

L'inscription corporelle de l'expérience en EPS

Le cours d'EPS fait une large place aux expériences corporelles. Celles des élèves, évidemment, qui s'éprouvent et progressent dans l'action motrice. Celles de l'enseignant, également, qui par ses postures, ses déplacements, ses inflexions de voix, guide les élèves dans leurs apprentissages.

Mardi, 10 heures : la classe de 4^e 3 se rend au gymnase municipal. Sous le regard du professeur d'EPS, les élèves, répartis en quatre groupes depuis le début du cycle de gymnastique, installent quatre ateliers : saut de cheval, barres parallèles, sol, poutre. Puis, ils se placent rapidement en file indienne, passent à tour de rôle, replacent un tapis de sol... Manifestement, ils savent déjà s'organiser collectivement. Parfois, la difficulté de certains exercices leur impose de s'entraider : ils se tiennent pour parer un déséquilibre, accélérer une rotation du corps... Certains observent et renseignent des fiches pendant que d'autres réalisent l'exercice demandé. L'ambiance demeure studieuse, même si certains s'autorisent ponctuellement des écarts de conduite (chahut, bavardages...).

Pendant ce temps, l'enseignant circule dans le gymnase. Il guide et supervise l'activité des élèves par des interventions qui varient au fil du temps. Il accompagne ses conseils, incitations et encouragements par des gestes. Parfois, en retrait, il observe l'ensemble de la classe. À d'autres moments, il corrige les élèves en les interpellant à distance ou en se rapprochant d'eux. Si les élèves ne sont pas suffisamment concentrés ou engagés dans la tâche, il montre son désaccord par un ton sec et une posture dissuasive. Mais la tonalité émotionnelle de ses interventions n'est pas toujours celle de la réprimande. La plupart du temps, il intervient pour aider, démontrant un véritable savoir-faire dans le guidage et l'accompagnement des apprentissages.

Comme pour tout métier, l'enseignement de l'EPS suppose la maîtrise d'un ensemble de techniques, de savoir-faire, de gestes moteurs et langagiers. L'observation d'une classe au travail montre tout d'abord des acteurs en interaction, engagés dans des espaces d'action particuliers que divers objets ont permis de configurer. Elle révèle aussi la manifestation de gestes, de postures, de déplacements, de prises de parole, d'émotions – autant de mobilisations corporelles produites par les élèves et l'enseignant pour agir, communiquer, aider. Pour autant, une simple description extérieure ne suffit pas à rendre compte de l'expérience vécue des acteurs, qui ne se réduit pas à des dimensions comportementales et langagières visibles. Elle manifeste d'autres ressources* corporelles, émotionnelles et perceptives, couplées à des dimensions sémiotiques*.

Plusieurs secteurs de la formation et de la recherche s'intéressent aujourd'hui à la dimension « sensible* » des activités humaines, par exemple l'anthropologie* et la sociologie. L'enjeu est double : d'une part, comprendre les pratiques humaines en s'intéressant à l'expérience des acteurs et au sens qu'ils leur donnent ; d'autre part, comprendre l'importance du corps dans ce vécu. La dimension vécue de toute expérience est en effet inséparable de l'engagement corporel, moteur, perceptif et émotionnel de la personne.

Mais comment l'étudier ? Une démarche descriptive et interprétative s'impose pour approcher le registre expérientiel des pratiques et le rôle du corps dans la construction de l'expérience. La suite de ce chapitre illustre, par des études de cas, l'expérience corporelle des élèves et des enseignants en EPS. Ces études s'inscrivent dans un courant théorique appréhendant les pratiques d'EPS en tant qu'expériences corporelles : celui « de l'action et de la cognition située* », et plus particulièrement la théorie du « cours d'action¹ ». Les expériences sont étudiées en les observant et en demandant aux acteurs d'évoquer* leur signification* pour eux.

Construire des connaissances et des capacités d'action nouvelles

L'analyse d'un groupe d'élèves de collège en activité lors d'un cycle d'athlétisme fait apparaître la multiplicité des expériences

¹ THEUREAU (J.), *Le cours d'action : méthode développée*, Toulouse, Octares, 2006.

vécues et des voies d'apprentissage qu'elles permettent². Les expériences motrices des élèves et les significations qu'ils leur attribuent constituent la base de l'apprentissage et s'accompagnent de connaissances sur soi et sur ses actions. À partir de l'interprétation des effets de leurs actions corporelles et des sensations qu'ils éprouvent en les réalisant, les élèves comprennent et ajustent constamment leurs façons d'agir.

Focaliser son attention et apprendre par l'expérience corporelle

Un regard superficiel porté sur l'activité corporelle des élèves pourrait conduire à une perception erronée de celle-ci, appréhendée comme une réalisation gestuelle et une production de performances aléatoires donnant lieu à peu d'activité réflexive. L'analyse de données d'observation des actions et communications des élèves en classe, et la conduite d'entretiens post-leçons, montrent au contraire une focalisation sur les éléments techniques à travailler, ainsi qu'une attention particulière portée à leurs sensations corporelles en cours d'action.*

Par exemple, au cours de la troisième leçon du cycle, les enseignants avaient demandé aux élèves de déterminer, pour chacune des activités athlétiques (saut en longueur, course de haies et lancer de disque), une zone de performance probable en vue des tests prévus lors de la quatrième leçon. Ils avaient mis à leur disposition le barème appliqué pour la performance et les critères techniques pour évaluer la maîtrise de l'exécution.

Lors de l'atelier « course de haies », Donatienne s'est exercé plusieurs fois à courir, testant différents intervalles entre les haies³ et sollicitant régulièrement l'observation de ses camarades. Après avoir réalisé cinq passages dans le couloir 2, elle a échangé un court instant avec un autre élève du groupe, Pierre, sur l'envie de tenter sa chance au couloir 3 (présentant des haies plus hautes). Lors de l'entretien, elle a expliqué qu'elle avait en effet estimé, après avoir réalisé cinq courses dans le couloir 2,

² Cette étude s'est intéressée à l'activité collective d'un groupe de huit collégiens volontaires de classes de troisième préparant collectivement la réalisation individuelle d'un triathlon athlétique au cours d'un cycle d'EPS. L'ensemble des actions et communications de ces élèves au cours des leçons a fait l'objet d'enregistrements audiovisuels, complétés par des entretiens post-leçons.

³ Pour permettre aux élèves de morphologies et de capacités physiques différentes de travailler sur des parcours accessibles, les enseignants ont proposé quatre couloirs au choix : le couloir 1 présentait les haies les plus basses (60 centimètres), le couloir 4 présentait les haies les plus hautes (84 centimètres) et les autres parcours des hauteurs intermédiaires. Le passage sur les haies hautes était valorisé dans le barème de performance.

que ses temps étaient suffisamment comparables et son franchissement assez maîtrisé pour tenter le couloir 3. À l'issue de cette nouvelle tentative, elle a fait part de sensations peu satisfaisantes : rencontrant des difficultés à maintenir un rythme d'appui régulier entre les obstacles, elle peinait à trouver la bonne distance d'appel par rapport à la haie et percevait des sensations moins bonnes par rapport au franchissement.

Donatienne était animée par trois grandes préoccupations. Les deux premières étaient de répondre à la « commande » des enseignants en déterminant une zone de performance probable pour la prise de performance de la leçon suivante et à trouver le parcours de haies le plus favorable au regard du barème proposé. La troisième préoccupation concernait l'amélioration technique du franchissement, comme Donatienne (D) l'a expliqué au cours de l'entretien post-leçon avec un chercheur (Ch).

Ch. « Et toi, Donatienne, qu'est-ce que tu essayais de faire ? »

D. « Ben, c'était surtout de mettre la deuxième jambe, la deuxième jambe qui passe, de la mettre aussi par-dessus la haie. Parce que j'ai tendance à la mettre sur le côté et ça peut pénaliser. »

Ch. « La deuxième jambe... la mettre par-dessus... »

D. « En fait, on a la première jambe qui passe droit, et l'autre doit passer sur le côté, pliée. Et c'est là que je la mets trop sur le côté et des fois elle sort de la haie, et là ça peut me pénaliser au moment de l'évaluation. »

La répétition des courses a permis à Donatienne de focaliser son attention sur le franchissement et les sensations qu'elle éprouvait. Confrontant celles-ci aux observations de l'enseignant et de ses camarades, elle a pu progressivement construire les repères relatifs à la distance optimale pour l'attaque de la haie, mais aussi à la position de la jambe arrière pour le franchissement. Ces connaissances incorporées*, construites à la fois dans la mise en action et l'intersubjectivité, sont typiquement le fruit d'une expérience corporelle fondée sur le ressenti. Cette expérience corporelle est aussi une expérience cognitive. Dans cet exemple, Donatienne s'appuie sur la connaissance réactualisée en cours d'action de sa technique de franchissement : c'est en confrontant la perception de sa position lors du franchissement de la haie aux observations de ses camarades qu'elle tente d'atteindre la « forme technique idéale » (telle qu'elle se la représente).

La mobilisation corporelle, la répétition des actions motrices et la focalisation sur certains aspects de celles-ci conduisent à utiliser et/ou à construire des connaissances de natures diverses. Il s'agit des connaissances apportées par les enseignants (directe-

ment ou à l'aide de fiches comportant des critères de réalisation) et des sensations éprouvées lors de la pratique. Construites puis mobilisées par les élèves pour agir, ces connaissances concernent l'activité physique, par exemple les critères techniques à respecter pour franchir la haie. Elles sont également relatives à la connaissance de soi dans l'action. La référence technique est toujours personnalisée : elle nécessite la construction de repères particuliers à chacun. L'expérience corporelle, couplée à la construction de connaissances sur soi (de soi) dans l'action, se manifeste dans toutes les activités physiques : par exemple, le nombre d'appuis à réaliser avant l'attaque de la première haie ; la connaissance du principe d'action à appliquer pour que le disque s'envole de manière stabilisée par la rotation imprimée au moment du lâcher ; la manière d'établir et d'établir une course d'élan en longueur.

S'appuyer sur le résultat de l'action pour faire évoluer ses réalisations

Dans le processus d'apprentissage en EPS, les connaissances nouvelles émergent de mises en relation entre des connaissances acquises et un vécu corporel riche de sensations. Ce processus est bio-cognitif*, dans le sens où le vécu corporel s'accompagne de cognitions* : ressentis, sentiments, mais aussi pensées réflexives. Dans l'extrait post-leçon suivant, Baptiste (B) commente son activité en lancer de disque lors de la deuxième leçon du cycle.

Ch. « On va te voir, je crois que c'est ton premier essai. »

B. « Là, en fait, je crois que je vais décoller mes appuis en partant. »
Sur la vidéo, Baptiste lance une première fois, puis se prépare pour un deuxième lancer.

Ch. « Tu vas en faire un deuxième. À ce moment-là, tu penses à quoi particulièrement, au moment où tu vas lancer ? »

B. « Ben, à bien prendre par-derrière... Enfin, comment dire, avec l'index pour bien le lancer et puis essayer de lancer assez fort, mais je me suis rendu compte plus tard qu'il fallait pas vraiment le lancer trop fort mais un petit peu plus haut parce que je le lançais trop bas et il retombait plus tôt. »

Ch. « D'accord, mais quand tu dis : je me suis rendu compte plus tard. »

B. « C'est plus tard, dans l'atelier de lancer. »

Ch. « Qu'est-ce qui fait que tu dis plus tard... Quel élément fait que tu t'es rendu compte ? »

B. Quand j'ai vu que mon disque retombait tout près... et aussi quand Monsieur C. nous a parlé de ce qui faisait que le disque allait plus loin. »

Ch. « Quand il a dit que c'est pas la peine de forcer ? »

B. « Oui, voilà. »

Ce que les élèves prennent en compte pour agir et faire évoluer leurs réalisations apparaît ainsi comme un ensemble composite d'expériences et d'effets produits par rapport au résultat attendu, dans lequel le vécu corporel joue un rôle prépondérant.

EN RÉSUMÉ

- ▶ *En EPS, c'est l'expérience motrice des élèves qui permet l'émergence de connaissances sur soi et sur ses actions.*
- ▶ *La connaissance du résultat de l'action, la mise en relation des sensations en cours de réalisation et de la performance permettent aux élèves de modifier leur façon d'agir et d'apprendre.*

Interactions entre pairs et enrichissement de l'expérience corporelle

Dans les exemples concernant Donatienne en course de haies et Baptiste en lancer de disque, nous remarquons que les élèves mobilisent différentes ressources pour évoluer dans leurs apprentissages moteurs : expérimentation de conditions variables pour la réalisation, réflexion sur les actions motrices et auto-évaluation, mais aussi échanges à propos des expériences corporelles vécues avec les autres élèves ou l'enseignant.

Comme on le voit, l'engagement moteur et le vécu corporel qui l'accompagne constituent le fondement de l'apprentissage, qui ne se réduit pas à un apprentissage moteur. La référence à son ressenti, aux résultats de ses propres réalisations est à la base des échanges que chaque élève établit avec ses pairs ou avec les enseignants à propos des divers objets d'apprentissage. La dimension relationnelle se révèle une caractéristique essentielle des expériences émergentes en cours d'EPS. La confrontation d'expériences corporelles par l'observation mutuelle et les interactions spontanées entre pairs sont en effet un ressort important pour

l'apprentissage [sur la notion d'interactions spontanées entre pairs, voir dans la même collection, *Interaction et Apprentissage*, p. 101-118]. Elle aide les élèves à acquérir, transformer ou préciser des connaissances construites sur leur propre activité. Au-delà des consignes que leur prescrit l'enseignant, les élèves utilisent ainsi différentes ressources, autant de connaissances distribuées* au sein du groupe pour développer leur activité. Parmi celles-ci, l'observation des réalisations des autres élèves – en particulier des plus performants – constitue un moyen privilégié pour apprendre. La mise en relation de ses propres résultats et sensations avec les données observées sur les pairs permet à chacun de développer une expérience d'apprentissage personnelle et incarnée*, et à la fois en partie partagée.

L'observation mutuelle des actions comme point d'appui à sa propre expérience corporelle

Au cours de la première leçon, les élèves ont dû réaliser des tests de performance dans les trois activités athlétiques : saut en longueur, course de haies et lancer de disque. Pour certains, comme Marjolène et Donatienne, il s'agissait de leur première expérience dans ces activités. Une de leurs stratégies pour progresser le plus rapidement possible a été de s'appuyer sur l'observation des élèves qu'elles s'attendaient à voir réaliser de bonnes performances : Esteban, Pierre et Baptiste, et de solliciter leurs conseils.

L'analyse des données d'observation et des verbalisations fait apparaître que, dès la présentation par l'enseignant des consignes d'organisation et de réalisation pour la prise de performances en saut en longueur, Marjolène et Donatienne se sont focalisées sur un des points signalés : le respect de la zone d'appel. Pour comprendre le problème posé, elles se sont toutes deux intéressées d'emblée à l'activité des élèves de leur groupe qu'elles considéraient à ce moment-là comme « experts » (Esteban et Pierre). Ainsi, alors qu'Esteban se préparait, Marjolène, le voyant s'avancer à mi-piste avant de prendre son élan, s'est informée auprès des autres élèves de l'endroit d'où il convenait de partir. Peu après, Pierre s'est élané à son tour pour son premier essai. Alors qu'il commençait sa course, Marjolène s'est adressée à Donatienne, lui demandant s'il fallait courir vite. Remarquant l'accélération très nette de Pierre à mi-course, Donatienne s'est exclamée : « Oh ! Comment il a accéléré ! Ah oui, il faut courir vite ! ».

Les échanges vont se prolonger tout au long de l'atelier longueur. Ces préoccupations de Marjolène et Donatienne concernant la prise d'élan et l'appel dans la zone font d'ailleurs écho à celles de Pierre et Esteban, qui cherchaient de leur côté à améliorer leurs performances.

Observations mutuelles et discussions sur les façons de procéder, à partir des expériences motrices et sensations corporelles vécues, sont au cœur de l'activité de Marjolène et de Donatienne. Comme dans les autres activités athlétiques, ces actions orientées vers les autres constituent un moyen privilégié pour le développement des apprentissages.

L'observation des actions motrices des autres élèves, les nombreux échanges qu'elle suscite entre eux et la mise en relation de cette observation avec leur propre expérience corporelle représentent donc pour les élèves des dimensions essentielles de leurs apprentissages en EPS. Ils leur permettent de mettre en relation les caractéristiques des réalisations motrices d'autrui avec les sensations corporelles et effets perçus de leurs propres actions.

C'est par ce couplage* entre perception, action et cognition que se constitue une expérience corporelle, permettant l'acquisition de connaissances en EPS. Le cadre défini par l'enseignant pour organiser le travail collectif paraît du coup déterminant dans l'émergence possible de ces observations spontanées, qui nourrissent l'expérience des élèves en lien avec leur engagement corporel. Penser l'espace d'évolution des élèves à la fois comme un espace d'expérimentation motrice et comme un lieu d'échanges à propos d'expériences corporelles constitue un axe de réflexion à privilégier pour l'enseignant, s'il souhaite favoriser les apprentissages entre pairs.

EN RÉSUMÉ

- ▶ Pour progresser, les élèves mobilisent différentes ressources présentes dans la situation.
- ▶ L'observation des autres élèves constitue un levier particulièrement efficace pour enrichir la compréhension de ses propres actions.

La relation pédagogique : une expérience sociale corporellement construite

Si la dimension relationnelle et la confrontation d'expériences corporelles entre élèves jouent un rôle essentiel dans les apprentissages en EPS, instaurer une activité sociale propice aux appren-

tissages dans la classe ne va pas de soi. En EPS, notamment, les activités de l'enseignant et des élèves s'inscrivent dans des situations complexes, coopératives et compétitives, où cohabitent des intérêts personnels tantôt congruents tantôt divergents⁴. Comment susciter alors une activité collective de travail en classe? Quelles formes de relation permettent aux actions individuelles de se coordonner et quel rôle attribuer au corps dans la construction des interactions entre les élèves et l'enseignant?

Une étude sur l'activité d'enseignants d'EPS expérimentés travaillant en milieu difficile avec des élèves en Réseau Ambition Réussite (RAR)⁵ montre que des conditions sont à réunir pour développer une activité collective de travail durable dans la classe. En effet, ce contexte d'enseignement est vécu comme éprouvant en raison des comportements des élèves : incivilités fréquentes, forte tendance à « décrocher », agitation ; réactions imprévisibles d'amusement ou d'opposition. Pourtant, avec l'expérience, les enseignants réussissent à instaurer une activité collective de travail viable et un meilleur confort d'enseignement, grâce à un format d'interaction particulier. Ce format repose sur l'adoption d'une « autorité conciliante », dans laquelle la mise en scène du corps de l'enseignant est déterminante.

Feindre l'ignorance pour faire apprendre les élèves

Il s'agit là d'un extrait d'entretien entre un chercheur (Ch) et un enseignant d'EPS (E).

Ch. « Là, tu as vu qu'ils s'amusaient et tu laisses faire ? »

E. « Oui, là oui... Je me mets en retrait pour me faire oublier un peu... Avec ce public, si tu es hyper rigide là-dessus, si tu te postes là devant eux... ils se mettent à l'écart et c'est fini [...]. S'ils se sentent "flaqués" ou si je disais "aucun travers", ils diraient "oh, si c'est ça, je fais rien" »

⁴ SAURY (J.), ROSSARD (C.), « Les préoccupations des élèves durant des tâches d'apprentissage coopératives et compétitives en badminton : une étude de cas », *Revue des sciences de l'éducation*, sous presse ; SAURY (J.), HUET (B.), « L'expérience des élèves et les interactions en classe comme révélateurs de formes typiques d'une culture spécifique de l'apprentissage en EPS », *Livre des résumés du Cinquième Colloque international de l'ARIS*, Rodez, 2008.

⁵ Ce label a été attribué depuis 2006 aux 253 établissements relevant de l'éducation prioritaire, jugés comme étant les plus difficiles en France.

VORS (O.), GAL-PETITFAUX (N.), « Mettre une classe au travail en Réseau Ambition Réussite : des formes typiques d'interaction enseignant-élèves lors de leçons d'EPS », *Travail et formation en éducation*, n° 2, mis en ligne le 18 décembre 2008. <http://tfe.revues.org/index724.html>

et tu les verrais vite décrocher [...]. Tu ne ferais que ça, tu passerais ton temps à les réprimander! Pour moi, c'est pas concevable de travailler dans ces conditions. [...] Alors t'es bien obligé de composer... ».

Même s'il remarque les écarts de conduite des élèves, l'enseignant adopte une position spatiale à distance (« en retrait ») et un regard détourné (« si tu te postes là devant eux ») pour masquer tant que possible la surveillance des incivilités des élèves. Feignant de ne pas voir ces transgressions, il donne à voir publiquement leur insignifiance.

Alors que ces classes d'établissements classés en RAR sont souvent très agitées, paradoxalement, les interventions d'un enseignant chevronné ne portent pas systématiquement sur une interdiction, une sanction ou un avertissement, sauf dans des cas extrêmes de déviances. Il cherche plutôt à rappeler aux élèves ce qu'il y a à faire et souligne les comportements positifs de ceux qui travaillent. Pour cela, le contrôle des postures s'avère essentiel : celles-ci deviennent un vecteur de communication majeur (voir tableau ci-contre).

L'enseignant rend ainsi visible pour les élèves, de façon ostensible*, son intérêt pour les apprentissages attendus, tout en cherchant à dissimuler une large partie de son contrôle sur la classe [sur la notion d'enseignement ostensible, voir dans la même collection, *L'enseignement*, p. 31-40]. Sa préoccupation principale est d'orienter l'attention collective des élèves vers le travail plutôt que d'attirer leur attention sur les incivilités commises, grâce à la mise en jeu d'un langage corporel approprié⁶.

Ces épisodes de classe illustrent combien l'association d'une consigne d'apprentissage à une action corporelle particulière (un geste, une direction du regard, une accentuation tonale), ainsi que le positionnement dans l'espace et le rapport de proximité/distance avec les élèves constituent pour l'enseignant des moyens efficaces pour son intervention. L'engagement corporel de l'enseignant facilite ainsi l'expérience d'apprentissage des élèves.

⁶ Cette question de la place du langage corporel dans la relation pédagogique a été traitée à plusieurs reprises dans le domaine des sciences de l'éducation. Voir par exemple : PUJADE-RENAUD (C.), ZIMMERMANN (D.), *Voies non verbales de la relation pédagogique*, Paris, ESF, 1979 ; PUJADE-RENAUD (C.), *Le corps de l'enseignant dans la classe*, Paris, ESF, 1983 ; RUNTZ-CHRISTIAN (E.), *Enseignant et comédien, un même métier?*, Paris, ESF, 2000.

Actions et communications de l'enseignant en classe	Entretien entre l'enseignant (E) et le chercheur (Ch)
<p>Leçon 5, 45^e minute, gymnastique. Après avoir aidé une élève au renversement en appui manuel, l'enseignant se dirige brusquement vers l'atelier « tourner ». En arrivant, il interpelle tout fort les élèves et les questionne. En même temps qu'il leur parle, il pose délicatement sa main sur l'épaule de l'un d'eux (Tony) pour l'inviter à faire l'exercice. « Alors, ici, qu'est-ce qui s'est passé? Est-ce que vous avez réussi ce qui était demandé? » À Tony : « Tony, approche-toi! » Regard orienté vers les autres élèves, <i>doigt tendu dirigé</i> vers Tony qui se prépare accroupi sur le plinth : « Attention, on se place bien au départ, vous vous rappelez à quoi on doit faire attention? » Julie répond (inaudible). Il <i>pointe son doigt</i> en direction de Julie tout en regardant les autres élèves et valide tout fort sa réponse : « Oui, d'accord pour tout le monde? Menton-poitrine... pour bien protéger sa nuque. » « Tony, à toi! » Il <i>pointe son doigt, bras tendu</i>, vers Tony qui rentre la tête et s'élance pour la roulade en contrebas. À <i>voix haute et très fort</i>, il valide positivement la prestation de Tony, tout en maintenant <i>le doigt pointé</i> vers lui et en s'adressant aux autres : « Regardez! C'est bien ça! Hein, ça c'est pas mal ça! Oui? » L'enseignant invite une autre élève à passer. Alors qu'elle enroule sa tête et s'élance, il attire le regard des autres élèves vers elle tout en <i>la pointant du doigt, bras tendu</i>. Il s'exclame <i>tout fort</i> : « Ouais! voilà, c'est ça! » Une autre élève s'avance ensuite pour passer. Pendant qu'elle s'élance, l'enseignant s'exclame <i>tout fort</i> en regardant les autres élèves : « Oui, c'est pas mal ça, hein? C'est bien ce qu'elle fait là! » Les élèves de l'atelier se mettent ensuite à passer les uns après les autres. L'enseignant reste à proximité pendant une vingtaine de secondes et dit : « C'est parfait, menton-poitrine, on y pense à chaque fois! » Puis il quitte l'atelier.</p>	<p>E. « Là, je sentais que ça tournait plus à côté... J'avais vu que les garçons se chahutaient depuis un petit moment et je ne les voyais plus passer... » Ch. « Mais tu leur dis rien quand tu arrives vers eux? » E. « Non, c'est vrai, je n'ai pas besoin de leur dire que c'est pas bien ce qu'ils font [...]. Pour moi, c'est pas la peine de faire preuve d'autorité si tu peux l'éviter... En plus, si tu veux vraiment les rappeler à l'ordre à chaque fois et ben t'as pas fini! [...] Moi, ce que je veux, c'est qu'ils voient que ce qui m'intéresse c'est leur travail, au moins qu'ils me montrent qu'ils essaient de travailler; et ça je le souligne. Ch. « Je le souligne, ça veut dire quoi? » E. « Ben, que j'insiste dessus... » Ch. « C'est pour ça que tu leur montres quand il y a quelque chose de bien? » E. « Oui, peut-être, en tout cas je les focalise sur le travail que j'ai demandé et je leur montre clairement si c'est ok ou pas. » Ch. « Et tu leur dis à un ou à tous, parce qu'on a l'impression que tu parles souvent à l'ensemble. » E. « Ah oui, ça c'est important si tu veux que ça reprenne [le travail], là le centre d'intérêt c'est plus tout à fait moi en fin de compte, c'est pas sur moi qu'ils doivent être attentifs, c'est sur ce qui ce passe et ce qu'ils ont à faire ensemble.</p>

L'enseignement est vécu comme un travail à forte tonalité émotionnelle, occasionnant des sentiments de satisfaction, mais aussi de frustration, de tension, de compromis⁷. Les émotions ressenties sont des phénomènes* individuels mais qui ont des fondements relationnels⁸.

La dimension émotionnelle de l'expérience joue notamment un rôle important chez les enseignants d'EPS débutants qui vivent certains moments d'interaction en classe comme particulièrement anxiogènes [voir dans la même collection, *Les émotions*, p. 99-113] : par exemple, les moments de « bilan » en fin de leçon⁹ ou encore les moments de dilemmes*. Ces derniers se caractérisent par l'émergence simultanée d'intentions contradictoires dans l'action¹⁰, par exemple l'impossibilité de s'occuper d'un élève particulier tout en surveillant le reste de la classe. Pour les débutants, les préoccupations plurielles en classe, bien que spécifiques au métier d'enseignant¹¹, sont porteuses de contradictions, de tensions, d'imprévisibilité et nécessitent des adaptations immédiates. Elles sont sources d'inconfort, d'émotions négatives fortes. Ainsi, l'expérience d'enseignement est incarnée et située : elle est émotionnellement structurée, et cette tonalité émotionnelle émerge de la relation de l'individu avec son environnement.

EN RÉSUMÉ

- *L'engagement corporel de l'enseignant est un élément déterminant de l'implication des élèves et du climat relationnel en cours d'EPS.*
- *Cet engagement corporel, qui combine des actions de mise en visibilité et de masquage, s'accompagne d'une forte tonalité émotionnelle.*

⁷ TARDIF (M.), LESSARD (C.), *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles, De Boeck, 1999 ; BLANCHARD-LAVILLE (C.), *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, PUF, 2001.

⁸ DAMASIO (A. R.), *L'erreur de Descartes. La raison des émotions*, Paris, Odile Jacob, 1995.

⁹ GAL-PETITFAUX (N.), CIZERON (M.), « Motifs "cachés" et motifs "apparents" de la donation de parole aux élèves en classe : étude de cas d'enseignants novices en éducation physique », in CARLIER (G.), BOUTHIER (D.), BUI-XUAN (G.), *Intervenir en éducation physique et en sport*, Louvain, Presses universitaires de Louvain, 2006, p. 65-70.

¹⁰ RIA (L.), SAURY (J.), SÈVE (C.), DURAND (M.), « Les dilemmes des enseignants débutants : études lors des premières expériences de classe en éducation physique », *Science et Motricité*, n° 42, 2001, p. 47-58.

¹¹ TARDIF (M.), LESSARD (C.), *op. cit.*

Enseigner : une action guidée par les perceptions, une perception guidée par l'action

Les expériences vécues en cours d'EPS dépendent des capacités sensori-motrices et émotionnelles de l'individu, ainsi que de capacités perceptives qui guident ses actions. Mais si l'action d'enseigner ou d'apprendre suppose une appropriation perceptive des événements se déroulant en classe, sur quoi repose cette expertise perceptive ? Nous retiendrons deux exemples pour illustrer l'activité de l'enseignant. D'une part, corriger les élèves en classe et les aider à apprendre suppose de savoir interpréter leurs comportements sur la base d'une discrimination perceptive de leurs problèmes moteurs. D'autre part, intervenir nécessite une appropriation perceptive des formats pédagogiques* les plus efficaces pour faire travailler une classe.

Pour s'adresser aux élèves pendant la classe, l'enseignant d'EPS recourt à une diversité de discours : narratif, descriptif, explicatif, injonctif, argumentatif¹². Dans les moments particuliers où il corrige les élèves, ses corrections sont saturées d'injonctions. Il s'agit de conseils communiqués aux élèves dans le vif de l'action, sous la forme de phrases courtes, utilisant le présent de l'impératif, des mots répétés portant sur un aspect précis, un vocabulaire simple et usuel, avec un ton exclamatif et énergique¹³.

Séquences typiques d'intervention de l'enseignant auprès d'élèves en EPS

- *Lors d'une leçon de handball*
 - Miguel ! La zone ! Mets-toi derrière la zone, là-bas !
 - Le ballon, Pauline ! Regarde-le ! Regarde !
 - Justine ! Déplace-toi sur le terrain !
 - Tarek ! Tarek, tu sors ! Guillaume, tu rentres ! Ça joue !
- *Lors d'une leçon de lutte*
 - Allez Manda, venge-toi !
 - Voilà, bien Yacine ! Faut la maintenir cette prise, allez ! Sers-toi de ton corps... Avec ton buste, appuie, appuie ! Oui, comme ça !

¹² ADAM (J.-M.), « Entre conseil et consigne : les genres de l'incitation à l'action », *Pratiques*, n° 111/112, 2001, p. 7-38.

¹³ GAL-PETITFAUX (N.), « Les injonctions dans la communication en classe : des énoncés simples masquant une compétence discursive chez les enseignants d'EPS », Colloque international ARIS « Co-construire des savoirs », Besançon, 9-12 mai 2006.

Une observation de surface laisserait penser à un manque d'expertise chez l'enseignant au regard de la pauvreté apparente du contenu de ses corrections. Au contraire, d'après cet enseignant, une expertise perceptive s'impose pour corriger les élèves : savoir interpréter leurs problèmes moteurs à partir de leurs comportements perçus en situation de classe.

Les interventions de l'enseignant

Dans cet extrait d'entretien, l'enseignant d'EPS livre ses commentaires sur ses interventions.

« Oui, bien je regarde... Je regarde à chaque fois, j'essaie de repérer vite! [...] Puis je vais pas arrêter les gamins toutes les 30 secondes pour leur donner des consignes longues... Je fais en sorte que ce soit dynamique malgré tout... Il faut que ça percute vite... ça reparte vite [...] Donc, dès que je vois que ça va pas, qu'il se place mal sur le terrain ou qu'il n'a pas le bon geste, je le dis tout de suite parce qu'il travaille mal... Sinon, après, c'est trop tard, c'est tout de suite qu'il faut voir ce qui va pas et corriger... »

Si l'enseignant intervient efficacement, c'est qu'il sait interpréter rapidement le problème d'un élève, lui donner un conseil simple et précis pour l'aider à modifier son comportement moteur. La capacité de l'enseignant à guider oralement les actions des élèves ne repose ainsi pas tant sur une compétence langagière que sur une expertise perceptive. Celle-ci se construit par l'expérience et renvoie à l'intégration de types d'actions chez les élèves (catégorisation* des comportements et problèmes typiques des élèves). Elle résulte et témoigne d'une adaptation permanente aux situations complexes, dynamiques et incertaines que représentent les situations de classe.

Mais l'expertise perceptive des enseignants d'EPS ne porte pas uniquement sur la reconnaissance des conduites typiques des élèves. Elle renvoie aussi à une appropriation perceptive des caractéristiques de l'environnement de travail. Pour organiser l'activité des élèves, l'enseignant d'EPS agence cet espace de travail selon des formats pédagogiques variés¹⁴. Ces formats sont conçus pour répondre à des objectifs éducatifs particuliers comme, par

¹⁴ DURAND (M.), *Chronomètre et Survêtement. Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants en éducation physique*, Paris, Éditions Revue EPS, 2001.

exemple, développer la socialisation* et l'autonomie par le travail en ateliers. Leur importance est souvent sous-estimée quand on souhaite comprendre l'activité de l'enseignant et des élèves. Pourtant une relation importante existe entre les propriétés spatio-temporelles et matérielles d'une classe et la nature des activités qui y sont réalisées : celles-ci sont directement liées au format de travail choisi par l'enseignant et à la forme des interactions enseignant-élèves qu'il génère.

Les leçons d'EPS sont structurées autour d'une diversité de formats pédagogiques : cercles, ateliers, files indiennes, colonnes, vagues, regroupements. Chaque format renvoie à une configuration particulière du rapport topographique entre les élèves et l'enseignant, au sein de laquelle ce dernier s'implique corporellement pour construire un environnement propice à l'apprentissage. La façon dont les professeurs d'EPS expérimentés enseignent la natation illustre plus particulièrement cette appropriation corporelle de l'espace de travail. Au cours des leçons de natation, l'enseignant recourt à trois modes d'intervention particuliers pour corriger les élèves pendant qu'ils nagent : « flash », « suivi » et « arrêt »¹⁵. Ces modes d'intervention renvoie à une expérience corporelle bien spécifique pour l'enseignant. Ils dépendent :

- de son placement dans la piscine ;
- de la nature des difficultés qu'il perçoit *in situ* chez les élèves ;
- de celles qu'il juge à traiter en priorité.

Lors des séquences « flash », il se positionne sur le bord latéral de la piscine et à équidistance des extrémités : il corrige l'élève quand il passe devant lui, à sa hauteur et brièvement sans l'arrêter, au moyen d'une injonction forte lancée à voix haute (« *Souffle dans l'eau!* ») ; il reste à l'affût, scrutant l'espace pour guetter les petites erreurs éventuelles commises par les élèves. Lors des séquences « suivi », il suit un élève sur le bord quand il le juge en plus grande difficulté ; il se met à sa hauteur et le soutient pendant qu'il nage par sa présence physique et sa voix (« *Allonge-toi! plus que ça, grandis-toi! voilà, encore, c'est bien ça!* »). Lors des séquences « arrêt », il stoppe l'élève très en difficulté et l'isole en bout de couloir (« *Ar-*

¹⁵ SAURY (J.), GAL-PETITFAUX (N.), « L'inscription temporelle et spatiale de l'activité : le cas des entraîneurs sportifs et des enseignants d'éducation physique », *Recherche et Formation*, n° 42, 2003, p. 21-33.

rête-toi! Approche-toi que je t'explique parce que ça ne va pas... »): il s'accroupit ou se penche, et engage un dialogue privé avec lui.

Cet exemple montre le caractère co-déterminé des formats pédagogiques et des actions des élèves et de l'enseignant, médiées par les perceptions qu'ils ont de la situation. D'un côté, les formats sont structurés par l'enseignant pour faire agir les élèves; de l'autre, c'est par leur engagement corporel, sensori-moteur et perceptif que l'enseignant et les élèves configurent conjointement le format et le pérennisent comme environnement d'apprentissage. La prise en compte de ce caractère co-construit des formats pédagogiques nous invite à interroger nos conceptions de l'enseignement. Il paraît dans ce cas en effet plus pertinent de penser les dispositifs d'apprentissage davantage comme des cadres de co-évolution possible pour les élèves et l'enseignant que comme des cadres « fermés » prescrivant les actions des uns et des autres.

EN RÉSUMÉ

- ▶ *Intervenir auprès des élèves suppose, pour l'enseignant, une assimilation perceptive de leurs actions.*
- ▶ *L'assimilation perceptive porte également sur les caractéristiques physiques de l'environnement de travail.*
- ▶ *Pour organiser les conditions d'apprentissage des élèves, l'enseignant organise les espaces de travail selon des formats pédagogiques particuliers.*
- ▶ *Ces formats sont configurés en partie par les actions des élèves et de l'enseignant, qu'ils déterminent en retour partiellement.*

Questions sur le texte

- *Les pratiques des élèves et des enseignants d'EPS en classe sont des expériences corporelles. Que faut-il entendre par là ?*
- *Pourquoi les expériences corporelles vécues par les élèves en EPS sont-elles un levier important pour l'acquisition de connaissances ?*
- *Quel rôle accorder aux dimensions corporelles dans la gestion par l'enseignant des relations sociales en EPS ?*
- *Enseigner l'EPS, ou apprendre en EPS, nécessite une appropriation perceptive de formats pédagogiques. Expliquez cette affirmation et illustrez-la par des exemples.*