

Analyse de l'agir professionnel en éducation physique et en sport dans une perspective d'anthropologie cognitive

Nathalie Gal-Petitfaux
Jacques Saury

Cet article présente une approche de la pratique d'enseignants d'éducation physique et d'entraîneurs sportifs dans une perspective d'anthropologie cognitive. Les principaux présupposés théoriques et méthodologiques sont présentés, puis illustrés avec deux études en enseignement et en entraînement. La pratique est envisagée à la fois comme action située et comme expérience significative pour le praticien. Elle est analysée en accord avec le principe du « primat de la description intrinsèque ». Cette analyse permet d'identifier les structures significatives archétypes de l'action, et offre aux praticiens des possibilités de transformation de leurs situations professionnelles.

Mots-clés : action située, anthropologie cognitive, signification, éducation physique, entraînement.

La question de la professionnalité revêt une actualité particulière dans le domaine de la recherche sur l'intervention en éducation physique (EP) et en entraînement sportif. Cette actualité repose notamment sur la perception par les praticiens (enseignants et entraîneurs) d'un certain écart entre les conceptions des métiers du sport véhiculées dans les instances de formation, et la façon dont ils vivent leur propre travail. À un niveau institutionnel, la reconnaissance des qualifications d'enseignant d'EP et d'entraîneur repose sur un ensemble de prescriptions relatives aux compétences attendues chez ces professionnels. Ce système de normes institutionnelles pénètre les façons dont les praticiens exercent, vivent et

pensent leur métier, mais les savoirs professionnels n'en sont pas pour autant la simple expression. Des recherches sur l'intervention en EP et en sport montrent en effet que les compétences en situation des enseignants et des entraîneurs chevronnés ne relèvent pas seulement de l'application des lois, règles et bases de connaissances que les formations universitaires véhiculent (Durand, 2000 ; Salmela, 1996). Ces professionnels tirent en partie leur expertise de compétences tacites, construites sur le terrain, dans l'histoire singulière et régulière de la collaboration avec les élèves ou les athlètes. Ainsi, ces recherches tentent de décrire les pratiques et les savoirs de ces professionnels dans le cours de

leur travail réel, afin de mieux comprendre la nature de leurs compétences et d'en favoriser le développement et la transmission. Cette orientation est au cœur du programme de recherche en anthropologie cognitive que nous développons collectivement depuis plusieurs années, conjointement en EP et en sport, et que nous illustrerons à travers ce texte (Gal-Petitfaux et Durand, 2001 ; Saury, 1998).

Cet article propose une démarche d'investigation des pratiques centrée « sur » l'action, mais qui se veut aussi « pour » l'action. Cette démarche est guidée par l'idée d'une co-construction, par le chercheur et le professionnel, des matériaux nécessaires à l'analyse scientifique des pratiques, et des artefacts favorisant leur transformation. D'une part, les pratiques sont envisagées en tant qu'accomplissements situés, générateurs de significations pour des sujets, porteurs à la fois d'une expérience privée et d'une culture professionnelle ; d'autre part, elles sont étudiées avec le souci d'offrir aux praticiens eux-mêmes des possibilités de transformation de leurs situations professionnelles (Lave, 1988 ; Suchman, 1987 ; Theureau, 1992, 2000).

L'article est organisé en quatre parties. La première présente, sur la base de notre programme de recherche en cours, les conditions épistémologiques, théoriques, éthiques et méthodologiques d'une étude des conduites d'intervention en EP et en sport. Les deux suivantes présentent des résultats extraits de deux recherches empiriques de ce programme, l'une en EP et l'autre en entraînement. La dernière synthétise les apports de ces deux recherches du point de vue de leur contribution, d'une part à une anthropologie cognitive de l'intervention (apports « épistémiques »), et d'autre part, à la conception d'aides à l'action et à la formation des enseignants et entraîneurs (apports « transformatifs »).

CONDITIONS EPISTÉMOLOGIQUES, THÉORIQUES, ÉTHIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES

Nous envisageons l'analyse des pratiques d'enseignants et d'entraîneurs sous certaines conditions, indissociablement d'ordres épistémologiques, théoriques, éthiques et méthodologiques, que nous présentons autour de quatre thèmes :

a) le primat accordé à l'expérience des praticiens, b) l'adéquation du niveau d'analyse à deux visées épistémiques et transformative, c) les conditions de la collaboration praticiens-chercheurs, d) les considérations méthodologiques d'élaboration d'un observatoire de l'agir professionnel.

Le primat accordé à l'expérience

Aucune pratique professionnelle n'existe indépendamment des praticiens qui l'exercent et en assurent la manifestation sociale. Toutefois, sa reconnaissance sociale s'opère selon deux voies : d'une part, par un processus de prescription de ce qu'elle devrait être et d'autre part, par un processus de description de ce qu'elle est comme activité réellement mise en œuvre (Dessus, 2000). Dans le premier cas, la pratique fait l'objet de formalisations et d'énoncés généraux, fondés sur la rationalité discursive d'argumentaires politiques, idéologiques, économiques, scientifiques, technologiques, etc., fruits du travail d'experts, et élaborés sans la contribution (ou parfois même à l'insu) des praticiens (Schön, 1983). Dans le deuxième cas, la pratique est définie comme un ensemble de productions humaines vivantes, d'actions locales, de valeurs (Schwartz, 1997) et d'engagements émotionnels, qui se déploient dans des « milieux de travail et de vie » (Clot, 1995). Le « travail réel » ne se réduit pas au « travail prescrit » : les situations professionnelles échappent en partie aux normes et injonctions techniques, organisationnelles et institutionnelles (e.g., Clot, 1995, 1999 ; Leplat, 1997 ; de Terssac, 1992 ; Theureau, 1992). Elles sont le plus souvent le siège d'interprétations ou d'une redéfinition locale des règles prescrites, de micro-arrangements, de négociations tacites, d'activités « clandestines », de production de normes et de valeurs implicites, etc., autant d'éléments qui caractérisent l'autonomie, certes relative, mais fondamentale de la pratique en tant que système vivant (Varela, 1989). Cette autonomie ne doit pas être conçue comme résiduelle : elle est au contraire au cœur du travail des praticiens, et détermine de façon cruciale la façon dont ils l'accomplissent, l'incarnent, en incorporent la culture, le rendent efficient et lui donnent une signification individuelle et partagée.

Ces deux points de vue, prescriptifs et descriptifs, ne sont pas exclusifs l'un de l'autre. Ils participent conjointement à la définition de l'agir professionnel, et peuvent constituer des ressources

complémentaires pour son analyse, respectivement dans ses dimensions « extrinsèques » et « intrinsèques » (Theureau, 1992). Cependant, le projet d'étudier scientifiquement la pratique professionnelle tout en prenant au sérieux son autonomie impose d'accorder un « primat » à l'expérience vécue par les acteurs dans les situations professionnelles (ou primat de l'intrinsèque) (1).

Cette position est, d'un point de vue théorique, lourde de conséquences. Elle impose en particulier de considérer que « l'essence » de la pratique (les compétences et les connaissances qu'elle exprime) se situe dans l'activité elle-même et dans les significations que le praticien en construit au cours de son travail. L'étude de la pratique suppose, dans cette perspective, de recourir à des modèles et à des catégories de description capables de rendre compte de cette expérience accomplie et vécue, plutôt qu'à des catégories conçues pour sa prescription. C'est pourquoi le programme de recherche que nous développons s'appuie sur des modèles de l'action et de la cognition située, et sur le modèle sémiologique du « cours d'action », d'inspiration phénoménologique (Gal-Petitfaux, 2000 ; Ria, 2001 ; Saury, Durand et Theureau, 1997 ; Sève, 2000).

L'adéquation du niveau d'analyse des pratiques à deux visées épistémique et transformative

La valeur scientifique d'une recherche tient à ses retombées « épistémiques », c'est-à-dire à sa capacité à enrichir la connaissance dans le domaine étudié. Les descriptions et explications produites par l'analyse de pratiques professionnelles, idiosyncrasiques par essence, doivent donc garantir un certain degré de généralité. Cette possibilité de mettre en évidence, à partir d'études de cas, ce qui est général se fonde sur deux présupposés du paradigme de « l'action et de la cognition située » : (a) toute expérience pratique est en partie intelligible pour soi et pour autrui : elle s'accompagne de significations pour l'acteur qui peuvent, dans une certaine mesure, être partagées au sein de communautés, et entre des praticiens et des chercheurs, et (b) l'analyse systématique de ces significations en action permet au chercheur de construire des formes récurrentes, révélant des régularités dans la structure et dans l'organisation de l'action. Mais nos recherches s'inscrivent aussi dans une perspective « transformative » en cela que des visées de

conception d'aides à l'action et à la formation (des enseignants d'EP et des entraîneurs) sont posées au point de départ des recherches, et en orientent le cours.

Cette double visée « épistémique » et « transformative » (Schwartz, 1997) traduit une position épistémologique particulière. D'une part, elle est au cœur de l'élaboration de l'objet et des catégories d'analyse de l'activité : les pratiques sont étudiées à un niveau qui produit, non seulement une description et une explication valide de leur dimension vécue, mais aussi des orientations pour la conception d'aides. D'autre part, elle est une condition importante de la viabilité de la collaboration chercheur-praticien : elle favorise l'émergence d'un espace de collaboration et de compréhension mutuelle respectant fondamentalement l'expérience vécue par le praticien dans l'accomplissement de son travail (Durand, Arzel et Saury, 1998).

Les conditions de la collaboration praticiens-chercheurs

Conduire une recherche qui engage les praticiens à dévoiler leur expérience soulève d'importantes questions éthiques, méthodologiques et pratiques. De quelle manière l'irruption de chercheurs dans l'intimité des classes, des gymnases ou des stades peut-elle permettre d'approcher avec respect l'engagement des acteurs, de comprendre le sens de ce qui se joue dans leurs interactions et « dramatiques d'usage de soi » (Schwartz, 1997) ? À quelles conditions une telle intrusion, qui perturbe et transforme *de facto* les situations de travail, peut-elle être viable et durable ? Dans les recherches que nous avons conduites, ces conditions ont été anticipées, et posées *a priori*, mais souvent aussi élaborées et ajustées de façon singulière au cours de l'histoire même de la collaboration du chercheur avec les professionnels. Elles renvoient à trois idées forces : (a) l'intégration authentique du chercheur dans la communauté de pratique, (b) le respect fondamental des exigences de la pratique, (c) le postulat d'une relative opacité des pratiques.

La notion d'intégration authentique du chercheur dans la communauté de pratique agrège d'abord un ensemble de conditions classiques en analyse du travail : une familiarité avec la culture, le langage professionnel et les contraintes propres aux situations étudiées ; une collabora-

tion s'organisant dans la durée, permettant l'enrichissement progressif d'une histoire partagée et le développement d'une confiance mutuelle, etc. Mais cette intégration suppose aussi que le chercheur refuse toute position « d'exterritorialité » (Schwartz, 1997), et qu'il s'engage pleinement dans la situation sociale qu'il étudie. Il s'agit de concevoir la recherche comme une activité collective située, mêlant conjointement des préoccupations scientifiques (la compréhension de l'activité) et professionnelles (sa transformation possible). Cependant, tout en manifestant cette « solidarité pratique », le chercheur se doit aussi de garder une « distance conceptuelle » permettant de penser et concevoir les activités et situations professionnelles à des fins de recherche. Cette posture particulière consiste pour le chercheur, par exemple lorsqu'il est engagé dans un dialogue avec le praticien, à adopter simultanément une attitude d'implication et de distance : mettre en suspens ses propres cadres de perception et de jugement pour écouter le praticien, et comprendre comment celui-ci définit son travail ; contraindre dans le même temps le praticien à décrire avec précision son action, en fonction de catégories de description déterminées par la référence à une théorie de l'action.

Le respect fondamental des exigences de la pratique caractérise le cadre contractuel dans lequel la collaboration praticien-chercheur nous semble pouvoir se développer de façon durable et viable. Cela induit des conditions méthodologiques particulières dont la plus importante est que la collaboration ne doit jamais s'écarter du souci de toujours viser, *en premier lieu*, à préserver le cours de la pratique et à aider les praticiens sous des formes diverses et dans des temporalités variées. Par exemple, dans le cadre de nos recherches, le chercheur essaie toujours d'adapter ses procédures et dispositifs de recherche pour ne pas gêner les enseignants et les entraîneurs dans l'accomplissement de leur travail. De même, le praticien peut à tout moment renégocier les conditions de sa collaboration avec le chercheur, et même, le cas échéant, interrompre celle-ci.

Le postulat d'une opacité des pratiques est une condition relative à la « précaution » dont doit se munir le chercheur pour approcher l'activité de praticiens, en particulier lorsqu'il est expert du domaine étudié. Il s'agit en quelque sorte d'approcher les pratiques comme étant énigmatiques,

bien qu'on en soit familier ou même « spécialiste », et de ne jamais faire l'économie d'une enquête minutieuse, et d'une attention à des détails jugés insignifiants de prime abord. Il s'agit de faire « l'effort de rendre l'action observée étrange mais pas étrangère, ou "anthropologiquement étrange" : faire en sorte que ce qui est évident ne soit plus évident, que ce qui va de soi n'aille plus de soi » (Durand, 2000, p. 20).

Considérations méthodologiques : élaboration d'un « observatoire » de l'agir professionnel

Les dispositifs d'enquête et les catégories d'analyse, construits à partir du cadre théorique, forment « l'observatoire » (Milner, 1989) du travail des praticiens : leur activité est étudiée à deux niveaux : (a) au niveau comportemental, c'est-à-dire celui de sa réalisation au plan corporel, verbal, spatial et temporel ; (b) au niveau significatif, c'est-à-dire celui du sens qu'elle a pour l'acteur et des connaissances qu'il mobilise pour agir. Selon les objectifs particuliers des recherches engagées, certaines composantes de l'action sont analysées de façon privilégiée (par exemple, la dimension corporelle des communications dans l'étude sur l'enseignement de la natation présentée ci-après).

La méthode d'observation et d'enquête utilisée est largement inspirée de travaux de psychologie du travail et d'ergonomie cognitive (Clot, 1995, 1999 ; Theureau, 1992 ; Vermersch, 1994). Elle est conçue de façon à recueillir trois sortes de matériaux empiriques : (a) des enregistrements audio et vidéo continus des comportements et communications des enseignants et élèves en classe, et des entraîneurs et athlètes en compétition ; (b) des enregistrements d'entretiens d'auto-confrontation conduits *a posteriori* avec les acteurs : confrontés aux enregistrements vidéo de leurs interventions, ceux-ci sont invités à expliciter leur activité, à faire un récit à la première personne de leurs actions, communications, préoccupations, interprétations et sentiments ; (c) des notes ethnographiques jugées pertinentes pour documenter la compréhension de l'activité des praticiens (2).

Nous présentons, par l'exemple d'éléments partiels tirés de deux recherches empiriques, comment il est possible de repérer des dimensions structurantes (et en partie invariantes ou typiques) de l'activité, au niveau où elle est significative

pour les acteurs eux-mêmes. La première recherche choisie était centrée sur l'étude de l'activité de guidage par l'enseignant des apprentissages des élèves, au cours de leçons de natation en EP (Gal-Petitfaux, 2000), la deuxième sur les modalités d'intervention d'entraîneurs experts de voile lors de leurs interactions pré-compétitives et post-compétitives avec les athlètes (Saury, 1998).

L'EXEMPLE D'UNE RECHERCHE EN ENSEIGNEMENT : L'ACTIVITÉ DES ENSEIGNANTS D'EP DANS LE GUIDAGE DES APPRENTISSAGES EN NATATION

L'étude avait pour but d'analyser les actes de communication par lesquels les enseignants d'EP régulent l'activité d'apprentissage des élèves en natation (Gal-Petitfaux, 2000). Ces actes ont été étudiés au niveau de leur réalisation gestuelle et spatio-temporelle, et de leur signification pour l'enseignant. Douze enseignants d'EP expérimentés ont participé à l'étude. Ils exerçaient dans des conditions similaires : (a) piscine de 25 mètres, divisée en 4 ou 5 couloirs de nage ; (b) élèves débrouillés nageant en « file indienne », selon un circuit en épingle à cheveux ; (c) un ou deux couloirs de nage utilisés, et situés sur un bord latéral de la piscine.

L'observatoire mis en œuvre a permis l'enregistrement audiovisuel des comportements des enseignants (contenus des communications, placements, gestes), et le recueil de leurs récits d'auto-confrontation. Une analyse compréhensive de ces données a consisté à mettre en évidence les structures typiques des modes de communication des enseignants, au niveau de leur organisation comportementale et de leur signification pour eux.

Les résultats montrent que l'intervention de l'enseignant est structurée en séquences d'interaction récurrentes, reflétant des modes typiques de communication envers les élèves. Après avoir expliqué le travail aux élèves en bout de bassin, et une fois qu'ils se sont élancés en file indienne dans le couloir, l'enseignant s'engage dans une phase de « supervision et de régulation de leur activité d'apprentissage ». À cette fin, il se place sur le bord latéral de la piscine, de profil par rapport aux élèves, et délivre des feedback correctifs

pendant qu'ils nagent. Il agit alors alternativement selon trois formes typiques de régulation, que nous avons qualifiées de régulation par « flash », « suivi » et « arrêt ».

Lors des séquences qualifiées de régulation par « flash », son intention principale est de corriger rapidement un maximum d'élèves en les apostrophant à leur passage dans la ligne d'eau. Depuis le bord latéral, il les corrige individuellement par des corrections de détails, qui ont deux fonctions principales : (a) phatique : il cherche, par des communications brèves, à entretenir le contact visuel et auditif avec les élèves pour les maintenir au travail, et relancer ceux qui s'arrêtent et qui risquent de provoquer des bouchons dans le couloir ; (b) informative : en même temps, il 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 corrige les problèmes qu'il juge solubles sur-le-champ. Ses corrections lacunaires de type « flash » sont des injonctions : « souffle dans l'eau », « allonge-toi », « tourne la tête », etc. et, pour les délivrer, il exploite le passage des élèves dans la file et les intervalles les séparant comme des « fenêtres » de communication. L'extrait de leçon suivant, et d'auto-confrontation entre l'enseignant (EN) et le chercheur (CH), illustre une séquence « flash ».

| Communications de EN pendant la leçon | Auto-confrontation |
|---|---|
| 31'10 - Rémi, on souffle dans l'eau, le nez dedans ! Le nez dedans ! | CH : Là, j'ai remarqué que tu corriges souvent les élèves ? |
| 31'20 - Souffle dans l'eau, c'est bien ! Allonge-toi bien ! | EN : Oui, bien je regarde chaque fois qu'il y en a qui passent. J'essaie de repérer... chaque fois qu'ils passent devant moi. Tu vois, là, ça n'arrête pas, ça défile tout le temps. Dès que j'en vois un, j'essaie de le corriger (...). |
| 31'30 - Souffle dans l'eau Nordine ! | Ah, je suis bien occupé ! Je vais au plus vite quoi, je dis ce qui ne va pas et je passe à un autre. |
| 32'00 - Respire régulièrement, Pierre. Pas devant. Tourne la tête sur le côté ! | |
| 32'20 - Tu souffles dans l'eau, Yohann ! Sur le côté la tête ! | |

Lors des séquences qualifiées de régulation par « suivi », l'enseignant a pour intention principale de suivre le déplacement d'un élève afin de l'accompagner dans son effort, le corriger et évaluer immédiatement les transformations qu'il opère. Il

le suit quand celui-ci montre une difficulté assez importante pour 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 ; il lui signifie qu'il le regarde, le motive, le corrige, le suit jusqu'à obtenir une transformation. Ses corrections sont des répétitions d'encouragements ou d'injonctions qui marquent une insistance et qui sont délivrées tout au long du suivi : elles sont nettement orientées vers l'apprentissage, le contrôle de la classe étant au second plan. L'extrait de leçon et d'auto-confrontation, suivant, illustre une séquence « suivi ».

| Communications de EN pendant la leçon | Auto-confrontation |
|---|--|
| Allez Elodie, on ne s'arrête pas. On enchaîne... Tiens ta planche devant, devant, encore... Allonge devant. Allez, avec les jambes maintenant. N'arrête pas ! Enchaîne. Non, tu fais ça, regarde, tu fais ça... | CH : Et là, tu sens la nécessité de rester avec elle ? EN : Oui, c'est pour la relancer, allez, hop ! On y va, on avance ! On avance ensemble ! (...). Puis, je voyais qu'elle peinait là ! Elle n'y arrivait pas ! (...). Donc, c'est pour ça que j'insiste... |

Lors des séquences qualifiées de régulation par « arrêt », l'enseignant a pour intention principale d'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. C'est lorsqu'il juge une difficulté importante chez l'élève et urgente à corriger, qu'il stoppe son déplacement sans délai, le plus fréquemment à l'extrémité du couloir. Il crée un espace intime de dialogue : il se penche vers lui, s'accroupit ou se met à genoux, pour maintenir la proximité d'une communication privée. Il prend le temps de lui donner des explications riches et adaptées à son problème : il lui transmet des principes de natation, reprend certaines « bases », et le questionne parfois pour qu'il analyse sa propre action. L'extrait de leçon et d'auto-confrontation, ci-contre, illustre une séquence « arrêt ».

Cette étude montre que l'activité par laquelle les enseignants régulent l'activité d'apprentissage des élèves en natation comporte une structure typique de signification et d'organisation comportementale. Les enseignants adaptent leur façon de corriger la prestation des élèves en fonction de

| Communications de EN pendant la leçon | Auto-confrontation |
|---|--|
| Arrête-toi, là ! Il y a quelque chose qui ne va pas. Bon, alors, la tête... tu n'arrives pas bien à respirer, hein ? Regarde... je souffle et je tourne la tête de côté en regardant en arrière... en gardant toujours une oreille dans l'eau pour regarder derrière. Ok ? Il ne faut pas relever la tête sinon tu te redresses et tu te fatigues... ça ne doit pas être un effort de respirer, c'est juste tourner la tête sur le côté, d'accord ? | CH : Qu'est-ce qui fait, là, que tu l'arrêtes ? EN : Elle n'arrivait pas bien à respirer (...). Elle avait la tête dehors et les bras qui ne sortaient pas (...). J'ai vu que c'était trop difficile pour elle. Donc, on reprend l'exercice de respiration (...). Pour qu'elle reparte sur de bonnes bases, qu'elle ait bien compris le principe. |

la gravité du problème qu'ils jugent chez eux, notamment en ajustant leur engagement corporel, leur position spatiale ainsi que la forme et le contenu de leurs communications. Ainsi, les savoirs qu'ils mobilisent pour traiter les problèmes des élèves sont intimement liés, d'une part, à l'importance du problème reconnu *in situ* et à l'urgence de son traitement, d'autre part aux opportunités de rencontre avec les élèves lors de leur déplacement en file indienne.

L'EXEMPLE D'UNE RECHERCHE EN ENTRAÎNEMENT : L'INTERVENTION D'ENTRAÎNEURS EXPERTS DE VOILE LORS DE LEURS INTERACTIONS PRÉ-COMPÉTITIVES ET POST-COMPÉTITIVES AVEC LES ATHLÈTES

Cette recherche visait à analyser l'activité d'entraîneurs chargés de la préparation des équipes de France, en vue des Jeux Olympiques d'Atlanta. Il s'agissait plus particulièrement de caractériser la façon dont ils agissaient pour aider les athlètes lors des deux moments les plus importants de leur collaboration en compétition : la période précédant le départ d'une manche de régates, et la période qui suit l'arrivée d'une manche (dans le cas où une autre manche est disputée juste après) (3). L'enjeu était plus globalement de renforcer l'activité réflexive au sein du groupe des entraîneurs olympiques, dans une perspective de formation et d'optimisation de leurs interventions. Nous avons conduit cette recherche en étant nous-mêmes intégrés plusieurs années durant dans le dispositif de la préparation olympique au

double titre de « chercheur » et de « conseiller » auprès des entraîneurs (Saury, 1998).

L'action de cinq entraîneurs a été étudiée au cours d'épreuves internationales. Leurs comportements ainsi que les communications entraîneurs-athlètes ont été enregistrés intégralement en vidéo lors de cinquante périodes pré-compétitives et post-compétitives. Vingt-deux périodes ont fait l'objet d'entretiens d'auto-confrontation. Ces données, intégralement transcrites, ont été analysées en référence aux catégories du cadre sémiologique du cours d'action (Theureau, 1992).

L'analyse du cours d'action des entraîneurs met en évidence des régularités dans l'organisation de leurs actions, notamment sous la forme de phases typiques d'interaction avec les athlètes. À titre d'exemple, nous détaillerons l'une de ces phases d'interaction, que nous avons caractérisée en termes de « macro-séquence » au terme de l'analyse. Cette macro-séquence débute juste après l'arrivée d'une régates. La préoccupation globale de l'entraîneur est d'analyser avec chacun des athlètes de son équipe les événements ou problèmes significatifs que ceux-ci ont rencontrés dans la régates écoulée, afin de préparer plus efficacement la régates suivante. Cette macro-séquence est composée de quatre séquences (4).

Lors de la première séquence, l'entraîneur cherche à engager la discussion sur un thème particulier qu'il juge saillant. Dans l'extrait ci-dessous, il s'adresse à un athlète venant de réaliser une performance très décevante : il tente d'orienter la discussion sur sa stratégie lors du premier bord de la régates, dont il pense (en se rappelant un scénario similaire déjà vécu dans une régates précédente) qu'elle a déterminé sa contre-performance.

| Communications entraîneur-athlète | Auto-confrontation entraîneur |
|--|---|
| ENT : Alors ? ... C'est marquant parce que je me souviens d'une manche où tu étais comme ça là-bas, dans le trou là-bas, scotché... Il n'y avait plus de vent là-bas ? | ENT : Pendant la manche, quand j'ai regardé avec les jumelles et que je l'ai vu là-bas au fond complètement, je me souvenais très bien avoir eu la même image... C'était à Hyères, à Porquerolles pareil, même situation de vent, il avait tiré [un bord] de ce côté et il ne s'en était pas sorti. |

Lors de la deuxième séquence, l'entraîneur tente de faire expliciter sa propre interprétation par l'athlète. Percevant que l'athlète ne partage manifestement pas la même interprétation que lui, il se met à le questionner afin de mieux connaître sa propre appréhension de la régates.

| Communications entraîneur-athlète | Auto-confrontation entraîneur |
|--|--|
| ATH : Oh s'il n'y avait que ça... non c'est... ENT : Qu'est-ce qu'il y avait d'autre ? ATH : Ben... Mauvais départ... Au départ, j'ai bordé et il ne s'est rien passé ! ENT : Mais pourquoi il ne s'est rien passé ? Tu étais où ? En milieu de ligne ? | ENT : C'est pour comprendre comment il a été amené à prendre ce mauvais départ, pourquoi il s'est trouvé là... Moi c'est une observation finale que je fais, mais j'ai pas les détails, l'historique de son truc... Ça il n'y a que lui qui peut me le dire... |

Lors de la troisième séquence, l'entraîneur cherche à confronter son point de vue avec celui de l'athlète, notamment lorsqu'une divergence apparaît, comme c'est le cas dans cet exemple : pour lui, la contre-performance est essentiellement due à un mauvais départ ; pour l'athlète, en revanche, elle repose sur une défection de son matériel (le gréement), hypothèse rejetée de prime abord par l'entraîneur car l'athlète avait remporté la première régates avec le même matériel, dans des conditions de vent jugées comparables.

| Communications entraîneur-athlète | Auto-confrontation entraîneur |
|--|---|
| ATH : Au niveau du gréement... en haut ça ne va pas du tout quoi ! ENT : Oh !... oh ! (manifeste ostensiblement sa surprise)... Ben à la première c'était pareil non ? ATH : Oh non... il n'y avait rien à la deuxième, il n'y avait pas de vent... ENT : Ben il y avait quoi... deux nœuds de plus à la première ? Oh il y avait... il y avait un peu moins ouais... | ENT : A la première manche il était très content de sa vitesse... on avait noté... 6-10 nœuds, il est revenu ravi (il a gagné la régates)... Il revient à la deuxième, et là catastrophe « Ça ne marche plus... » J'étais surpris... Moi ça m'étonne de penser que le gréement peut marcher de 6 à 8 nœuds et qu'à partir de 8 nœuds il ne marche plus. A ce moment là... je n'y crois pas trop parce que... bon je le connais, des fois il... il exagère un peu tu vois... Je relativise un peu quoi... (...) Ça m'énerve parce qu'en fait il rate le départ... Bon ça, ça me paraît plus important. |

Lors de la quatrième séquence, l'entraîneur s'engage dans la construction d'une interprétation partagée des événements avec l'athlète, sur la base de leurs points de vue respectifs. En dépit de sa divergence initiale, il cherche à comprendre le point de vue et l'interprétation de l'athlète, en admettant que l'expérience de ce dernier doit être prise au sérieux.

| Communications entraîneur-athlète | Auto-confrontation entraîneur |
|---|---|
| <p>ENT : Ça casse où ?</p> <p>ATH : Ben ça casse à... la marque 7 là (montre le gréement) et si ça remonte [le vent] d'encore deux nœuds je peux border plus...</p> <p>ENT : La marque numéro 7 c'est laquelle ?</p> <p>ATH : Celle du haut... du haut (désigne du doigt la marque 7 à l'entraîneur).</p> <p>ENT : (observe le gréement silencieusement).</p> | <p>ENT : Bon puis après je voulais savoir ce qu'il me disait, je voulais comprendre... Il m'a montré les marques, il disait qu'il y avait un excès de tissu au-dessus de la marque 7. Moi je cherche à imaginer... effectivement ce qu'il peut y avoir de différent [entre les deux régates] qui fasse que ça casse et que ça bloque en haut quoi... Je me suis dit bon il doit quand même..., il y a une part de vrai...</p> |

La comparaison des vingt-deux cours d'action analysés dans cette recherche montre que cette séquence d'interaction présente une structure typique, reconnaissable dans de multiples autres situations : elle est l'une des occurrences singulières d'une macro-séquence archétype (« Analyse avec un athlète des événements significatifs de sa régate »). L'analyse de l'ensemble du corpus a ainsi permis de construire un modèle de l'activité des entraîneurs olympiques, comprenant 17 structures archétypes (Saury, 1998).

RETOMBÉES « EPISTÉMIQUES » ET « TRANSFORMATIVES » DES RECHERCHES

Il s'agit de montrer ici comment les deux études précédentes peuvent contribuer : a) à théoriser l'activité d'enseignement de l'EP et d'entraînement en sport ; b) à reconsidérer la nature des liens entre la recherche et la conception d'aides à l'action et à la formation.

Contributions à une anthropologie cognitive de l'intervention en EP et en sport

Les deux exemples d'étude présentés auraient un intérêt épistémique réduit s'ils se limitaient à la simple description – fût-elle détaillée – d'événements singuliers. Leur intérêt réside en ceci qu'ils offrent la possibilité de comparer systématiquement les formes d'organisation de l'action des enseignants, et des entraîneurs, dans différentes situations. Les modalités de communication des enseignants d'EP avec leurs élèves en natation et les modalités typiques d'interaction des entraîneurs experts en voile avec leurs athlètes peuvent être considérées comme des « formes totalisantes qui se détachent sur un fond, émergeant de couplages locaux » (Gal-Petitfaux et Durand, 2001). Ces formes sont complexes et émergent de l'interaction de multiples variables.

Chez les enseignants d'EP en natation, elles articulent d'une façon dynamique leur intention de faire apprendre les élèves, la nécessité de contrôler l'engagement de l'ensemble de la classe, le niveau sonore dans la piscine et la nécessité d'être proche des élèves pour communiquer, la difficulté de communiquer alors que l'on nage, les conceptions de l'apprentissage, etc. Elles agrègent également de façon synchrétique toutes les dimensions de l'acte éducatif : les contenus enseignés, la relation pédagogique, la gestion de la classe, les conditions environnementales (spatiales et acoustiques), la docilité et/ou l'adhésion des élèves aux propositions de l'enseignant, leur degré de participation, etc.

Chez les entraîneurs olympiques de voile, les structures du cours d'action des entraîneurs sont également des formes complexes : elles se rattachent à des emplans temporels plus ou moins larges de la collaboration avec les athlètes ; elles tiennent compte de l'histoire de la relation de l'entraîneur avec chacun des athlètes, des circonstances locales de la compétition, des enjeux de la compétition, de la dynamique au sein de l'équipe, de « l'intrigue » locale d'une interaction avec un athlète à la suite d'un événement particulier (comme dans l'exemple présenté).

Cependant, bien qu'elles émergent toujours de couplages locaux et en dépit de leur singularité et de leur sensibilité aux circonstances, certaines de ces formes réparables dans l'organisation des actions des enseignants d'EP et des entraîneurs présentent un caractère typique et récurrent. La

comparaison systématique de l'activité d'enseignants ou d'entraîneurs dans des situations variées permet de mettre en évidence ce que nous avons qualifié de « structures archétypes » (Theureau, 1992) : il s'agit de formes récurrentes d'organisation de l'action au sein d'une communauté professionnelle, présentant des traits reconnaissables, à l'instar des « séquences de régulation » par « flash », « suivi » et « arrêt » chez les enseignants d'EP au cours de leçons de natation, et de la macro-séquence « Analyse avec un athlète des événements significatifs de sa régata » chez les entraîneurs de voile.

Le dévoilement de ces structures archétypes contribue à une anthropologie cognitive de l'intervention en EP et en sport, car d'une part, il traduit une part de la culture professionnelle de ces intervenants, et d'autre part, il offre des catégories pertinentes pour procéder à une comparaison armée de pratiques d'intervention pédagogique et de situations professionnelles variées dans le champ des activités physiques et sportives.

Recherche et conception d'aides à l'action et à la formation

Deux formes d'articulation entre la recherche et la conception d'aides pour la transformation des situations ressortent particulièrement des études que nous avons menées : a) l'ouverture de nouveaux « possibles » pour l'action et pour la formation, et b) un enrichissement cognitif et réflexif au service d'une dynamique de professionnalisation.

L'étude présentée sur l'enseignement de la natation offre la possibilité d'aider les enseignants dans le cadre de leur travail, et aussi d'enrichir les activités de formation des enseignants. Par exemple, les résultats aident à comprendre que les enseignants expérimentés ajustent en permanence leur activité de guidage des apprentissages des élèves en fonction d'une part, des contraintes acoustiques et spatiales rencontrées et d'autre part, des priorités qu'ils jugent nécessaires quant aux régulations à faire. Ces ajustements ne sont pas aléatoires ni radicalement singuliers ; ils comportent une organisation typique qui révèle manifestement des capacités d'adaptation écologiques efficaces chez les enseignants. Par exemple, les régulations par « flash » ou « suivi » ont une efficacité maximale quand, pour ces derniers, elles permettent de surveiller et maintenir la classe au travail, tout en régulant les difficultés personnelles

des élèves avec équité de traitement. De même, les régulations par « arrêt » sont efficaces lorsque l'enseignant est libéré ponctuellement de la surveillance de la classe pour s'occuper pleinement d'un élève. Les résultats de la recherche sur l'action des entraîneurs de voile ont également ouvert des possibles nouveaux, en stimulant notamment la réflexion de rénovation des formations d'entraîneurs. Par exemple, quatre « concepts directeurs » ont été introduits dans les stratégies de formation de la Fédération Française de Voile : le développement de compétences de « délimitation de problèmes » et de « coopération » avec les athlètes, de compétences de « planification située », et l'engagement des entraîneurs dans une « pratique réflexive ».

La conduite de ces recherches a permis également de générer deux sortes d'aides relatives à un enrichissement cognitif et réflexif pour les praticiens : une aide à l'objectivation de l'action, et une aide à la prise de conscience d'aspects implicites de l'activité. D'une part, des possibilités nouvelles d'objectivation de l'expérience ont été permises par le dispositif d'observation participante utilisé, contribuant à produire un ensemble d'artefacts nouveaux au service des professionnels : les enregistrements vidéo, les transcriptions de leurs dialogues d'auto-confrontation, les résultats, publications et comptes rendus de recherche, les présentations d'études de cas, etc. Ces artefacts permettent de « suspendre » le temps de la pratique, de « fixer » les actions, d'en laisser une trace, et de stimuler et d'instrumenter la réflexivité. D'autre part, l'engagement des professionnels dans une pratique réflexive (Schön, 1983) lors de l'auto-confrontation constitue une aide à la prise de conscience d'aspects implicites de l'activité, au partage et à la transmission sociale d'aspects structurants et signifiants relatifs aux pratiques. Notons que les pratiques d'explicitation sont à cet égard communément utilisées dans des contextes de formation professionnelle (Vermersch, 1994), particulièrement dans la formation des enseignants (Durand, 1996) ou comme outil d'intervention auprès de sportifs (Sève, 2000).

CONCLUSION

Cet article plaide pour le développement d'une anthropologie cognitive de l'expérience professionnelle à partir d'une analyse fine et comparée

des modalités d'intervention de praticiens engagés dans des situations particulières. Les organisateurs signifiants et typiques des activités, révélés dans un type de situation, incitent à questionner, par comparaison, l'intervention dans d'autres situations. Ce projet de recherche sur les dimensions anthropologiques de pratiques professionnelles nous semble envisageable, d'un point de vue scientifique, à condition d'accepter trois considérations théoriques et méthodologiques (garantissant que la comparaison de tels exemples ne soit pas purement anecdotique ou métaphorique) : (a) fonder l'analyse sur une théorie de l'action humaine, (b) analyser les actions et situations à partir d'un niveau fin de description, et (c) comparer les formes d'organisation intrinsèque de l'action. Le développement d'une anthropologie cognitive de l'intervention peut

ouvrir à nos yeux, grâce aux riches « échanges interculturels » qu'il suppose, des perspectives fécondes d'innovation en matière de conception d'aides au travail, et de formations professionnalisantes aux métiers d'entraîneurs, enseignants et formateurs.

Nathalie Gal-Petitfaux
Laboratoire d'Anthropologie
des Pratiques corporelles
UFR STAPS de Clermont-Ferrand

Jacques Saury
Equipe d'émergence
« Adaptations physiologiques
et psychologiques et leurs interactions
dans les APS »
UFR STAPS de Nantes

NOTES

- (1) Soulignons cependant que ce « primat de l'intrinsèque » relève d'un parti pris qui n'est pas partagé par l'ensemble des recherches en analyse du travail, et qui fait l'objet de débats épistémologiques récurrents (e.g., Clot, 1995 ; Leplat, 1997 ; Theureau, 1992).
- (2) Ces notes consistent en la consignation manuscrite par le chercheur d'éléments de contexte non captés par les enregistrements : horaires, circonstances particulières, événements antérieurs à la situation étudiée, etc.
- (3) Il convient de noter que le règlement des compétitions de voile olympique proscrit toute communication entre l'entraîneur et l'athlète pendant les manches de régates elles-mêmes.
- (4) Les notions de séquence et de macro-séquence traduisent respectivement l'enchaînement séquentiel d'actions ou de séquences d'action dans le cadre d'une préoccupation de niveau plus global.

BIBLIOGRAPHIE

- CLOT Y. (1995). – **Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie.** Paris : La Découverte.
- CLOT Y. (1999). – **La fonction psychologique du travail.** Paris : PUF.
- DESSUS P. (2000). – La planification de séquences d'enseignement, objet de description ou de prescription ? **Revue française de pédagogie**, n° 133, p. 101-116.
- DURAND M. (1996). – **L'enseignement en milieu scolaire.** Paris : PUF.
- DURAND M. (2000). – **Chronomètre et survêtement : Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants d'Education Physique.** Paris : Revue EPS.
- DURAND M., ARZEL G., SAURY J. (1998). – Recherche et intervention en sport et en éducation physique : réflexion sur les conditions d'un domaine cognitif consensuel. In G. Klein (Ed.), **Quelles sciences pour le sport ?** (p. 149-164). AFRAPS-STAPS.
- 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., DURAND M. (2001). – L'enseignement de l'Education physique comme « action située » : propositions pour une approche d'anthropologie cognitive. **STAPS**, n° 55, p. 79-100.
- LAVE J. (1988). – **Cognition in practice : Mind, mathematics and culture in everyday life.** Cambridge, NJ : Cambridge University Press.
- LEPLAT J. (1997). – **Regards sur l'activité en situation de travail.** Paris : PUF.
- MILNER, J.-C. (1989). – **Introduction à une science du langage.** Paris : Seuil.
- 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.
- SALMELA J.H. (1996). – **Great job coach. Getting the edge from proven winners.** Ottawa, ON : Potentium.
- SAURY J. (1998). – **L'action des entraîneurs dans les situations de compétition en voile olympique. Contribution à une anthropologie cognitive du travail des entraîneurs sportifs, finalisée par la conception d'aides à l'entraînement.** Thèse de Doctorat STAPS non publiée. Université de Montpellier I.
- SAURY J., DURAND M., THEUREAU J. (1997). – L'action d'un entraîneur expert en voile en situation de compétition : étude de cas. Contribution à une analyse ergonomique de l'entraînement. **Science et Motricité**, n° 31, p. 21-35.
- SCHÖN D.A. (1983). – **The reflective practitioner.** New York : Basic Book.
- SCHWARTZ Y. (Ed.) (1997). – **Reconnaisances du travail. Pour une approche ergologique.** Paris : PUF.
- SEVE C. (2000). – **Analyse sémiologique de l'activité de pongistes de haut niveau lors de matchs internationaux. Contribution à une anthropologie cognitive de l'activité des sportifs, finalisée par la conception d'aides à l'entraînement.** Thèse non publiée de doctorat en STAPS, Université Montpellier I.
- SUCHMAN L. (1987). – **Plans and situated action.** Cambridge, NJ : Cambridge University Press.
- TERSSAC G. de (1992). – **Autonomie dans le travail.** Paris : PUF.
- THEUREAU J. (1992). – **Le cours d'action : analyse sémio-logique.** Essai d'une anthropologie cognitive située. Berne : Peter Lang.
- THEUREAU J. (2000). – Anthropologie cognitive et analyse des compétences. In J.-M. Barbier (Ed.), **L'analyse de la singularité de l'action** (p. 171-211). Paris : PUF.
- VARELA F.J. (1989). – **Autonomie et Connaissance. Essai sur le vivant.** Paris : Le Seuil.
- VERMERSCH P. (1994). – **L'entretien d'explicitation.** Paris : ESF.