

Titre : ANALYSE DE L'INTERVENTION DIDACTIQUE DES ENSEIGNANTS DE GYMNASTIQUE.

Auteurs : Naila BALI, Bertrand DURING, Jean François ROBIN

Adresse : naila.bali@laposte.net

Résumé :

Les recherches entreprises sur l'enseignement des APS parviennent à peine à identifier les éléments observables qui influencent réellement le comportement didactique des enseignants en classe et ce, en dépit des efforts entrepris depuis presque cinquante ans par les chercheurs en sciences de l'éducation et actuellement en didactique des disciplines afin de définir la nature de l'enseignement et les savoirs utiles aux enseignants d'APS pour bien exercer leur métier (Gauthier, 1997).

Or, la pratique didactique de l'enseignant des APS qui veut se hausser au niveau du professionnalisme doit naviguer entre les deux écueils suivants :

- ✚ *Eviter d'être une pratique sans science*, c'est à dire une pratique fondée uniquement sur l'expérience, le talent et la maîtrise des connaissances académiques.
- ✚ *Eviter d'être le partenaire des sciences ignares* : trop de théorie pédagogique et didactique coupée de la réalité et des préoccupations des praticiens n'avance pas la pratique enseignante.

Cette recherche part des questions suivantes :

- 1- Si les professeurs de gymnastique ne fondent pas leurs pratiques didactiques sur des connaissances scientifiques (Bali, 2004 / Cizeron, 2003) à quoi se réfèrent-ils pour justifier leurs pratiques didactiques ?
- 2- Ces pratiques didactiques sont-elles influencées par ce que la littérature anglo-saxonne appelle : Teachers Thinking, ou pensées implicites des enseignants (Tochon, 2000 / Gauthier, 1997) ?

Elle rend compte des résultats d'une recherche empirique sur les pratiques didactiques des professeurs de Gymnastique exerçant dans les ISSEPS tunisiens et sur la façon dont ces derniers justifient ces pratiques.

Mots clés :

Introduction et Position du problème :

Les recherches entreprises sur l'enseignement en général parviennent à peine à identifier les éléments observables qui influencent réellement le comportement didactique des enseignants

en classe et ce, en dépit des efforts entrepris depuis presque cinquante ans par les chercheurs en sciences de l'éducation et actuellement en didactique des disciplines afin de définir la nature de l'enseignement et les savoirs utiles aux enseignants pour bien exercer leur métier (Gauthier, 1997).

Cette assise scientifique est d'autant plus nécessaire que fonder l'enseignement seulement sur la seule connaissance de la discipline ou sur le don ou encore sur l'expérience personnelle ne favorise en aucune façon la professionnalisation tant souhaitée des enseignants (Gauthier, 1997/ Altet, 1999). Cette attitude, pourtant très répandue chez les enseignants du supérieur, débouche sur ce que Gauthier appelle, "un métier sans savoirs"; et c'est là une situation paradoxale parce que l'activité de l'homme moderne repose nécessairement sur une connaissance théorique, garante d'une meilleure maîtrise de la réalité qu'il manipule par ses interventions. Il suffit pour s'en convaincre d'observer les ingénieurs, les médecins et autres professionnels..., qui agissent toujours à partir d'une *base de connaissances* spécifique à leur profession. Pourquoi la profession enseignante ferait-elle l'exception à cette règle professionnelle qui régit le monde professionnel moderne ?

Il serait donc plus pertinent de penser l'enseignement comme la mise en oeuvre de nombreux savoirs théoriques articulés les uns aux autres et dont l'enseignant profite pour faire face aux différentes situations concrètes qu'il rencontre en classe. Mais il ne faut pas que ces connaissances théoriques se transforment en « sciences ignares ». Or, l'histoire des sciences de l'éducation, durant les trois dernières décennies semble montrer que la production pédagogique/didactique théorique n'a pas beaucoup profité aux praticiens et à la pratique de la classe, à cause notamment du fossé qui sépare les chercheurs des praticiens (Gauthier, 1997).

C'est pour cela que les recherches anglo-saxonnes s'orientent depuis la fin du 20^{ème} siècle vers l'élaboration d'une *base de connaissances* au profit d'une meilleure pratique didactique des enseignants, dans laquelle les pensées implicites des enseignants occupent une place de choix. « Nous sommes à un moment de l'histoire des sciences de l'éducation où la recherche sur la pensée, la connaissance ou le savoir, les représentations, la réflexion et les convictions des enseignants connaît une telle extension dans le monde qu'elle a un impact sur la plupart des politiques de formation et de développement professionnel (Wilson et Berne, 1999) ».

La note de synthèse de Tochon, parue dans la *Revue Française de Pédagogie* (2000) résume ce courant d'idées durant les trente dernières années.

Au début des années 1980, les chercheurs se sont accordés sur les mots "teacher thinking" pour désigner ce paradigme. *Thinking* recouvrait, toute étude sur la manière dont les enseignants pensent, connaissent, perçoivent, se représentent leur profession, leur discipline, leur activité et, par extension, sur la manière dont ils réfléchissent aux problèmes, sur leur planification cognitive, leurs convictions, leur histoire personnelle et leur recherche de sens (Tochon, 2000).

Dés 1987, le paradigme commence à apparaître dans les publications francophones. Tochon traduit "thinking" par "pensée implicite" plutôt que par manière de penser ou réflexion. En 1994, Charlier et Donnay l'ont traduit par représentations d'abord, puis ont choisi le terme « réflexion ». D'autres chercheurs préfèrent les termes « savoirs ou conceptions » (Paquay, 2000).

Cependant, dans la littérature pédagogique francophone, on parle plutôt d'analyse des pratiques qui n'est pas restée pour autant séparée des recherches sur la pensée des enseignants : « l'analyse des pratiques professionnelles fait partie intégrante du travail de demain, parce que la réflexion sur sa pratique est une position méta-cognitive qui est devenu un facteur essentiel de changement », (Beillerot, 1998).

En effet, selon Tochon (2000), les travaux actuels sur la formation réfléchie ou réflexive et sur l'analyse des pratiques en formation sont imbriqués dans un ensemble conceptuel (connaissance ou savoir des enseignants, expérience pratique, convictions et attitudes, réflexion disciplinaire, professionnalisation, récit de vie des enseignants...) qui définit ce qu'il est convenu d'appeler le « teacher thinking ». Mais qu'importe les dénominations ? Tant qu'elles visent à poser les questions sous un nouveau jour. C'est ainsi que le paradigme des pensées implicites est entré dans sa phase d'activisme (Apple, 2000) ; la reconnaissance du professionnalisme enseignant doit se faire avec le concours des praticiens; c'est un levier pour rétablir l'équilibre social dans une société qui a perdu le sens des valeurs (Popkewitz, 1998).

Pour résumer cette problématique didactique, nous dirons que la pratique didactique de l'enseignant qui veut se hausser au niveau du professionnalisme doit naviguer entre les deux écueils suivants :

- ✚ *Eviter d'être une pratique sans science*, c'est à dire une pratique fondée uniquement sur l'expérience, le talent et la maîtrise des connaissances académiques. Adopter cette attitude, équivaut à renier la complexité de l'activité d'enseignement et à priver les

débutants d'une formation didactique/pédagogique à même de mieux les armer pour le métier qui les attend. Adopter cette attitude équivaut aussi à empêcher l'émergence d'une base de connaissances relative à l'enseignement et partant à retarder l'accès du métier d'enseignant au statut de profession.

- ✚ *Eviter d'être le partenaire des sciences ignares* : trop de théorie pédagogique et didactique coupée de la réalité et des préoccupations des praticiens n'avance pas la pratique enseignante. C'est généralement le cas actuellement, où la multiplicité des thèses en sciences de l'éducation et/ou didactiques des disciplines ne semble pas améliorer significativement les performances pédagogiques des praticiens.

Qu'en est-il de l'enseignement des APS au Supérieur?

Le constat fait par un certain nombre de chercheurs en sciences de l'éducation (Gauthier, 1997 ; Tochon, 2000 ; Cizeron, 2003 ; Bali, 2004) montre que les enseignants d'EPS réinvestissent très peu les connaissances théoriques dans leurs pratiques de la classe. En effet, dans une recherche antérieure (Bali, 2004) nous avons montré que :

- Les professeurs de biomécanique, quoique convaincus de la nécessaire articulation entre connaissances biomécaniques et apprentissages moteurs, ne prennent que rarement des exemples d'application dans le champ de la gymnastique.
- Les professeurs de gymnastique ne nous semblent pas échapper à cela : non seulement ils ne réalisent pas les 18 H du programme de gymnastique réservées aux aspects théoriques, mais même dans les séances pratiques, ils ne réinvestissent pas les connaissances en biomécanique apprises par leurs élèves-professeurs. La conséquence de cette dichotomie va se répercuter sur les élèves-professeurs et sur leur formation : ces derniers nous ont déclaré ne presque jamais réinvestir les connaissances de biomécanique en cours de gymnastique et se contenter d'apprendre les gestes gymniques, presque par imitation du professeur. C'est ce qui a fait dire à certains élèves-professeurs que les cours de biomécaniques sont aussi inutiles qu'encombrants.

- Cet état des faits vient en partie du caractère extérieur de ces connaissances. D'où la question : Qu'est ce qui détermine en fait les comportements didactiques des enseignants ? Cette question vaut pour l'enseignement en général et aussi bien que pour celui de la gymnastique qui fait l'objet de cette recherche.

Cadre méthodologique :

Ce travail de recherche se situe dans les paradigmes de la recherche qualitative (Astolfi, 1994) qui, partant des “ dires ” du sujet, essaient de “ construire une structure intelligible du fait humain ” (Revault d’Allones, 1989) et d’en déduire les objets théoriques susceptibles d’en rendre compte.

Dans cet article, extrait d’une recherche doctorale en cours, nous allons travailler sur les pensées implicites des enseignants de gymnastique exerçant dans les Instituts supérieurs d’éducation physique tunisiens. Le choix de cette population cible s’explique par deux raisons essentielles :

- Assurer une certaine continuité avec une recherche antérieure qui portait sur les conceptions des formateurs et des élèves-professeurs de l’articulation épistémologique et didactique entre les savoirs en biomécanique et l’enseignement de la gymnastique. Cas des ISSEP, (Bali, 2004).
- Comblent l’absence des recherches sur les pensées implicites des enseignants d’EP en général et de gymnastique en particulier. Or, le terrain spécifique des APS, par le fait même qu’il fonctionne autour du corps humain (objet de fantasmes, d’imaginaire et d’idées préconçues), est très propice à l’étude des pensées implicites des enseignants d’EP sur le corps, sur la motricité, sur l’apprentissage moteur....

1- Si les professeurs de gymnastique ne fondent pas leurs pratiques didactiques sur des connaissances scientifiques (Bali, 2004 / Cizeron, 2003) à quoi se réfèrent-ils pour justifier leurs pratiques didactiques ?

2- Ces pratiques didactiques sont-elles influencées par ce que la littérature anglo-saxonne appelle : Teachers Thinking, ou pensées implicites des enseignants (Tochon, 2000 / Gauthier, 1997) ?

II- HYPOTHESES :

- 1- Les enseignants de gymnastique justifient leurs pratiques didactiques sur le terrain en faisant appel à des savoirs

extrascientifiques. (Connaissances empiriques, métaphores, théories pseudo scientifiques, allusions...)

- 2- Les pratiques didactiques des enseignants de gymnastique sont influencées par leurs pensées implicites sur l'enseignement de la gymnastique.

III- OUTILS D'INVESTIGATION :

- Une grille d'observation pour catégoriser les pratiques didactiques des professeurs de gymnastique.
- Un entretien semi directif avec les professeurs de gymnastique pour objectiver leurs pensées didactiques implicites.

III- ECHANTILLON:

Les enseignants de gymnastique exerçant dans les trois ISSEP tunisiens, soit 06 professeurs¹assurant la formation avec les classes L1.

IV- INTERPRETATIONS DES RESULTATS :

Dans ce papier, nous ne communiquons que les résultats que nous détenons, à savoir les résultats de l'observation des pratiques didactiques des enseignants de gymnastique. Nous réservons l'analyse des entretiens avec les enseignants à une publication ultérieure.

1)- Interprétations des résultats de l'observation des pratiques didactiques des enseignants de gymnastique tunisiens:

Le tableau ci-après résume les résultats obtenus après le dépouillement des observations filmées des pratiques didactiques des enseignants de gymnastique tunisiens et leur analyse :

| | | |
|--------------------|-------------------------|---------|
| Objectif TOT 10 | Cité | 80% |
| | Non cité | 20% |
| Enseignement | Démonstration gestuelle | 53,465% |

¹ Nous comptons réaliser une étude comparative avec un échantillon de professeurs de Gym exerçant dans les UFR des STAPS à l'île de France.

| | | |
|--------------------------------------|--------------------------------------|---------|
| - Apprentissage TOT 202 | Geste expliqué par la technique | 33,66% |
| | Objet enseignable | 8,910% |
| | Schémas, fiches | 3,960% |
| Rémediation TOT 402 | Explication scientifique | 6,965% |
| | Explication par des termes banalisés | 11,442% |
| | Correct. Par la répétition | 17,910% |
| | Par la sensation du geste | 18,407% |
| | Correct. Intra étudiants | 18,905% |
| | Par l'observation (démonstration) | 23,880% |
| | Par des métaphores | 2,487% |
| L'évaluation Formative TOT 335 | Positive (258) 77,014% | Voilà |
| | | Oui |
| | | C bon |
| | | Bien |
| | Négative (77) 22,985% | Faux |
| | | Zéro |
| TOTAL | | 968 |

Tableau n°1 : Grille d'observation des pratiques didactiques des enseignants de gymnastique tunisiens.

Une lecture globale des résultats mis dans le tableau n°1 montre que les enseignants observés se comportent selon la grille suivante :

- Objectifs : **1%**.
- Enseignement apprentissage : **21%**.
- Remédiation : **42%**.
- Evaluation : **35%**.

Ainsi, la présentation des objectifs de la leçon est ici très « escamotée » en dépit de son importance pédagogique intrinsèque (Bloom, 1954 / Mager : 1972/ Delandesheere : 1976) et l'insistance des Programmes Officiels des ISSEPS sur cette démarche, depuis déjà deux décennies.

Quant à l'évaluation des étudiants, elle est ici assez démesurée (**35%**) par rapport au reste des activités pédagogiques. Or, nous savons que l'évaluation est le couronnement de tous les processus d'enseignement.

Cependant, l'enseignement-apprentissage, qui dans un enseignement normal devrait avoir la part du lion, ne prend que (**21%**) des activités pédagogiques des enseignants observés. Comparé à d'autres scores, notamment celui de l'évaluation, commenté plus haut, le score de l'enseignement-apprentissage semble traduire une certaine indigence au niveau des activités pédagogiques et didactiques des enseignants.

Néanmoins, ces résultats montrent l'importance de la remédiation (**42%**). Les enseignants observés semblent ici travailler beaucoup sur la correction des erreurs de leurs étudiants, ce qui est une bonne chose (Astolfi, 1997).

Malheureusement, la remédiation, comme nous le verrons plus loin ne se fonde toujours sur des considérations scientifiques (6.96%) mais plutôt sur des considération du sens commun (Cizeron, 2003).

Passons maintenant à une présentation plus analytique des catégories :

- Dans la catégorie enseignement-apprentissage : la « monstration » gestuelle accapare 53,4% des cas, alors que les objets enseignables (importants dans les ISSEP) ne totalisent que 8,9% (Bali, 2004).

Nous remarquons également, que les enseignants observés ne font aucune allusion aux connaissances biomécaniques, lorsqu'ils enseignent la gymnastique.

Dans la catégorie « remédiation » (la plus importante : **42%**), nous notons le faible pourcentage des explications scientifiques (**6,9%**), au détriments des explications banalisées, (**11,44%**), de la répétition (**17,9%**), de la sensation du geste (**18,40%**) ou de la métaphore (la forme d'une cuillère, d'une louche, comme du papier broyé...).

Dans la catégorie évaluation formative, les appréciations positives monopolisent la grande part (77%) ; mais elles se limitent à des « oui » et « non » sans explication.

Ces premiers résultats confirment en partie notre première hypothèse selon laquelle « les pratiques didactiques des enseignants de gymnastique sont plus influencées par leurs pensées

implicites sur l'enseignement de la gymnastique que par les connaissances scientifiques », ainsi que les publications internationales en la matière (Cizeron, 2003 ; Bali, 2004).

Il va falloir dans une enquête ultérieure, l'interview des enseignants, comprendre cette logique didactique empruntée par une grande majorité des enseignants de gymnastique observés.

V- CONCLUSION :

Cet article, rappelons le, ne rend compte que de la première partie d'une thèse sur les déterminants des pratiques didactiques chez les professeurs de gymnastique dans les ISSEP tunisiens. Les résultats récoltés de l'enquête empirique (observation des enseignants dans le Gymnase) montre déjà que leurs pratiques ne se fondent pas toujours sur des considérations scientifiques et que les connaissances biomécaniques par exemple sont rarement utilisées dans les cours de gymnastique.

Les enseignants observés semblent leur préférer les métaphores et le langage du sens commun.

Il va falloir, dans une étape ultérieure, passer à la façon dont ces enseignants justifient leurs pratiques didactiques. Cette phase d'explicitation de leurs pensées implicites se fera à travers la méthodologie élaborée par Pierre Vermersch.

Nous comptons rendre compte des résultats de cette enquête dans une publication ultérieure.

IV- BIBLIOGRAPHIE :

1. -Altet, M (1996). Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation des enseignants : une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique. In C. Blanchard-Laville et D. Fablet (Eds), *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmatan.
2. -Bali, N (2004). Articulation épistémologique et didactique entre les savoirs biomécaniques et l'enseignement de la gymnastique : Conceptions des formateurs et des élèves-professeurs et pratiques des enseignants. Cas des ISSEP. Mémoire de DEA soutenu à l'Université de Tunis.
3. Bloom, BS (1954). *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. Paris : Gauthier Villars.

4. -Borges, C (2000, avril). *Les savoirs enseignants et les réformes de la formation des maîtres au Brésil*. Paris : Biennale de l'éducation et de la formation. Université de Paris I Sorbonne.
5. -Cizeron, (2003). Savoirs d'action et savoirs de justification en situation d'enseignement : le cas de la gymnastique. In *Revue Française de Pédagogie* n°143.
6. -Crahay, M (1995). Théories implicites de l'éducation et pensée réflexive des enseignants. Liège : Université de Liège.
7. -Crahay, M (2001). Enseigner entre réussir et comprendre. Théories implicites de l'éducation & pensée des enseignants experts.
8. Delandesheere, G. (1976). Comment définir les objectifs de l'éducation. Paris : PUF
9. -Durand, M. (1996). *L'enseignement au milieu scolaire*. Paris : PUF.
10. -Gal-Petitfaux, N; Saury, J (2002). L'agir professionnel en éducation physique et en sport dans une perspective d'anthropologie cognitive. In *La Revue STAPS* n°55.
11. -Gauthier, et al (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université de Laval.
12. Mager, J (1972). Comment définir les objectifs pédagogiques ? Paris : Gauthier Villars.
13. -Perrenoud, Ph (2001). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Paris : ESF.
14. -Robin, J-F (1998). Les savoirs de leaders de théories didactiques pour la gymnastique scolaire. In *Dossier EPS* n°39.
15. -Robin, J-F (1999) : Transposition didactique en gymnastique : les savoirs de référence développés par quatre leaders de théories didactiques. In *la Revue EPS*, n° 279.
16. -Sarremejane, P (2002). Les trois registres de savoirs. In *Revue EPS* n°249.
17. -Schön, D-A (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Editions Logiques.
18. -Tochon, F (2000). Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité. In *la Revue Française de Pédagogie* n° 133.
19. -Wilson, S et Berne, j (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge : An examination of research on contemporary professional development. *Review of Research in Education*. N°24, p. 173-209.