



Publié avec les soutiens de :

Du **Ministère de la Recherche**, du **Conseil Régional de Poitou-Charentes**, de la **Direction Régionale des Affaires Culturelles** et de la Mission « **Industries de la Connaissance** » de Poitou-Charentes, de la **Communauté d'Agglomérations de la Rochelle**, du **Conseil Général de Charente-Maritime**,

Avec les parrainages de l'**UNESCO**, du **Ministère de la Culture et de la Communication** et du **CNRS**

**PUBLICATION ELECTRONIQUE DES ACTES DES
1ERES RENCONTRES INTERNATIONALES :
« ARTS. SCIENCES ET TECHNOLOGIES »
22.23.24 NOVEMBRE 2000**

**Maison des Sciences de l'Homme et de la Société de l'Université de La Rochelle
En collaboration avec le Ballet Atlantique Régine CHOPINOT**

**Sens de la Conduite et Transmission des Savoir-faire.
Une étude de cas en enseignement scolaire de la gymnastique**

présenté par :

Marc CIZERON / Nathalie GAL-PETITFAUX / Marie-Joseph BIACHE

Laboratoire d'Anthropologie des Pratiques Corporelles
UFR S.T.A.P.S
BP 104
63172 AUBIERE

Résumé :

L'enseignement correspond essentiellement aujourd'hui dans nos sociétés étatiques à une activité professionnelle. Pour autant, les compétences requises pour exercer ce métier sont encore discutées, souvent publiquement, sans savoir vraiment si la pédagogie relève plutôt d'un art ou d'une science.

L'étude présentée dans cet article est allée au cœur même des situations d'enseignement pour tenter d'y révéler des lois d'organisation de l'expérience. Des leçons de gymnastique plus précisément, ont été scrutées selon les différentes interactions qui s'y jouent notamment au plan spatial. Les résultats tendent à montrer que l'activité d'enseignement est une activité de création permanente d'un espace scénique ayant un rôle organisateur des interactions dans la situation de classe. Comprendre ce que signifie « être enseignant » réclame la prise en compte de l'inscription corporelle d'un acteur dans un espace d'interaction.

Abstract :

The Sense of Behaviour and Transmission of Know How.
A Case Study in Gymnastics Teaching at School.

In today's state-controlled societies teaching is mainly an occupation. However, the required skills to exercise this profession are still being discussed, often publicly, but we don't really know if education comes within art or science.

The study presented in this article went to the very heart of teaching situations to try to reveal organisational laws of experience. More precisely, gymnastics lessons have been examined according to the different interactions which are being played specially from the spatial point of view. This study's results tend to show that teaching consists in continuously creating a stage space that organizes interactions in class situations. To understand what "being a teacher" means needs to take into account a protagonist who bodily fits into a space of interactions.

1 Pertinence d'une interrogation sur le métier d'enseignant au regard du thème « Arts, Sciences et Technologies »

Postuler que l'activité d'un enseignant est une pratique artistique, susceptible d'une interrogation scientifique et faisant référence à l'usage de technologies, relève d'un pari. Pourtant, quand on s'intéresse au terrain même de l'expérience professionnelle, à la façon dont les enseignants, notamment d'Education physique et sportive (EPS), accomplissent leur travail en classe, la question du corps, de l'espace, du temps, des objets, trouve une pertinence. Ainsi, convient-il de s'interroger sur ce que signifie «enseigner » pour débattre des liens possibles à établir entre l'enseignement, les arts, les sciences et les technologies.

Il peut être utile de rappeler que le terme "art" renvoie, à sa racine, à l'idée d'une création de l'homme, d'exercice d'un métier, avec tout ce que cela suppose d'habiletés et de connaissances acquises. Ce sens tend à subordonner l'acte de création à des fins pratiques ; il rejoint en cela la technique qui, dans sa racine grecque "technè" prend la même signification que le mot latin "ars". Mais un second sens plus contemporain tend à subordonner cette création humaine à des fins idéales, non directement utilitaires, et qui renverrait à une dimension esthétique. Dans le même temps (au 19ème), la technique se distingue de l'art en tant qu'elle est conçue comme une application de la science. Les activités corporelles et sportives, comme leur transmission, sont au cœur de ces glissements sémantiques. En tant que pratiques de référence de l'EPS, elles recouvrent un ensemble de techniques qui sont bien des créations humaines, finalisées de façon utilitaire ou idéale. Leur transmission, lorsqu'elle est systématisée sur le mode pédagogique, fait l'objet d'un métier dont la professionnalité pourrait relever davantage de l'art que de la science. Les pratiques corporelles et/ou sportives peuvent alors accepter le qualificatif d'artistique car leurs finalités peuvent s'étager sur deux niveaux : i) un niveau idéal : elles peuvent être considérées comme non utilitaires au sens où elles contiennent en elles-mêmes leur propre finalité. Parmi elles, notamment, certaines mettent en jeu le corps dans un sens où sa matérialité constitue sa propre fin. Le corps lui-même devient un objet d'art ; ii) un niveau utilitaire : ces pratiques corporelles et/ou sportives peuvent être considérées comme une production de performance, mobilisant des habiletés ou techniques motrices complexes. Dans la mesure où la pédagogie de l'EPS vise à transmettre des pratiques motrices et sportives, elle peut comporter une dimension artistique :

d'une part, elle permet la pérennisation de pratiques elles-mêmes artistiques, les Activités physiques et sportives (APS) ; d'autre part, la pédagogie serait le don et l'art d'enseigner (Coudray, 1973 ; Landsheere, 1976), un qualificatif qui mérite d'être étudié.

Enseigner consiste à conduire une relation à un groupe d'élèves dans le but de leur transmettre des savoirs et d'éduquer leur personne. Dans une telle relation ou activité de communication, l'enseignant privilégie un langage corporel : son action devient signifiante pour les élèves à travers les postures, les gestes, les placements, qu'il adopte, ainsi que les communications qu'il leur adresse. Mais l'acte d'enseignement ne se réduit pas à la communication à autrui ; il s'inscrit également dans un contexte spatial et temporel à partir duquel l'enseignant puise des ressources pour agir. La configuration architecturale et les dispositifs matériels sont autant de ressources qui s'offrent à lui pour organiser ses interventions en classe. En EPS, en particulier, les aménagements matériels tiennent une place importante : ils contribuent à organiser non seulement l'activité d'apprentissage moteur des élèves, mais en même temps celle de l'enseignant. Ainsi, la nature publique de la relation d'un enseignant à une classe et le rapport qu'a ce dernier aux technologies apparaissent comme des objets de recherche pertinents pour mieux comprendre le métier d'enseignant d'EPS.

L'étude du rôle des objets et des dispositifs techniques dans l'analyse des activités humaines recouvre une actualité forte dans certains secteurs scientifiques comme la sociologie de l'action, l'ethnométhodologie et l'anthropologie. Les activités humaines et sociales, quelles qu'elles soient, sont appréhendées comme des réseaux d'association et d'interaction entre des entités hétérogènes, acteurs humains et non humains. L'acteur social est alors considéré comme un interactant avec les objets : des dispositifs techniques, des aménagements matériels, des objets, des technologies. Les actions humaines, qu'elles soient professionnelles ou profanes, sont appréhendables comme des techniques corporelles (Mauss, 1936), c'est-à-dire des techniques de mise en jeu du corps dans les objets et d'une incorporation de ces derniers en tant que constituants de l'action. L'acte d'enseignement, en particulier, est une interaction entre l'enseignant et les élèves, médiée par une action sur l'espace, les objets, les formes de regroupement des élèves etc. Il ne peut donc pas être étudié séparément de l'environnement dans lequel il s'enracine et dont il porte l'empreinte (Hutchins, 1995). En conséquence, l'analyse de l'acte d'enseignement devrait nous permettre de mieux comprendre en quoi la compétence à enseigner s'apparente à une conduite sur « scène » : l'enseignant s'engage dans une véritable relation corporelle aux objets et aux êtres humains.

2 Le caractère « désincarné » et « décontextualisé » de l'acte d'enseignement : critiques de certaines recherches

Notre travail porte sur l'étude d'un domaine d'activité humaine, le métier d'enseignant d'EPS. Il s'inscrit dans une approche anthropologique de la situation scolaire d'enseignement de l'EPS. Son objectif consiste à comprendre ce que signifie, pour un enseignant d'EPS, d'enseigner son métier : ce que signifie agir en tant qu'enseignant ou « être en situation » d'enseignement, et les modalités d'accomplissement de cet agir professionnel.

L'intervention pédagogique est définie comme une action contextualisée, une « action située » (Suchman, 1987). Une action est toujours située dans un contexte particulier et le cours de cette action dépend de façon essentielle des matériaux utilisés et des circonstances sociales. En même temps, une action est une création de sens. Ce sens est particulier pour l'acteur ; il correspond à la façon dont celui-ci vit ses propres agissements, leur attribue une signification particulière. C'est bien

ce sens que l'acteur donne à son propre travail qu'il convient d'identifier afin de mieux comprendre et définir sa pratique.

L'activité d'un enseignant d'EPS dans sa classe est rarement étudiée comme un travail qui met en jeu le corps, la motricité, les attitudes, les postures, les engagements corporels comme ayant une signification particulière pour l'enseignant lui-même. Des études d'inspiration clinique soulignent bien le rôle de la communication gestuelle dans le travail des enseignants (Pujade-Renaud, 1983) mais elles étudient ces manifestations corporelles d'un point de vue extrinsèque. Soit les actions concrètes des enseignants sont ignorées pour faire place à des discours formalisés qui les "parlent" : soit les actions sont observées en classe mais appréhendées comme des comportements sur lesquels les chercheurs projettent leurs propres interprétations. Du coup, ces études évacuent la possibilité de considérer les actions comme des conduites signifiantes pour les acteurs qui les accomplissent. La prise en compte du point de vue des acteurs sur leurs propres actions, c'est-à-dire de la façon dont ils peuvent définir, expliciter, présenter, faire partager, ce qu'ils font quotidiennement, est donc absente.

D'autres recherches, fréquentes en analyse de l'enseignement, développant une approche comportementaliste ou cognitiviste, témoignent de cette même vacuité. Elles ont tendance à envisager l'acte d'enseignement sur le mode de la rationalité technique, celui des calculs logiques, de la prévision et de la décision. Elles conçoivent les compétences des enseignants selon un modèle syllogistique articulant de façon linéaire information, décision et action.

En adéquation théorique avec ce modèle, les programmes de formation envisagent des bases de connaissance à transmettre aux futurs enseignants, comme si ces connaissances étaient nécessairement promises à une contextualisation en situation de classe. Ceci est démenti par l'observation des enseignants débutants et ce constat nous amène à interroger l'expérience des enseignants experts en situation de classe, avec l'hypothèse que mieux la comprendre nous permettrait de mieux la mettre en perspective chez les novices. Ainsi, seules les études anthropologiques sur l'enseignement, novatrices et minoritaires dans le paysage scientifique, tentent de dépasser ce caractère « désincarné » et « décontextualisé » de l'acte d'enseignement, pour en restituer toute sa dimension phénoménologique.

3 L'enseignant : un acteur engagé dans un espace « scénique »

La revue de question précédente montre que peu d'études envisagent l'acte d'enseignement comme une interaction, entre l'enseignant et un contexte de classe particulier, qui a une signification personnelle pour l'enseignant. Pourtant, l'action des enseignants dépend d'un ensemble de conditions environnementales dans lesquelles elle s'exerce et qui jouent un rôle essentiel sur la manière dont l'action est produite. Les enseignants dispensent leur cours dans des espaces ayant une configuration particulière : la classe traditionnelle, l'amphithéâtre, le gymnase, le stade... Néanmoins, ces espaces de travail, ne sont pas agencés ni même conçus à des fins d'enseignement scolaire, de transmission pédagogique d'un savoir. Les enseignants sont contraints d'agencer leur lieu de travail selon des aménagement matériels et des organisations sociales particulières, pour organiser leur activité et celles des élèves. L'enseignement de l'EPS, notamment, « n'est pas dispensé dans des lieux conçus à des fins pédagogiques, mais dans des espaces sportifs qui répondent aux seules exigences des règlements, pratiques et spectacles sportifs. De sorte que ces espaces demandent à être domestiqués par les enseignants qui les occupent et les utilisent rarement tels quels. Ils les façonnent selon leurs intentions. Quelle que soit la discipline, il y a toujours une mise en scène en pédagogie, mais elle est beaucoup plus apparente en éducation physique » (Durand, 2001, p. 33). Ainsi, enseigner l'EPS consiste à agencer une scène de travail et composer avec

elle pour transmettre des savoirs. L'acte de transmission s'accomplit sur cette scène que l'enseignant aménage et qui en retour façonne son action, guide ses interventions, cadre la nature des savoirs transmis aux élèves. En conséquence, l'enseignant habite son espace de travail comme une scène de théâtre.

Si la finalité de l'activité d'un enseignant n'est pas celle d'une production esthétique, elle demeure cependant une véritable pratique de création. L'enseignant est un compositeur : il constitue sa scène de travail ; il agence son espace d'interaction avec les élèves ; il importe et manipule différents objets pour organiser ses interventions dans le temps et dans l'espace ; il conduit et assume une rencontre avec un public d'élèves, sous le regard desquels il s'affiche presque constamment ; il crée ses postures, ses gestes, ses paroles, ses intonations, à la manière d'un acteur sur scène. L'improvisation, notamment, est une compétence essentielle en enseignement (Tochon, 1993). Yinger (1987) examine les caractéristiques communes des actes d'improvisation dans différentes pratiques comme la poésie orale traditionnelle, le théâtre, la musique et la conversation quotidienne. Il démontre que ces pratiques concordent avec les prestations interactives de l'enseignant expérimenté. En matière de tradition orale, par exemple, Tochon (1993, p. 103), s'appuyant sur les travaux de Yinger (1987), avance que « chaque strophe est une unité de chant, une performance et un arrangement. La performance n'est pas fondée sur le rappel de chants par la mémoire, mais elle recrée au sein de contraintes de performance un poème neuf, à partir de « formules » et de « thèmes ». Le mot s'insère comme une unité rythmique (...). Les thèmes sont structurés selon le cours naturel de l'action », et il ajoute que l'originalité de la composition orale « ne réside pas dans la nouveauté du matériau mais dans l'ajustement du matériau ancien de façon efficace et adaptée à l'audience et aux circonstances idiosyncrasiques. Chaque narration est nouvelle et unique ». De la même façon, le théâtre, l'improvisation musicale ou la conversation, requièrent une compétence à improviser : modifier sa façon de s'exprimer pour regagner l'attention du public ; agencer des unités ou modules d'action en tenant un rôle particulier reconnaissable par l'auditoire ; engager toute sa personne dans une relation simultanément à l'espace, à l'instrument, aux objets, à l'autre ; « sentir la scène » et les réactions du public ; etc. Toutes ces analyses peuvent être appliquées à l'enseignement interactif dans la mesure où celui-ci a les propriétés suivantes : i) l'enseignant est amené à se situer souvent « au devant de la scène » : il fait face aux élèves, se place en position frontale, lorsque son intervention doit prendre un caractère magistral d'instruction ; ii) la conversation est un véhicule essentiel de la relation pédagogique ; iii) l'enseignant s'engage auprès des élèves dans des rôles qui varient au cours de l'interaction : il peut afficher une attitude directive et impositive, et adopter dans l'instant qui suit une attitude plus empathique, conviviale et collégiale ; iv) il structure ses interventions en direction des élèves en fonction de la configuration spatiale de l'environnement et des objets dont il peut faire usage pour agir.

En conclusion, le travail d'un enseignant en classe est une activité « située », adaptée aux situations. Pour mieux comprendre la nature de ce travail, il convient par conséquent de mobiliser des modèles d'analyse contextualisés. C'est dans ce sens que notre contribution s'inscrit : interroger la compétence d'un enseignant du point de vue de l'interrelation qu'il a à son espace de travail envisagé comme espace scénique, espace d'objets, espace de communication. S'inscrivant dans une approche anthropologique, cette étude vise à comprendre le sens de l'activité de l'enseignant en la décrivant d'une part, selon son organisation dans l'espace et dans le temps ; d'autre part, selon la signification que l'enseignant attribue à ses actions. Par la prise en compte de l'environnement dans lequel l'action des enseignants est susceptible de prendre son sens, nous posons les dispositifs d'organisation de la

classe comme des médiateurs pouvant affecter les modalités de coordination des actions de transmission de l'enseignant et d'apprentissage des élèves.

4 Objet de recherche et méthodologie d'enquête sur le terrain de l'enseignement

Nous avons adopté une approche anthropologique d'inspiration phénoménologique pour analyser le travail réel de l'enseignant en situation réelle d'enseignement. Notre souci était de regarder l'action de l'enseignant comme une action humaine, située dans un contexte donné et ayant un décours temporel (Theureau, 1992). Il s'agissait de comprendre le sens de cette action, c'est-à-dire ce que signifie, pour l'enseignant lui-même, « être enseignant » ou encore « faire cours ». Notre recherche visait à observer le déroulement de leçons de gymnastique en Education physique et sportive, encadrées par des enseignants expérimentés. Plus précisément, elle visait à qualifier le mode d'enseignement des enseignants, c'est-à-dire comment ces derniers s'y prennent pour enseigner et ce qu'ils enseignent, dans le but de voir : a) si le mode d'enseignement varie au cours d'une leçon pour un même enseignant ; b) si cette variation peut s'expliquer en partie par le dispositif d'organisation de la classe que l'enseignant adopte ou installe. Dans les leçons de gymnastique, des organisations spatiales et temporelles typiques sont repérables. Pour enseigner, en effet, les enseignants organisent leur classe selon des formats organisationnels variables : les regroupements des élèves pour leur faire face ; le travail en petits groupes par la mise en place d'ateliers ; l'organisation de l'activité des élèves par vagues ou par colonnes ; le défilé des élèves en file indienne selon un dispositif de la queue-leu-leu ; des organisations non structurées où les élèves sont dispersés de façon aléatoire dans l'espace ; etc.

Cette recherche visait à étudier une leçon d'Education physique et sportive en observant son déroulement. Elle consistait à analyser le plus finement possible le cours d'action de l'enseignant et d'identifier son mode d'intervention. Dans le cours de la leçon de gymnastique, deux types d'organisation spatiale et temporelle du contexte de classe sont fréquemment repérables. Ces dispositifs d'organisation affichent une configuration différente du rapport topographique entre l'enseignant et les élèves. Un premier dispositif renvoie au format du « regroupement ». L'enseignant réunit les élèves devant lui : ce regroupement en « face à face » apparaît systématiquement dans les débuts et les fins de leçon, et apparaît aussi de façon ponctuelle et répétée en cours de leçon (Figure 1).



Figure 1: Organisation du contexte de classe selon une configuration type regroupement « face à face »

Un second dispositif renvoie à une organisation de l'espace en « ateliers » (Figure 2). L'enseignant installe dans l'espace le matériel relatif à différents agrès de gymnastique : par exemple, un atelier de saut de cheval avec trampoline (A) ; un atelier de barres asymétriques (B) ; un atelier de saut de cheval sans trampoline (C). Le matériel est composé de tapis, de barres, de trampoline, de plinths, de chevaux. L'enseignant divise la classe en petits groupes et oriente chaque groupe

vers un atelier. Les groupes d'élèves forment des îlots qui sont dispersés dans l'espace mais circonscrits à chaque emplacement délimité par un atelier.

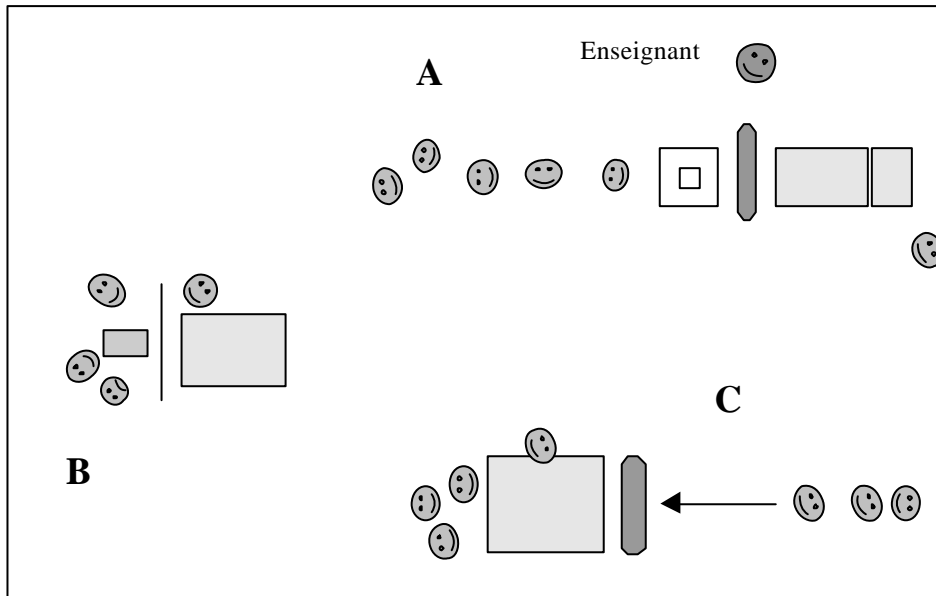


Figure 2 : Organisation du contexte de classe selon une configuration en trois « ateliers » de gymnastique

L'étude s'inscrit dans un programme de recherche plus large qui s'intéresse à analyser et formaliser l'expérience des enseignants d'EPS expérimentés dans différentes configurations d'organisation spatiale et temporelle de la classe. Elle vise à identifier le mode d'intervention des enseignants dans ces différentes configurations pour identifier des structures typiques d'organisation de leur activité auprès des élèves. Nous ferons l'hypothèse que les diverses modalités selon lesquelles les enseignants organisent l'espace et agencent les objets contribuent à délimiter des façons typiques d'intervenir auprès des élèves et à faire varier les types de savoirs transmis. Dans cet article, nous ne présenterons qu'une seule étude de cas, concernant un enseignant expérimenté en EPS. Nous relaterons une analyse de cas d'un enseignant d'EPS en situation réelle d'enseignement d'une leçon de gymnastique à des élèves de 6^{ème} de collège. Cette étude a pour objet de rendre compte le plus finement possible de l'expérience d'un enseignant, celle-ci étant typique des modes d'intervention que nous avons relevés auprès des autres participants à l'étude.

Notre approche anthropologique consiste à comprendre comment un enseignant structure ses interventions en classe. En particulier, il s'agit de regarder une leçon d'EPS selon les interactions qui s'y jouent. Pour cela, il convient de décrire avec précision les conduites de l'enseignant sur le plan de l'organisation spatiale et temporelle de ses comportements verbaux et non verbaux, et de la signification qu'elle revêt pour l'enseignant lui-même.

Le protocole d'enquête était le suivant. Un enseignant d'EPS expérimenté a participé à l'étude. Il avait 20 ans d'expérience d'enseignement de l'EPS et enseignait au moins un cycle de gymnastique par an. Dans notre étude, il enseignait la gymnastique à une classe de 6ème composée de 25 élèves. La leçon de gymnastique durait une heure et trente minutes et se déroulait dans un grand

gymnase. Deux types de données ont été recueillies : a) des données d'observation et d'enregistrement de l'intervention de l'enseignant en situation, au moment du déroulement de la leçon. La leçon a été filmée avec une caméra VHS-C, couplée à un micro-HF posé sur l'enseignant ; b) des données de verbalisation lors d'un entretien d'autoconfrontation consécutif à la leçon (cinq heures après) : l'enseignant a été invité à commenter ses interventions tout au long de la leçon, en explicitant ses motifs d'action, ses émotions, ses perceptions, ses jugements.

Le traitement des données a consisté à rendre compte de l'expérience de l'enseignant selon deux axes : a) une description comportementale. Elle a consisté à décrire les comportements de l'enseignant selon les catégories : de temps (le cours d'action de l'enseignant), d'espace topographique (la topographie scénique), d'espace postural (les gestes de l'enseignant), des verbalisations (ses prises de paroles en tant qu'actes de langage objectivement descriptibles) ; b) les catégories qui sont celles par lesquelles l'enseignant signifie son action, par lesquelles il rend compte de la dimension vécue de son expérience. L'entretien a visé en l'occurrence à sonder les motifs d'action de l'enseignant (ses intentions de travail), la tonalité émotionnelle de son travail (comment il ressentait ce qu'il était en train de faire), les perceptions (quels événements du contexte faisaient signe pour lui), ses jugements (comment il analysait la situation, comment il interprétait ce qui se passait).

A partir de la contextualisation spatiale et temporelle de l'interaction en situation de classe, et des significations qui y sont attachées, nous avons formalisé le mode « d'être » de cet enseignant, son mode d'intervention à la situation d'enseignement (mode au sens de modèle comme produit nécessaire de toute théorisation). Notre recherche a été conduite sous le questionnement suivant : le contexte spatial et temporel, agencé par l'enseignant, participe-t-il en retour à l'organisation de l'acte pédagogique et à la constitution de son sens pour l'enseignant ?

5 Résultats

Les résultats révèlent l'existence de deux modes d'« être » enseignant lors de la leçon. Ces modes « d'être » correspondent à des modes typiques de transmission des savoirs. Ils sont fortement indexés au dispositif spatial et temporel que construit l'enseignant et dans lequel il agit : le dispositif du regroupement des élèves, et le dispositif des ateliers de travail. Ils se construisent par couplage entre les intentions de l'enseignant et les ressources offertes par les dispositifs d'organisation. Ils renvoient à une façon typique pour l'enseignant de « faire cours ». En particulier, l'acte de transmission des savoirs repose sur une manière particulière : a) de se placer par rapport aux élèves ; b) de prendre son rôle d'enseignant ; et c) d'instituer un (ou des) rôle(s) particuliers pour les élèves. Nous présenterons, pour chacune des configurations du rapport topographique qui s'établit entre l'enseignant et les élèves, les placements, le rôle de l'enseignant et le rôle institué pour les élèves. Les résultats sont relatés en recourant à des extraits de l'entretien d'autoconfrontation conduit par le chercheur avec l'enseignant.

Les séquences de regroupement

Lors de la leçon de gymnastique, l'enseignant regroupe l'ensemble des élèves pour leur transmettre un savoir. Ces séquences de regroupement encadrent la leçon, dès son point de démarrage et à son point final. Entre le début et la fin, l'enseignant a regroupé trois fois sa classe. Par exemple, l'enseignant commente le début de sa leçon :

Chercheur : « Là les élèves, tu les as regroupés devant toi, il y a quelque chose de rituel là dans cette façon de fonctionner ? »

Enseignant : « Oui, de façon à faire l'appel, à obtenir un minimum de calme, je les assois souvent, donc déjà ils bougent pas. En début de séance, je fais toujours ça de façon à ce qu'ils se calment et puis de façon à ce que je leur expose ce qu'on va faire dans la séance (...). Je cherche à obtenir le silence, parce que sinon moi ce que je dis ça s'entendrait pas... c'est pour qu'ils écoutent... c'est pour être entendu sinon je pourrais bien raconter ce que je veux. Il ne faut pas qu'ils bougent pour qu'ils puissent écouter... il faut que je sois sûr qu'il aient tous entendu ».

Dans ces moments de regroupement, l'enseignant adopte un placement particulier par rapport aux élèves : il agence un rapport topographique entre lui et les élèves qui lui permet d'asseoir son autorité. Il cherche à faire « face » aux élèves, à être au devant de la scène, à veiller à ce qu'il n'y ait aucun élève dans son dos. Il délimite son espace d'action par rapport à celui des élèves par une séparation nette, comme si une ligne de démarcation (virtuelle) séparait le maître des élèves.

Enseignant : « Là, je me place par rapport aux élèves ; déjà systématiquement j'évite, tiens là, il y en a une qui est dans mon dos alors ça... je ne supporte pas ça, je leur ai déjà dit une fois, dans une cage, le dompteur il tourne jamais le dos au lion, je suis toujours face aux élèves ».

Chercheur : « Quelqu'un qui est dans ton dos, tu le ressens comme dangereux ? »

Enseignant : « Quelqu'un qui est dans mon dos il est pas net ! il peut m'en faire une et si il est dans mon dos c'est qu'il a pas envie d'être attentif (...) c'est que le message il ne sera pas reçu comme s'il était de face à moi, ça j'en suis persuadé. (...). Alors ça, tu vois, c'est classique... des fois, il y en a tout autour, c'est-à-dire ça fait une espèce de boule devant moi et puis ça revient sur les côtés, et parfois c'est juste derrière moi là comme ça et donc là systématiquement, je les pousse et je les ramène devant. Je les recadre systématiquement... quand je sens qu'ils bougent ou qu'ils se tournent... et qu'ils commencent à s'éloigner sur les côtés, derrière là, je rapatrie le troupeau ».

Dans ces moments de « face à face », l'enseignant adopte un rôle particulier de « maître », qu'il cherche par ailleurs à rendre clairement significatif, visible, pour les élèves. Il s'assure de l'immobilité de tous les élèves. Il cherche véritablement à les instruire : il leur montre l'importance du propos ; il affiche par son intonation, ses gestes, ses postures des exigences de solennité. Il s'assure que tous les élèves écoutent et qu'ils aient bien compris les explications données sur le travail à faire. Pour vérifier cette écoute et compréhension, il rompt ponctuellement son monologue pour provoquer le dialogue avec un élève ou le groupe dans sa totalité. Par exemple, il les interpelle pour reformuler ses propres propos ou les invite à s'exprimer par une question. L'instauration d'un dialogue est pour lui un moyen de « rendre leur dignité aux élèves » dans la mesure où il dit les contraindre à rester immobiles, à écouter, à le regarder en face, bref à se soumettre à une autorité clairement exigée. Toutefois, il ne « passe la main » aux élèves que lorsqu'il juge que ceux-ci sont suffisamment attentifs, concernés par ses propos et dans une disposition d'écoute et de dialogue. A la fin de la séquence de regroupement, il s'assure par des questions que les élèves ont compris le travail à faire, avant de les libérer de son emprise.

Enseignant : « Tu vois, j'ai des règles là, sans avoir forcément le contenu précis, j'ai quand même un système d'intervention, j'ai des règles, je vérifie si ils écoutent tous, etc. »

Chercheur : « Quand j'ai regardé cette bande, je me suis dit : là, les élèves sont en train de travailler et puis il y a un élève qui fait remarquer que les tapis étaient pas

en place, et à ce moment là, tu changes de rôle, comme si tu prenais un statut de maître... parce que peut-être il y avait quelque chose... »

Enseignant : « Tu as absolument raison ! C'est qu'il y avait quelque chose d'important à leur dire. A ce moment là, il y a une question de sécurité qui se pose et c'est important. Il faut que tout le monde écoute car c'est important ce que je vais dire. Ils doivent pas passer à côté (...) quand j'ai quelque chose d'important à leur dire, je les regroupe... c'est quand ça touche la sécurité ou l'organisation... ou quand je leur explique le travail à faire. Tout le monde doit écouter et c'est moi qui dit ! On ne fait rien d'autre et je prends le temps qu'il faut pour les explications ».

Le mode solennel et impositif d'intervention de la part de l'enseignant conduit à installer les élèves dans un rôle particulier d'apprenant. Ils sont soumis à des exigences d'obéissance : être immobile ; écouter ; regarder l'enseignant ; écouter et comprendre les consignes de travail ; intégrer et mémoriser le contenu de ces explications et les règles à suivre, avant de se mettre au travail ; ne pas interagir avec ses copains pendant ce moment de regroupement ; ne pas interrompre l'enseignant pendant les explications sauf à l'initiative explicite ou implicite de l'enseignant.

Les ateliers de travail

L'enseignant a structuré sa leçon de gymnastique en deux parties principales. La première partie a consisté à accueillir les élèves, faire l'appel et mener un échauffement. Elle a duré environ 40 minutes. La seconde partie a consisté à faire travailler les élèves par petits groupes. Elle a duré 60 minutes. Pour cela, l'enseignant a installé quatre ateliers répartis dans le gymnase et divisé les élèves en quatre groupes. La disposition des ateliers n'est pas aléatoire : l'enseignant les a placés dans l'espace de façon à pouvoir voir la quasi totalité des élèves à partir d'un atelier donné.

Chercheur : « Les ateliers, ils sont placés au hasard dans l'espace... ou tu as eu une stratégie pour les mettre ? »

Enseignant : « Non, c'est pas du hasard, j'ai demandé aux élèves de les installer à des endroits bien précis (...). Tu vois là, j'ai mis les ateliers en rond... quel que soit l'endroit où tu es dans l'atelier tu peux voir tous les autres (...). L'atelier trampoline par exemple, je sais pourquoi je le mets toujours à cet endroit-là maintenant ! c'est parce que je pourrais pas me permettre d'avoir un atelier comme ça au centre du reste. Si je l'avais là par exemple je serais très mal à l'aise !

Chercheur : « Ha ! »

Enseignant : « Oui , c'est un atelier qui est placé à l'extérieur du lot, enfin à la périphérie. Comme c'est un atelier dangereux, les élèves ont souvent besoin de ma présence et donc, il faut que je puisse être là avec eux mais en même tant que je puisse voir les autres ».

L'enseignant adopte un placement qui lui permet de contrôler visuellement les trois ateliers en même temps : il veille à se situer plutôt à la périphérie de l'espace circonscrit par les ateliers, et quand il se place à proximité d'un atelier, il veille à « garder un oeil » sur les autres ateliers. Par exemple, lorsqu'il interagit avec les élèves de l'atelier A, il se positionne de façon à éviter de tourner le dos aux autres ateliers. Il déambule autour des ateliers et distribue son temps de travail en ayant des interactions plus ou moins focalisées sur les groupes. Il se fixe plus ou moins longtemps à un atelier selon l'urgence du moment, mais garde une attention flottante sur l'ensemble du dispositif. Toutefois, l'enseignant souligne la difficulté d'assurer une double tâche : d'un côté, s'occuper d'un élève ou d'un groupe d'élèves en particulier, de l'autre côté contrôler que les autres groupes d'élèves sont au travail. La difficulté majeure vient du fait qu'il est impossible de porter la

même attention partout : l'engagement auprès d'un élève, surtout quand il s'agit de l'aider physiquement en le parant, implique nécessairement une attention plus distante sur le reste de la classe. Pour régler ce dilemme, l'enseignant tente de faire croire qu'il observe et surveille l'ensemble des élèves : il ne porte pas une attention flottante continue sur l'ensemble de la classe, mais interpelle de loin un ou deux élèves lorsque ceux-ci ne réalisent plus ou de façon incorrecte le travail demandé. Par ce rappel à l'ordre, par surprise et à distance, l'enseignant rend visible pour tous les élèves la surveillance qu'il exerce sur eux pendant qu'il est occupé avec un élève en particulier.

Enseignant : « Là je me place pour avoir tout le total dans mon champ de vision... même si je suis à un atelier à un moment donné, même si je suis en train de parler à un gamin, je lève les yeux et je regarde ce qui se passe ailleurs. Mais bon, quand je suis avec un gamin, je me perds un peu ! »

Chercheur : « Tu te perds un peu... qu'est-ce que tu veux dire par là ? »

Enseignant : « Eh bien que je ne peux pas tout voir. Je vais vérifier de temps en temps sur place, je peux voir de loin ou je fais semblant, je suis très attentif à ce que je fais sur place et je fais semblant de regarder les autres, c'est du vice ! »

Dans le dispositif en ateliers, l'enseignant ne joue pas le rôle du « maître » qui instruit les élèves en transmettant à tous des explications, et en contrôlant qu'ils écoutent et qu'ils comprennent les consignes de travail. En fait, il ne peut observer avec précision les apprentissages des élèves : il fait confiance au dispositif en déléguant aux élèves l'autonomie des apprentissages. Il se consacre donc davantage à quelques élèves pour des aides ponctuelles et des explications individualisées. Il se rend prioritairement disponible aux sollicitations des élèves qui expriment un besoin d'aide.

Chercheur : « Tu dis que ce n'est pas important le fait que tu ne puisses pas les voir tous, mais ce qui est important là, c'est qu'ils croient que tu les observes... »

Enseignant : « Il y a deux choses importantes, c'est d'abord qu'ils croient que je les observe, et ensuite qu'ils aient une quantité de travail suffisante, que je sois sûr qu'ils l'aient faite ; ça par contre il faut que je sois sûr qu'ils l'aient faite la quantité de travail » (...). Je peux tous les voir d'accord, mais ce que je peux pas voir c'est ce qu'ils apprennent, alors je fais confiance au dispositif, aux consignes de départ et à la quantité de travail ».

Le rôle d'aide dans lequel s'installe l'enseignant institue simultanément un rôle d'apprenant particulier pour les élèves. Le dispositif et le mode d'intervention de l'enseignant offrent pour les élèves des possibilités de travail en autonomie que les élèves exploitent entièrement ou en partie, ponctuellement ou en continu. L'enseignant doit alors réussir à maintenir un équilibre entre la liberté laissée aux élèves pour qu'ils exploitent les possibilités d'autonomie et travaillent sans sa présence, et la contrainte de surveillance et de rappel à l'ordre pour qu'ils maintiennent leur engagement sur la tâche. L'enseignant juge, par ailleurs, que les élèves manifestent un seuil d'implication élevé et une relation de confiance à son égard quand ils osent solliciter l'enseignant pour des conseils.

Chercheur : « C'est prioritaire quand un gamin vient te chercher ? »

Enseignant : « Dans ce cas là c'est prioritaire. Quand un gamin vient te chercher c'est que c'est quelque chose de très important. Je réponds tout de suite »

Chercheur : « C'est quelque chose que tu apprécies ? »

Enseignant : « Oui, particulièrement ! S'il se contentait d'être en échec et de se cacher de cet échec, je n'établirais pas une relation suffisante de confiance pour qu'il vienne me chercher ».

6 Discussion et conclusion

Le but de cette étude était d'identifier le mode d'intervention d'un enseignant d'EPS, expert en enseignement, au cours d'une leçon de gymnastique. Plus précisément, il s'agissait d'analyser le mode de transmission des savoirs que l'enseignant adoptait lorsqu'il était engagé dans des types d'organisation spatiale et temporelle de la classe différentes. En particulier, deux types de dispositifs organisationnels ont été repérés au cours de la leçon : une organisation selon le format d'un regroupement des élèves face à l'enseignant ; et une organisation selon le format d'un travail par ateliers. Les résultats montrent deux caractéristiques typiques du mode d'intervention de cet enseignant expert : i) enseigner est un art, qui suppose une compétence scénique c'est-à-dire une mise en scène des interactions en classe ; ii) les séquences d'enseignement indexées à chaque type d'organisation spatio-temporelle de la classe reflètent une différence dans le mode d'être et d'agir de l'enseignant, notamment son placement, son rôle d'enseignant et le rôle d'apprentissage qu'il institue pour les élèves. Ces organisations spatio-temporelles jouent un rôle d'artefact.

Les deux types de séquences analysées, les moments de «regroupement» et la séquence «ateliers», montrent que la compétence de l'enseignant est une compétence scénique. Le travail en classe suppose avant tout que l'enseignant organise les élèves et agence le matériel pour initier sa propre activité ainsi que celle des élèves. L'aménagement du gymnase (ou de la classe), la matérialisation de l'espace de travail par des objets, la délimitation spatiale des interactions sociales entre les élèves et l'enseignant, sont des conditions nécessaires à l'installation d'une «ambiance de travail». L'enseignant recourt à différents formats d'organisation ou «formats pédagogiques» (Durand, 2001) selon ses intentions de travail. Ces formats sont autant de moyens d'organiser l'activité des élèves que de leur signifier, implicitement le plus souvent, qu'ils sont ou qu'ils vont s'engager dans une activité d'apprentissage particulière. Par exemple, l'enseignant recourt au format du regroupement «face-à-face» lorsqu'il cherche à : adopter une position magistrale d'instruction ; signaler clairement aux élèves qu'il s'engage dans un acte de transmission de contenus importants, incontournables que tous doivent recevoir ; et faire comprendre aux élèves qu'ils doivent de leur côté s'engager dans une attitude immobile, silencieuse et attentive. L'enseignant organise alors son placement et ses prises de paroles de façon à rendre visible sur le moment son engagement : il délimite spatialement une relation frontale avec les élèves ; il départage et cadre les espaces respectifs que lui et les élèves peuvent occuper pendant cette rencontre ; il institue ainsi un rôle de premier plan, de supervision et d'autorité ; il adopte un ton qui marque l'importance de son propos ; il contrôle de près, par le regard et les questionnements, que tous les élèves écoutent et comprennent le travail à faire avant de se mettre en activité. Quand l'enseignant recourt au format des ateliers, son rôle d'instructeur ou de «maître» s'efface au profit d'une marge de manœuvre laissée aux élèves. Il organise un espace de travail qui conduit à générer un rapport topographique avec les élèves différent du format «regroupement». Les distances respectives entre les élèves et entre l'enseignant et les élèves augmentent ; de ce fait, la possibilité qu'a l'enseignant de marquer son autorité et son contrôle en jouant sur des distances de proximité, s'affaiblit considérablement. La dispersion des élèves dans l'espace multiplie ainsi les zones d'activités que l'enseignant doit surveiller en parallèle. Cette multiplication des lieux et des tâches d'apprentissage le conduit à travailler dans l'incertitude, l'urgence et la complexité. En effet, la probabilité que des événements non attendus émergent de part et d'autre du gymnase est grande ; le contrôle simultané de l'activité d'un élève en particulier et de l'ensemble des groupes est indispensable à tout moment ; l'enseignant doit assurer dans un même temps une multiplicité d'activités de surveillance de l'ordre et de la sécurité dans la classe, d'apport d'aides par des interpellations à distance, d'apports d'aides directes

sur un élève en difficulté, etc... (Perrenoud, 1996). Ainsi, l'enseignant assure une mise en scène de « cet espace divisé » en se plaçant de façon adéquate et en saisissant des opportunités de prises de paroles : cette mise en scène a pour but de cadrer simultanément l'ordre et la mise au travail des élèves.

Les formats d'organisation installés par l'enseignant (le format « regroupement » et le format « ateliers ») jouent en retour le rôle d'artefact cognitif dans l'émergence et l'organisation de l'activité de l'enseignant (Norman, 1993). Ils contribuent à délimiter une façon particulière d'intervention. Les résultats montrent des différences dans le mode de transmission des savoirs et la nature des savoirs transmis. Notamment, ces différences s'expriment au niveau : du cadrage des espaces d'action respectifs de l'enseignant et des élèves ; du cadrage des rôles respectifs de chacun de ces acteurs ; des conditions d'observabilité de la classe possibles pour l'enseignant ; des conditions de visibilité des actions de l'enseignant pour les élèves ; de la répartition des temps de supervision et d'interaction que l'enseignant peut s'accorder avec les élèves ; du type de savoirs transmis ; des « façons d'être », de parler, de se placer ou se déplacer par rapport aux élèves, de faire placer ou déplacer les élèves, de communiquer une intention etc...

Chaque type d'organisation, de par les propriétés physiques qu'il présente, offre une interface particulière entre les élèves et l'enseignant et renvoie, de ce fait, à une configuration particulière du rapport topographique entre l'enseignant et les élèves. Les formats pédagogiques, en imposant un ordre spatial et temporel des placements et déplacements des élèves, offrent un espace ordonné susceptible de servir de médiation au contrôle spatial et temporel des interventions de l'enseignant. Ainsi, les résultats soulignent le rôle de la mise en scène, au plan matériel et humain, comme artefact : organisée par l'enseignant, celle-ci devient en retour organisante de son action. Cette étude montre que les compétences investies par les enseignants, et les connaissances qu'ils mobilisent, varient constamment au cours de la leçon selon une contextualisation forte aux rapports topographiques enseignant – élèves. Elle met en évidence le caractère scénique de l'enseignement de la gymnastique en EPS, l'importance de la compétence d'adaptabilité requise chez les enseignants, et le caractère indexé et incorporé des connaissances nécessaires pour enseigner.

Références bibliographiques

- Coudray, L. (1973). *Lexique des sciences de l'éducation*. Paris : ESF.
- Durand, M. (2001). *Chronomètre et survêtement. Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants en Education Physique*. Paris : Revue EPS.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Landsheere (de), G. (1976). *Introduction à la recherche en éducation*. 4^{ème} édition. Paris : Colin-Bourrelier.
- Mauss, M. (1936). Les techniques du corps. *Journal de psychologie*, XXXII, n^{OS} 3-4.
- Norman, D.A. (1993). Les artefacts cognitifs. In B. Conein, N. Dodier et L. Thévenot (Eds.), *Raisons pratiques n°4. Les objets dans l'action* (pp. 15-34). Paris : Editions de l'EHESS.
- Perrenoud, PH. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.
- Pujade-Renaud, C. (1983). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : ESF.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated action*. Cambridge, NJ : Cambridge University Press.
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action : analyse sémio-logique. Essai d'une anthropologie cognitive située*. Berne : Peter Lang.
- Tochon, F.V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.

Yinger, R.J. (1987). Learning the language of practice. *Curriculum Inquiry*, 17, 3-21.