

Symposium 12

Approches didactiques pour penser l'intervention dans les ARSA : l'apport de la didactique comparée

Coordinatrices : Chantal Amade-Escot¹ & Monique Loquet²

¹Université Paul Sabatier, Toulouse III ; ²Université de Rennes 2

Plusieurs genres d'institutions à vocation didactique coexistent dans le domaine des « activités physiques, sportives et artistiques » (APSA) comme les centres d'entraînement des fédérations sportives nationales, les associations sportives de quartiers ou les clubs, les académies ou les conservatoires de danse, et enfin l'école où est enseignée l'éducation physique. Le symposium a pour ambition de montrer que les outils d'analyse développés en didactique comparée sont à même d'éclairer l'action de l'intervenant en APSA, quelle que soit l'institution dans laquelle son activité se déroule. La didactique comparée prend pour objet d'étude l'action des intervenants et cherche à identifier ce qu'il y a de générique à leur action, sans occulter les spécificités de chacune des institutions didactiques. Il existe de nombreuses institutions dont le but commun est de transformer les pratiques et savoirs corporels des individus. Bien que chaque institution poursuive des finalités distinctes, il nous semble utile de considérer possible l'étude de ces différents systèmes didactiques afin de dégager des convergences par delà leurs spécificités.

Les équipes de recherche ID2- LEMME, Toulouse III et DETAPS, Rennes 2, membres du réseau Franco-Suisse de Didactique Comparée, ont initié une ligne de recherche se réclamant de cette orientation scientifique (pour une introduction aux problématiques : Mercier, Schubauer-Léoni, et Sensevy, 2002). Les communications présentées dans le cadre de ce symposium ont pour visée de souligner l'intérêt heuristique de cette orientation dans le champ des APSA. Elles tentent de mettre en évidence, à partir de l'analyse de l'activité d'intervenants dans des institutions très différentes telles que l'EPS au collège, le centre d'entraînement en GR, un compagnie de danse contemporaine, une institution de rééducation pour jeunes autistes et enfin une association de bébés-nageurs, que les techniques didactiques utilisées dans les activités physiques ont de nombreuses similarités. Par delà la spécificité de l'entraînement, de l'enseignement, de la transmission chorégraphique, de l'action thérapeutique ou de l'éducation de la prime enfance les études présentées dans ce symposium pointent une certaine genericité de l'action de l'intervenant qui constitue un « fond » d'expérience et de compétence commune quels que soient le milieu institutionnel.

Cinq communications ont été retenues dans le cadre de ce symposium. Chacune d'entre elles illustre la problématique théorique et méthodologique dans une institution d'APSA différente :

Chantal Amade-Escot et Françoise Dufor analysent les modalités de résolution d'une situation critique lors de la transmission d'un rôle chorégraphique par Pina Baush.

Annie Garnier étudie l'action d'un professeur d'EPS dans un cycle de gymnastique au collège et montre que les techniques didactiques mises en œuvre sont le moment de résolution de différentes tensions institutionnelles et interactionnelles.

Monique Loquet étudie l'action d'un entraîneur de GR lors d'entraînements sportifs en centre de préparation olympique

Sophie Roesslé s'intéresse aux relations didactiques parents-bébés dans l'activité d'éveil aquatique et compare celles-ci avec les relations didactiques développées au sein de la famille.

Emmanuelle Roncin analyse l'enseignement de la danse dans un centre d'éducation spécialisée pour des adolescents atteints d'autisme.

Les responsables du symposium introduiront la problématique comparative sous-jacente à ces différentes communications.

Références

Amade-Escot, C. (2002). La notion « d'intervention » en APSA dans les recherches de didactique comparée. *Colloque ARIS « Cultures Sportives et Artistiques ; Formalisation des Savoirs Professionnels »*. In résumé des Actes du colloque, Rennes, 12-14 décembre.

Loquet, M. Garnier, A., & Amade-Escot, C. (2002). Transmission des savoirs en activités physiques, sportives et artistiques dans des institutions différentes: enseignement scolaire, entraînement sportif, transmission chorégraphique. *Revue Française de Pédagogie*, (141), 99-109.

Mercier, A., Schubauer-Léoni, M.L., & Sensevy, G. (2002) Vers une didactique comparée. Introduction. *Revue Française de Pédagogie*, (141), 7-31.

Résolution d'une situation critique lors de la transmission d'un rôle chorégraphique : spécificité et généricité des techniques utilisées par la chorégraphe Pina Baush

Chantal Amade-Escot¹ & Françoise Dufor²
Laboratoire de recherche : ID²-LEMME, Toulouse III
¹Université Paul Sabatier et ²IUFM de Midi-Pyrénées

Problématique et cadre théorique

Le but de cette communication est d'illustrer à partir d'une analyse de cas quelles sont les techniques didactiques utilisées par les professeurs pour résoudre les difficultés d'apprentissage de certains de leurs élèves. L'intérêt de l'étude est d'ici d'examiner l'action de la chorégraphe Pina Baush lors de la préparation d'une pièce chorégraphique "le sacre du printemps" (Dufor et Amade-Escot, 2002). Choisir un tel contexte d'intervention, celui de la transmission artistique d'un rôle chorégraphique est apparu très pertinent dans une perspective de didactique comparée. Nous souhaitons ici mettre en évidence les spécificités de ce type d'enseignement, tout en montrant que certaines des techniques utilisées par la chorégraphe sont très semblables à celles utilisées par d'autres intervenants, dans d'autres institutions de transmission des APSA.

Le cadre théorique d'analyse est emprunté à l'étude de l'action du professeur à partir des concepts de "chronogenèse", "topogenèse", "mésogenèse" et "contrat didactique" (Amade-Escot, 2003). La chronogenèse a pour fonction d'assurer la progression du temps didactique ; la topogenèse relève du partage des tâches et des responsabilités de chacun (professeur et élève) vis à vis du savoir enseigné ; enfin, la mésogenèse, relève de "l'aménagement progressif d'un milieu dont certaines dimensions ont été fixées au premiers instants de la leçon" (Sensevy, Mercier, et Schubauer-Leoni, 2000). Nous nous sommes plus particulièrement intéressées à la dimension régulatrice de l'action didactique de la chorégraphe lors d'un incident critique. Le processus de régulation n'est pas seulement cybernétique (au sens de l'ajustement face à un écart identifié) il est essentiellement fondé sur les nécessités du maintien de la relation didactique. Il consiste le plus souvent à réduire l'incertitude des situations pour obtenir rapidement l'action souhaitée chez l'élève selon des modalités de gestion du contrat didactique assez bien connues maintenant (Brousseau, 1986, Amade-Escot, 2003). Si les recherches didactiques ont permis de mettre en évidence un certain nombre de régularités dans le fonctionnement du système didactique de l'EPS, il reste à explorer si ces régularités sont spécifiques à l'éducation physique, où si des modalités semblables apparaissent dans d'autres institutions. C'est à cette question que s'attache la recherche présentée dans ce symposium. Elle a consisté à identifier les techniques didactiques utilisées par la chorégraphe lors de la séquence d'enseignement observée, à en repérer les dimensions principales, enfin, à en caractériser leur fonction dans le processus de transmission chorégraphique.

Méthodologie

Nous nous sommes inspirées du protocole d'observation didactique aux principes maintenant bien établis (Brousseau 1986, Amade-Escot, 2003, Schubauer-Leoni, et Leutenegger, 2002). La particularité de l'étude est de mettre en œuvre ces principes méthodologiques sur un corpus extrait d'une émission télévisuelle. Il s'agit d'un enregistrement magnétoscopé d'une émission d'ARTE sur la chorégraphe¹. Le film d'où est tiré la séquence analysée présente la quasi intégralité d'une répétition du solo du sacre du printemps avec la danseuse Kyomi Ichida, danseuse japonaise de la compagnie, et la chorégraphe Pina Bausch. La durée des images exploitables est d'environ 42 mn, avec une coupure de montage à la 22^{ème} minute. Le sujet du reportage se termine par le solo de la générale, donnée en 1992, au Théâtre de la Ville à Paris. Le film dure en totalité 45 mn. Les données d'entretiens sont tirées de la même émission où la chorégraphe précise ce qui est au fondement de son travail lorsqu'elle prépare une pièce chorégraphique avec les danseurs de sa compagnie.

Dans le cadre de ce type de données (invoquées et non construites pour la recherche) nous avons décidé de nous centrer sur les moments caractéristiques de l'action de la chorégraphe lors de difficultés la transmission. Nous nous sommes appuyées sur la notion d'incident critique didactique (ICD) défini comme une situation au cours de laquelle, malgré des interventions de l'enseignant, les apprentissages

¹ Emission diffusée le 21 février 1993, Film de Herbert Rach, Production : Arte. L'émission d'une durée de 3h50 comporte plusieurs sujets dont : la séance de répétition filmée dans centre chorégraphique de la compagnie à Wupertal, un interview de quelques minutes de la chorégraphe, et celui de deux danseurs de la compagnie.

escomptés ne sont pas effectués (Amade-Escot et Marsenach, 1995). Cette notion semble particulièrement adaptée à notre étude, car nous considérons qu'un contexte de crise permet de saisir en condensé le fonctionnement ordinaire des systèmes didactiques étudiés.

L'analyse consiste à décrire précisément les comportements de la danseuse, de la chorégraphe, de leur interactions verbales et gestuelles (mimiques). Nous avons croisé ces informations avec d'autres, tirées soit de l'entretien avec la chorégraphe, soit extraites d'autres moments de la séance. Pour résumer, il s'agit d'une étude de cas, menée selon les principes de l'observation didactique croisant différentes données qualitatives.

Résultats et discussion

L'analyse de la séance de Pina Bausch met en évidence deux ICD majeurs dans la transmission du solo final au cours desquels la danseuse rencontre des difficultés pour réaliser ce que lui demande la chorégraphe (Dufor et Amade-Escot, 2002). Dans le cadre de ce symposium nous illustrons les résultats à partir du premier incident critique étudié qui dure 4mn12s. La retranscription détaillée des différents événements qui scandent l'évolution de l'incident critique et sa résolution, met en évidence 4 épisodes.

L'intention didactique de la chorégraphe (entretien) est de transmettre un rôle chorégraphique pour lequel la dimension émotionnelle est essentielle : le sacrifice de la jeune fille au printemps (solo en fin de pièce chorégraphique). L'analyse de cas permet d'identifier différentes techniques didactiques utilisées lors des 4 épisodes, que nous résumons succinctement.

-L'ICD débute par une difficulté de reproduction d'un module gestuel dans le premier tiers du solo. L'analyse des interactions montre une réduction progressive des exigences de la chorégraphe et la valorisation d'une approche purement cinématique du mouvement (le travail au ralenti, sur le passage incriminé, les régulations segmentaires assez erratiques lors des premiers épisodes). Les régulations développées par la chorégraphe sont au début relativement tâtonnantes. On assiste à une première réduction des enjeux de savoirs avec la prescription de différentes modulations du geste global, qui restent à cette étape liées à la signification du mouvement souhaitée par la chorégraphe (épisode 1) ; puis une seconde réduction est opérée à partir de corrections segmentaires invitant la danseuse à reproduire exactement le geste désiré (épisode 2). Devant l'échec de ces régulations, le couple se déplace face à la glace de la salle de danse (matériel didactique institutionnel) selon un contrat didactique d'ostension usuel dans l'institution didactique observée. La glace devient un objet du milieu, qui a pour fonction de pointer l'écart entre les deux façons de conduire le mouvement en renvoyant une double image (travail en duo de l'épisode 3). Progressivement, par une série de procédés topogénétiques, la chorégraphe va prendre la responsabilité de trouver la solution au problème (manipulation du bassin de la danseuse, épisode 4). Ayant trouvé la cause de la difficulté, elle renvoie la danseuse à un travail personnel, qui clôture l'incident critique.

L'étude de cas met ainsi en évidence des modalités d'intervention didactique qui sont certes très spécifiques à l'institution chorégraphique mais dont l'étude met en évidence certaines dimensions génériques susceptibles d'expliquer certaines constantes observées dans l'intervention en APSA.

Références

- Amade-Escot, C. (2003). La gestion interactive du contrat didactique en volley-ball : agencement des milieux et régulations du professeur. In C. Amade-Escot (Ed.), *Didactique de l'éducation physique – Etat des recherches* (pp. 240-264). Paris: Editions de la revue EPS.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodologie en didactique des mathématiques, *Recherches en Didactiques des Mathématiques*, 7(2), 33-115.
- Dufor, F., & Amade-Escot, C. (2002). La transmission chorégraphique chez Pina Bausch - Analyse didactique d'une répétition. In C. Fleischle-Braun (Ed.), *Actes du colloque "Tanz zwischen den kulturen"* (pp. 96-104). Stuttgart, Allemagne, 1-3 octobre.
- Amade-Escot, C., & Marsenach, J. (1995). Didactique de l'éducation physique et sportive : Questions théoriques et méthodologies. Grenoble: La pensée sauvage.
- Scubaueur-Leoni, M.L., & Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Eds.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. (pp. 227-251). Bruxelles: De Boeck.
- Sensevy, G., Mercier, A., & Schubauer-Leoni, M.L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur à propos de la course à 20. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 20(3), 263-304.

L'action didactique de l'enseignant au collège dans l'étude de l'appui tendu renversé

Annie Garnier

LEMME, Université Paul Sabatier, Toulouse III

Problématique et cadre théorique

La communication rend compte d'une recherche de thèse (Garnier, 2003) dont l'objet était de comprendre le fonctionnement du système didactique au collège. Elle se proposait d'identifier plus précisément, le rapport au savoir de l'enseignant afin d'accéder aux ressorts cachés des gestes d'enseignement auxquels il donne lieu.

Nous avons analysé l'action didactique à partir du cadre de la Théorie Anthropologique du Didactique (TAD). Cette perspective théorise le rapport au savoir du professeur (Chevallard, 1996, 1998) comme partagé entre les façons d'enseigner prescrites par l'institution et celles issues de ses autres appartenances. Nous nous sommes d'autre part inspirée de la psychologie sociale qui permet de replacer l'enseignant dans un jeu d'interactions complexe (Schubauer-Léoni, 1997). Le déterminisme de l'institution associé aux contraintes de la communication et aux déterminismes privés de l'enseignant sont sources d'injonctions contradictoires et de tensions que l'enseignant doit conjuguer. Les gestes professionnels qu'il effectue apparaissent alors comme les meilleures solutions dont il dispose pour dénouer ces conflits de la pratique.

Méthodologie

Le terrain de l'étude est celui de l'enseignement usuel en classe de 5ème de collège, conduit par un enseignant d'expérience. Nous avons choisi d'étudier le système formé par la classe, l'enseignant, et un élève singulier pendant la totalité d'un cycle de gymnastique (huit séances) consacré à l'étude de l'ATR qui est un des objets les plus enseignés en gymnastique scolaire. Deux corpus de données sont recoupées. Le premier est constitué d'observations vidéo qui permettent à chaque séance, de décrire et analyser l'ensemble des gestes de conception des dispositifs et de direction d'étude de l'enseignant auxquels répondent en écho les gestes d'étude de la classe et ceux de l'élève singulier. Les entretiens vidéo post-séance de l'enseignant et de l'élève forment le second corpus. Ces deux corpus ont été analysés de façon itérative à partir de catégories empruntées au cadre théorique. Au niveau de la TAD, il s'agit des catégories de topogénèse (place et responsabilités du professeur et des élèves vis à vis du savoir) de chronogénèse (procédés visant à faire avancer le savoir dans la classe) ; mésogénèse (modalités d'action et de transformation des milieux d'aide à l'étude proposés aux élèves). Au niveau des interactions sociales, il s'agit des modalités de gestion du contrat de communication entre professeur et élèves.

Les données vidéo, les transcriptions d'interactions verbales, les données d'entretien ont fait ainsi l'objet d'analyse de contenus itératives séances après séances afin de saisir la dynamique évolutive du processus d'enseignement-apprentissage. La triangulation des différents corpus, selon les principes des analyses qualitatives ont permis d'identifier les éléments qui caractérisent les modalités selon lesquelles les professeurs résolvent les tensions et les conflits inhérents à la pratique.

Résultats

Dans le cadre de cette communication nous ne présenterons que les résultats relatifs à une situation particulière : "l'enchaînement", qui illustre les procédures mises en œuvre par cet enseignant lors du cycle, en tentant d'en montrer la dimension générique. Nous nous appuyerons pour ce faire sur les redondances qui se dégagent des différents corpus que nous illustrerons par des exemples caractéristiques tirés du script interactif tel qu'il s'est déroulé au fil des séances.

Ces résultats mettent en évidence les techniques didactiques utilisées par ce professeur pour ruser avec les contraintes et maintenir la relation didactique. Dans une perspective de didactique comparée, nous nous proposons de montrer que ces gestes ont bien une dimension spécifique dans la mesure où ils reproduisent pour partie des façons de faire adaptées aux contraintes propres à l'école et notamment aux usages de l'enseignement de l'appui tendu renversé (ATR). Mais ces résultats viennent aussi conforter l'hypothèse selon laquelle dans toute institution didactique, le savoir enseigné ne l'est qu'au terme d'un processus de transposition qui n'en retient que certains aspects et qui donne lieu à certaines techniques didactiques qui se retrouvent d'une institution à l'autre (Loquet, Garnier, Amade-Escot, 2002 ; Sensevy, Mercier, Schubauer-Leoni, 2000). Enfin nous montrerons que le savoir enseigné et

appris (ici certaines dimensions d'alignement et de forme tendue) est le résultat une relation, rendue possible du fait que l'interaction didactique s'inscrit dans le cadre plus large des interactions en société, qui lui donne une seconde dimension générique.

Références

- Chevallard, Y. (1996). La fonction professorale, esquisse d'un modèle didactique. In R. Noirfalise & M.J. Perrin Glorian (Eds.), *Actes de la VIII école d'été de didactique des mathématiques de Saint Sauves 1995* (pp.82-122). Clermont-Ferrand: IREM de Clermont-Ferrand
- Chevallard, Y. (1998). Familiale et problématique, la figure du professeur. In C. Margolinas & M.J. Perrin Glorian, (Eds.), *Cinq études sur le thème de l'enseignant* (pp.17-54). Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Garnier, A. (2003). *Le rapport au savoir du professeur: entre contraintes et autonomie. Le cas de la gymnastique au collège*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation (soutenance prévue en septembre 2003). Université Paul Sabatier, Toulouse.
- Loquet, M., Garnier, A., Amade-Escot, C., (2002). Transmission des savoirs en activités physiques et artistiques dans des institutions différentes : enseignement scolaire, entraînement sportif, transmission chorégraphique. *Revue Française de Pédagogie*, (141), 99-110.
- Schubauer-Léoni, M.L. (1997). Interactions didactiques et interactions sociales : quels phénomènes, quelles constructions conceptuelles ? *Skohlê, cahiers de la recherche et du développement*, IUFM d'Aix Marseille, (7),103-134.
- Sensevy, G., Mercier, A. & Schubauer-Leoni, M.L. (2000). Vers un modèle didactique de la course à vingt. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 20(3), 263-304.

Production des savoirs dans les entraînements sportifs de haut niveau : l'action des entraîneurs en gymnastique rythmique

Monique Loquet

Laboratoire Didactique Expertise Technologie des APS
UFRAPS, Université Rennes 2

Problématique et cadre théorique

L'entraînement sportif de haut niveau est organisé en référence aux exigences des codes internationaux réglementant la pratique sportive. En gymnastique rythmique (GR), les codes de pointage subissent des modifications périodiques (tous les 4 à 8 ans) obligeant les gymnastes à produire de nouvelles difficultés techniques. Celles-ci sont créées par l'institution sportive qui tente elle-même à travers son propre système didactique, de les enseigner (centres de préparation olympique). La création de difficultés techniques inédites est problématique : les entraîneurs sont contraints d'opérer dans des « lieux de non savoir » et d'affronter des « blancs » par rapport au savoir (« non pas qu'ils n'aient rien à savoir ; il y a tout un champ considérable des savoirs à maîtriser ») (Vigarello, 1996, 107), pourtant ils ne peuvent s'arrêter... il faut dire, indiquer, désigner, suggérer, convaincre pour faire progresser les gymnastes. Le fonctionnement de ces institutions didactiques est particulier : aux côtés des savoirs techniques déjà accumulés, formalisés et transmissibles, l'entraînement sportif porte sur une part importante d'éléments allusifs, tacites, non encore formalisés. C'est dans cette marge hypothétique de l'activité de l'entraîneur que se situe l'originalité de notre travail.

L'analyse didactique, se frayant un passage entre savoirs déjà formalisés et « non savoir », tente de faire reculer les zones d'ombre de l'action enseignante. Quelle est le contenu des savoirs enseignés dans les centres GR de haut niveau ? De quelles manières l'entraîneur procède-t-il pour que les gymnastes produisent les savoirs qu'il a imaginé ? Les régulations de l'entraîneur sont étudiées à travers un faisceau de trois questions (Sensevy, Mercier, & Schubauer-Leoni, 2000) : (i) quel partage des tâches et des responsabilités vis-à-vis des savoirs ? (ii) quelle progression temporelle des savoirs ? quel aménagement du milieu pour faire produire les savoirs ? La réponse à ces questions s'attache au « principe de vigilance épistémologique » observé par les didacticiens (Chevallard, 1985) et caractérise une posture descriptive, absolument non prescriptive sur les savoirs enseignés, allant au plus profond de la vie à l'entraînement.

Méthodologie

Nous analysons les interactions entre deux entraîneurs et deux gymnastes (Del, la gymnaste la plus titrée, et Nat, sa dauphine) dans un centre national de GR. La période observée est transitoire : le contrat qui unit les entraîneurs à l'institution déborde les contraintes du code en vigueur (1997) et intègre celles du prochain code (2001). Les complexifications techniques annoncées sans être encore appliquées, imposent la réalisation pour une large part de savoir-faire nouveaux (n'appartenant pas au répertoire actuel du centre) et pour une petite part de savoir-faire anciens (y figurant déjà). L'observation a été menée au cours d'un stage à trois semaines des championnats de France. Les séances observées sont ordinaires (Loquet & Amade-Escot, 2000), inscrites dans une séquence typique d'entraînement pré-compétitif, selon des conditions proches de la compétition. Les gymnastes se succèdent sur le tapis de manière quasi-métrique toutes les deux minutes : chaque prestation (environ 1min15) s'accompagne des commentaires de l'entraîneur et d'un temps court d'échanges (30 à 45sec). A la suite de la prestation de deux gymnastes, les échanges sont prolongés (2 à 3min).

Les traces collectées sont travaillées à partir d'enregistrements vidéo et audio des séances, de transcrits des interactions verbales et d'entretiens avec l'entraîneur. Nous procédons au repérage d'un incident critique didactique (ICD) au cours duquel malgré les interventions de l'entraîneur, les apprentissages escomptés ne sont pas effectués (Amade-Escot & Marsenach, 1995). Il porte exclusivement sur un objet de difficulté : la réalisation de pirouettes avec manipulation d'un engin. La séquence didactique concerne d'abord Del qui réalise des pirouettes de très haute complexité (l'élévation du centre de gravité corporel sur l'axe de rotation rend périlleux le maintien de l'équilibre au cours de la rotation), puis se poursuit avec Nat qui exécute des enchaînements de pirouettes de valeur technique inférieure (l'abaissement du centre de gravité stabilise l'axe de rotation et diminue les risques de tomber pendant la rotation). C'est le second cas d'interactions que nous analysons : il se déroule en pré-

sence de l'entraîneur (E) et du chorégraphe (C), un professeur russe de danse classique chargé du travail des difficultés corporelles.

Le traitement du corpus procède en trois étapes : (i) identification des intentions didactiques de l'entraîneur ; (ii) analyse *a priori* des tâches proposées ; (iii) description de l'activité de régulation menée par l'entraîneur.

Résultats

L'incident critique est introduit par une controverse entre l'entraîneur et le chorégraphe à propos de la réalisation de Del. Selon l'entraîneur, Del doit diminuer sa vitesse de rotation pour conserver la stabilité de la pirouette. *A contrario* pour le chorégraphe, augmenter la vitesse de rotation permet de « boucler » le tour malgré l'imperfection de la rotation. Cette controverse sur les procédés confirme que les savoirs à enseigner ne sont pas stabilisés. Elle marque le début l'incident critique analysé. Lors de sa prestation, Nat exécute deux pirouettes enchaînées sur le même appui (« pirouette attitude suivie d'une pirouette fléchie »). Elle chute lors de la pirouette fléchie jugée ancienne. Pour traiter cette difficulté, l'entraîneur perplexe (« pourquoi elle fait ça ? ») se tourne vers le chorégraphe et lui cède la responsabilité de poursuivre le travail.

Les intentions des entraîneurs sont convergents : faire produire de nouvelles difficultés techniques en rotation. Il revient à Nat d'augmenter le nombre de pirouettes qu'elle exécute lors du maniement de l'engin.

L'analyse *a priori* de l'enchaînement de deux pirouettes s'appuie sur une étude mécanique : la difficulté technique réside dans le contrôle du changement de posture autour de l'axe de rotation. Au changement de pirouette, plus l'axe de gravité dérive de l'axe de rotation, plus le déséquilibre sera important et le sera d'autant plus que la vitesse de rotation accumulée est importante. En conséquence un pas plus ou moins grand sera nécessaire à l'issue de la rotation pour replacer l'appui sous l'axe de gravité.

A partir de la description minutieuse des cinq épisodes qui structurent l'évolution de l'incident, nous mettons en évidence d'une part la richesse du répertoire des techniques enseignantes utilisées par les entraîneurs et d'autre part la finesse de leur adaptation aux contraintes institutionnelles.

Références

- Amade-Escot, C., & Marsenach, J. (1995). *Didactique de l'éducation physique et sportive: Questions théoriques et méthodologies*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Loquet, M., & Amade-Escot, C. (2000). L'avancée des savoirs dans la classe: Analyse d'une séance ordinaire. Atelier méthodologique. Communication au *Colloque ARIS "L'intervention en sport : compétences en mutation"*, Grenoble, 14-16 décembre.
- Vigarelo, G. (1996). Techniques corporelles, cultures, institutions. In J. Plantier (Ed.), *La démocratie à l'épreuve du changement technique: des enjeux pour l'éducation* (pp.107-116). Paris: L'Harmattan.
- Sensevy, G., Mercier, A., & Schubauer-Leoni, M.L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur à propos de la course à 20. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 20(3), 263-304.

Etude comparative de l'individuation didactique dans la relation parents-enfant au sein de deux institutions : la famille et l'association « bébés-nageurs »

Sophie Roesslé et Monique Loquet
Laboratoire Didactique, Expertise et Technologie des APS
UFR APS, Université Rennes 2

Problématique et cadre théorique

La famille est la première institution sociale qui « pense » et dirige l'éducation des enfants. Dans ce premier espace d'éducation, l'éducation parentale confère une identité aux enfants dès leur naissance. Aujourd'hui la modernisation du statut de l'enfant fait de celui-ci un sujet porteur de droits-libertés (Renaut, 2002). Une logique d'individuation de plus en plus précoce caractérise le fonctionnement familial dans nos sociétés modernes. Ainsi dès le premier âge, la famille tend à favoriser l'accès de l'enfant aux savoirs et aux pratiques culturelles. La sollicitude des parents envers leur enfant les conduit vers des institutions éducatives pré-scolaires (éveil corporel, musical, graphique ou artistique) trouvant place entre les institutions familiale et scolaire. Dans cet espace pré-scolaire, également pénétré par les valeurs modernes de responsabilité et de liberté reconnues aux enfants, nous nous intéressons précisément aux activités d'éveil aquatique, appelées couramment « bébés-nageurs ». Les activités d'éveil aquatique ont la particularité de placer les parents en situation directe d'intervention auprès de leur bébé. De nombreuses recherches psychologiques portent sur la relation parents-« bébé-nageur », elles mettent en lumière l'existence au sein de la relation parentale, de mécanismes psychologiques fondamentaux pour l'équilibre affectif et le développement de l'enfant. Pour notre part, sans minimiser les apports de la psychologie, nous approfondissons les mécanismes d'interactions parents-enfant du point de vue didactique car nous les supposons riches en transmission de savoirs. Ces interactions didactiques sont définies comme les relations aux savoirs - relations évolutives, non toujours explicites ni contrôlées - qui se nouent, se développent ou se réduisent entre parents et enfant vis-à-vis d'un objet de savoir donné. Notre étude se centre donc non pas sur les personnes elles-mêmes, mais sur le système de leurs relations autour d'un objet de savoir. Par ailleurs, afin de dégager la dynamique des fonctionnements didactiques antérieurs à l'Ecole, nous analysons conjointement les interactions parentales dans deux pratiques différentes où les parents sont impliqués, les séances « bébé-nageurs » et la pratique du « bain » dans la famille. Cette dernière constitue en effet, comme l'histoire du soir ou le repas, un moment connexe et régulier, dense en didactique (Chevallard, 1998). Nous supposons que parents et enfant, évoluant dans des institutions sociales différentes, y sont les acteurs de contrats didactiques qui pour une grande part se prolongent d'une institution à l'autre et pour une part s'y différencient (Schubauer-Leoni, 1994).

Trois objectifs orientent ce travail comparatif : (i) Décrire dans leur singularité, les objets et les techniques « d'enseignement » utilisés dans deux systèmes où l'acte d'enseigner, qui repose habituellement sur un projet officiel d'enseignement (institution scolaire), apparaît ici sans affirmation didactique forte voire comme « non-didactique » : d'un côté « donner le bain » à la maison ne suppose pas *a priori* des savoirs, le « faire » et le « bon sens » suffisent ; de l'autre, les associations d'éveil aquatique en revendiquant une approche douce et ludique de l'eau, réfutent fermement tout apprentissage technique précoce en natation ; (ii) Mettre en évidence l'existence d'un contrat didactique en partie différentiel, à travers l'ensemble des comportements attendus par les parents vis-à-vis de l'enfant et attendus par l'enfant vis-à-vis des parents ; (iii) Analyser la conversion des savoirs opérée par les parents d'une pratique ordinaire où il y a présomption de non savoir (Chevallard, 1994) à une pratique plus élaborée où les savoirs requis sont plus évidents et en évaluer les effets sur le processus d'individuation didactique du jeune enfant (formation de l'individu didactique).

Afin de mener à bien l'étude comparée, nous utilisons deux axes de questionnement : (i) Quelles sont les intentions didactiques des parents et quels objets de savoirs sélectionnent-ils sur le thème de l'immersion (thème prescrit par le maître nageur à la piscine, thème abordé plus ou moins intuitivement à la maison) ? (ii) Quelles techniques utilisent-ils pour transmettre ces savoirs : de quelle manière font-ils progresser leur enfant à propos de l'immersion ? Comment réaménagent-ils le milieu initial pour faire apprendre ces savoirs ? Quelles responsabilités face aux savoirs sont assurées par les parents et par l'enfant ? (Sensevy, Mercier, Schubauer-Léoni, 2000) ; (iii) Comment les interactions didactiques parents-enfant évoluent-elles d'une institution à l'autre ?

Méthodologie

Notre méthodologie procède par études de cas. Celles-ci nous permettent une approche fine de la relation particulière nouée entre parents et enfant. Notre recherche se porte sur trois couples de parents avec leur fillette âgée de dix-huit mois à trois ans. Les séances « aquatiques » à la piscine comme à la maison sont observées *in situ*, telles qu'elles fonctionnent à l'ordinaire. A la maison il a été demandé aux familles de « s'auto-filmer » afin d'éviter une intrusion extérieure perturbatrice. Les données de pratiques effectives sont complétées par des entretiens *ante* et *post* séance avec les parents. La transcription vidéo des séances nous a imposé la construction d'un outil *ad hoc* : le langage parlé étant peu exploitable, il était impératif de prendre en compte le langage corporel. De la trame générale des séances, nous avons relevé des moments remarquables, ou atypiques hors de la routine de la séance, caractérisés par un blocage ou une accélération dans l'avancée des savoirs liés l'immersion. Ces moments, filtrés par les indicateurs servant à identifier l'avancée des savoirs, la répartition des rôles et l'aménagement du milieu, sont reconstruits selon une trame sémiologique. Ainsi nous avons pu comparer les différentes trames sémiologiques, au sein d'une même famille (et non entre les différentes familles) dans les deux institutions.

Résultats

Nous constatons en première analyse une concordance entre ce qui est fait à la maison et en activité d'éveil aquatique. Les parents y déploient des techniques d'enseignement similaires. La mise en place d'un contrat didactique est réalisé de manière précoce au sein de la famille et renforcé par la pratique d'activité d'éveil hors du cadre familial ordinaire. Les séances d'éveil aquatique représentent alors une occasion supplémentaire d'installer un contrat didactique face aux savoirs.

Une analyse plus approfondie des contrats didactiques nous conduit à examiner leur partie différentielle. Nous supposons que les contrats dépendent des familles depuis lesquelles ils sont instaurés. Ainsi nous constatons que pour l'une d'entre elles le contrat didactique est très insistant et exigeant envers l'enfant. Le contrat « bébé-nageur » a l'avantage de soumettre l'enfant en dehors de la famille mais tout en restant dans sa continuité, à des modalités de pratiques et d'apprentissages officiels définis par une institution déterminée. Ce bi-assujettissement institutionnel joue sans doute aux yeux des parents une fonction d'individuation didactique de l'enfant, c'est à dire de définition de l'enfant en tant que sujet responsable apprenant dans un cadre institutionnel officiel.

Cette étude pose la question des contrats didactiques préparatoires à l'École. Elle donne à penser que les pratiques en institution pré-scolaire dans lesquelles l'enfant s'exerce, participent à l'intégration de normes et de rapports idoines aux savoirs qui sont jugés utiles ultérieurement au fonctionnement scolaire officiel. C'est pourquoi il nous semblerait important de pouvoir évaluer les effets de ce qui est mis en place par la famille chez les enfants à leur entrée à l'École.

Références

- Brousseau, G. (1990), Le contrat didactique: le milieu. *Recherche en Didactique des Mathématiques*, 9(3), 309-336.
- Chevallard, Y. (1992), Concepts fondamentaux de la didactique: perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 12(1), 73-112
- Chevallard, Y., (1989), Concepts de rapports au savoir. Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel. *Séminaire de didactiques des mathématiques et de l'informatique* (pp. 211-236).
- Chevallard, Y. (1988). Médiation et Individuation Didactiques. *Interactions didactiques*, 8, 23-35
- Sensevy, G., Mercier, A., & Schubauer-Leoni, M.-L. (2000). Vers un modèle de l'action du professeur. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 20(3), 263-304.
- Schubauer-Leoni, M.L. (1994) Construction de réponses à des problèmes impossibles.
- Renaut, A. (2002). *La libération des enfants, contribution philosophique à une histoire de l'enfance*. Paris: Bayard Editions.

Analyse de l'enseignement de la danse dans un centre d'éducation spécialisée pour des adolescents atteints du syndrome autistique

Emmanuelle Roncin & Monique Loquet
Laboratoire Didactique, Expertise et Technologie des APS
UFR APS, Université Rennes 2

Cadre théorique

L'autisme, trouble global et précoce du développement de l'enfant est caractérisé par un fonctionnement déviant et/ou retardé notamment dans le domaine des interactions sociales (retrait social dit retrait autistique, indifférence à l'environnement, comportements restreints, ritualisés, stéréotypés...). Notre étude se situe dans une perspective d'ingénierie didactique dont l'objectif est de construire un projet d'enseignement de la danse viable pour des adolescents atteints du syndrome autistique. L'enseignement d'un savoir est toujours la réalisation d'un projet social, plus ou moins largement partagé (Chevallard, 1994). Or un tel projet en danse est faiblement appuyé par les spécialistes de l'éducation spécialisée. Tout d'abord d'une manière générale, mettre en contact les autistes avec une culture physique d'expression, voire de les faire entrer dans cette culture, en visant progressivement leur adaptation et leur socialisation, est un choix difficile à tenir dans les institutions spécialisées car les activités physiques, sportives et artistiques y sont habituellement considérées comme un moyen de soigner sans que la question d'acculturation soit posée. De plus tout oppose *a priori* danse et autisme : l'activité danse est par essence expression et communication de quelque chose ; c'est précisément l'enfermement en soi et l'absence de communication qui caractérisent l'autisme. La danse se présente donc comme un milieu culturel que nous qualifions d'antagoniste de ce handicap.

Si dans l'institution scolaire « normale », la confrontation des élèves à un milieu antagoniste relève d'une conception d'apprentissage fondée (théorie des situations didactiques de Brousseau, 1986, appuyée sur la théorie de l'équilibration de Piaget, 1967), il est évident que dans l'institution éducative spécialisée, la pratique visée ne doit pas être un antagoniste pour les enfants autistes mais un allié (Fregona, 1995). Le problème que nous rencontrons en tant que didacticien est de savoir jusqu'à quel point le milieu-danse proposé aux adolescents autistes est un milieu antagoniste (facteur de difficultés et déséquilibres) ou un milieu allié (générateur de nouveaux possibles).

Les options de l'ingénierie sont les suivantes :

- (i) l'activité danse est choisie pour développer les communications effectives des adolescents autistes au plan corporel et émotionnel ;
- (ii) les contacts et les porters en utilisant comme fil directeur les sentiments constituent le milieu allié pour l'apprentissage de la danse.
- (iii) l'ouverture pour ces adolescents du champ des actions possibles s'accompagne de l'apprentissage de savoirs : une meilleure connaissance de leur corps (restructuration du schéma corporel, des limites corporelles) et une meilleure gestion de l'anxiété liée en particulier à leur sentiment de morcellement.

La présente étude se situe précisément dans la phase de conception et d'analyse *a priori* des situations d'enseignement. Nous y expérimentons ce qui est possible d'être réalisé par les enfants autistes, ce qui suscite leur intérêt et leur procure du plaisir. Dans cette phase de l'ingénierie didactique, nous nous définissons comme une enseignante « expérimentatrice ». C'est donc notre propre intervention en tant qu'enseignante de danse, que nous analysons lors du symposium.

Méthodologie

L'analyse de l'enseignement de la danse est réalisée dans un centre d'éducation spécialisée sous la responsabilité du professeur d'EPS titulaire de la classe. Après avoir travaillé avec cinq ou six adolescents durant huit séances, l'enseignante de danse leur propose lors de la neuvième séance, de réaliser pour la première fois dans cette activité des porters dans lesquels elle s'implique.

Le savoir enseigné dans cette situation se caractérise par des emprunts essentiellement à la danse contemporaine. Dans cette séquence, le savoir faire visé est d'accepter d'entrer en contact avec les autres « danseurs ». Nous verrons par la suite (dans des résultats futurs) que d'autres savoirs faire doivent être maîtrisés pour réussir des porters.

Cette neuvième séance est filmée par une seule caméra. Ce qui est filmé rend compte des interactions entre l'enseignante de danse (et parfois le professeur titulaire) et les adolescents, ainsi que l'ensemble des décisions prises par l'enseignante. La caméra est dirigée de façon prioritaire sur l'enseignante de manière à favoriser une observation des interactions entre les trois instances du système didactique : instance enseignante, instance élèves et instance contenus enseignés.

Les interactions dans cette séquence sont appréhendées telles qu'elles se présentent, sans intention prescriptive extérieure. Nous allons nous centrer sur un moment particulier où apparaît des dysfonctionnements importants. Pour l'analyser nous utilisons la notion d'incident critique didactique (Amade-Escot et Marsenach, 1995) que nous définissons comme une situation au cours de laquelle, malgré les interventions de l'enseignant, les savoir-faire visés ne sont pas atteints par les élèves. L'incident critique grossit des phénomènes qui restent peu visibles lorsque tout fonctionne « à l'ordinaire ».

L'incident critique extrait de la neuvième séance de danse a été circonscrit. Des indicateurs précis, comportementaux ou verbaux délimitent le début et la fin de l'incident critique.

Les questions qui guident l'analyse de l'enseignement de la danse dans le centre d'éducation spécialisée sont :

- (i) Quels sont les moyens utilisés par l'enseignante du système pour maintenir la relation didactique en danse et faire progresser le savoir ou savoir faire ?
- (ii) Quel est l'objet des régulations opérées par l'enseignante face aux difficultés d'apprentissage ?
- (iii) Quels sont les savoirs ou savoirs faire transmis ?

Résultats

Les résultats sont en cours d'exploitation. Nous pouvons dire dès maintenant, au niveau de l'agencement du milieu allié, que les régulations s'accompagnent d'une implication marquée de l'intervenante avec manipulation directe du corps de l'adolescent. En ce qui concerne l'avancée du temps didactique, l'enseignante met l'accent sur la répétition qu'elle soit orale ou corporelle et les renforcements positifs pour stimuler la progression des enfants atteints du syndrome autistique.

Références

- Amade-Escot, C., & Marsenach, J. (1995). *Didactique de l'éducation physique et sportive*. Grenoble: La Pensée Sauvage et INRP
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique: Perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 12, 73-111.
- Chevallard, Y. (1994). Les processus de transposition didactique et leur théorisation. *La transposition didactique à l'épreuve*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Fregona, D. (1995). *Les figures planes comme « milieu » dans l'enseignement de la géométrie : interactions, contrats et transpositions didactiques*. Thèse de doctorat en didactique des mathématiques, Université Bordeaux, non publiée.
- Peeters, T. (1996). *L'autisme, de la compréhension à l'intervention*. Paris: Dunod.