eJRIEPS

Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport

14 | 2008

Varia

Le rapport au savoir de l'enseignant, révélateur du fonctionnement du système didactique

Annie Garnier

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ejrieps/5889>

DOI : 10.4000/ejrieps.5889

ISSN : 2105-0821

Éditeur

ELLIADD

Référence électronique

Annie Garnier, « Le rapport au savoir de l'enseignant, révélateur du fonctionnement du système didactique », *eJRIEPS* [En ligne], 14 | 2008, mis en ligne le 01 avril 2008, consulté le 18 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/5889> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ejrieps.5889>

La revue *eJRIEPS* est mise à disposition selon les termes de la Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Le rapport au savoir de l'enseignant, révélateur du fonctionnement du système didactique

Garnier Annie

LEMME, Université Paul Sabatier, Toulouse

Résumé

Cet article tente d'élucider les multiples contraintes, qui déterminent les façons d'enseigner et qui s'expriment dans le rapport au savoir de l'enseignant. Nous avons utilisé une étude de cas relative à l'enseignement de l'ATR en classe de 5^e au collège.

Une première étude consiste à extraire des documents officiels et des usages (à partir des travaux de didactique), le rapport au savoir tel que prescrit par l'institution.

Une deuxième étude vise à dégager le rapport personnel au savoir d'un enseignant singulier. Cette analyse est réalisée à partir des traces issues de l'observation des gestes professionnels de l'enseignant en classe, auxquels répondent comme en écho les gestes d'étude de la classe et d'un élève particulier. L'observation porte sur la totalité du cycle d'étude consacré à l'ATR. Les résultats montrent que l'institution pèse sur les façons de faire la classe. L'observation révèle que les contraintes interactives et les déterminismes privés de l'enseignant pèsent également sur les gestes accomplis. Ces trois types de contraintes peuvent parfois se combiner au point qu'il ne semble plus possible d'envisager une autre façon de faire la classe. Mais elles sont la plupart du temps contradictoire et donnent lieu à des conflits, source de malaise professionnel.

Cette communication rend compte d'une thèse qui avait l'ambition de comprendre la résistance des enseignants à modifier leurs façons d'enseigner, constatée en formation continue. Cette résistance nous a semblé liée à la façon dont l'enseignant envisage le savoir, c'est-à-dire à son rapport à l'objet de savoir enseigné. Il était dès lors nécessaire de l'identifier. Nous l'avons fait en utilisant une étude de cas qui analyse dans le détail des gestes professionnels, l'activité habituelle d'un enseignant d'éducation physique, tout au long d'un cycle de gymnastique au collège, consacré à l'ATR (appui tendu renversé) en classe de 5^e.

Nous justifierons le choix de la TAD (Théorie Anthropologique Didactique) pour traiter du rapport au savoir, avant de présenter rapidement la méthodologie. Nous aborderons

ensuite les résultats par les caractéristiques du rapport institutionnel au savoir tel que le définit le collège, puis nous verrons dans un second temps comment les gestes professionnels (les praxéologies didactiques) témoignent du rapport personnel au savoir et des tensions que la pratique doit dénouer.

1. Cadrage théorique

Il permet de rendre compte du rapport au savoir dans sa singularité sans perdre sa dimension sociale. L'étude porte plus particulièrement sur un objet d'enseignement emblématique de la gymnastique au collège : l'ATR. Pour aborder le rapport au savoir du professeur, il fallait préciser le savoir relatif à l'ATR. Mais où le trouver ? Dans les revues techniques de la fédération de gymnastique, dans la littérature professionnelle des enseignants d'EPS, les textes officiels ou bien dans les résultats de la recherche ? C'est en fait le problème de la légitimité du savoir qui se pose. Un détour du côté des sciences humaines nous a permis d'envisager d'une façon plus générale la question du savoir. On s'aperçoit en effet qu'il est difficile de penser le savoir en dehors de la singularité des sujets et des contextes bien particuliers qui le mobilisent. Mais il est tout aussi difficile de l'abstraire d'un cadre social plus général qui en conditionne l'existence. La TAD permettrait-elle d'articuler ces différentes dimensions ?

1. 1. Un savoir socialement situé

Chevallard (1989, 1991), tout comme Beillerot (1989) ou Charlot (1998) rendent compte de la dynamique qui fait exister un savoir pour un sujet. Mais l'originalité de la TAD tient au fait qu'elle relativise les savoirs et rend compte de leur spécificité tout en les contextualisant dans l'institution qui les produit ou qui les utilise. Lorsqu'une institution comme l'école emprunte un savoir, elle redéfinit ce savoir et elle le fait :

- * en établissant une succession d'objets à apprendre qu'elle organise en un texte du savoir ;
- * en instaurant une progressivité dans l'introduction de ces objets de savoir (c'est la chronogénèse) ;
- * et en assignant à chaque acteur, enseignant, élève, des responsabilités différentes et spécifiques vis à vis de ce savoir (c'est la topogénèse).

Elle impose ainsi au sujet une façon de connaître qui lui est propre : c'est ce que la TAD appelle le « rapport institutionnel au savoir ». Dans cette perspective théorique, tout rapport au savoir est spécifique d'un savoir et s'inscrit donc nécessairement dans un rapport institutionnel.

1. 2. Rapport au savoir et singularité du sujet

Mais un sujet ne peut être entièrement déterminé par une institution. Toute personne appartient en même temps à de multiples institutions. Elle y rencontre de multiples objets de savoir et se construit des rapports personnels à ces objets, des façons d'être et de les utiliser bien différents des usages de l'école. Elle est, selon les termes de la TAD, « assujettie » à de multiples institutions. Il est probable que ces différences donnent lieu à des tensions. Ainsi en est-il de ces basketteurs de rue ou footballeurs de pied d'immeuble qui une fois à l'école ne reconnaissant pas le basket et le foot qui y sont enseignés. Toute personne développe en fait plusieurs rapports pour un savoir donné. A ce stade de notre développement, il semble que le rapport personnel au savoir se constitue au point de rencontre :

- * des prescriptions de l'institution où l'enseignant est observé ;

- * de ses appartenances privées.

Par ailleurs, Schubauer-Leoni et Ntamakiliro (1994), ainsi que Chevallard (1989), soutiennent que le rapport personnel au savoir comporte deux composantes. La composante publique que le sujet livre à autrui dans l'interaction d'enseignement, et la composante privée dont seul le sujet peut faire état. Dans cette optique, l'investigation du rapport au savoir ne peut faire l'économie de prendre en compte ces deux dimensions, ce qui aura des conséquences méthodologiques.

1. 3. Du rapport au savoir au travail de l'enseignant

La TAD appréhende le travail de l'enseignant par le biais des praxéologies didactiques. Elle y distingue des gestes de conception de dispositifs d'étude et des gestes de direction d'étude, c'est à dire la façon dont l'enseignant fait vivre les dispositifs qu'il propose. L'institution les détermine pour partie. En effet, l'enseignant désigne certains objets du texte du savoir à apprendre (savoir officiel). Certains objets sont réellement travaillés dans la relation didactique (le savoir vif). Il considère que d'autres objets de savoir n'en ont plus besoin et passe sous silence certaines façons de faire ou de les utiliser qui semblent aller de soi. L'ensemble de ces objets est mobilisé différemment par les acteurs selon la partition des responsabilités et la progression de l'institution au fil des moments de l'étude. Ces usages relatifs au savoir fondent le contrat institutionnel, dont une large part est implicite. Cela donne à penser que l'étude des gestes professionnels d'un enseignant pourrait révéler en partie son rapport au savoir et celui prescrit par l'institution. A ce stade de la réflexion, la TAD autorise à penser le rapport au savoir sans le dissocier des façons d'enseigner. Nous l'appréhendons par le biais des gestes de l'enseignant.

Elle permet de surcroît d'envisager une dimension dynamique dans les pratiques professionnelles. Parce que le savoir n'est ni un état définitif ni un attribut du sujet, le rapport au savoir personnel de l'enseignant comme celui de l'élève est constamment retravaillé en contexte :

- * D'une part, du fait de la succession des objets dans le défilement du temps didactique, qui produit l'agencement des différents moments de l'étude ;

- * D'autre part, par la concurrence des diverses appartenances du sujet.

Le rapport y est ainsi pensé de façon évolutive et peut être posé en termes de tensions.

1. 4. L'interaction contextualise le rapport au savoir

Mais le rapport au savoir de l'enseignant se constitue et évolue au quotidien dans la lecture de l'activité de ses élèves. Il répond comme en écho au rapport au savoir des élèves. Il est ainsi fait d'ajustements constants au fil des interactions didactiques. Les phénomènes spécifiques à l'interaction qui caractérisent tout contrat de communication (Schubauer-Léoni, 1997) contribuent dès lors à modeler le rapport au savoir. Pour interagir, et poursuivre la relation, deux sujets doivent : trouver un fond culturel commun, identifier les attentes de l'autre et préserver leur estime réciproque. Dans l'institution scolaire, c'est le contrat didactique institutionnel incorporé par l'usage qui la plupart du temps, fonde implicitement ces attentes et ces significations partagées. En ce sens, le rapport au savoir n'est pas un attribut de la personne seule, mais un construit, dont une part est éminemment collective et sociale.

Le rapport au savoir semble ainsi se constituer au point de rencontre de multiples contraintes :

- * des prescriptions de l'institution où l'enseignant est observé ;

- * de ses appartenances privées ;

- * des négociations interactives avec ses élèves.

La conformité à l'institution expliquerait la pérennité des façons d'enseigner, mais la conjugaison de ces déterminismes agissant comme autant d'injonctions contradictoires donnerait lieu à des tensions, des conflits que l'enseignant doit dépasser pour agir. Ces tensions caractériseraient tout rapport au savoir et seraient perceptibles dans les gestes et le discours du sujet. Mettre à jour ces tensions permettrait d'accéder au moteur silencieux, invisible du système didactique et donc des façons d'enseigner.

On cherchera donc à identifier comment ces contraintes, si elles se vérifient, mettent en forme le rapport au savoir de l'enseignant et quelle est la part d'autonomie de ce dernier face aux déterminismes, qui pèsent sur lui.

2. Méthodologie

Deux étapes sont nécessaires pour identifier le rapport au savoir de l'enseignant.

2. 1. Définir le rapport au savoir institutionnel au travers des textes et des pratiques pérennisés par l'usage.

Les textes officiels du collège (programme et documents d'accompagnement relatifs à la gymnastique) constituent le corpus à partir duquel une analyse de contenus permet, dans un premier temps, d'établir les caractéristiques du rapport institutionnel à l'ATR et plus largement à la gymnastique, tel que le collège le prescrit. Plusieurs auteurs soulignent le fait que les façons d'enseigner sont également déterminées par le compagnonnage du métier et la reproduction de « routines professionnelles » pérennisées par l'usage. Le corpus des textes a été complété par une analyse de contenu portant sur les travaux de didactique¹ relatifs aux façons usuelles d'enseigner la gymnastique au collège, ainsi que par une enquête auprès de 98 enseignants sur les tâches qu'ils utilisent ordinairement pour enseigner l'ATR.

2. 2. Le rapport au savoir personnel : l'histoire de Jean, Flo et leur classe

Le second temps identifie le rapport personnel d'un enseignant à ce savoir, tel qu'il s'exprime tout au long du cycle. C'est l'étude de cas qui constitue le corps principal de la recherche. Le terrain de l'étude est celui de l'enseignement ordinaire de la gym en classe de 5^e. Le système formé par un enseignant, qui s'appellera Jean, un élève singulier Flo et la classe, a été étudié pendant la totalité d'un cycle de gymnastique (soit 8 séances d'1h30, 45 minutes effectives) consacré à l'étude de l'ATR. Sur les cinq ateliers installés à chaque séance, l'étude s'est centrée dès la troisième séance sur trois ateliers, qui concernent plus particulièrement ce que l'enseignant dès le début du cycle annonce à la classe comme le savoir officiel : « *Apprendre l'ATR* » « *pour l'utiliser dans différentes acrobaties* ». Il s'agit des ateliers ATR, roue et enchaînement présentés ci-dessous. Chacun de ces ateliers présente plusieurs dispositifs hiérarchisés en plusieurs niveaux de difficulté.

¹ Il s'agit des travaux de Goirand, Marsenach, Carnus, Goirand /Marin, Cizeron, Mahut/Grehaigne/Masselot , Perez.

Figure 1. Les ateliers et dispositifs tels qu'installés par Jean, l'enseignant

2. 3. Choix des corpus et recueil des données

Pour chaque séance, deux corpus de données sont recueillis pour Jean, le professeur, comme pour Flo, l'élève singulier. Pour la composante publique du rapport au savoir, Jean l'enseignant équipé d'un micro-cravate et la classe sont filmés en plan fixe pour recueillir la totalité des comportements interactifs et moteurs. Une deuxième caméra mobile a suivi dans le même but en plan rapproché Flo, l'élève singulier et les camarades de son groupe. En ce qui concerne l'étude de cas, on dispose ainsi d'un premier corpus relatif à l'activité en classe de l'enseignant et de l'élève. On accède à la composante privée du rapport au savoir par le biais de ce qu'en disent les acteurs. A cet effet, l'enseignant et l'élève ont participé à chaque séance à un entretien portant sur les images vidéo où ils apparaissent. On dispose ainsi d'un second corpus relatif à ce que disent les acteurs, à l'issue de la séance.

2. 4. Analyse des données recueillies

Tous les corpus de données (y compris ceux faisant l'objet d'analyse thématique de contenu) ont été analysés à partir de ce qui caractérise le rapport institutionnel au savoir dans la TAD, c'est à dire :

- * La nature du savoir mobilisé ou évoqué par les acteurs² ou dans les textes.
- * La partition des responsabilités ou topogénèse.
- * La progression du savoir ou chronogénèse.

² Lorsque nous parlons de savoir, il s'agit soit de ce que l'enseignant nous dit considérer comme un savoir et du statut que cet objet prend effectivement au fil des gestes que nous observons, soit de savoir non exprimé mais mobilisé en acte dans une interaction didactique.

* Le contrat de communication ou la façon dont il se spécifie et se négocie localement en contrat didactique a également constitué une catégorie d'analyse en raison de l'importance du contexte d'interaction.

Dans l'ensemble des comportements observables de Jean, l'enseignant, on a choisi :

* d'analyser qualitativement les tâches gymniques qu'il prescrit aux élèves. Il s'agit d'une analyse a priori, permettant d'anticiper la nature du contrat didactique et les comportements des élèves

* d'analyser qualitativement et quantitativement les séquences d'interactions avec la classe entière et les interactions locales au fil de la séance, afin d'identifier les contrats didactiques réellement négociés.

Le comportement observable des élèves a été appréhendé sur les plans moteur³ (aspects informationnel, mécanique, énergétique en rapport avec les problèmes posés par les contextes des tâches), affectif (mimiques, hésitations, abandons, cris etc...) et social (volonté d'éblouir les pairs, mise en retrait, participation au groupe).

Les entretiens sur vidéo ont fait l'objet d'une analyse thématique de contenu à partir des mêmes catégories d'analyse.

Les différents corpus ont été travaillés de façon itérative pour identifier les redondances et les contradictions majeures, ce qui a permis de construire par inférences successives le rapport au savoir de ce professeur et son évolution au fil du cycle.

Deux entretiens supplémentaires hors du contexte institutionnel scolaire sont venus, en cours de recherche, valider certaines interprétations :

* Le premier avait pour but de vérifier si Jean parle dans les mêmes termes et apprécie de la même façon les prestations en ATR de ses élèves et celle d'un adolescent qu'il observe en vidéo pour la première fois.

* Un deuxième entretien le soir, au club de gymnastique qu'il anime, a confirmé ce qui, pour Jean, constitue la gymnastique hors du contexte scolaire.

La dernière étape a permis de comparer les résultats des deux études : l'étude de cas et celle des textes et productions didactiques et enquête sur les usages d'enseignement en gymnastique scolaire. Nous apprécions ainsi la force du déterminisme institutionnel initialement postulée sur le rapport au savoir d'un enseignant singulier.

³ Position de la tête, orientation du regard, ouverture des angles d'épaule, tonus général, orientation des poussées, tempo des actions (temps forts), rôle et position des segments libres, alignement mains/ épaules/ bassin

3. Résultats

La première partie des résultats rend compte du rapport au savoir relatif à l'ATR tel que l'institution « collège » le prescrit. Les conclusions de l'étude de cas, qui permettent d'aborder le rapport personnel au savoir, seront développées dans la seconde partie.

3. 1. Le rapport institutionnel à la gymnastique au travers des textes et des usages

Pour mener à bien la première étape de la recherche, il était nécessaire de caractériser le rapport institutionnel à la gymnastique scolaire en usage au collège. On ne trouvera dans le cadre de cet article que les conclusions relatives au programme et aux pratiques en usage. Les documents d'accompagnement ont également fait l'objet d'une analyse, mais ils appellent à des résultats plus nuancés qui méritent de plus amples développements et dont il n'est pas possible de faire état ici. Les principales conclusions sont présentées en termes de savoir, de chronogénèse et de topogénèse prescrits par l'institution.

3. 2. Savoir et référence sociale institutionnels

Le programme est peu prescriptif en ce qui concerne la nature de la référence sociale. Les pratiques en usage se réfèrent à la gymnastique sportive, associée à un aménagement matériel important. L'enchaînement, les fonctions de juge et d'aide et pareur, certains éléments gymniques (dont l'ATR) y tiennent une place emblématique. En dehors de l'ATR, qui doit être étudié en 5^e, le programme ne formule en guise de savoirs à enseigner que des généralités relatives à la motricité. Il semblerait, et de façon très implicite, que le développement d'une certaine agilité, doterait de facto l'élève de savoirs généralisables quels que soient les problèmes gymniques.

On retrouve cette tendance dans les études sur les pratiques. Des principes très généraux, ou des normes techniques, sans aucun lien avec les problèmes de l'élève y tiennent lieu de savoir. L'analyse montre que dans les textes comme dans les pratiques, les savoirs sont déconnectés du défi social qui leur donne sens, les éléments gymniques étant étudiés pour eux mêmes.

3. 3. La chronogénèse ou la progression du savoir

Le programme reste très évasif sur la progressivité. Dans les pratiques, elle est fondée sur le cumul des tâches. La totalité des objets de savoir est présentée simultanément aux élèves dès le début du cycle sous la forme d'une multitude d'ateliers.

3. 4. La topogénèse ou les responsabilités assignées à l'enseignant

Le programme est très général sur les responsabilités de l'enseignant, c'est-à-dire la topogénèse. Il recommande d'impliquer l'élève dans la compréhension de ses actions, insiste sur le maintien de l'engagement et du plaisir et sur la valorisation des réussites.

Les recherches didactiques montrent que dans les pratiques en usage, les enseignants facilitent de façon artificielle l'apparition rapide du comportement souhaité : ils prescrivent directement les solutions motrices ; ils effectuent de nombreuses démonstrations et manipulations ; ils assument prioritairement des gestes d'organisation. Enfin, dans les textes comme dans les pratiques l'entraide et l'autonomie sont valorisées.

4. Le rapport au savoir de l'enseignant entre contraintes et autonomie

La deuxième étape de la recherche, c'est-à-dire l'étude de cas, permet d'approcher le rapport au savoir de Jean, l'enseignant. Les principaux résultats concernent les moments de l'étude, les contraintes qui pèsent sur Jean et l'autonomie dont il fait preuve face à ces contraintes.

4. 1. Les temps de l'étude

Une première analyse de l'entretien et des techniques mobilisées par l'enseignant conduit à reconnaître trois moments de l'étude dans le cycle observé :

- * La première rencontre avec le savoir. Lors des deux premières séances du cycle, Jean s'attache par le biais de questionnements maïeutiques à mettre en lumière et légitimer pour ses élèves le savoir qui sera étudié. Les interactions ne concernent pratiquement que l'installation et l'usage matériel des différents dispositifs.

- * Le travail de la technique. Au cours des séances 3 à 6, Jean développe et hiérarchise en différents niveaux de difficulté les ateliers des séances 1 et 2 pour permettre à l'élève d'identifier ses progrès (figure1). Au fur et à mesure du cycle, la majeure partie des interactions développe ce qu'il faut faire pour réaliser ces tâches, c'est à dire le savoir vif.

- * Le temps de l'évaluation

Lors des séances 7 et 8, Jean consacre beaucoup d'efforts à réorganiser la classe de façon à laisser les élèves s'auto-évaluer en totale autonomie sur l'atelier enchaînement pendant qu'il se charge des autres ateliers. Les interactions montrent qu'à cette occasion, Jean justifie le lien entre savoir enseigné et savoir évalué et il continue à travailler le savoir vif. Il ne s'agit toutefois que de dominantes, Jean utilisant par exemple l'évaluation pour continuer le travail de la technique.

4. 2. Les contraintes

À cette étape des résultats, trois contraintes majeures semblent déterminer le rapport au savoir et les façons de faire de cet enseignant. Il s'agit :

- * Des assujettissements privés de Jean (la façon dont il envisage la gymnastique non scolaire) ;
- * Des contraintes de l'interaction en classe ;

* Des contraintes de l'institution « collège ».

Les propos rapportés sont issus soit des interactions en classe soit des entretiens. Les extraits sur lesquels s'appuie l'argumentation sont typiques des redondances observées tout au long du cycle.

4. 2. 1. Les assujettissements privés de Jean : une gymnastique acrobatique et la recherche de l'autonomie de l'élève

* La gymnastique telle que la conçoit Jean c'est une gymnastique aérienne, polyvalente et acrobatique. Pour Jean, la gymnastique doit être dynamique et en élan « *si ça vole pas, si ça rebondit pas c'est pas de la gym* ». Il le concrétise dans les tâches qu'il propose en utilisant des trampolines, des prises d'élan et des enchaînements d'actions qui accroissent le dynamisme des éléments gymniques. Il exprime aussi que la gymnastique doit être une polyvalence d'acrobaties « *à partir de ce qui se fait au haut niveau* ». Cela se traduit par la présence de la rondade, ainsi que d'ateliers saut de main et saut de lune plus acrobatiques que l'ATR. Cette polyvalence se double à ses yeux, d'une pluralité d'agres « *la gym ne se résume pas seulement à un seul appareil, ce sont les quatre appareils* ». Il en utilisera trois au cours du cycle.

* Des acrobaties aux sensations kinesthésiques. Cette dimension acrobatique est pour Jean étroitement associée à « *tout un ensemble de sensations musculaires et kinesthésiques* », qui permettent le pilotage du corps aérien. Jean le traduit dans certaines tâches par l'utilisation du mur (ATR au mur) et de l'aide (ATR manipulé, mouton), destinés comme il le dit, à concrétiser ces sensations.

* ATR et enchaînement sont incontournables. L'ATR fait partie des actions de base incontournables « *ça on peut pas passer à côté* ». Mais il est peu dynamique, ce qui est contradictoire avec une gym en élan qui lui est chère. Il importe alors de l'associer à d'autres actions pour le mettre en mouvement, comme par exemple à la roulade et à la chute dorsale, c'est à dire trois tâches sur les quatre présentées à l'atelier ATR. Jean affirme encore son attachement à l'enchaînement, qui doit être « *un aboutissement des acrobaties* ». Il en fait un atelier pour que l'élève, « *réinvestisse les acrobaties apprises à côté* » Cet atelier perdurera pendant tout le cycle et donnera lieu à évaluation malgré les dysfonctionnements que lui même y constate à plusieurs reprises.

* L'autonomie et le plaisir de l'élève. Dans ses entretiens à l'école comme au club, Jean souligne très souvent l'importance qu'il accorde au plaisir d'agir et à l'autonomie. Il témoigne ainsi d'une forte sensibilité à un apprentissage de type constructiviste, idéalisant l'autonomie de l'élève. Il affirme que « *c'est le milieu qui sollicite l'élève (pour apprendre)* », c'est à dire les dispositifs qu'il met en place.

4. 2. 2. Les contraintes de l'interaction

Envisageons à présent le second type de contraintes, celles liées à l'interaction. Elles se manifestent de deux façons : par la nécessité de construire un consensus sur le savoir et celle de maintenir la relation didactique

* Le consensus sur le savoir. Les différents corpus montrent que Jean cherche en permanence à simplifier et concrétiser ce qu'il considère comme le savoir. Il le réduit à des actions et des exercices simples d'extension, le mime, l'associe aux ateliers, aux dessins des fiches, à la rectitude du mur. Il le transforme en objet emblématique, facilement communicable et compréhensible par tous et en un minimum de temps. Il travaille ainsi selon ses propres termes à établir « *un langage commun* » sur ce qu'il enseigne. Jean préfère certaines fois enseigner un savoir, dont il sait qu'il n'est pas juste, mais dont il pense qu'il sera compris et utilisé par l'élève. Par exemple, voyant Gaétan échouer un saut de mains, il lui conseille de prendre plus d'élan. Lors de l'entretien post séance, il commente la vidéo en ces termes « *j'aurais pu lui dire de repousser plus sur les mains et d'être tonique dans les épaules, mais il n'aurait pas compris, ça n'aurait servi à rien, j'ai préféré m'en tenir à plus d'élan au moins c'est dans ses cordes* ». On peut y voir un effet de la nécessité de s'inscrire dans le champ de compréhension supposé de l'élève, permettant là encore d'aboutir à un consensus sur le savoir.

* Obtenir et soutenir l'engagement des élèves

D'autre part, toute interaction exige à minima le maintien de la relation. Pour y parvenir, Jean provoque et soutient l'engagement des élèves dans les tâches de plusieurs façons :

- 1) Les nombreux trampolines, parfaitement inutiles du point de vue du renversement exploitent l'appétence au vertige des garçons. Ils sont d'ailleurs fortement plébiscités.
- 2) Certains dispositifs matériels donnent aux élèves l'illusion de réussir : les contre-hauts par exemple facilitent la réception sur les pieds. Mais ils dispensent les élèves d'effectuer le repoussé actif de l'appui manuel, qui est pourtant un des enjeux majeurs du redressement et plus largement d'une motricité gymnique.

Enfin de nombreuses remarques élogieuses pour des prestations encore très loin de la verticale renversée concourent à soutenir l'engagement des élèves.

La figure 2 par exemple, montre les postures de Flo, qui tente un ATR. L'enseignant le félicite « *c'est bien tu es presque vertical* ». Lors de l'entretien post séance, il dira sur ces images « *Il est pas mal là Flo...il a les bras tendus...Ah... mais par contre là, il a le dos rond...mais il accepte l'espace arrière et puis il est monté à la verticale quand même et puis il y a cette préparation du corps, il met son corps en extension avant de passer* ». Pourtant dans l'entretien vidéo face aux prestations d'un adolescent extérieur à la classe, Jean se

montre beaucoup plus clairvoyant et exigeant sur le niveau de réalisation de l'ATR. Cela témoigne de son assujettissement à l'interaction avec les élèves.

Figure 2. Soutenir l'engagement de l'élève : féliciter, donner l'illusion de réussir

4.2.3. Les contraintes institutionnelles

L'analyse de ce qui se passe en classe montre que certaines façons de faire de Jean sont les conséquences de quatre contraintes institutionnelles majeures :

- * Afficher en classe un savoir unique. Jean consacre les deux premières séances à essayer de dépasser la diversité des éléments gymniques étudiés pour mettre en évidence et légitimer ainsi un savoir unique, qu'il exprime dans ces termes « *l'ATR ça nécessite un corps en extension* ».
- * Faire avancer le savoir. Ce souci est perceptible à partir du milieu du cycle lorsque Jean s'impatiente, marquant ainsi sa hâte de voir réussir les élèves.
- * Impliquer l'élève dans la construction du savoir. Cette recommandation très répandue au collège et dans les programmes se traduit par le fait que Jean sollicite très fréquemment de la part des élèves un retour réflexif sur leurs actions.
- * Gérer le groupe incite à multiplier des ateliers pour occuper un groupe nombreux et hétérogène. Le souci de sécurité conduit Jean à transmettre un savoir faux « *plier la tête* » sur les ateliers ATR, « *pour ne pas se faire mal* », alors même qu'il exprime que cela n'est pas pertinent « *faudrait leur dire de pas plier la tête* ».

En conclusion, ces trois contraintes, assujettissements privés, contraintes de l'interaction et contraintes institutionnelles sont ainsi perceptibles au travers des gestes que Jean effectue. Dans certains cas, ces contraintes convergent et se renforcent de telle façon qu'il semble ne plus y avoir d'autre façon d'enseigner. Mais elles peuvent aussi s'opposer et être source

de tensions. L'autonomie de l'enseignant s'exerce alors dans la résolution pratique de ces conflits. C'est ce dernier point des résultats que nous abordons.

4. 3. L'autonomie de Jean, l'enseignant

Elle se manifeste dans la façon dont Jean définit le savoir, puis dans sa manière de jouer avec la partition des responsabilités et le temps didactique.

4. 3. 1. L'extension du corps, emblématique du savoir officiel

Pour définir le savoir, Jean est pris dans les injonctions contradictoires que nous venons de décrire.

* Cela se traduit concrètement par la nécessité de concilier l'étude de l'ATR, seul élément gymnique explicitement cité par le programme, avec la polyvalence d'acrobaties qui caractérise pour lui le domaine de réalité tout en montrant un savoir unique. Il lui faut aussi concilier l'aspect statique de l'ATR avec le dynamisme, qui caractérise selon lui la gymnastique. Et il doit en plus s'accommoder du peu de temps disponible, de la diversité de ses élèves et de la nécessité que nous avons évoquée d'établir le contrat didactique sur un savoir facile à comprendre et à utiliser par tous ses élèves. Comment s'y prend-il pour résoudre ces contradictions ?

Comme nous l'avons vu, dès le début du cycle Jean insiste auprès de la classe sur le fait que tous les éléments gymniques donnent tous à voir un passage par la verticale renversée. Ayant tous apparemment la même forme, il peut affirmer qu'ils relèvent donc d'un même savoir. L'extension du corps devient ainsi emblématique du savoir officiel du cycle.

* Cela a des conséquences sur la conception des dispositifs d'étude. Toutes les tâches sont présentées en mettant en exergue ce point commun emblématique du savoir : l'extension du corps. Aucune cependant ne permet aux élèves de percevoir les effets de leurs actions par rapport à l'alignement (mains, épaules, bassin), certes beaucoup plus délicat à communiquer. C'est pourtant la condition essentielle pour qu'ils apprennent. Jean peut ainsi concilier l'étude d'un ATR statique avec les autres éléments plus dynamiques tels que la rondade, le saut de lune et le saut de mains. Il peut encore offrir, comme il le dit lui-même, plusieurs « *portes d'entrée* » en regard de la diversité de ses élèves. Le flottement d'enjeu de savoir, c'est-à-dire que l'on ne sait jamais, de l'ATR ou des acrobaties, lequel est le savoir officiel, permet à Jean de montrer en classe, un savoir unique, facilement compréhensible, sans renier son attachement à une gymnastique dynamique et en élan.

Figure 3 a. Les bras sont fléchis

Figure 3 b. le bassin ne monte pas

* Cela n'est pas non plus sans conséquences sur la façon dont Jean fait vivre ces dispositifs (la direction d'étude). Dans la mesure où le savoir officiel du cycle, passer par l'ATR, se caractérise par la forme du corps en extension sur les mains, Jean ne peut faire autrement que désigner dans ses interventions particulières sur les différents dispositifs, un savoir identique pour toutes les tâches ayant en commun cette forme de corps. L'étude détaillée des interactions qui s'y déroulent montre que l'enseignant valorise les sensations et les actions d'extension et de poussée sur les jambes, faciles à comprendre et à utiliser par les élèves. De nombreux épisodes révèlent que ces mêmes consignes, malgré la différence des ateliers, sont très finement utilisées par Jean, qui les adapte très précisément à ce qu'y fait chaque élève. Par exemple, à l'atelier de l'ATR contre le mur, Jean recommande à Flo qui a bien les bras fléchis de les tendre (figure 3 a). Lors de l'essai suivant comme le bassin ne monte toujours pas au-dessus des épaules (figure 3 b), il lui conseille alors de pousser sur les jambes, bien que la difficulté ne se situe pas là, mais dans le contrôle de l'avancée des épaules.

Les différentes analyses permettent de penser que les coordinations d'actions (les savoirs à enseigner du point de vue du didacticien), qui particularisent les éléments gymniques étudiés, doivent être ignorées par Jean puisqu'elles risquent de faire éclater l'unité de ce qui à ses yeux tient lieu de savoir. D'autant plus que la mise en évidence de ce savoir pour les élèves a nécessité de sa part un vrai travail de construction en classe. D'ailleurs quand il en parle, il considère ces coordinations d'actions soit comme des points techniques péjorés, soit comme des obstacles à éviter. Ses techniques didactiques en dispensent donc les élèves.

Le dispositif présenté dans la figure 4 permet d'observer à la fois la manipulation par les aides debout de chaque côté du mouton, qui constitue lui même un aménagement matériel facilitant et qui dispense les élèves des coordinations d'actions pour élever le bassin au-dessus des épaules. Il s'agit d'un effet Topaze, où l'enseignant d'une façon ou d'une autre, se substitue à l'élève. Dans le même esprit, lorsqu'il les manipule, Jean pose souvent sa main sur l'épaule des élèves pour l'empêcher d'avancer quand ils font l'ATR prenant ainsi à sa charge le maintien de l'épaule. C'est un savoir majeur pour obtenir l'alignement « mains – épaules – bassin ». Ce savoir n'est pourtant jamais évoqué dans les interactions. Nous le considérons comme un savoir refoulé, dont Jean dispose malgré tout.

Figure 4. Fixer l'épaule, savoir refoulé

Jean affirme plusieurs fois que les sensations s'accumulent et se transfèrent dans la diversité et la pluralité des expériences motrices. On comprend alors que le temps didactique soit immobile et que cela le conforte dans la multiplication des ateliers. Les contraintes conjuguées de l'institution et de l'interaction n'autorisent pas cet enseignant à s'intéresser à ces coordinations d'action. Il ne peut donc interpréter les difficultés des élèves autrement qu'en termes de manques affectifs « *il a peur* » ou cognitifs « *il a une mauvaise représentation* » ou enfin d'écart à la forme idéale « *Il n'est pas tendu* ». Pour ces mêmes raisons, Jean ne peut questionner les tâches qu'il propose du point de vue des savoirs qu'elles sollicitent. D'autant plus que l'enquête montre qu'elles font partie de celles qui sont les plus répandues dans les pratiques en usages. Jean n'en retient que le dispositif matériel de façon approximative. Cela concourt au phénomène de naturalisation de tâches

proprement scolaires, dont on oublie le savoir qu'elles visent. Des variables essentielles disparaissent ou sont modifiées conduisant l'enseignant à créer des obstacles qu'il ne peut identifier.

Figure 5. Les obstacles didactiques

L'analyse « a priori » de la tâche niveau 1 (figure 5) montre, par exemple, que l'exigence de coller les mains et tout le dos contre le mur oblige l'élève à plier la tête, ce qui entraîne une dorsiflexion contraire à l'alignement. Dans l'autre tâche de niveau 1, la hauteur du pan incliné provoque d'emblée une avancée des épaules à laquelle le débutant doit précisément s'opposer. De plus, la consigne de plier la tête pour rouler, liée au souci de sécurité de Jean, que l'on retrouve sur trois de ces tâches conduit l'élève à anticiper flexion de la tête et enroulement du dos, ce qui hypothèque lourdement le passage par la verticale renversée.

4. 3. 2. La topogénèse et la gestion du temps didactique : préserver à ses propres yeux, l'illusion de l'autonomie de l'élève

Après ces quelques éléments relatifs à la définition du savoir, examinons comment Jean joue aussi sur la partition des responsabilités, la topogénèse, et comment il gère le temps didactique pour dénouer des conflits d'injonctions contradictoires.

Dans ce cycle, les ateliers de la séance 3 à la séance 6 sont démultipliés en niveaux hiérarchisés du plus facile au plus difficile. Ils sont accompagnés de fiches « mode d'emploi » de l'atelier et de fiches « d'auto évaluation » permettant aux élèves de conserver la mémoire de ce qui a été tenté et réalisé. Jean considère ainsi déléguer aux élèves la

charge d'identifier un problème, de travailler le savoir censé le résoudre, et de gérer ainsi leur progression. « *C'est à vous de rechercher ce qu'il faut faire, c'est votre problème, personne ne pourra le résoudre à votre place* » dit-il plusieurs fois à la classe. Il s'acquitte là de l'injonction institutionnelle d'impliquer l'élève dans la compréhension de ses actions, qui se double de son attachement personnel à l'apprentissage en autonomie. Jean peut ainsi, rester ostensiblement en retrait et n'intervenir que pour préciser l'utilisation du milieu et y renvoyer les élèves « *M'sieur, c'est quoi là ? c'est écrit sur ta fiche, faut lire* ».

Mais le milieu, en raison des obstacles que l'enseignant ne perçoit pas, ne peut produire les effets escomptés. Au fil du temps qui passe, le savoir n'avance pas : la participation des élèves faiblit dès la séance 4. La possibilité même de contrat didactique est menacée. Flo l'élève singulier s'exclame plein de dépit « *je me demande à quoi ça sert, j'avance pas... il ferait mieux de nous faire des ateliers qui nous servent à apprendre* ». Jean pourrait effectivement modifier le milieu mais cela suppose de transformer l'organisation de la classe ce qui est une contrainte très lourde. Il procède donc à des ajustements mineurs : il supprime ou rajoute un élan, remplace une poutre par une tête de plinthe plus large. Puis, il se substitue peu à peu au milieu. Il tente tout d'abord surtout de S3 à S5 de préserver un semblant d'autonomie des élèves par le biais d'épisodes de questionnement, associant l'exemple et l'avis des pairs et au terme duquel c'est lui même qui valide ou donne la solution. Par exemple, il invite Jérôme à regarder Nicolas, puis il demande à Nicolas ce que Jérôme devrait faire pour réussir. Nicolas répond « *rester bien droit et pousser sur les jambes* », Jean l'enseignant l'approuve et recommande aussitôt à Jérôme d'essayer.

Mais le savoir n'avance toujours pas. Jean n'a alors d'autre solution que de manipuler de plus en plus fréquemment les élèves et d'intervenir par des injonctions directes et plus impatientes : « *tend les bras, pousse sur les jambes* ». Sa patience remarquable est mise en défaut et il prend de plus en plus souvent et publiquement à parti certains élèves pour leur manque de travail, certes effectif. A travers eux, Jean peut ainsi adresser indirectement ses reproches à l'ensemble de la classe et préserver le maintien de la relation avec le plus grand nombre. Cela témoigne d'une certaine impuissance à saisir ce qui entraîne ces « dérapages », conjuguée à la contrainte majeure de faire avancer le temps didactique.

5. Discussion

Au-delà de la singularité du cas, l'étude du rapport personnel au savoir de cet enseignant nous a permis d'entrevoir la façon dont s'articulent les déterminismes invisibles, qui produisent la réalité des façons d'enseigner, et l'apparente stabilité des pratiques. Cet enseignant pris dans les mailles du rapport au savoir institutionnel, combiné aux contraintes

interactives et à ses propres assujettissements n'a d'autre choix que d'enseigner comme il le fait. Mais cette étude a également mis en évidence des évolutions potentielles. Pour Jean, elles se traduisent à la fin du cycle par le passage d'une centration sur la forme de l'élément à un questionnement sur les coordinations d'actions qui conduisent à cette forme. Il peut dès lors accéder à un questionnement qui l'oriente vers une progressivité des savoirs. C'est toujours le retour sur l'activité des élèves qui déclenche les remises en question. Le contexte de la recherche n'y est certainement pas étranger. Il est toutefois probable que cette évolution ne puisse se concrétiser en acte, qu'à la condition d'être compatible avec les contraintes pointées dans cette étude, ce qui ouvre le champ à un travail d'ingénierie de formation. Soulignons enfin que le contrat didactique, enrichi par l'apport du contrat de communication a été l'outil majeur pour accéder au rapport au savoir de l'enseignant. Nous espérons avoir montré qu'il n'est accessible que par le biais de l'analyse des gestes professionnels. Cela permet de restituer aux pratiques professionnelles à la fois leur caractère conflictuel et leur cohérence. Leur transformation ne peut faire l'économie d'en prendre la mesure.

Bibliographie

- Amade Escot, C. Marsenach, J. (1995), *Didactique de l'éducation physique et sportive.*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Amade Escot, C. (1998) "Les contenus de l'éducation physique, contribution de deux programmes de recherche. " in revue *sciences et motricité* n° 32/33, 16-26.
- Amade Escot, C. Leziart, Y. (1996) *contribution à l'étude de la diffusion de propositions d'ingénierie didactique auprès de praticiens ; analyse de cas d'enseignants d'éducation physique et sportive volontaires*. Recherche INRP n° 30506, département didactique des disciplines, unité EPS, Paris.
- Beillerot, J. (1996). Les savoirs, leurs conceptions, leurs natures (pp.119-143). In Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., Mosconi, N., (dir.), Pour une clinique du rapport au savoir. Paris : L'Harmattan.
- Charlot, B. (1998). Du rapport au savoir, éléments pour une théorie. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (2000). La problématique du rapport au savoir. In A.Chabchoub. (dir.), Rapports aux savoirs et apprentissage des sciences (pp.13-23). Sfax : ISEFC.

- Chevallard, Y. (1989), " le concept de rapport au savoir, rapport personnel rapport institutionnel, rapport officiel." *Actes du séminaire de didactique des maths et de l'informatique*, Grenoble, LSD IMAG, 211-235.
- Chevallard, Y.(1991), *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1998), "Famillière et emblématique, la figure du professeur." in Margolinas, C. Perrin Glorian, MJ.(eds) , *cinq études sur le thème de l'enseignant* Grenoble, La pensée sauvage, 17-54.
- Goirand, P. (1991). Séances d'EPS et pratiques scolaires de la gymnastique. *In* Marsenach J. (dir.), EPS quel enseignement, INRP, 93-121.
- Goirand, P. (1998). EPS au collège et gymnastique. Paris : INRP.
- Goirand, P., Marin. JC. (1994). La gymnastique dans le second cycle, réalités et perspectives. *Revue Spirale*, (7), 141-161
- Grossen, M. (1988). L'intersubjectivité en situation de test. Fribourg Cousset : Delval.
- Huberman, AM. (1986). Répertoires, recettes et vie de classe : comment les enseignants utilisent l'information ? *In* Crahay, Lafontaine (dir.), L'art et la science de l'enseignement (pp.151- 185). Liège : Labor.
- Marsenach, J. (1994). Recherches en enseignement et transformation des pratiques professionnelles. *Revue Impulsions*, 49- 64.
- Marsenach, J. Mérand, R. (1987). L'évaluation formative en EPS dans les collèges. Rapport scientifique n° 2. Paris : INRP
- Schubauer Leoni, ML. Ntamakiliro, L. (1994), "La construction de réponses à des problèmes impossibles. " S/ dir Laroche, C. et Bednarz, N. *Revue des sciences de l'éducation, n° thématique constructivisme et éducation*, vol XX,n°1, 87-114.
- Schubauer-Leoni, ML. Grossen, M. (1993), " Négociating the meaning of questions in didactics and experimental contracts." , in Carrugati, F. Gilly, M.(eds) *Européan journal of psychology of éducation , spécial issue : Everyday life social meanings and cognitive functions*, vol VIII, n°4. 85-99
- Schubauer Léoni, ML.(1997), "Interactions didactiques et interactions sociales: quels phénomènes, quelles constructions conceptuelles ? " *Skohlê, cahiers de la recherche et du développement* n°7, 103-133.
- Schubauer Léoni, ML.(1997), "Entre théories du sujet et théories des conditions de possibilité du didactique, quel cognitif ?", in *recherches en didactique des mathématiques*, vol 17,7-27 Grenoble, La pensée sauvage.