profondes permettant une réalisation parfaite, d'autant plus que le savoir relatif à l'objet enseigné est encore peu formalisé, peu technicisé et même controversé. En danse, la stratégie de régulation consiste à retrouver dans sa propre expérience motrice (savoir détenu par la chorégraphe) la solution au problème rencontré par la danseuse pour lui en faire injonction selon le contrat d'ostension habituel de cette institution.

Agencement des milieux pour apprendre

Les stratégies de régulation s'expriment par des modifications du milieu initialement mis en place pour l'apprentissage. Les différents mouvements mésogénétiques prennent les formes successives suivantes :

– Dans un premier temps le professeur reprend à l'identique le milieu initial, tout en se conformant aux usages didactiques du système : mouvements en parallèle du couple chorégraphe/danseuse basés sur l'imitation et le contraste ; reprise de l'atelier mouton avec aide de l'élève par le professeur ; reprise de la pirouette dans un face à face entraîneur/gymnaste, l'entraîneur en position d'observateur (comme un juge en compétition).

– Puis, devant l'échec des régulations qui accompagnent cette reprise, les techniques didactiques consistent à reprendre des dispositifs habituels, connus des élèves : le repérage spatial des

points 2 et 8 qui délimitent l'espace visuel de début et de fin de la pirouette sur le praticable en GR ; l'utilisation du miroir, matériel didactique traditionnel dans l'enseignement de la danse ; la matérialisation de l'ATR au mur, atelier qui appartient au répertoire professionnel des enseignants d'éducation physique.

– Ces régulations s'accompagnent d'une implication plus marquée du professeur qui vise à mettre en exergue une dimension du milieu : manipulation du corps de l'élève en gymnastique et en danse, soutien à la rythmicité du mouvement en GR et en danse, démonstration du geste attendu ou injonction verbale dans les trois cas.

Avancée du temps didactique

Nous avons souligné que tout ICD marque une suspension chronogénétique dans le déroulement de la séance. Cependant, au sein même de l'empan temporel que délimite l'incident, on retrouve des techniques didactiques classiquement répertoriées par les travaux de didactique de l'éducation physique. La chronogénèse interne à l'incident critique est calquée sur un découpage des savoirs valorisant la chronologie de l'action (« *plier, monter, tenir* » en GR ; « *tendre ses bras* » puis ses jambes en gymnastique scolaire, travailler les trajets successifs des différents segments corporels en danse). L'avancée du temps didactique n'échappe pas à des effets de contrat marquant la réduction des enjeux de savoirs initialement proposés. On observe un déplacement, voire la disparition de

l'enjeu de savoir initial dans les trois sites. De la même façon, pour maintenir la relation didactique, malgré les échecs des élèves, les intervenants reconnaissent parfois, dans les prestations produites, une certaine réussite jugée cependant partielle voire contestable par le didacticien. Ils préservent ainsi l'estime de chacun, condition de la poursuite des interactions.

Cette première étude comparée dans le domaine des APSA a permis d'initier un travail de recherche sur les aspects génériques et spécifiques de différents systèmes didactiques visant la transformation des pratiques et savoirs corporels. Par delà la spécificité de l'entraînement, de l'enseignement et de la transmission chorégraphique, elle pointe une généricité dans l'action du professeur qui constitue un « fond » d'expérience et de compétence enseignante dans les activités physiques. Ces éléments de généricité nous permettent de comprendre la fonctionnalité de certains gestes, trop souvent péjorés (la répétition, l'injonction verbale, le modèle gestuel à reproduire...). Ces gestes appartenant au répertoire commun des intervenants révèlent de fines adaptations aux contraintes des systèmes didactiques dans lesquels ils sont impliqués. Ils rendent possible la relation didactique. Nous les considérons nécessaires à l'avancée des savoirs dans l'enseignement des APS.

Monique Loquet
Université Rennes 2

Annie Garnier
Chantal Amade-Escot
Université Toulouse 3

NOTES

- (1) Au sens développé dans l'article introductif de ce n° spécial.
(2) Le terme « savoir » dans cet article est utilisé dans une acception incluant la dimension expérientielle de l'activité humaine qui peut faire l'objet d'un enseignement et d'un apprentissage comme en attestent les expressions linguistiques ordinaires telles que : « l'élève sait (ou non) résister à

l'avancée des épaules » ; « la gymnaste sait (ou non) enchaîner deux pirouettes » ; « la danseuse sait (ou non) exprimer l'émotion contenue dans le geste ».

- (3) Le contrat d'ostension relève du contrat didactique en usage dans les conservatoires de danse, où l'enseignement-apprentissage par démonstration et imitation est très présent.

BIBLIOGRAPHIE

- AMADE-ESCOT C. et MARSENACH J. (1995). – **Didactique de l'éducation physique et sportive : Questions théoriques et méthodologies**. Grenoble : La Pensée sauvage.
- BROUSSEAU G. (1978). – L'observation des activités didactiques. **Revue française de pédagogie**, n° 45, p. 130-139.

- BROUSSEAU G. (1986). – Fondements et méthodologie en didactique des mathématiques, **Recherches en didactiques des mathématiques**, vol. 7/2, p. 33-115.
- CHEVALLARD Y. (1989). – Le concept de rapport au savoir : rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel. **Cahiers du Séminaire de didac-**

- tique des mathématiques et de l'informatique**, IMAG, Université de Grenoble, n° 108, p. 211-236.
- GARNIER A., LOQUET M., AMADE-ESCOT C. avec la contribution de DUFOR, F. – (2001). Analyse comparée de trois systèmes didactiques en APSA : enseignement scolaire, entraînement sportif, transmission chorégraphique. Communication au Symposium « Didactique Comparée », **CD-Rom des actes du Congrès de l'AECSE**, 5-8 septembre, Lille, France.
- MICHEL M. et GINOT I. (1995). – **La danse au XX^e siècle**. Paris : Bordas.
- HUBERMAN, M. et MILES, M.B. (1991). – **Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes**. Bruxelles : De Boeck.
- LOQUET M. et AMADE-ESCOT C. (2000). – **L'avancée des savoirs dans la classe : Analyse d'une séance ordinaire. Atelier méthodologique**. Communication au Colloque ARIS « L'intervention en sport : compétences en mutation », Grenoble, 14, 15 et 16 décembre.
- SENSEVY G., MERCIER A. et SCHUBAUER-LEONI M.-L. (2000). – Vers un modèle de l'action didactique du professeur à propos de la course à 20. **Recherches en Didactique des Mathématiques**, vol. 20/3, p. 263-304.
- SERRES J.-C. (1984). - La danse parmi les autres formes de la motricité. **La recherche en danse**, n° 3, p. 135-156.

