

**Savoirs et action située:
regard sur les pratiques d'enseignement en Education physique**

Nathalie Gal-Petitfaux

Laboratoire d'Anthropologie des Pratiques Corporelles
Université de Clermont-Ferrand (France)

Gal-Petitfaux, N. (2003). Savoirs et action située : regard sur les pratiques d'enseignement en Education physique. In J.F. Desbiens et C. Borgès (Eds.), *Savoir, former et intervenir dans une éducation physique en changement* (pp.121-145). Sherbrooke (Canada) : Éditions du CRP.

De profondes réformes sociales introduisent aujourd'hui une conception de l'apprentissage, de l'enseignement et de la formation en Education Physique (EP) sous l'angle des "compétences". Au Québec et au Brésil, par exemple, les nouveaux programmes de l'enseignement de l'EP dans le primaire et le secondaire, et ceux de la formation professionnelle, développent une approche par compétences. En France, l'enseignement de l'EP s'inscrit dans un mouvement national de réflexion sur la rénovation des programmes scolaires des lycées et des programmes de formation des I.U.F.M.¹, en particulier de la formation initiale. L'enjeu est de préparer les futurs enseignants à répondre à leur mission de professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel: «les compétences acquises par le professeur en fin de formation initiale doivent lui permettre dans des contextes variés, de conduire la classe en liaison avec l'équipe pédagogique (...). Il sait susciter et prendre en compte les observations et les initiatives des élèves sans perdre de vue les objectifs de travail (...). Il sait utiliser l'espace et le geste et placer sa voix. (...) ses modalités d'intervention et de communication sont ajustées en fonction des activités proposées et de la réceptivité des élèves» (Bulletin Officiel de l'Education Nationale Française, n°22 du 29 mai 1997). Ces réflexions trouvent une actualité particulière dans le domaine de la recherche sur l'intervention en Education Physique, en vue de résoudre une question fondamentale: quels savoirs sont indispensables à l'intervention des enseignants en classe, à la formation de maîtres compétents, et à la professionnalisation de la pratique des enseignants?

Une approche du métier d'enseignant sous l'angle des compétences à développer chez les élèves, chez les enseignants ou chez les formateurs, peut conduire à deux questions essentielles pour la recherche. D'une part, on peut se demander en quoi et comment cette nouvelle formulation des objectifs de l'éducation physique, en termes de compétences attendues, modifie les pratiques d'intervention des enseignants et des formateurs, ainsi que leurs savoirs professionnels. La question porte ici sur ce que doit l'action des professionnels à la conception de celle-ci dans les attentes institutionnelles. D'autre part, au lieu d'étudier l'effet des réformes instituées sur le processus de transformation des savoirs professionnels, on peut défendre l'intérêt

¹ En France, les IUFM sont les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres. Ils ont en charge la formation initiale et continue des enseignants.

de formaliser les compétences à l'œuvre chez ces professionnels, c'est-à-dire les connaissances et habiletés qu'ils mobilisent quotidiennement dans l'exercice de leur métier. La question porte ici sur une appréhension de la compétence professionnelle en tant qu'activité sociale et travail réel en classe. Ainsi se pose la question de l'analyse des pratiques professionnelles dans les recherches en enseignement de l'EP. Celles-ci reflètent des enjeux importants: reconnaître le travail des praticiens comme relevant d'une profession à part entière, et concevoir des formations garantissant l'acquisition d'un agir professionnel efficace. C'est à cet objet concernant l'analyse du travail des enseignants d'EP et la reconnaissance de leur savoirs "de terrain" que nous nous attacherons.

1. Savoir pour enseigner et "savoir enseigner"

1.1. Les savoirs des enseignants: un domaine de recherche cultivé

De nombreux travaux se sont attachés à catégoriser les différents registres de connaissances des enseignants, c'est-à-dire l'ensemble des savoirs, habiletés, compétences à la base de leur travail. Un constat fait apparaître un éclatement des savoirs formalisés, qui s'explique par la diversité du champ de la recherche et des conceptions scientifiques adoptées. Cet éclatement conduit à une ambiguïté sur la notion même de connaissance, et sur son traitement dans le champ de l'éducation (Tardif et Lessard, 1999). Tantôt, la connaissance est appréhendée selon le concept générique de *knowledge*, traitant de l'ensemble des savoirs qu'un enseignant est susceptible de posséder: des savoirs théoriques et pratiques; des connaissances déclaratives et procédurales; des habiletés mentales et motrices; des croyances et des représentations; des compétences; des méta-connaissances; etc. Tantôt, la connaissance est envisagée en relation avec des objets de connaissance (ou thématiques) particuliers, selon l'idée de *knowledge base*: par exemple, des bases de connaissances portant sur la matière à enseigner, sur les théories de l'apprentissage, sur le développement de l'enfant, etc. D'une manière générale, les travaux se distinguent selon qu'ils étudient le métier d'enseignant plutôt sous l'angle de ce que les enseignants "savent", ou plutôt de ce qu'ils "font". En somme, les connaissances professionnelles recouvrent d'un côté, des savoirs "sur" le travail à accomplir et le sens que les enseignants doivent lui attribuer; d'un autre côté, des savoirs relatifs à "l'action réelle en classe", mobilisés dans les situations concrètes d'enseignement et définissables à partir du sens pratique que l'enseignant leur confère *in situ*.

Les recherches portant sur l'action "prescrite" aux enseignants, celle qu'ils ont à accomplir, sont relativement dominantes dans le paysage scientifique en analyse de l'enseignement, et de l'EP en particulier. Elles ont un intérêt incontestable: celui de mettre en évidence la pluralité des savoirs des enseignants. Par exemple, les recherches inscrites sous le paradigme du *Teacher's thinking* montrent qu'enseigner est une habileté cognitive, reposant sur des processus décisionnels complexes et mobilisant des bases de connaissances riches et variées: des connaissances pour construire et conduire une leçon (*structure lesson knowledge*), et des connaissances de la matière enseignée (*subject matter knowledge*) (Leinhardt et Greeno, 1986); ou encore des connaissances portant sur la matière, les programmes, la pédagogie générale, le contenu pédagogique, les finalités et les contextes éducatifs (Shulman, 1986). Toutefois, ces recherches semblent générer un paradoxe. D'un côté, elle s'attachent à formaliser la compétence enseignante comme une totalité complexe agrégeant différentes catégories de savoirs. En contrepartie, cet effort de conceptualisation conduit souvent à une explosion terminologique, un

éclatement des savoirs (Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud, 1996), au risque de fournir une vision fragmentaire et parcellisée des actions et situations professionnelles.

1.2. Les savoirs sur “le travail en classe”

Les recherches portant sur le travail en classe reflètent une forte actualité. Leur développement peut s’expliquer par au moins deux raisons essentielles. D’une part, les recherches “sur” l’enseignement s’intéressent peu à l’étude de l’expérience des enseignants au travail, écartant ainsi la possibilité de concevoir la nature expérientielle du savoir des enseignants. D’autre part, de nombreux travaux montrent que les enseignants n’appliquent pas *stricto sensu* les programmes scolaires, les objectifs et les contenus d’enseignement tels qu’ils sont assignés et prescrits par les textes officiels. Ils les transforment, parce qu’ils en ont une interprétation personnelle et les adaptent en fonction des caractéristiques des situations concrètes qu’ils rencontrent.

A titre d’exemples, on trouve les travaux sur: i) la *transposition didactique* (Chevallard, 1985): ce qui est enseigné en classe relève d’une adaptation des contenus prescrits, suite à une transformation des savoirs savants en contenus scolaires à enseigner; ii) l’écologie de la classe (Doyle, 1981; Siedentop, 1994): l’action des enseignants varie sous l’effet des contraintes contextuelles; iii) la catégorisation des bases de connaissances (Shulman, 1986): les enseignants possèdent, parmi d’autres, une base de connaissances particulière, la *connaissance pédagogique de la matière*, qui correspond à la façon dont ils traitent les contenus à enseigner en fonction des particularités situationnelles. Les connaissances portant sur la gestion de la classe et l’instruction sont par conséquent indissociables; iv) le travail curriculaire quotidien (Clark et Petersen, 1986): lorsqu’ils planifient leurs leçons, les enseignants adaptent et transforment les programmes scolaires en fonction des situations concrètes de classe; v) les *histoires de vie* (Clandinin, 1986): les enseignants utilisent des connaissances pratiques (*practical knowledge*), de nature narrative, imagée et métaphorique, pour définir leur travail; vi) les descriptions ethnographiques de l’activité des enseignants en classe (Coulon, 1988); vii) l’activité de l’enseignant comme travail social et humain: le travail “réel” (selon la tradition ergonomique) est différent de la mise en application du travail “prescrit”, et l’enseignement est envisagé comme une expérience (Durand, 2001; Tardif & Lessard, 1999; Tochon, 1993) et une action “située” (Durand, 2001). C’est dans ce dernier courant que nous nous situons.

Les recherches traitant du travail réel des enseignants ont un intérêt majeur: souligner l’importance des savoirs d’expérience dans la compétence des enseignants. Toutefois, elles apparaissent insatisfaisantes quant à la façon dont elles étudient et rendent compte de l’expérience. Deux limites majeures peuvent être évoquées. D’une part, peu de recherches explorent le travail de l’enseignant en tant qu’activité humaine: la dimension pragmatique du travail (ce que les enseignants font réellement; les actions qu’ils accomplissent; la façon dont ils s’approprient leur espace de travail) et la dimension existentielle (ce qu’ils sont en tant que travailleurs; ce qu’ils vivent en tant qu’êtres humains), sont relativement mises sous silence. Bien que les recherches accordent à la “pratique”, et aux savoirs qu’elle reflète, une place cruciale dans la compréhension du métier, les catégorisations proposées semblent plus souvent tenir compte des «substrats de l’action au détriment de l’agir» (Carbonneau et Héту, 1996, p. 90). D’autre part, peu de recherches parviennent à rendre compte du caractère unitaire, syncrétique, de l’action alors même que le travail de l’enseignant repose sur la mise en jeu, à tout instant, de ressources de

nature différente. En Education physique, notamment, rares sont les recherches qui abordent l'activité quotidienne des enseignants sous l'angle de son accomplissement et du sens qu'elle recouvre pour eux. Nous pensons que la possibilité que les recherches ont de sonder en détail les composantes humaines de l'expérience des enseignants repose sur des études de cas, des cas d'expériences en situation de travail. Ce type d'approche monographique, à visée ethnographique et anthropologique, est novateur en France (Durand, 1998; 2001), là où les travaux didactiques, ancrés sur un paradigme cognitiviste, sont relativement dominants.

1.3. Notre objet de recherche

Notre contribution porte sur l'analyse du travail des enseignants d'Education Physique en tant qu'il est une expérience humaine, un vécu quotidien, un "savoir enseigner". Elle enquête sur le terrain de l'enseignement de la natation. L'expérience professionnelle est envisagée comme une intervention, une action sur le monde matériel et humain dans le but de le transformer: transformer les conduites des élèves, et transformer l'aménagement spatial et matériel au profit de leurs apprentissages. Le choix d'étudier l'activité des enseignants au niveau de leur vécu se justifie par deux raisons principales: d'une part, une importante partie des savoirs professionnels des enseignants est enchâssée dans leur expérience à "faire cours"; d'autre part, les enseignants eux-mêmes, se réfèrent de façon spontanée à leur expérience privée pour rendre compte de leur travail. Lorsqu'ils parlent de leur activité professionnelle, ils la présentent sous le mode narratif, sous la forme d'histoires de vie, d'épisodes ou de moments particuliers d'expérience (Bruner, 1987).

Il s'agit par conséquent de rendre compte de l'expérience humaine et singulière des enseignants, vécue dans le cours d'une histoire et insérée dans une culture. Une question essentielle se pose alors: comment étudier scientifiquement le travail des enseignants en tant qu'expérience humaine, idiosyncratique, subjective et privée, à un niveau permettant d'objectiver et de généraliser des savoirs? Cette question renvoie au problème de la transformation d'un sens du métier qui s'exprime sur le mode d'une incorporation à l'action, à l'identification de savoirs qui sont formalisés sur le mode discursif. Nous essaierons de répondre à cet enjeu en analysant l'action des enseignants en tant qu'action humaine et conscience narrative.

2. Une approche anthropologique de l'intervention des enseignants en classe

Cet article présente quelques possibilités d'exploitation d'un programme de recherche récent, dit de *l'action située*, dans le cadre de l'analyse des pratiques d'enseignement scolaire de la natation (Gal-Petitfaux, 2000) et des savoirs professionnels dont elles sont porteuses. Toute action, notamment professionnelle, est envisagée comme: i) un accomplissement dans un contexte particulier; ii) recouvrant un sens personnel pour l'acteur; iii) reflétant, au-delà de sa singularité, des traits de typicalité qui, partagés par les membres d'une communauté, fondent une culture. Les pratiques d'enseignement comportent ainsi des propriétés d'auto-organisation qui débordent les bases de connaissances, les règles opératoires imposées et prescrites. Du coup, une investigation portant sur les savoirs professionnels doit étudier la situation réelle d'enseignement. La forme que prennent ces savoirs et l'usage que les enseignants en font sont socialement définis et interactivement structurés. En EP, il est montré que les enseignants développent des compétences en situation, des expertises contextualisées (Durand, 2001), qui semblent irréductibles à l'application des règles, des connaissances, que les formations universitaires véhiculent.

Nous adoptons une approche anthropologique, d'inspiration phénoménologique, des conduites d'intervention en Education physique (Gal-Petitfaux et Durand, 2001). Cette approche défend une conception de la pratique professionnelle comme un agir global en situation: le praticien est un acteur situé et cultivé (Lave, 1988; Suchman, 1987; Theureau, 1992), engagé de façon incarnée dans une histoire personnelle, et dont la compréhension ne peut se réduire à l'identification d'un corpus morcelé de savoirs élémentaires. Dans la tradition de la sociologie compréhensive, l'activité est comprise comme «un comportement humain quand et pour autant que l'agent ou les agents lui communiquent un sens subjectif» (Weber, 1971, p. 4). La référence phénoménologique consiste à comprendre de quelle manière l'acteur construit le sens de son action, c'est-à-dire comment la situation qu'il vit «prend sens» pour lui. Il s'agit par conséquent d'*aller aux choses mêmes*, de les décrire correctement et d'élaborer sur cette description une interprétation de leur sens (Lyotard, 1995).

2.1. Le travail des enseignants comme activité “humaine” et cognition “située”

L'intervention des enseignants est analysée comme un travail humain à part entière, c'est-à-dire «en décrivant et en analysant les activités matérielles et symboliques de travailleurs telles qu'elles se réalisent dans les sites mêmes du travail» (Tardif et Lessard, 1999, p. 24). Les enseignants, en tant que *travailleurs* «sont aussi des *acteurs* qui investissent leurs sites de travail, qui pensent, ressentent et signifient leurs actes, et vivent leur propre métier comme une expérience *personnelle*, tout en édifiant des connaissances et une culture propres à ce métier» (op cite, p. 25).

L'objet de travail des enseignants revêt une dimension humaine incontestable. Il est d'abord centré sur des collectifs humains et «enseigner, c'est travailler avec des êtres humains, sur des êtres humains, pour des êtres humains» (op cite, p. 281). L'enseignant travaille en relation avec les élèves sur lesquels il agit dans un but de transformation de leur personne. Cela le conduit à vivre et contrôler un ensemble de relations complexes, individuelles et collectives. De plus, ces relations ont un caractère public: l'enseignant s'expose constamment au regard des élèves ce qui l'amène à s'inscrire dans un “face-à-face” avec eux (Gal-Petitfaux et Cizeron, 2000). Enfin, l'humanité de l'objet du travail s'exprime aussi par le fait que tout travail consiste à se transformer soi-même. Ainsi, la situation d'enseignement peut être envisagée comme une situation sociale, dont l'essence même est l'interaction et la donation d'un sens subjectif par les acteurs (Weber, 1971). D'une part, une activité humaine est une interaction: elle est une activité de relation aux humains (les autres) et aux “non humains” (l'espace et les objets), les actions des uns et des autres se co-déterminant. Les êtres humains définissent mutuellement leurs relations, et les actions des hommes sur la matière se définissent aussi par les effets que la matière produit sur eux. D'autre part, les activités humaines sont dotées d'un sens subjectif pour ceux qui les accomplissent: agir est une activité de production de sens ou d'interprétation, c'est-à-dire que l'action se donne à la conscience sous forme interprétative. Ainsi, l'action d'enseigner peut s'envisager selon deux composantes principales: l'une interactive, l'autre significative.

Cet article s'inscrit dans le cadre de *l'action située* ou de *la cognition située*. Les notions d'*action située* et de *cognition située* sont utilisées sans distinction. Ce choix s'explique par le fait qu'il existe deux traditions de recherche présentant actuellement des convergences importantes. L'une, de tradition sociologique et ethnométhodologique, repose sur le paradigme de *l'action située* (Suchman, 1987) et met l'accent sur la logique des situations sociales: chaque cours

d'action dépend de façon essentielle des circonstances sociales, et l'organisation de l'action est conçue comme un système émergent *in situ* de la dynamique des interactions (Conein et Jacopin, 1994; Lave, 1988). L'autre de tradition psychologique et d'intelligence artificielle, repose sur le paradigme de la *cognition située*. Elle traite de la relation entre contexte et cognition; elle met l'accent sur le caractère social et distribué de la cognition et sur la singularité des raisonnements pratiques (Hutchins, 1995; Norman, 1993). Ces recherches défendent l'idée d'une pragmatique de l'action et de la cognition, ces deux dernières se définissant mutuellement l'une et l'autre, par couplage. De ce fait, il n'y a pas de pertinence à distinguer la cognition et l'action, ou ce qui est de l'ordre du "savoir" et ce qui est de l'ordre de "l'agir". D'une part, l'action humaine est considérée comme un accomplissement pratique, singulier, situé socialement et culturellement. D'autre part, l'activité cognitive mobilisée dans et par cette action a une spécificité contextuelle et elle est incompréhensible si elle n'est pas étudiée en situation.

2.2. Les composantes de l'expérience des enseignants "au travail"

Il s'agit d'appréhender l'expérience humaine comme une unité de vécu: en tant qu'interaction avec des humains et des "non humains" (l'environnement matériel), toute interaction humaine a un caractère composite qu'il convient de considérer. L'expérience professionnelle des enseignants peut être analysée conformément à cinq propriétés essentielles :

- elle est tout d'abord un accomplissement pratique. Elle repose sur des exigences pratiques: elle vise une transformation du monde; elle a une composante corporelle, essentielle pour la manipulation des relations aux hommes (la présentation de soi; la visibilité de ses intentions pour autrui; etc) et pour l'exploitation optimale des espaces et des objets ;
- elle est un vécu, nécessairement intentionnel et donateur de sens: l'acteur en a un mode de saisie subjectif, personnel et immanent à sa réalisation. Ce mode de saisie de l'action est la conscience que l'acteur a de ce qu'il accomplit, c'est-à-dire de ce qu'il vise, ressent, perçoit, comprend et interprète, dans l'agir. L'action incarne, pour lui, un état de conscience particulier et personnel de sa relation à la situation, c'est-à-dire une conscience de soi comme agent, et simultanément, celle de l'environnement de l'action. Elle est un *phénomène* au sens de «cela qui apparaît à la conscience, de cela qui est donné» (Lyotard, 1995, p. 5): elle est une conscience personnelle de l'agir (incarnée, spontanée, engagée dans l'action), une intuition immanente ou un *maintenant-de-conscience* (Husserl, 1950). Le contenu ou "sens" de l'action, c'est-à-dire le savoir expérientiel, est implicite. Il reste obscur pour l'acteur tant que celui-ci ne porte par une attention sur son vécu: c'est par une description de l'action telle qu'elle a été vécue, que l'acteur peut transformer le vécu *non-encore-regardé* en un vécu *regardé et dévoilé* (Husserl, 1950). Le sens désigne ainsi la manière de considérer un vécu (une action passée) dans un acte réflexif (Schütz, 1987), en recourant à la narration ;
- l'expérience comporte une dynamique de changement. Premièrement, elle est marquée par les contingences situationnelles. De ce fait, elle est un cours d'action, un flux d'expérience, un flux de vécus. Elle est constituée de temps vécus, ces temps participant à la façon dont les acteurs donnent un sens à leurs actions. Deuxièmement, l'action a une trame historique, au sens où son déroulement peut être assimilable à une histoire de vie: les expériences vécues à un moment donné participent à la genèse des expériences et des événements actuels et futurs, ainsi qu'à l'interprétation des événements passés. Troisièmement, elle est structurée séquentiellement. L'ordre de l'interaction correspond à une organisation en séquences

d'interaction identifiables. Il reflète également une fluidité dans l'enchaînement des séquences: par exemple, les enseignants contrôlent les temps morts pour éviter les flottements; assurent le timing qui convient dans la vitesse, l'enchaînement et la synchronisation de leurs actions. Quatrièmement, la temporalité ne correspond pas à un processus linéaire, mais à l'enchaînement de phases critiques de stabilité et d'instabilité ou de réajustements. Ainsi, la séquentialisation du temps est au cœur de l'expérience humaine ;

- en tant qu'interaction, l'expérience est médiée par des artefacts symboliques et physiques. Les savoirs enchâssés dans l'action sont des savoirs d'interaction entre, d'une part, l'acteur et ses dispositions, d'autre part, le contexte et ses ressources. Les dispositions à agir de l'acteur correspondent à son état physique et mental au moment de l'action, et à son référentiel de connaissances antérieurement acquises (Theureau, 1992); les ressources situationnelles correspondent à l'espace et aux dispositifs matériels (Norman, 1993). Les connaissances de l'acteur et les ressources du contexte, matérielles comme humaines, jouent le rôle d'artefacts: elles servent d'outils aux acteurs pour structurer leur action. Leur analyse fonctionnelle, rarement exploitée par les recherches sur l'enseignement, offre l'occasion de mieux comprendre la nature de l'action, cette dernière s'accomplissant à travers leur médiation: l'expérience est une technique corporelle, un "corps à corps" avec la matière, participant au façonnage de l'action, au cadrage des échanges entre individus. La délimitation de l'espace, son agencement et son usage, renvoient à une dimension essentielle de la compétence de l'enseignant ;
- l'expérience revêt des traits de typicalité. Malgré son caractère idiosyncrasique, elle est toujours une expérience sociale. La particularité des situations sociales est qu'elles se répètent (Goffman, 1991; Schutz, 1987): elles comportent des régularités qui fondent l'identité des acteurs sociaux, c'est-à-dire des modalités typiques de travail, «des processus interactionnels récursifs et relativement stables» (Tardif et Lessard, 1999, p. 184), un processus de routinisation (Giddens, 1987). Ainsi, toute expérience particulière a valeur d'occurrence d'une action typique, d'une situation ayant un sens identique pour différents acteurs, d'une culture partagée.

2.3. Méthodologie d'enquête sur le terrain de l'enseignement de la natation: les catégories d'analyse

L'intervention des enseignants a la particularité de comporter un sens pour les acteurs eux-mêmes, un sens qui advient dans et par l'interaction de l'enseignant avec son environnement social et matériel. En conséquence, comprendre et définir l'activité de l'enseignant en classe suppose de décrire cette activité, en particulier le sens qu'elle recouvre pour lui. Dès lors, l'analyse des propriétés factuelles de l'action (la façon dont elle est accomplie et s'organise) et de ses composantes existentielles (la façon dont elle fait sens pour l'acteur qui la vit) permet de révéler les savoirs qui la constituent en tant qu'expérience.

Décrire l'expérience des enseignants et accéder au sens de l'agir professionnel impose un effort d'analyse minutieux et un engagement dans une transaction authentique avec les professionnels. L'unité d'analyse que nous avons choisie comme unité expérientielle est la leçon de natation. Les enseignants participant à l'étude exerçaient dans des conditions similaires: ils enseignaient à des élèves débrouillés, à qui ils demandaient de nager selon le dispositif typique de la "file indienne", à la queue-leu-leu selon un circuit en épingle à cheveux; ils disposaient d'un ou de deux couloirs de nage latéraux, situés sur le bord de la piscine; au nombre de 12 et âgés de 35

à 50 ans, ces enseignants témoignaient d'une expérience importante de l'enseignement de l'EP, en particulier de l'enseignement scolaire de la natation.

L'intervention de l'enseignant est observée et décrite en considérant ses composantes significatives et interactives. Deux types de données sont recueillis: (a) des données d'enregistrement audio et vidéo de l'action; (b) des données d'autoconfrontation *a posteriori*. Les premières données renvoient à une description ethnographique de l'activité des enseignants "entraînant-d'accomplir" leur travail. L'analyse consiste, en suivant le déroulement de la leçon, à décrire les comportements de l'enseignant: les comportements verbaux (contenus des communications) et non verbaux (placements, postures, gestes). Les deuxièmes données portent sur l'action à un niveau où elle est significative pour l'acteur (Theureau, 1992). L'enseignant est sollicité pour participer à un entretien d'autoconfrontation, où il est invité à expliciter les motifs, perceptions, émotions, raisonnements, qui structurent son cours d'expérience. Les données sont ensuite analysées dans une visée compréhensive: leur interprétation consiste à mettre en évidence les structures typiques de l'organisation spatiale et temporelle de l'action, et de sa signification pour l'enseignant.

L'entretien d'autoconfrontation vise, par conséquent, à identifier les "motifs" de l'acteur, c'est-à-dire ses intentions d'action et de communication *in situ*. Les intentions de communication d'un acteur, notamment, consistent non seulement à communiquer un message mais en même temps, à rendre visible par son comportement ce qu'il veut communiquer (Sperber et Wilson, 1989). La compétence des enseignants repose sur une capacité à rendre significatif par leur comportement (ou parfois à masquer) leurs propres intentions d'action pour les élèves. Ce trait de visibilité ou d'*accountabilité* des conduites pour autrui s'exprime le plus souvent à travers des règles implicites: c'est par ses postures, gestes, placements et déplacements que l'enseignant donne à voir et à comprendre ce qu'il attend des élèves. Et comme le soulignent Tardif et Lessard, «l'essentiel n'est jamais expliqué: il se montre, il est ostensible dans l'usage communicationnel» (1999, p. 184), et «les élèves *savent pratiquement* comment ça se passe lors d'une leçon» (op cite, p. 185).

L'entretien permet aussi de comprendre comment l'enseignant juge, "interprète", comprend la situation qu'il vit, et quelles sont les connaissances qu'il mobilise pour cela. L'action ne peut pas être envisagée comme l'actualisation de connaissances spécifiques, isolées, stockées en mémoire et mobilisables à tout instant et dans tout contexte. Elle relève d'un usage pragmatique et contextuel des connaissances: celles-ci sont mobilisées en fonction d'occurrences situationnelles, et de façon synchrone et imbriquées les unes aux autres. Leur actualisation, en tant que règles utiles pour interpréter le monde et agir, est fortement liée aux motifs de l'acteur, aux événements qu'il perçoit et à la tonalité émotionnelle de son vécu. Les différents registres de connaissances que l'enseignant possède deviennent des ressources pour l'action, dont l'utilisation dépend des séquences d'interaction et d'impératifs situationnels.

L'entretien permet de révéler les "perceptions" par lesquels l'enseignant opère une lecture rapide des situations, les interprète et agit en conséquence. Le dévoilement de ces perceptions permet de comprendre comment sont générés les motifs, les interprétations et les émotions de l'enseignant, c'est-à-dire comment l'action s'organise à partir de ce qui "fait signe" dans l'environnement, pour l'enseignant.

Enfin, il permet de révéler la "tonalité émotionnelle" des expériences de l'enseignant. Vivre une situation sociale, s'impliquer dans des relations individuelles et collectives, s'engager dans

un rapport public de face-à-face avec les élèves, conduit inévitablement, pour l'enseignant, à un ressenti émotionnel particulier de son activité. Son intervention peut s'envisager comme un flux émotionnel, c'est-à-dire un enchaînement d'états affectifs structurés par des sentiments, qui peuvent tour à tour être contradictoires: la joie, la peur, la satisfaction, le doute, la colère, etc.

3. Résultats

Les résultats de l'étude ont montré que l'intervention de l'enseignant, au cours des leçons de natation, reflète une organisation archétypale. Elle est structurée en séquences d'interaction récurrentes, qui reflètent des modes typiques d'action et de communication envers les élèves. Elle repose sur trois macro-séquences: i) des phases de "définition du travail", où l'enseignant regroupe les élèves et leur présente le travail; ii) des phases où l'enseignant installe des transitions rapides d'une part, entre la définition du travail et la mise en activité des élèves en file indienne, d'autre part, entre la fin du travail et la reprise en main du groupe; iii) des phases de "supervision et de régulation de l'activité d'apprentissage des élèves", où l'enseignant s'engage alternativement dans trois séquences typiques. Elles correspondent à trois modes typiques de régulation, que nous avons qualifiés de: "flash", "suivi" et "arrêt" (Figure 1).

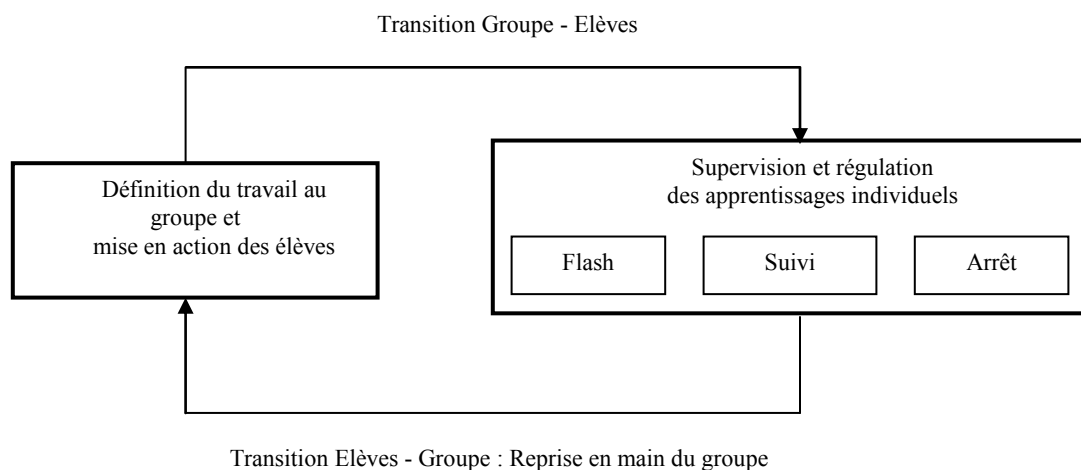


Figure 1: Organisation séquentielle et archétypale des leçons de natation

3.1. Définir le travail aux élèves

Dans cette macro-séquence, l'enseignant regroupe les élèves à l'extrémité du couloir pour leur présenter le travail à faire: il ritualise, par ce positionnement, le signal de délivrance des consignes collectives. Il règle le temps d'explication de façon à dire juste ce qu'il faut: il veille à rendre les explications précises et concises. Il justifie la concision des explications par rapport au risque de refroidissement rapide des élèves, et de leur dispersion lorsqu'ils attendent. Il justifie leur précision par le fait que les élèves doivent comprendre clairement le travail à faire avant de se mettre à nager: dans le cas d'une incompréhension, il devient alors trop coûteux d'arrêter les élèves et de les regrouper pour redonner les consignes. Il règle la présentation du travail (la nature et la longueur des explications) en fonction du niveau d'écoute qu'il perçoit chez les élèves au fur et à mesure où il leur parle. Pour maintenir leur attention, il contrôle en permanence le cadrage spatial des élèves: il veille à les regrouper à sa proximité; il surveille et maintient leur immobilité.

L'enseignant souligne qu'il a un niveau d'exigence élevé dans ces moments de regroupement, le contact avec l'eau et la configuration du couloir étant propices à l'amusement et à la dispersion des élèves. L'extrait suivant, relatant les communications d'un enseignant pendant la leçon et ses verbalisations d'autoconfrontation, illustre une macro-séquence de regroupement.

Communications de l'enseignant pendant la leçon	Autoconfrontation
<p>Pierre! Eh, Pierre, viens là? S'il vous plaît! Rapprochez-vous! Bon, vous allez prendre une planche pour faire des battements... Julien, tu te rapproches s'il te plaît! Dépêche-toi! Vous venez-là! Venez-là! Oh, oh! sors de la dessous, toi! Ecoute maintenant!... donc, des battements de crawl (...)</p>	<p>Enseignant: Là, ils se rapprochent de moi. Une fois qu'ils sont là, hop, c'est bon, ils sont prêts. Je marque bien le moment où je donne le truc, que ce soit clair que c'est maintenant qu'on écoute (...). Quand il y en a un qui s'éloigne, tu le vois tout de suite, tu sens qu'il est en train de lâcher le truc!</p> <p>Chercheur: Lâcher le truc?</p> <p>Enseignant: Lâcher mon discours, parce qu'ils ne suivent pas tout le temps que je parle. Ils partent avant ou ils se tournent carrément. Regarde, il y en a un qui regarde derrière, c'est pas moi qu'il regarde. Donc moi, j'essaie d'en avoir le maximum, bon, dans une certaine limite. Les moments où il y a quand même du calme, où il n'y en a pas un qui a la tête sous l'eau. Enfin, il y a plein de signes comme ça... Donc ça sert à rien de parler, tu parles dans le vide!</p>

Le savoir professionnel de l'enseignant, dans cette séquence, renvoie à une compétence typique: a) d'interaction avec les élèves et le dispositif matériel; b) d'attribution d'une signification particulière à la situation. L'autoconfrontation permet de révéler le caractère situé, dynamique et incorporé de l'action et des savoirs de l'enseignant.

A propos des "motifs" d'action, l'enseignant transmet un message aux élèves qu'il crée *in situ*, en cours d'action: il structure le contenu et le mode de sa délivrance en fonction des réactions qu'il perçoit chez les élèves. Ses intentions d'intervention sont multiples: il s'engage simultanément à transmettre des savoirs, sur la matière natation notamment, à juger de l'état de disponibilité des élèves, et à les cadrer et les re-cadrer au plan spatial et temporel par le jeu de ses postures, ses positions dans l'espace, l'intonation de sa voix etc. Ses engagements intentionnels apparaissent aussi comme étant conflictuels pour lui, car ils génèrent un dilemme fondamental à résoudre: prendre le temps nécessaire pour définir le travail aux élèves, tout en cherchant à mettre rapidement les élèves en action. Enfin, ses intentions ont un caractère dynamique: elles émergent en situation et changent constamment en fonction du cours de l'action.

A propos des "interprétations", l'enseignant mobilise des connaissances particulières pour comprendre la situation. Ces connaissances sont typiques: elles correspondent à des types usuels (ou règles contextuelles) qui fondent ses interprétations *in situ*. Par exemple, il sait qu'il faut être concis et précis dans les explications: ne pas empiéter sur le temps de pratique des élèves; s'assurer de leur compréhension des consignes; éviter les attentes et les flottements en début d'exercice, etc.

Concernant les "perceptions", l'enseignant mobilise ses connaissances *in situ* à partir d'indices perceptifs qu'il prend sur la situation. Par exemple, il règle les explications à donner aux élèves

sur la base d'une grande vigilance et réceptivité, en exploitant des micro-événements: les attitudes physiques et les regards des élèves; leurs interactions mutuelles, etc.

Au niveau des "émotions", l'enseignant ressent une difficulté à gérer la séquence, compte tenu des deux occupations contradictoires qu'il lui faut gérer et maintenir en équilibre: prendre le temps d'expliquer, sans retarder la mise en action des élèves dans l'eau.

3.2. Des transitions fluides pour gérer "les départs" et "les arrivées" des élèves

Après avoir défini le travail aux élèves, l'enseignant lance de façon dynamique la file indienne. Il cherche à obtenir un départ échelonné et dynamique des élèves, en donnant ou rappelant des consignes sur un code de circulation dans le couloir. Il régule les écarts entre les élèves, pour éviter un décalage trop grand entre la tête et la queue de la file. Par son placement, il dynamise le lancement de la file indienne: il reste en bout de ligne pour scander les départs échelonnés des élèves si ceux-ci tardent à partir; ou il se dégage franchement sur le côté pour entraîner avec lui la tête de file. L'extrait suivant d'autoconfrontation illustre la macro-séquence.

Enseignant: «Là, j'avance sur le bord avec eux, je tiens le groupe... C'est clair que je me mets en tête si je peux. Et puis aussi, quand je me mets en tête, je vois tout le monde. Si je reste en bout, je m'occupe des autres, mais les premiers je ne les ai pas vus... alors que quand tu te mets en avant, tu suis tout le monde, et au fur et à mesure où ça arrive, tu as le temps d'en voir».

Lorsque les élèves ont terminé leurs longueurs de nage, l'enseignant reprend le groupe en main en gérant leurs arrivées progressives. Il se replace rapidement en bout de couloir dès qu'il perçoit un seuil critique d'attente ou d'agitation des élèves qui ont terminé leurs longueurs. L'éclaircissement progressif de la file indienne lui signale aussi qu'il doit stopper son travail de régulation individuelle et reprendre en main la partie des élèves qui attendent sans rien faire. Par son remplacement, il ritualise le signal de la reprise en main du groupe et l'abandon de l'activité de régulation. Il vit cette transition de façon conflictuelle car il lui faut attendre que les derniers élèves terminent de nager, tout en contrôlant ceux qui sont déjà arrivés. L'extrait de leçon et d'autoconfrontation, suivant, illustre cette séquence.

Communications de l'enseignant pendant la leçon	Autoconfrontation
Oh, là, là! Oh, là, là! Rien ne va plus, rien ne va plus!... Vous posez les planches, s'il vous plaît! Posez les planches! Vous écoutez!	Enseignant: Là, il y en a déjà pas mal qui ont fini, et ils commencent à mettre la pagaille au bord (...). Ils sont en train de s'amuser. Si je les laisse trop longtemps comme ça, ils me cassent le rythme de travail. Chercheur: Et pourquoi, tu les interpelles de loin comme ça? Enseignant: C'est pour les prévenir assez tôt! C'est quand j'étais avec Anne là-bas, je les entendais chahuter et je me suis dit, là, ils ont fini. Il faut que tu y ailles!

Le savoir professionnel de l'enseignant, dans ces macro-séquences de transition, reflète là encore un caractère situé. Les "motifs" consistant à lancer le démarrage de la file indienne, ou à cesser la délivrance de corrections individuelles pour reprendre le groupe en main, ne relèvent pas

d'une planification *stricto sensu*. C'est dans l'interaction que l'enseignant juge de l'opportunité de s'engager de telle ou telle façon. Son "jugement" de la situation repose sur l'évaluation d'un seuil critique, ou seuil de tolérance, au-delà duquel la situation deviendrait problématique à régler. Sa décision de faire démarrer la file ou de reprendre le groupe en main repose sur sa "perception" de l'état de disponibilité des élèves. Au plan "émotionnel", ces moments de transition génèrent une tension pour l'enseignant: dynamiser le lancement de la file indienne ou s'occuper de la tête de file; reprendre le groupe en main ou prolonger son occupation avec les élèves en queue de file.

3.3. Superviser et réguler l'activité des élèves au cours du déplacement en file indienne

L'enseignant n'investit pas l'espace de façon homogène pour superviser et délivrer des rétroactions aux élèves. Il s'engage dans trois types de séquences, correspondant à trois modes typiques de correction: par "flash", avec "suivi" ou avec "arrêt" (Figure 2).

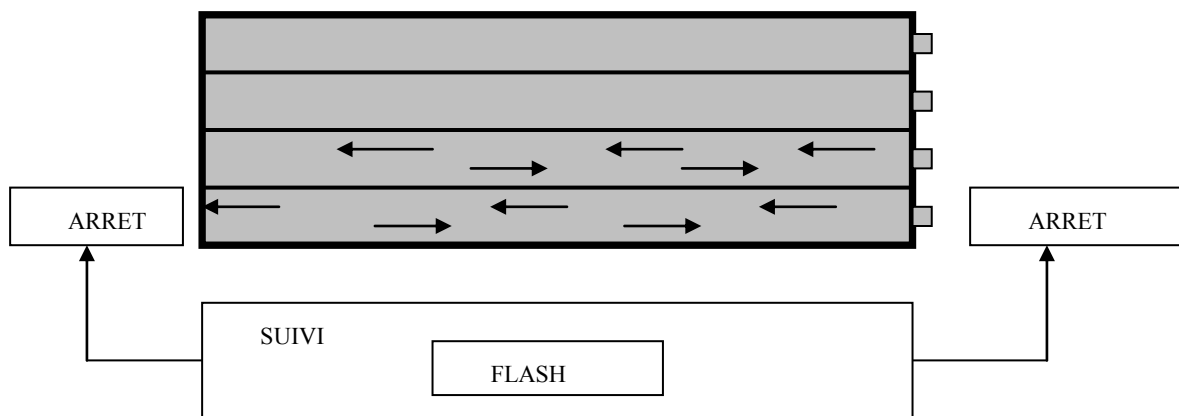


Figure 2: Trois modes typiques de régulation des apprentissages : par "flash", avec "suivi" ou avec "arrêt".

Lors des séquences de régulation selon un mode "flash", l'enseignant s'engage avec une intention principale: corriger rapidement un maximum d'élèves en les apostrophant à leur passage dans la ligne d'eau. Il se place sur le bord latéral de la piscine. Il oscille autour d'une zone médiane, à équidistance des extrémités de couloir, pour voir de façon équilibrée tous les élèves et être vu par tous (Figure 2). Il régule individuellement les élèves par des corrections de détails. Celles-ci ont deux fonctions principales. L'une est phatique: l'enseignant cherche à maintenir un déplacement fluide des élèves. Il relance ceux qui s'arrêtent pour éviter les bouchons dans le couloir. Ses communications brèves visent à entretenir le contact, visuel et auditif, avec les élèves, afin de les maintenir au travail. L'autre fonction est formative: l'enseignant corrige rapidement les élèves, sans les arrêter, lorsqu'ils passent devant lui, à ses pieds ou dans un espace très proche. Il rappelle les consignes si elles ne sont pas respectées, et il corrige des problèmes chez les élèves lorsqu'ils les jugent peu importants et solubles sur le champ. Il donne des corrections de type "flash", sous la forme d'injonctions: «souffle dans l'eau», «allonge-toi», «tourne la tête», «serre les doigts», etc. Il exploite le passage des élèves dans la file et les

intervalles les séparant comme des “fenêtres” de communication. L’extrait de leçon et d’autoconfrontation, suivant, illustre une séquence “flash”.

Communications de l’enseignant pendant la leçon	Autoconfrontation
- Oh écoute, tu peux aller chercher une planche toi même!	Enseignant: Oui, c’est Julien. Il me demande de changer de planche. Bon, je perds du temps avec ces préoccupations matérielles, là! Et les autres je ne vais pas pouvoir être sur eux.
- Guillaume, souffle dans l’eau, aussi!	Façon de parler, ce n’est pas leur coller au dos mais, à les regarder, à participer avec eux. Je vois un gamin, je finis avec l’autre et hop! Je replonge tout de suite dessus! Tu vois, pour moi c’est important de m’occuper d’eux!
- Sophie, sors les bras. On souffle dans l’eau maintenant, on souffle dans l’eau.	Chercheur: M’occuper d’eux! Qu’est-ce que tu veux dire par là?
- La tête dans l’eau. Allez souffle, souffle!	Enseignant: M’occuper d’eux, c’est être là quoi! Je vois un truc, crac!. J’interviens. Moi, il faut que je sois avec eux ou sinon ce n’est pas la peine! (...) Je suis là en soutien. Je passe devant et j’essaie de corriger rapidement ce qui ne va pas; qu’ils sachent ce qu’ils font ou qu’ils ne font pas (...). C’est fatigant aussi, parce que j’ai l’impression tout le temps de les porter à bout de bras les gamins, tu vois!
- Sur le dos, deux sur le dos!	

Lors des séquences de régulation selon un mode “suivi”, l’enseignant s’engage avec une intention principale: suivre le déplacement d’un élève pour l’accompagner dans son effort, le corriger et évaluer sur le champ les transformations qu’il opère. Il suit un élève quand il perçoit que celui-ci montre une difficulté assez importante et peine à nager. Il l’accompagne en marchant sur le bord, à sa hauteur et à sa vitesse: il se tourne et se penche vers lui pour maintenir une proximité de communication et créer un “couloir” de discussion avec lui. Il lui signifie ainsi qu’il le regarde, le motive, le corrige et attend une correction de sa part. Il le suit le temps nécessaire pour obtenir une transformation puis l’abandonne pour contacter un autre élève. Il engage une communication prolongée avec lui. Ses rétroactions sont des répétitions d’encouragements et de consignes conjugués à l’impératif, marquant une insistance. Il délivre les consignes au fur et à mesure du suivi et de l’observation qu’il fait de l’élève. Son intention est nettement orientée vers l’apprentissage, les préoccupations de contrôle de la classe étant au second plan. L’extrait de leçon et d’autoconfrontation, suivant, illustre une séquence de “suivi”.

Communications de l'enseignant pendant la leçon	Autoconfrontation
Allonge-toi bien! Tu te redresses trop comme ça! Tu fais trop ça! Oui, c'est mieux. Non, allonge-toi bien! Allonge tes bras! Allonge! Tu peux le faire, tu sais le faire, alors applique-toi! Allez! Allez! Voilà! C'est bien, ça!	Enseignant: Lorsque je leur donne une consigne, soit ils ne l'entendent pas directement, soit je suis obligée de me baisser pour qu'ils l'entendent bien avec les bonnets. Et en plus, je reste, je les accompagne un petit peu aussi (...). J'insiste... Ah, je ne les lâche pas! Je leur montre que je suis là. Moi, il me semble qu'on est là pour les aider. Puis, tu vois, quand je les tiens comme ça, ils se sentent plus observés. Ils s'appliquent davantage! Il ne suffit pas de leur dire juste un truc comme ça; après, il faut qu'ils sachent le résultat, enfin le résultat de ce qu'ils ont modifié, s'ils ont modifié! Donc, si je ne leur dis pas après, oui c'est bien, c'est mieux, ou ça va pas, bon et bien, ils ne progresseront pas! Sinon, ça sert à rien!

Lors des séquences de régulation selon un mode “arrêt”, l’enseignant s’engage avec une intention principale: arrêter un élève dans son déplacement, à l’écart de la file indienne, pour lui expliquer les raisons de son problème et lui proposer une régulation. Il intervient ainsi lorsqu’il perçoit une difficulté extrême chez un élève, qu’il juge urgente à corriger. Il l’invite alors à stopper son déplacement sur le champ, le plus fréquemment à l’extrémité du couloir. Il crée un espace intime de dialogue, en plaçant l’élève à l’écart du flux et de l’agitation de la file indienne. Il se penche vers lui, s’accroupit ou se met à genoux, pour maintenir la proximité d’une communication privée. En l’arrêtant, il se donne du temps pour lui donner des explications riches et adaptées à son problème: il lui transmet des principes de natation, reprend certaines “bases” si elles ne sont pas comprises, et peut le questionner pour qu’il analyse sa propre action.

Communications de l'enseignant pendant la leçon	Autoconfrontation
Elève: Je n’y arrive pas! Enseignant: Mais si tu y arrives bien, pourquoi tu me dis que tu n’y arrives pas?... C’est sur le côté que c’est difficile, oui?... Est ce que tu es bien gainé? Est-ce que le bassin est bien fixé, est-ce que ça ne part pas un peu comme ça? Réfléchis! Tu es sûr que tu t’étirais bien? avec des battements? (...)	Enseignant: Là, je prends le temps de lui expliquer. Puis, j’en profite pour qu’il réfléchisse aussi ; qu’il trouve lui-même la solution qui lui convient le mieux (...). Je lui donne des pistes, mais c’est à lui, ensuite, de voir ce qui va ou pas!

Le “savoir-enseigner” de l’enseignant, dans ces séquences d’intervention “flash”, “suivi” et “arrêt”, renvoie à une compétence particulière de compréhension de la situation, et d’interaction avec les élèves et le dispositif matériel.

Les “motifs” d’action émergent en cours d’action, et ils revêtent quatre propriétés: a) ils sont multiples: l’enseignant travaille dans le but de maintenir ou relancer le déplacement des élèves; corriger un maximum d’élèves selon un principe d’équité de traitement; corriger rapidement les élèves sur le champ, sans les arrêter; ou bien s’occuper préférentiellement et

ponctuellement d'un élève; b) ils sont synchrones: l'enseignant régule simultanément le travail du groupe et l'activité individuelle des élèves; c) ils sont incarnés: par son placement, son intonation, l'enseignant rend significatif pour les élèves à la fois sa préoccupation de surveillance de la classe et celle des soutiens individuels; d) ils varient constamment: les intentions de contrôler le groupe ou d'aider un élève à apprendre émergent, de façon synchrone ou alternée, dans le flux de l'action et en fonction de la situation qui se présente à l'enseignant.

Pour "interpréter" la situation, l'enseignant mobilise des règles contextuelles qui lui permettent de savoir comment superviser et réguler efficacement les apprentissages individuels des élèves. Il structure le contenu et le mode de rétroaction en fonction de l'importance des problèmes qu'il juge chez les élèves. Par exemple, il sait qu'un placement en zone médiane, lui permet de surveiller l'ensemble des élèves et, simultanément, de se rendre visible de tous. Il sait que la fluidité des déplacements des élèves est une condition pour pouvoir s'occuper individuellement des élèves.

L'enseignant mobilise ses connaissances en fonction "d'ancrages perceptifs". Par exemple, il règle les explications données aux élèves sur la base d'une grande vigilance à leurs attitudes. Pour évaluer la dynamique de travail du groupe, il prend des indices sur la fluidité de la file indienne. Pour adresser des corrections aux élèves pendant qu'ils nagent, ils saisissent les moments où la tête émerge.

L'enseignant "ressent" l'activité de supervision et de régulation comme génératrice d'un conflit intra-psychique. Par exemple, il doit simultanément: a) prendre le temps de s'occuper individuellement d'un élève, mais en restant disponible pour un maximum d'entre eux; b) s'impliquer dans les corrections individuelles, alors qu'il lui faut aussi surveiller l'implication de tous les élèves; c) s'engager dans un espace privé de dialogue avec un élève, mais en maintenant visibles ses intentions de surveillance pour tous les autres. La tonalité émotionnelle particulière de ces interventions apparaît comme une composante fondamentale de l'expérience professionnelle de l'enseignant et de son sentiment de compétence auprès des élèves.

4. Discussion et conclusion

Cette étude avait pour but d'identifier les structures archétypales de l'expérience d'enseignants d'Education Physique expérimentés, qui animaient des leçons de natation auprès d'élèves organisés en "file indienne". Nous avons adopté une approche anthropologique, d'inspiration phénoménologique. L'expérience d'un l'enseignant a été définie comme une *action située* dans un contexte particulier, dont le déroulement dépend de façon essentielle des circonstances et matériaux utilisés (Suchman, 1987). Elle repose sur la création d'un sens personnel pour les acteurs, qui correspond à la façon dont ils vivent leurs propres agissements.

Les résultats montrent le caractère typique du "mode" et du "sens" d'intervention des enseignants. "Savoir enseigner" la natation en file indienne est une compétence spécifique structurée par: i) un engagement corporel spécifique, qui permet de rendre visibles des intentions de travail pour les élèves; ii) une transmission des connaissances, qui est contextualisée au degré de difficulté perçu *in situ* chez les élèves; iii) une indexation de l'action au dispositif spatial de la file indienne, et des opportunités de rencontre avec les élèves

Cette étude contribue à mieux comprendre la nature des savoirs professionnels des enseignants d'EP: elle propose notamment une compréhension des constituants des savoirs expérientiels. Elle permet ainsi d'apporter une réponse aux enjeux de définition de la connaissance professionnelle, et son lien à la pratique. Deux voies de réponse peuvent être

esquissées. D'une part, les savoirs d'expérience renvoient à un registre de connaissance particulier chez les professionnels, celui de la connaissance que les enseignants ont de ce qu'ils font réellement en classe. Il porte sur le "sens pratique" de l'intervention, c'est-à-dire sur la façon dont l'enseignant organise séquentiellement ses conduites en classe, et sur la signification (motifs, interprétations, perceptions, émotions) qu'il leur attribue. D'autre part, la connaissance professionnelle peut être envisagée sous l'angle des connaissances, de la matière notamment, que l'enseignant transmet réellement aux élèves: les connaissances transmises sont toujours situées, c'est-à-dire qu'elles sont liées aux opportunités de transmission que l'enseignant crée ou perçoit, et qu'il saisit de façon pragmatique en fonction de la situation dans laquelle il se trouve engagé.

4.1. Le caractère incorporé des savoirs d'expérience

Enseigner consiste à conduire une relation à un groupe d'élèves dans le but de leur transmettre des savoirs et d'éduquer leur personne. Pour cela, l'enseignant privilégie souvent un langage corporel: il rend son action signifiante pour les élèves à travers ses postures, gestes, placements (Gal-Petitfaux et Cizeron, 2000). Les résultats ont montré que l'enseignant veille constamment à adopter un placement adéquat de façon à rendre visible, pour les élèves, ses intentions d'action et de communication. Dans les phases de regroupement, il délivre les consignes dans les interstices possibles correspondant aux moments d'écoute qu'il perçoit chez les élèves. Dans les séquences de régulation, il se place de façon à voir tous les élèves et être vu par tous; par son placement et sa posture, il accompagne "physiquement" un élève dans son effort; par un rapprochement physique, il crée un espace privé de dialogue avec un élève; par un déplacement accéléré, il dynamise la mise au travail des élèves, etc. En conséquence, les interventions d'un enseignant peuvent être appréhendées comme des techniques corporelles, c'est-à-dire des techniques de mise en jeu du corps dans les relations humaines.

4.2. Le caractère situé des connaissances de la matière

Le travail en classe conduit à une sélection, une utilisation particulière et une transformation des connaissances dont dispose l'enseignant (Theureau, 1992). Les règles d'interprétation, en usage dans l'action, sont liées à l'intention de l'enseignant et à la situation. D'une part, c'est l'intention qui amène l'enseignant à sélectionner les connaissances à mobiliser dans l'intervention. Par exemple, désirant aider un élève en grande difficulté, il peut consacrer un temps important de travail individuel avec lui en lui donnant des explications riches pour apprendre. D'autre part, la lecture que l'enseignant fait de la situation est liée à des indices perceptifs, qui font signe pour lui: l'usage de règles émerge de circonstances contextuelles et d'événements particuliers. Les résultats montrent que le contenu des connaissances mobilisées par l'enseignant pour interpréter la situation, varient constamment au cours de la leçon et qu'elles ont un caractère émergent. Il en est de même pour les connaissances qu'il transmet aux élèves, en particulier les connaissances relatives à la matière: Enseigner la natation repose sur la capacité de l'enseignant à exploiter le niveau de difficulté que présentent les élèves à un moment donné, et les opportunités de passage des élèves dans la ligne d'eau. Par exemple, le contenu des rétroactions est superficiel et redondant lors des séquences "flash", davantage individualisé lors des séquences "suivi", fortement individualisé et riche d'informations dans les séquences "arrêt". Ces résultats interrogent la question des contenus d'enseignement, de leur différenciation, et des bases de connaissance dans l'expérience. Celles-ci ne peuvent pas être considérées comme des connaissances objectives, jouant le rôle de variables indépendantes qui détermineraient l'action.

Aussi, une théorie de la compétence des enseignants repose sur une formalisation des connaissances-en-acte, accomplies et incarnées.

4.3. L'espace et le matériel comme artefacts pour l'action

Les savoirs en usage dans l'action ne se confondent pas avec les savoirs formels explicites: ils portent l'empreinte de l'ensemble des propriétés de l'action, c'est-à-dire les propriétés des artefacts avec lesquels ils interagissent pour produire l'action. Toute expérience s'inscrit notamment dans un contexte spatial et temporel donné, qui joue le rôle d'artefact (Norman, 1993). En Education Physique, en particulier, les espaces et les aménagements matériels tiennent une place importante: ils contribuent à organiser l'activité d'apprentissage des élèves et celle de l'enseignant. Toutefois, l'enseignement «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» (Durand, 2001, p. 33). Ainsi, enseigner consiste à agencer une scène de travail et composer avec elle pour transmettre des savoirs. Chaque type d'organisation sociale et matérielle offre une interface particulière entre les élèves et l'enseignant. Le dispositif de la file indienne, notamment, en imposant un ordre spatial et temporel des déplacements des élèves, offre un espace ordonné susceptible de servir de médiation au contrôle spatial et temporel des interventions de l'enseignant. Par exemple, le flux de la file indienne et les intervalles entre les élèves interviennent dans le contenu des communications que délivre l'enseignant et dans le guidage des apprentissages qu'il opère. L'environnement joue donc un rôle important dans la constitution des savoirs d'expérience: structuré par l'enseignant, il structure en retour ses interventions. Le travail professionnel repose donc sur la maîtrise d'un "corps-à-corps" avec les espaces et les objets.

En conclusion, cette étude met en évidence quelques aspects constitutifs de la culture professionnelle des enseignants d'Education Physique. Elle souligne l'importance de l'engagement corporel, de l'organisation matérielle et humaine de la classe et de l'usage pragmatique des connaissances, dans le métier d'enseignant. Elle illustre les impératifs de travail contradictoires que vivent les enseignants: les tensions, les contradictions ou les dilemmes, structurent l'identité professionnelle des enseignants (Ria, 2001; Tardif et Lessard, 1999). Ces tensions s'expliquent notamment par la dimension humaine et le caractère éthique du travail. Cette étude est une illustration de la fécondité de l'approche anthropologique pour: i) dévoiler la dimension expérientielle, vécue, du travail de l'enseignant; ii) permettre d'analyser une unité d'expérience, quelle qu'elle soit: par exemple, une journée de travail d'un enseignant ou des séquences particulières structurant ses leçons; iii) réhabiliter une identité professionnelle de type « praticienne » chez les enseignants, fondée sur leur agir professionnel; iv) nourrir les dispositifs de la formation et de la professionnalisation de l'enseignement de l'EP à partir des résultats des recherches sur l'analyse de la pratique professionnelle.

Références

- Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social Research*, 54(1), 11-32.
- Carbonneau, M., et Héту, J.C. (1996). Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionnelle. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels* (p. 77-96). Bruxelles : De Boek & Larcier S.A.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Clark, C.M., et Peterson, P.L. (1986). Teachers' thought processes. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (p. 255-298). New York : Macmillan.
- Clandinin, D.J. (1986). *Classroom practice : Teacher images in action*. Philadelphia : Falmer Press.
- Conein, B., Jacopin, E. (1994). Action située et cognition. Le savoir en place. *Sociologie du Travail*, 4, 475-500.
- Coulon, A. (1988). Ethnométhodologie et enseignement. *Revue Française de Pédagogie*, 82, 65-101.
- Doyle, W. (1981). Research on classroom contexts. *Journal of Teacher Education*, 32(6), 3-6.
- Durand, M. (1998). *L'enseignement comme "action située" : éléments pour un cadre d'analyse*. Communication à la 4^e Biennale de l'Education et de la Formation. Paris, Avril.
- Durand, M. (2001). *Chronomètre et survêtement : Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants d'Education Physique*. Paris : Revue EPS.
- Gal-Petitfaux, N. (2000). *Typicalité dans la signification et l'organisation de l'intervention des professeurs d'Education Physique et Sportive en situation d'enseignement de la Natation : le cas des situations de nage en "file indienne"*. Thèse non publiée de doctorat en STAPS, Université Montpellier I.
- Gal-Petitfaux, N. Cizeron, M. (2000). Trois configurations typiques de transmission du savoir : étude d'un cas d'enseignement de la gymnastique au collège. *Actes du Colloque International ARIS sur l'intervention dans le domaine des activités physiques et sportives : compétences(s) en mutation ?* Grenoble, Décembre.
- Gal-Petitfaux, N., Durand, M. (2001). L'enseignement de l'Education physique comme "action située" : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive. *STAPS*, 55, 79-100.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris : PUF.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Minuit.
- Husserl, E. (1950). *Idées directrices pour une phénoménologie*. Tome 1. Paris : Gallimard ; 1982, Tome 2. Paris : PUF.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice : Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge, NJ : Cambridge University Press.
- Leinhardt, G., Greeno, J.G. (1986). The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78, 75-95.
- Liotard, J.F. (1995). *La phénoménologie*. Paris : PUF.
- 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* (p. 15-34). Paris : Editions de l'EHESS.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, P. (1996). *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles : De Boek & Larcier S.A.

- Ria, L. (2001). *Les préoccupations des enseignants débutants en Education physique et sportive. Etude de l'expérience professionnelle et conception d'aides à la formation*. Thèse non publiée de doctorat en STAPS, Université Montpellier I.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Siedentop, D. (1994). *Apprendre à enseigner l'éducation physique*. Québec : Gaëtan Morin.
- Sperber, D., Wilson, D. (1989). *La pertinence. Communication et cognition*. Paris : Minuit.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated action*. Cambridge, NJ : Cambridge University Press.
- Tardif, M., et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck et Larcier, s.a.
- 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.
- Weber, M. (1971). *Economie et société*. Paris : Plon.