
Analyse didactique clinique de pratiques d'enseignants débutants et expérimentés.

Une étude de cas croisés sur l'usage de la notion de « gainage » en cours d'Education Physique et Sportive (E.P.S.)

Marie-France Carnus*

** GRIDIFE ERTE 64 IUFM Midi-Pyrénées
CREFI-T, EA 799 Université Paul Sabatier
F-31 Toulouse
Réseau OPEN
marie-france.carnus@toulouse.iufm.fr*

RÉSUMÉ. Dans cette étude, nous cherchons à opérer des rapprochements entre enseignants expérimentés et débutants au regard de la façon dont ils s'y prennent pour aborder la notion de gainage, notion centrale pour construire un élément clé en gymnastique en classe de 5ème : l'appui tendu renversé. Au travers de l'analyse des interactions didactiques, nous tentons de rendre compte des analogies et des différences entre trois enseignants expérimentés et trois enseignants débutants dans la façon d'aborder cette notion, jugée incontournable par la plupart des enseignants ainsi que par les « auteurs majeurs » (Robin, 1996) en didactique de la gymnastique. Les résultats de ces travaux sont de nature à dégager des axes stratégiques pour la formation initiale et continue des enseignants d'EPS.

MOTS-CLÉS : interaction didactique, approche langagière, gainage, enseignant expérimenté, enseignant débutant.

1. Introduction

Certains travaux portant sur l'analyse didactique de pratiques d'enseignants expérimentés en gymnastique (Carnus, 2003) ont mis en évidence la variabilité inter et intra individuelle de l'activité décisionnelle des enseignants. S'appuyant sur le cadre d'analyse des variables didactiques de M. Bru (1991), ces travaux rendent compte des variations dans les modalités d'un certain nombre de variables « manipulées » par les enseignants, notamment au cours des phases interactives, en présence des élèves. Nous nous centrons ici plus particulièrement sur la variable « registre de la communication didactique » appartenant à la deuxième catégorie du cadre d'analyse de M. Bru¹. L'étude des modalités de cette variable met en évidence différents types d'approches langagières de certaines notions clés indispensables dans la construction des habiletés gymniques.

Dans le cadre de ces travaux, nous cherchons à opérer des rapprochements entre enseignants expérimentés et débutants au regard de la façon dont ils s'y prennent pour aborder certaines notions centrales pour construire un élément clé en gymnastique : l'appui tendu renversé. L'enseignement – apprentissage de cet élément se caractérise, entre autre, par une double construction : celle des alignements (bras – tronc – jambes) et du maintien de ces alignements en position renversée et celle de nouveaux repères (visuels et proprioceptifs) dans cette position inhabituelle.

Au regard de ces enjeux de formation, plusieurs notions techniques (alignement, maintien, placement, gainage, ouverture, repère, etc.) sont nécessaires à aborder avec les élèves. Nous avons choisi de nous centrer ici sur celle de « gainage » qui renvoie au placement du bassin encore appelé rétroversion. Cette notion centrale est jugée incontournable par les enseignants à la fois pour des raisons techniques et biomécaniques mais également sécuritaires. En effet, le placement du bassin en rétroversion permet de « préserver » la colonne lombaire et d'éviter certains traumatismes vertébraux. Ce « gainage », appelé « mythe technique » par Goirand (1998), est donc usuellement abordé par les enseignants d'EPS qu'ils soient spécialistes ou non en gymnastique. Comment l'abordent-ils ? Qu'en est-il chez les enseignants expérimentés et chez les enseignants débutants ? Au travers de l'analyse des interactions didactiques, nous cherchons à rendre compte des analogies et des différences entre trois enseignants expérimentés et trois enseignants débutants dans la façon d'aborder cette notion, jugée incontournable par la plupart des enseignants ainsi que par les « auteurs majeurs » (Robin, 1996) en didactique de la gymnastique.

¹ M Bru identifie trois catégories de variables de l'action didactique : la première renvoie à la structuration et à l'organisation des contenus, la seconde est celle des variables processuelles qui donnent forme et énergie à l'enseignement – apprentissage et la troisième regroupe les variables relatives au cadre et au dispositif (Bru, 1991).

2. Cadre théorique : une recherche en didactique clinique

L'approche ternaire, caractéristique du didactique a pour particularité de questionner la spécificité des contenus disciplinaires au regard de certaines de leurs conditions de transmission et d'appropriation. Dans nos travaux nous intégrons, a priori, la dimension du sujet, « un sujet singulier dans sa dynamique à la fois psychique et sociale » (Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, 1996). Cette option nous fait adopter une approche clinique mettant en avant le point de vue du sujet – ici le sujet enseignant – dans l'analyse et l'élucidation du fonctionnement didactique (Carnus, 2004). Ainsi, tout enseignement – apprentissage peut être pensé dans le cadre d'un « modèle didactique systémique » (Astolfi, Develay, 1989) articulant trois logiques distinctes et interdépendantes : celle de la matière à enseigner qui ne peut échapper à une transposition permettant à l'élève l'accès à un savoir socialisé ; celle du sujet apprenant construisant ses savoirs activement ; celle enfin du sujet enseignant permettant et/ou facilitant cette construction en prenant un certain nombre de décisions au regard d'un « réseau d'intentions » complexes (Portugais, 1999). Nos travaux se focalisent sur l'identification, la mesure et la conscience chez les enseignants des écarts entre les intentions relatives aux savoirs à enseigner et les décisions d'où émergent les savoirs « réellement » enseignés.

Cette position nécessite que soient revisités un certain nombre de concepts et notions de la didactique et permet un nouvel éclairage dans le passage des contenus à enseigner aux contenus réellement enseignés.

3. Méthodologie utilisée.

Ces présupposés conceptuels entraînent des conséquences méthodologiques. Dans cette étude, nous utilisons la méthodologie d'ingénierie didactique (Artigue, 1990) qui se caractérise par une manipulation, en amont, des conditions dans lesquelles les phénomènes étudiés se manifestent (ici, les modalités relatives à l'usage de la notion de « gainage »). Cette méthodologie consiste à concevoir puis à négocier un « script didactique » avec des enseignants volontaires ayant accepté de collaborer à la recherche. Elle permet non seulement d'accéder aux intentions des enseignants relatives à l'usage de la notion étudiée mais également elle rend plus facile le rapprochement des données recueillies dans la mesure où certaines variables macro et micro didactiques sont « contrôlées » par le dispositif mis en place.

Notre étude de cas croisés porte sur six enseignants dont trois expérimentés (de 25 à 35 ans d'expérience dans le métier d'enseignant) et trois débutants (professeurs stagiaires). Les six enseignants sont experts en gymnastique, dans la mesure où ils l'ont pratiquée personnellement pendant de nombreuses années, en club et/ou dans le cadre de l'association sportive. Pour les six enseignants, la mise à l'épreuve se déroule avec des classes de cinquième dans leur contexte habituel d'intervention. L'observation se fait sur deux leçons consécutives la deuxième et la troisième du cycle.

Pour chaque enseignant, deux entretiens de négociation permettent d'accéder aux intentions des enseignants relatives à la notion de gainage.

Les deux leçons sont filmées intégralement. La retranscription du discours interactif rend compte des différentes formulations et reformulations de la notion et nous a conduit à élaborer le cadre d'analyse des interactions didactiques que nous présentons dans le prochain paragraphe.

Le visionnage de la vidéo permet d'analyser la gestuelle de l'enseignant et de compléter le cadre d'analyse. Il permet aussi de suivre et de comparer les évolutions des élèves dans chaque site.

Enfin, un entretien d'après-coup permet d'avoir accès au point de vue du sujet et à la part d'insu dans les écarts entre intentions et décisions.

4. Un cadre d'analyse des interactions didactiques

Une première lecture des bandes audio et vidéo met en évidence différentes approches des notions en général et de celle de gainage en particulier. Elles sont résumées dans le tableau suivant :

Type	Code	Corpus
Approche langagière VERBALE	ALV	Retranscription du discours
Approche langagière GESTUELLE	ALG	Visionnage de la vidéo (image)
Approche langagière COMBINÉE	ALV+ALG	Visionnage de la vidéo (son et image)

Une deuxième lecture, plus approfondie du discours et des images permet d'identifier, à l'intérieur de l'approche langagière verbale, différentes stratégies quant à l'usage de la notion.

Soit l'enseignant utilise un vocabulaire technique, spécifique au registre gymnique, comme par exemple : « *le gainage, c'est quant vous faites une rétroversion du bassin* ».

Soit l'enseignant utilise un registre analogique usuel plus ou moins familier consistant à qualifier ou à présenter la notion à construire par des qualificatifs et/ou des verbes d'action (« *bassin bien placé* » ; « *serrez les fesses et rentrez le ventre* »).

Soit l'enseignant utilise un registre analogique métaphorique en ayant recours à des images diverses (« *comme un piquet, tout dur, tout contracté* » ; « *pensez à Lucky Luke et ses pistolets, allez hop, clac clac, on dégaine* »).

Cette distinction mériterait certainement d'être affinée. Elle permet néanmoins de dégager différentes logiques renvoyant aux modalités utilisées par les enseignants au regard de l'usage de la notion de gainage. Selon M. Bru (1991), « les variables de

l'action didactique sont les composantes d'enseignement – apprentissage sur lesquelles l'enseignant a pris la décision d'agir (sans avoir toujours conscience d'effectuer des choix) en adoptant pour chacune d'elle des modalités pratiques particulières ».

L'utilisation de ce cadre pour le codage des différentes approches en unités de sens, permet de recourir à des analyses quantitatives et qualitatives et de les croiser à des fins complémentaires. L'analyse quantitative permet d'accéder aux variations intra et interindividuelles de la fréquence d'apparition des unités de sens se rapportant au gainage. L'analyse qualitative permet de comprendre les différentes logiques et leurs variations quant à la façon d'utiliser la notion.

Par ailleurs, au-delà de ces différentes approches langagières les interactions didactiques peuvent porter :

Sur le résultat de l'action, autrement dit le produit (« *placé* », « *tonique* », « *fait le piquet* », etc.)

Sur les actions à réaliser, autrement dit les procédures (« *serre les fesses* », « *bascule ton bassin vers l'arrière* », etc.)

Sur les processus sous-jacents comme la proprioception, les sensations ou encore les repères (« *concentre-toi sur ton bassin* », « *est-ce que tu sens le placement de ton bassin ?* », etc.)

5. Résultats et discussion

5.0. Régularités et différences entre enseignants novices et enseignants expérimentés.

Le croisement des analyses quantitatives et qualitatives met en évidence certaines régularités entre les enseignants débutants et les enseignants expérimentés.

L'étude quantitative globale, toutes catégories confondues semble indiquer, qu'au-delà de la singularité des cas, il existe une tendance commune à la diminution dans l'usage de la notion entre la leçon 2 et la leçon 3. Cette diminution peut être interprétée dans le sens de la constitution de ce que Brousseau et Centeno (1991) appelle « la mémoire de classe » qui, entre autre, « éviterait » aux enseignants de revenir sur certains éléments de l'environnement didactique propre aux classes.

Par ailleurs, sur les six cas présentés, aucune différence apparente² ne semble se dégager entre les enseignants expérimentés et les enseignants novices. Alors que tous les six, au cours de la négociation, avaient déclaré leur ferme intention d'insister sur cette notion jugée « fondamentale » ou encore « incontournable », la part qui lui revient est relativement faible (lorsqu'on fait la comparaison avec

² Au regard de l'analyse quantitative globale.

d'autres notions que nous ne présentons pas ici³). En effet, l'ensemble des unités de sens relatif à la notion ne représente qu'entre 5% et 8% sur l'ensemble des notions intentionnellement abordées. Ce constat corrobore nos conclusions relatives aux écarts entre intention et décision chez les enseignants. Ces écarts ne sont pas sans effet les contenus d'enseignement, constamment remaniés au fil du temps. L'analyse clinique des entretiens d'après-coup réalisés quelques semaines après la fin du cycle, met en évidence la part d'insu dans ces écarts.

Toutefois, il se dégage du croisement des analyses quantitatives et qualitatives certaines tendances de nature à différencier les novices des expérimentés :

En effet, l'analyse catégorielle des différentes modalités utilisées par les enseignants met en évidence, au-delà de la singularité des cas, plusieurs tendances qui semblent se dégager. Les trois enseignants expérimentés utilisent davantage l'approche langagière verbale analogique (usuelle et métaphorique) que les trois débutants. Par ailleurs, les trois enseignants novices semblent utiliser de manière privilégiée une logique combinant l'approche langagière verbale analogique (usuelle et métaphorique) et l'approche langagière gestuelle. Si l'on rapproche les trois catégories où se trouve l'approche gestuelle, il semblerait que ce mode de présentation et d'utilisation de la notion « gainage » soit prioritaire chez les enseignants débutants. Toutefois, l'approche gestuelle isolée bien que sensiblement plus utilisée par les enseignants expérimentés reste minoritaire chez les six enseignants observés. Enfin, et au-delà de l'intention affichée « *il faut leur dire avec les bons mots* » ou encore « *autant les familiariser le plus tôt possible avec les termes exacts* » l'approche langagière technique, isolée ou combinée, bien que plus importante chez les enseignants novices, est très peu utilisée pour cette notion. Ceci corrobore le constat que nous avons fait à propos de l'enseignement usuel de la gymnastique (Carnus, 2001)⁴.

5.1. Autres tendances :

Pour les six enseignants, il ressort de cette étude l'importance du registre métaphorique surtout chez les expérimentés. Toutefois chaque enseignant a recours à une ou plusieurs métaphores. Cette singularité serait à mettre en relation avec la « signature » de l'enseignant (Blanchard-Laville, 2001).

L'analyse des entretiens d'après-coup met en évidence le lien avec l'épistémologie du sujet. L'approche métaphorique est en effet ancrée dans l'histoire des enseignants qui évoquent la plupart du temps le formateur, l'entraîneur, le

³ D'autres notions sont effectivement en jeu : l'ouverture bras-tronc, le maintien, le repérage, l'aide et la parade, l'appui.

⁴ Notre étude a en effet montré que les enseignants d'EPS évitent, par pudeur, complexe ou crainte d'ennuyer les élèves d'avoir recours à un vocabulaire spécifique. Ceci entraîne chez les élèves l'emploi de termes impropres et variés. En l'absence d'un vocabulaire spécialisé, ils se créent ainsi leur propre vocabulaire (par exemple la galipette ou la cabriole pour désigner la roulade avant ou encore l'homme droit, le piquet, le poirier, l'équilibre ou l'équi pour l'ATR.

professeur, etc., qui utilisait cette (ou ces) images lorsqu'ils étaient élèves ou étudiants⁵.

Par ailleurs, on observe une répartition différente au cours de la chronogenèse⁶ des items relatifs au « gainage ». Chez les enseignants expérimentés, ces items sont peu nombreux au cours de l'échauffement et plus nombreux durant le travail par atelier⁷. Chez les enseignants novices, l'on observe une très faible proportion de ces items pendant le travail par atelier où ont lieu des micros régulations individualisées auprès des élèves. On peut aussi noter qu'au troisième temps de la leçon, celui de la co-évaluation les unités de sens concernant le gainage sont peu nombreuses aussi bien chez les enseignants expérimentés que chez les novices.

6. Conclusions provisoires et retombées sur la formation des enseignants.

Cette étude de cas croisés permet de comparer des pratiques d'enseignants expérimentés et d'enseignants débutants que nous avons observées dans des contextes singuliers et authentiques. Notre analyse s'est appuyée sur une complémentarité des approches quantitatives et qualitatives. Elle a porté à la fois sur la forme langagière renvoyant à différentes modalités utilisées par les enseignants, sur leur moment d'apparition dans la chronogenèse ainsi que sur le contenu des différentes interactions pouvant porter sur le résultat de l'action, les procédures à mettre en œuvre ou encore les processus sous-jacents.

A ces différents niveaux d'analyse nous avons relevé des similitudes et/ou des différences entre les trois enseignants expérimentés et les trois novices. Nous les résumons dans le tableau ci-dessous :

Analyseur	Similitudes	Différences
Forme langagière : les différentes approches verbales, gestuelles et combinées.	Tendance à la diminution entre la leçon 2 et la leçon 3. Faible emploi (analyse quantitative) au regard des intentions	Les enseignants expérimentés utilisent une approche langagière usuelle et métaphorique. Les débutants combinent cette approche avec l'approche

⁵ Extrait de l'entretien d'après-coup d'un enseignant débutant : « Ah, oui, Lucky-Luke qui dégaine, ça me vient de ma préparation au CAPEPS l'an dernier. C'est Madame ..., heu, c'était son truc pour nous faire comprendre, les pistolets et tout et tout... j'ai trouvé ça génial et surtout vachement efficace et depuis je m'en sers avec mes élèves.... »

⁶ Pour les comparatistes, la chronogenèse renvoie à la progression du savoir au cours de l'avancée du temps didactique.

⁷ L'ingénierie comporte trois temps : le premier est celui de l'échauffement sous la direction de l'enseignant, le second renvoie à un travail par atelier où les élèves sont autonomes, le troisième est celui de la co-évaluation.

	exprimées.	gestuelle. Singularité dans les métaphores.
Chronogenèse : Temps 1 : échauffement Temps 2 : travail par atelier Temps 3 : co-évaluation	Répartition équivalente entre les trois temps et pour les deux leçons. Faible usage de la notion au temps 3.	Fort usage au temps 1 pour les enseignants débutants. Fort usage au temps 2 pour les enseignants expérimentés.
Contenu des interactions Produit, procédure ou processus.	Centration sur le résultat de l'action et non sur les procédures.	Centration sur les processus sous-jacents pour les enseignants expérimentés.
Progrès des élèves de la leçon 1 à la leçon 6	La plupart des élèves progressent : 76% chez les enseignants novices et 87% chez les expérimentés.	Répartition différente en fonction des niveaux : les plus faibles progressent davantage chez les enseignants expérimentés.

Complétée par les entretiens d'après-coup, cette étude en didactique clinique permet de dégager la part d'insu dans les écarts entre intention et décision apparemment plus importante chez les enseignants novices que chez les expérimentés. Cette remarque nécessiterait des approfondissements.

Ces constats nous permettent de dégager des orientations de nature à optimiser la formation initiale et continue des enseignants :

La première orientation renvoie au recours à une **pratique réflexive** dans les phases de préparation notamment au regard de la définition des modalités de certaines variables didactiques. Cette première option consiste à travailler les intentions des enseignants

D'autre part, ce travail pointe l'intérêt d'analyser, en formation, les **pratiques enseignantes effectives** et plus particulièrement les interactions didactiques. Ceci renvoie à l'analyse du registre de la communication didactique qui « donne forme et énergie au système enseignement – apprentissage » (Bru, 1991). Le cadre d'analyse des interactions didactiques construit dans le cadre de ces travaux pourrait être utilisé en formation des enseignants. La mise en place d'ateliers d'analyse de pratiques effectives focalisés autour des questions suivantes :

Quelle est le contenu du discours (produit ? procédure ? processus ?)

En quoi et comment les pratiques langagières font évoluer le milieu ?

Et quels effets sur l'activité et les productions des élèves ?

Ce dernier axe questionne les pratiques langagières usuelles et leurs effets supposés ou constatés sur l'activité et les productions des élèves.

7. Bibliographie

- Artigue, M., (1990). « Ingénierie didactique », Recherches en didactique des Mathématiques, 9/3, pp. 283-307.
- Astolfi, J.P., Develay, M., (1989). La didactique des sciences, Paris, PUF.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville C., Mosconi, N., (1996). Pour une clinique du rapport au savoir, Paris, L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Brousseau, G, Centeno, J., (1991). « Rôle de la mémoire didactique de l'enseignant », Recherches en Didactique des Mathématiques, Vol 11, 23, pp. 167-210.
- Bru, M., (1991). Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage, Toulouse, EUS.
- Carnus, M.F. (2001). « Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique. Une étude de cas croisés. », Thèse de doctorat non publiée, Université Paul Sabatier.
- Carnus M.F., (2003) : « Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique : une étude de cas croisés » in *C Amade-Escot, Didactique de l'éducation physique, état des recherches*, Paris, éditions Revue EPS, 195-224.
- Carnus, M.F. (2004) : La prise en compte du sujet dans la recherche en didactique, vers une didactique clinique : intérêt, difficultés, limites. *5^{ème} congrès international de l'AECSE d'actualité de la recherche*, Paris les 31 Août et 1, 2, 3 et 4 septembre 2004.
- Goirand, P., (1998). EPS au collège et gymnastique, Didactique des disciplines, Paris, INRP.
- Portugais, J., (1999). « Esquisse d'un modèle des intentions didactiques », Actes des secondes journées didactiques de La Fouly, pp. 57-88.
- Robin, J.F. (1996). « Des savoirs de référence aux savoirs à enseigner », in D. Hauw et JF Robin, Activités gymniques et acrobatiques, Paris, Revue EPS, Dossier n° 25, PP. 8-20.
- Terrisse, A., (2000). « Epistémologie de la recherche clinique en sport de combat », Recherches en sports de combat et en arts martiaux, sous la direction de A. Terrisse. Paris. Editions Revue EPS, pp 95-108.
- Volteau S, Garcia-Debanc, C. (2005) : Les reformulations de l'enseignant dans des interactions orales en situation scolaire au cycle 3 de l'école primaire : comparaison entre

10 Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Strasbourg 2007

une enseignante débutante et une enseignante expérimentée. Colloque RRR, Paris V René Descartes.