

L'effet des pratiques ostensives sur le rapport au savoir dans l'enseignement de la natation : deux études de cas

Sghaier Donia*, Ben Jomâa Hejer**, Mami Mohamed*, Georges Kapazaï*** & Bouassida Anissa*

*Unité de Recherche de la Performance Sportive et de la Réhabilitation, Institut Supérieur du Sport et de l'Éducation Physique du Kef, Université de Jendouba, Tunisie.

**UMR EFTS, Université de Toulouse-Jean Jaurès, France.

***Sciences de l'Activité Physique, Université Laurentienne, Sudbury (ON), Canada.

Résumé

Cette recherche s'intéresse aux pratiques ostensives de deux enseignants d'Éducation Physique et Sportive (EPS) dans l'activité natation en Tunisie. Son but est d'analyser les formes ostensives et de dégager leurs effets sur le rapport au savoir. La méthodologie de cette recherche est qualitative. Elle s'inscrit dans le cadre scientifique de la didactique clinique de l'EPS et sur l'analyse clinique des pratiques enseignantes des enseignants expérimentés et débutants afin d'entrevoir « le cas par cas » et le sujet singulier (Terrisse, 1999). Les situations didactiques ont été décrites à partir de l'enregistrement audio et vidéo de séances et de données d'entretiens. Le recueil et l'analyse de données s'inscrivent dans une temporalité construite en un seul temps de l'action professorale : l'épreuve (Terrisse, 2000). Nous faisons le choix de nous focaliser sur l'échelle des ostensions des savoirs (Robert, 2012). L'analyse de l'épreuve nous a permis de constater que ces deux enseignants mettent en scène leur propre rapport au savoir dans les situations d'enseignements qu'ils proposent à leurs étudiants, mais chacun avec son degré d'expérience personnelle. Ces résultats mettent en évidence que la forme d'ostension utilisée par l'enseignant d'EPS est révélatrice du rapport au savoir en natation.

Mots clés : Didactique clinique, ostension, rapport au savoir, novice, expert, natation.

The effect of ostensive practices on the relationship to knowledge in swimming teaching: two case studies

Summary

This research focuses on the ostensive practices of two Physical Education (PE) teachers in swimming activities in Tunisia. Its aim is to analyse the ostensive forms and to identify their effects on the relationship to knowledge. The methodology of this research is qualitative. It falls within the scientific framework of the clinical didactics of PE and on the clinical analysis of the teaching practices of experienced and beginning teachers in order to glimpse « the case by case » and the singular subject (Terrisse, 1999). The didactic situations were described on the basis of audio and video recordings of sessions and interview data. The collection and data analysis are part of a temporality constructed in a single time of academic action: the test (Terrisse, 2000). We have chosen to focus on the knowledge ostensions scale (Robert, 2012). The analysis of the test allowed us to note that these two teachers stage their own relationship to knowledge in the teaching situations that they propose to their students, but each with his degree of personal experience. These results show that the ostensive forms used by the PE teacher is revealing of the relationship to knowledge in swimming.

Keywords: Clinical didactic, ostension, relationship to knowledge, novice, expert, swimming.

1. Introduction

De nombreux travaux de recherche en didactique ont mis l'accent sur l'ostension. Cet article se propose alors d'étudier l'ostension « combinée » en natation comme un geste professionnel (Sghaier, Ben Jomâa, Mami, & Bouassida, 2016) qui met en avant le rapport au savoir de l'enseignant d'EPS.

En EPS, quelques travaux (Gal-Petifaux, 2000 ; Pujade-Renaud, 1976 ; Vigarello & Vivès 1986 ; Zimmerman, 1976) soulignent le rôle du verbal du fait qu'il est le support principal de l'enseignement. Cependant, Kohler (1998) et Quintillan (1992) soutiennent dans leurs études l'action du professeur, notamment dans les activités physiques et sportives (APS) où les relations entre enseignant et élèves impliquent le corps. Dans ce contexte, les

eJRIEPS Hors série 2 (juillet 2019)

situations d'enseignement, dans lesquelles l'enseignant présente plus ou moins directement le savoir aux élèves, sont qualifiées de pratiques « ostensives » (Salin, 2002). Elles représentent « des pratiques de communication d'un savoir, dans lesquelles l'enseignant fournit tous les éléments constitutifs de la notion visée » (Ratsimba-Rajohn, 1977).

Le terme « ostension » appartient plutôt au vocabulaire liturgique (en anglais comme en français). Ce terme liturgique signifie alors des gestes qui « présent en taux fidèles » un objet du culte (croix, cierge, icône) ou une sainte espèce (reliques dans un reliquaire, Saint Sacrement). Par la suite, l'expression anglaise « ostensive action » a été traduite en terme d'« ostension » pour désigner que des légendes pouvaient être jouées et mises en actes, autant que racontée set mises en paroles. C'est pourquoi les spécialistes de la communication ainsi que les didacticiens se sont intéressés à ce phénomène d'ostension. Parmi ces didacticiens, nous citons Brousseau (1996) qui a étudié l'ostension et ses formes qui se combinent, de la plus « directe » à la plus « déguisée », en fonction du but recherché et de la stratégie de l'enseignant.

Historiquement, Ratsimba-Rajohn a été le premier didacticien à identifier sous le nom d'« *introduction ostensive* » tout un ensemble de procédés didactiques qu'il considère comme irréductibles aux introductions par les définitions quel que soit le type. Dans une telle approche, « l'ostension » se fait d'un cas particulier résolu, où l'enseignant donne « tous les éléments et relations constitutifs de la notion visée » (Ratsimba-Rajohn, 1977).

Pour Berthelot et Salin (1992), l'ostension est la résultante de la conception empiriste de la formation des connaissances. Ces deux didacticiens ont critiqué la forme d'ostension assumée pour ses limites en géométrie. Ils ont considéré que cette ostension « assumée » a offert sa place à d'autres formes d'enseignement, telles qu'une forme d'ostension « déguisée » qui prédomine cependant la pratique en mathématiques des « activités ». C'est pourquoi, Salin (1999) a recensé les conclusions de nombreux travaux sur l'ostension. En 2002, Matheron et Salin constatent la persistance des pratiques ostensives et avancent que « l'ostension capture les autres procédés didactiques ».

Dans le même contexte, Fregona (1995) définit l'ostension comme « une réponse aux contraintes de la relation didactique ». Pour lui, l'ostension est une connaissance à la portée des enseignants. Elle permet avec certaines limites le contrôle de la relation didactique d'une manière stable et pragmatiquement efficace.

eJRIEPS Hors série 2 (juillet 2019)

En général, une définition est par essence une ostension : « la désignation d'un objet pour lui faire jouer un rôle nouveau. Ce sont donc des ostensions dont les ostensifs sont construits pour les besoins d'une situation nouvelle » (Brousseau, 1996).

Ainsi, en tant qu'acte professionnel Brousseau (1966) a souligné que la combinaison entre les ostensions est un moyen, qui s'apparente à un « geste professionnel ». Dans le même ordre d'idées, Berdot, Blanchard-Laville, Camara Dos Santos (1997) définissent l'ostension (du moins dans ses formes) comme la façon réelle pour l'enseignant de se distancier et de gérer plus ou moins ses savoirs en relation avec ceux proposés par les élèves.

Dès lors, nous pensons à travers ce phénomène que l'enseignant a le choix de plusieurs formes d'ostensions pour enseigner et que la combinaison de ces différentes formes ostensives pourrait révéler le rapport au savoir des enseignants d'EPS, soit sa propre façon d'appréhender et de transmettre le savoir.

2. Cadre conceptuel et notionnel

Cette étude s'inscrit dans une orientation didactique clinique d'inspiration psychanalytique, et s'attache à analyser comment l'enseignant gère les imprévus et les contraintes de la relation didactique à partir des analyseurs didactiques cliniques : le rapport au savoir, les pratiques ostensives déployées lors de ces phases et « l'impossible à supporter », comme outil pour décrire le réel (Lacan, 1977) qui « ne cesse pas de ne pas s'écrire » (Terrisse, 1997). En lien avec les travaux de recherche antérieurs (Ben Jomâa & Terrisse, 2011). La question focale de notre recherche s'attache à rendre compte, en référence à Blanchard-Laville, de la dimension subjective du métier d'enseignant. En effet, nous soutenons l'idée qu'« un enseignant, bien plus que des savoirs, transmet son propre rapport au savoir qu'il enseigne et ainsi transmet tout autant sa partie vivante que ses (...) impensés » (Blanchard-Laville, 2009). Il s'agit de décrire et d'analyser les pratiques ostensives des enseignants d'EPS qui révèle leur rapport au savoir. Pour ce faire, nous nous intéressons au rapport au savoir et au corps de l'enseignant.

2.1. Le rapport au savoir

La notion du rapport au savoir sert dans les différents travaux à développer une théorisation qui prend en charge le sujet. A travers le rapport au savoir, c'est toute la problématique du sujet dans son rapport à la connaissance, à l'autre, au monde qui est revisitée. Le rapport au savoir se distingue d'une part par l'intérêt porté au savoir et d'autre

eJRIEPS Hors série 2 (juillet 2019)

part, par la prise en compte de la relation qu'entretient un sujet ou une institution avec un objet de savoir. L'étude du rapport au savoir implique la prise en compte de « la façon dont un sujet est affecté par le savoir qui lui est transmis et la façon dont ce sujet le signifie et s'y rapporte » (Laterrasse, 2002). Pour Ben Jomâa, Terrisse et Berhaim (2007) « le rapport au savoir est la façon dont l'enseignant conçoit et traite l'activité qu'il enseigne au moment de l'épreuve de transmission des savoirs ». En tant qu'outils de recherche, le rapport au savoir permet d'analyser le lien entre un sujet (élève ou professeur) et un savoir.

En éducation physique, un sujet possède un rapport au savoir différent selon la nature de l'APS et le rapport qu'il établit avec cette APS. Compte tenu de l'ancrage clinique de la présente recherche, notre attention est particulièrement focalisée sur le sujet enseignant.

2.2. L'impossible à supporter

Terrisse (2009) traite de « l'impossible à supporter ». Il fait référence à la catégorie du Réel qui renvoie chez Lacan (1975), à l'impossible, soit ce qui ne « cesse pas de ne pas s'écrire » (Chemama, 1995). Selon la thèse de Carnus (2001), « l'enseignante A » modifie le milieu didactique (en déplaçant le tapis de place, car elle craint la sécurité de ses élèves). En conséquence, le savoir enseigné est modifié. Dans cette situation didactique, l'enseignante « ne peut pas supporter » l'idée que les enfants se fassent mal en rappel à son vécu personnel. Nous voyons ici que le geste utilisé par l'enseignante, dans le but de modifier le milieu, est d'une grande importance, dans le cadre de son enseignement. En bougeant la variable didactique de l'aménagement du milieu, elle intervient, réellement, sur le savoir enseigné.

2.3. Les pratiques ostensives en EPS

Seule la recherche de Robert (2012) en didactique clinique qui a porté sur les pratiques ostensives non verbales en gymnastique. L'objectif de cet auteur était de dégager les convergences et les divergences relatives à l'activité d'enseignement de deux enseignants d'EPS à propos des pratiques ostensives dans un cours de gymnastique.

Pour Carnus et Robert (2013), ces pratiques ostensives sont des méthodes pour transmettre et/ou communiquer les enjeux de savoir. En ce qui concerne l'enseignant d'EPS, les actions ostensives, qu'elles soient verbales ou physiques, peuvent avoir une importance capitale en fonction du lieu, de l'espace, du moment et de l'activité enseignée. Plus spécifiquement, dans la discipline enseignée natation, si la nature des interactions

eJRIEPS Hors série 2 (juillet 2019)

varie entre professeur et élèves, il faut alors varier les procédures de communication et particulièrement les formes ostensives. Ces variations ostensives peuvent être le plus souvent tributaires de l'histoire singulière, de l'expérience et du vécu des sujets enseignants. Dès lors, l'enseignant d'EPS se trouve, d'une part, face à plusieurs obstacles telles que les contraintes didactiques externes et notamment celles liées à la relation didactique et/ou à l'institution didactique. D'autre part, il est confronté à des contraintes liées à la complexité motrice de la pratique de la natation.

Face à cette multiplicité d'obstacles difficiles à prévoir, l'un des rôles de l'enseignant consiste à gérer comme, il le peut, cette diversité d'obstacles. En effet, de sa nécessité de maintenir la relation didactique avec ses élèves (Sensevy, Mercier, & Schubauer-Léoni, 2001), il ne peut les laisser dans une situation d'échec permanente.

De manière corolaire, c'est l'expérience de l'enseignant qui lui offre une palette de stratégies pendant sa séance. Ainsi, les pratiques ostensives sont considérées comme des méthodes et stratégies singulières que chaque enseignant met en œuvre pour intervenir et réguler la relation didactique. Pour cela, notre recherche se propose d'étudier une « nouvelle » forme d'ostension qui se veut « combinée » en natation (Sghaier et al., 2016) comme révélatrice de l'action professionnelle et du rapport au savoir de l'enseignant d'EPS.

2.4. Les formes ostensives

En didactique, plusieurs formes d'ostensions ont fait l'objet d'étude. La première forme d'ostension mise en avant en EPS demeure la « monstration » du savoir tant considérée comme l'un des modes d'ostension permettant de communiquer par la démonstration gestuelle et/ou corporelle dite aussi ostension physique directe et/ou indirecte. Il s'agit de communiquer des informations relatives à un savoir en jeu (Bandura, 1986). Ainsi, la démonstration est liée au terme générique d'ostension.

Par ailleurs, plusieurs formes d'ostensions ou de procédures ostensives peuvent coexister dans l'agir de l'enseignant lors de l'épreuve d'enseignement de natation : l'ostension directe, verbale et/ou gestuelle. Buznic (2009) recense trois formes d'ostensions et/ou d'expositions des savoirs : l'explicitation par le discours, la manipulation du corps de l'élève et la démonstration par l'intermédiaire du corps de l'enseignant. Ainsi, à partir des travaux de recherches préalablement effectués en EPS (Ben Jomâa, 2009 ; Buznic, 2004 ; Guirat, 2005 ; Léal, 2006 ; Robert, 2012 ; Sghaier et al., 2016), nous pouvons identifier plusieurs niveaux d'ostension de savoirs en EPS :

eJRIEPS Hors série 2 (juillet 2019)

- l'ostension directe physique : le savoir est démontré physiquement par l'enseignant. L'ostension directe physique, lorsqu'elle est réalisée par l'enseignant, peut revêtir deux significations. L'ostension verbale directe et l'ostension verbale particulière : Dans le premier cas, le savoir est énoncé, présenté et/ou expliqué à l'élève de façon directe. Les éléments cognitifs constitutifs du savoir sont sous la responsabilité de l'élève. Carnus (2008) parle d'approche langagière verbale. Dans le second cas, l'enseignant d'EPS ne maîtrise pas les savoirs moteurs où ne peut plus « démontrer ». Il peut avoir recours à une forme d'ostension verbale particulière. Pour ce faire, il utilise ses connaissances scientifiques (issues de la biomécanique, de la psychologie cognitive, etc.).

- l'ostension physique privée : Cette manipulation peut être totale ou partielle. Nous qualifions ainsi l'ostension physique privée de totale et de partielle. En fonction du degré d'intervention de l'enseignant, les éléments moteurs et cognitifs constitutifs du savoir peuvent être en partie sous la responsabilité de l'élève. Dans une étude portant sur une enseignante débutante, Buznic (2004) montre qu'indifféremment de son niveau d'expertise dans l'activité enseignée, l'enseignante a recours à ce type d'ostension. Il y voit la difficulté pour un professeur sans expérience de proposer des situations dans lesquelles le savoir est entièrement dévolu aux élèves et qui relèvent nécessairement d'une certaine complexité de conception et de gestion des contenus d'enseignement. L'ostension déguisée où le savoir est montré par l'intermédiaire d'une mise en avant des objets du milieu « détenteurs du savoir » au travers de la justification de certaines conditions du milieu ou des buts de la situation, ou par l'intermédiaire d'un questionnement avec l'élève sur ces objets pertinents.

- l'ostension par aménagement du milieu est à rapprocher de l'ostension déguisée, quand celle-ci se rapproche d'un aménagement excessif du milieu. L'enseignant a la possibilité de moduler la contrainte des mouvements du corps vers une gestuelle choisie à travers l'aménagement du dispositif matériel. En effet, « des élèves peuvent faire partie de ce dispositif avec comme rôle de guider, d'aider, de manipuler l'apprenti dans ses réalisations motrices. Pour distinguer cette forme d'ostension de l'ostension déguisée, que nous réservons au moment d'interactions verbales, nous parlerons d'ostensions aménagée » (Léal, 2006).

- pas d'ostension : le savoir naît par un questionnement sur l'activité de l'élève. Dans ce cas, tous les éléments constitutifs du savoir sont sous la responsabilité de l'élève. En conséquence, le processus d'ostension renvoie au rapport qu'entretient un enseignant avec le savoir dans ses interactions didactiques avec les élèves pour en connaître les

eJRIEPS Hors série 2 (juillet 2019)

caractéristiques. Dès lors, à travers le geste, la démonstration du savoir permet de donner aux élèves « une image » plus précise et plus rapide du résultat final à atteindre par les élèves.

De manière corolaire, l'intérêt de notre étude consiste d'abord à déterminer les différentes formes ostensives utilisées par les enseignants d'EPS susceptibles d'orienter leurs interventions ostensives vers des obstacles spécifiques. Ensuite, nous envisageons d'analyser les pratiques ostensives observées chez les enseignants qui peuvent être révélatrices du rapport au savoir.

3. Problématique et question de recherche

Dans le cadre de l'enseignement de l'EPS, l'activité natation se fait souvent dans des conditions difficiles, où la communication est perturbée. Dès lors, la seule mise en mot des contenus par l'enseignant peut sembler insuffisante et incomprise dans le milieu aquatique. Dans ces conditions complexes, comment les élèves pourraient-ils comprendre ce que dit l'enseignant et comment l'enseignant de natation pourrait-il alors transmettre le savoir ? De ce fait, la problématique de recherche s'intéresse aux formes ostensives en natation, tout en étudiant l'effet des pratiques ostensives sur le rapport au savoir des enseignants d'EPS.

Cet article sur l'ostension en natation se veut exploratoire et originale du moins en milieu Universitaire Tunisien. Se situant dans cette problématique, nous nous interrogeons sur l'impact de ses formes. Ainsi, à travers cette étude, nous tentons de répondre aux questions suivantes :

La combinaison entre les formes d'ostension est-elle efficace en milieu aquatique ?

L'ostension combinée influe-t-elle sur le rapport au savoir de l'enseignant ?

En s'inspirant des travaux de Robert et Carnus (2013) qui souligne que ces pratiques ostensives sont des méthodes pour transmettre et/ou communiquer les défis de la connaissance. Notre objectif est de montrer que la variation et la combinaison entre les formes ostensives par l'enseignant n'est pas un phénomène spontané et hasardeux. Dès lors, nous postulons que cette combinaison est l'objet d'une véritable expertise dans l'APS enseignée et qu'elle est révélatrice du rapport au savoir de l'enseignant.

4. Méthode et outil

Pour traiter cette hypothèse, nous nous sommes d'abord inscrits dans le champ de la didactique clinique de l'EPS, par la suite nous avons réalisé une étude de cas auprès des

eJRIEPS Hors série 2 (juillet 2019)

deux enseignants d'EPS et de leurs étudiants inscrits en 1^{ème} année Licence Fondamental en Education Physique à l'Institut Supérieur du Sport et de l'Education Physique de Tunis. La finalité de l'étude est descriptive et compréhensive et n'a pas pour objectif la modélisation et la généralisation.

4.1. La population d'étude

Dans le cadre de notre recherche, une pré-observation a été effectuée pour s'imprégner des spécificités de la classe et habituer l'enseignant et les élèves à la présence du chercheur et de la caméra. L'expérimentation a été réalisée, au sein de l'université de la Manouba en février 2015 à la Piscine de Bardo. Deux classes d'étudiants ont été retenues pour l'expérimentation de notre protocole. Chacune a été soumise à des séances d'apprentissage de la nage Crawl.

Le tableau 1 s'attache à décrire la pratique sportive des enseignants associés (passé sportif, inscription sportive, durée de la pratique en tant que sportif, niveau de performance accompli, etc.) dans l'activité natation.

Tableau I. Analyse de la pratique sportive des deux enseignants.

	Enseignant expert	Enseignante novice
Durée à l'enseignement universitaire	20 ans.	Un an.
Durée de la pratique sportive	30 ans de pratique sportive (inscription à des équipes régionales sportives et à l'équipe nationale).	Un an de pratique sportive civile.
Niveau de performance accompli	Rapporter des médailles à l'échelle régionale et nationale.	Pratique scolaire ordinaire.
Pratique d'entraîneur	20 ans de pratique d'entraîneur (des équipes sportives régionales).	N'entraîne pas.
Actuellement	Entraîneur d'équipe sportive régionale.	N'entraîne pas.

4.2. Protocole d'observation

Cette observation est au cœur de la phase d'apprentissage dans le cycle. Selon Marsenach & Mérand (1987), les premières séances consacrées à diverses évaluations ne sont que peu riches en contenus d'enseignement. La première observation s'est déroulée avec l'enseignant expert (Exp) et la deuxième observation s'est déroulée avec l'enseignante novice (Nov). Chaque séance a duré environ 45 minutes.

4.3. Méthodologie didactique clinique

Sachant que cette recherche s'inscrit dans l'orientation didactique clinique de l'EPS, notre méthodologie privilège l'étude de cas et se veut qualitative. Cette méthodologie se base sur l'étude « au cas par cas, au un par un » (Terrisse, 1999) afin d'appréhender les sujets dans leur singularité et dans leur complexité. Cette singularité est prise en compte en didactique clinique par une attention particulière à l'histoire personnelle de chaque enseignant au travers de l'étude de son déjà-là (Carnus, 2003), c'est-à-dire la prise en compte a priori et a posteriori de « ce qui singularise chaque enseignant et donc ses pratiques d'un point de vue épistémologique et didactique » (Buznic, 2009).

4.4. Recueil des données

La méthode de recueil et d'analyse de données s'inscrit dans une temporalité construite en trois temps distincts et croisés de l'action professorale : le déjà-là, l'épreuve et l'après-coup (**tableau 2**). Cependant, dans le cadre de cet article, nous nous sommes limités au deuxième temps, celui de l'épreuve qui correspond au moment de l'interaction entre l'enseignant et les étudiants. Les pratiques ostensives ont été décrites et catégorisées à partir de l'enregistrement audio et vidéo des séances et des données d'entretiens semi directifs et/ou verbatim (*a priori, ante et post séance et d'après-coup*).

Tableau II. Le recueil temporel des données (Terrisse, 2008).

Déjà-là	Epreuve	Après-coup
Conception de l'APS. Conception de son Enseignement.	Observation <i>in situ</i> : confrontation du savoir prévu à la classe.	Retour sur les séances d'EPS : nouvelle formulation.

Le traitement des données recueillies s'organise également selon ces trois temps distincts de la méthodologie didactique clinique. Pendant l'épreuve, l'enregistrement audio et vidéo

eJRIEPS Hors série 2 (juillet 2019)

des séances est complété par un entretien *ante* séance et un entretien *post* séance à chaud. Le recueil et l'analyse des données s'appuient ainsi sur l'échelle des ostensions des savoirs (Robert, 2012 ; Salin, 2002). Pour le traitement des données, nous avons utilisé le logiciel SportsCode V10 avec Mac OS X pour découper l'enregistrement vidéo et indexer chaque extrait afin d'obtenir un affichage graphique qui rend compte de ces découpages en fonction de la durée. Les différentes formes ostensives sont alors codées et comptabilisées sous formes de graphique quantitatif et illustratif pour chacun des deux enseignants.

5. Résultats et discussion

Les résultats obtenus pour chaque étude de cas sont illustrés dans la **figure 1** selon l'épreuve (Terrisse, 2000) et/ou le temps effectif de l'action professorale.

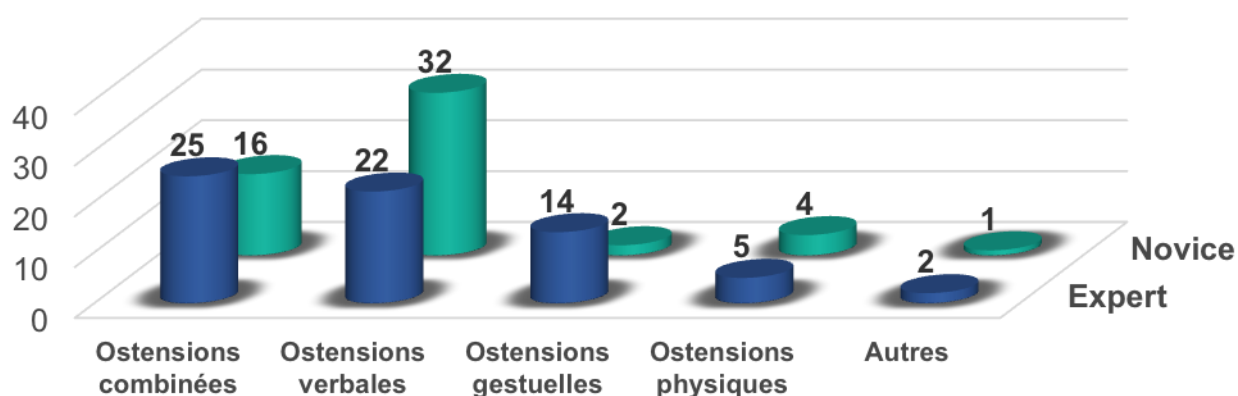


Figure 1. Les formes d'ostensions des savoirs de l'Exp et de la Nov.

L'analyse du graphique 1 de l'épreuve nous a permis d'illustrer des divergences entre les pratiques ostensives des deux enseignants. Pendant l'épreuve de l'Exp, nous avons dénombré 25 ostensions combinées. Ainsi, nous avons identifié 14 ostensions de type gestuel symbolique dont deux oratoires et rythmiques. Nous avons enregistré également 5 ostensions physiques privées sous formes de démonstrations partielles de geste. Toutefois, l'Exp privilège le geste. Le verbal complète le geste et est utilisé en deuxième lieu. Il se tient en distance personnelle de conversation, d'où il est un peu plus à distance des étudiants afin d'observer. Ce dernier utilise préférentiellement dans l'interaction enseignant/étudiant souvent une partie combinée. En effet, les actions ostensives de l'Exp, que ce soit combinées ou gestuelles peuvent avoir une importance capitale en

eJRIEPS Hors série 2 (juillet 2019)

fonction du lieu, de l'espace, du moment et de l'activité enseignée. Spécifiquement, dans la discipline enseignée natation ou la nature des interactions varie entre professeur et élèves. Pour cela, l'Exp varie dans les procédures de communication et particulièrement les formes ostensives. Ces variations ostensives peuvent être le plus souvent tributaires de l'histoire singulière, de l'expérience et du vécu des sujets enseignants. C'est ce que nous tentons de mettre en évidence dans cet article à partir de la focale « l'effet du rapport au savoir sur les pratiques ostensives dans l'enseignement ». Dès lors, le nombre dominant des ostensions combinées et gestuelles symboliques enregistrés dans le site de l'Exp montre qu'il transmet le plus souvent une expérience personnelle et/ou une expertise corporelle, faite de « son vécu personnel » de spécialiste et « du ressenti corporel » (Ben Jomâa & Terrisse, 2014) dont le corps fait le « seul lieu d'aventure » (Vigarelo, 1982). En effet, il note : « *D'après mon expérience, il m'arrive souvent à démontrer physiquement et par combinée sans me rendre compte et ceci à cause de mon expertise en natation sportive, mais ça n'empêche que je m'explique verbalement car le verbal appuie toujours le gestuel* » (Entretien d'après-coup, Exp).

A travers ces différentes formes ostensives, l'enseignant Exp adapte ses interventions en fonction des capacités et des intentions de ses apprenants afin de progresser dans l'apprentissage. D'ailleurs, « Le rapport au savoir est la façon dont l'enseignant conçoit et traite l'activité qu'il enseigne au moment de l'épreuve de transmission des savoirs » (Ben Jomâa, Terrisse, & Berhaim, 2007). Pour cela, ces pratiques ostensives combinées et à dominante gestuelle sont des images de savoir et des messages véhiculés par son corps qui révèlent son rapport « personnel » et/ou « privé » au savoir et témoigne de son expertise sportive en natation.

A l'inverse, la Nov utilise préférentiellement des ostensions verbales avec 32 ostensions, dont 14 verbales particulières et 18 directes. Pour les ostensions combinées, nous n'en avons dénombré que 16 et 2 ostensions gestuelles symboliques. Pour elle, c'est le verbal qui est premier et le geste complète son propos. D'ailleurs, elle indique « *Oui, certainement car sans le verbal on n'en peut pas faire apprendre et avancer le savoir et personnellement je ne peux pas m'exprimer autrement et le verbal vient en premier lieu alors que le gestuel en second* » (Entretien d'après-coup, Nov).

Par la suite, elle n'apprécie pas de démontrer physiquement, ce qui se traduit dans son activité professorale par son « impossible à supporter » : s'exprimer corporellement. Aussi, elle préfère rester très proche de ses étudiants pour mieux les garder sous contrôle. A ce propos, elle confirme « *Oui c'est par évidence que je suis toujours proche de mes*

eJRIEPS Hors série 2 (juillet 2019)

étudiants et ceci non seulement pour qu'ils écoutent à tout ce que je leurs transmet comme consignes, mais surtout pour les contrôler et les garder sous mes yeux » (Entretien d'après-coup, Nov).

Toutefois, le nombre réduit des ostensions combinées et gestuelles enregistré dans l'épreuve de la Nov montre qu'elle énonce et explique souvent le savoir verbalement. En effet, elle a tendance à adopter une stratégie verbale et de passer par le canal cognitif de l'étudiant puisqu'elle a recours soit à la forme d'ostension verbale directe, soit à la forme particulière. Ces deux formes ostensives verbales demeurent insuffisantes quand il s'agit de l'apprentissage technique de la natation. D'ailleurs, (Mahut et al., 2002) notent que pendant la situation de conversation verbale, le gestuel enregistré chez l'enseignant d'éducation dans la situation d'intervention est relativement varié.

Aussi, les travaux de Vigarello et de Vivès (1983) ont déjà montré que le discours technique nécessite des détours par des phases gestuelles. Cette interprétation est également soutenue par Marsenach et Mérand (1987) qui considèrent que la gestualité fait partie des pratiques ostensives de l'enseignant d'EPS.

A travers ces formes ostensives verbales, la Nov se trouve, d'une part, face aux contraintes didactiques externes et notamment celles liées à l'interaction didactique. D'autre part, elle est heurtée à des contraintes liées à la logique interne et à la complexité motrice de la pratique de la natation puisqu'elle ne maîtrise pas les savoirs moteurs et qu'elle ne veut pas « démontrer » physiquement. En conséquence ces pratiques ostensives limitées en formes verbales révèlent son rapport « distant » et/ou « officiel » au savoir scolaire faute d'expérience professionnelle, notamment, dans l'enseignement de l'APS natation.

Conclusion

Les résultats mettent en évidence que les formes ostensives utilisées par l'enseignant Exp sont variées. Alors que les formes ostensives de la Nov sont limitées au savoir théorique. De ce fait, les enseignants utilisent plusieurs formes d'ostensions à différents moments de la même situation ce qui permet de favoriser l'implication des étudiants dans les apprentissages. Dans ce sens, nous pouvons en référer à Beillerot (2014), pour qui le rapport au savoir est un « processus créateur de savoir pour un sujet-auteur, nécessaire pour agir et pour penser ». Autrement dit, le savoir est reconstruit et reformulé par le sujet lui-même, en fonction de sa propre expérience corporelle (ici sportive) et professionnelle.

eJRIEPS Hors série 2 (juillet 2019)

Par la suite, l'enseignant Exp adapte ses interventions en fonction des capacités et des intentions de ses apprenants afin d'améliorer son rapport au savoir. Ainsi, le nombre des ostensions combinées met en évidence son expérience corporelle et professionnelle qui font penser à la fois à l'« expression corporelle, langage du silence » (Pujade-Renaud, 1976) et au « corps parlant » (Jorro, 2004).

Contrairement à l'enseignant Exp, les pratiques ostensives de l'enseignante Nov sont limitées et peu variées. Elles se déploient souvent sous formes d'ostensions verbales qui sont ponctuelles, brèves et superficielles. Dès lors, la parole et les mots s'avèrent impuissants à exprimer la complexité des situations et l'émergence de plusieurs éléments simultanément au moment où le geste permet de concrétiser ce qu'il y a à voir et à comprendre. En conséquence, l'absence de l'image de savoir à donner (la référence) à ces apprenants ne permet pas de construire et/ou d'établir le contrat didactique et ne crée pas des rapports au savoir avec ces étudiants pour qu'ils puissent tirer profit de sa manière de transmettre les savoirs. Par la suite, l'ostension prend une dimension prédominante dans la relation qui unit l'enseignant au savoir.

En effet, au travers les interactions didactiques, l'enseignant doit guider ses interventions en fonction des différents obstacles rencontrés par les élèves. Ensuite, il choisit le principal obstacle pour intervenir progressivement du facile au difficile. Mais, il peut aussi intervenir de différentes manières et surtout utiliser les formes d'ostensions ciblées et adaptées. En conséquence, le choix de l'intervention efficace et la variation des gestes d'études s'inscrivent dans la complexité de la relation didactique entre l'enseignant, l'élève et le savoir.

Face aux obstacles de la relation didactique, relatifs à la transmission de savoir, l'enseignant devient le seul responsable de l'émergence des savoirs. En effet, il tente de mobiliser des pensées réflexives, voire même stratégiques, pour intervenir. En conséquence, la seule solution qu'il peut faire c'est « donner à voir » du savoir au travers des procédures ostensives (Salin, 2002). D'ailleurs, c'est l'expérience de l'enseignant qui lui permet d'achever à des solutions pendant sa séance. Ainsi, les pratiques ostensives sont considérées comme des méthodes et stratégies singulières que chaque enseignant met en œuvre pour intervenir et réguler la relation didactique. Dès lors, le rapport au savoir diffère de l'enseignant Exp à celui du Nov qui est influencé non seulement par son action didactique, mais aussi par sa compétence professionnelle.

Enfin, l'ostension, qui constitue la focale de cet article, demeure intéressante à étudier dans toutes ses formes. A travers ces formes d'ostensions, l'enseignant a le choix pour

eJRIEPS Hors série 2 (juillet 2019)

enseigner et de combiner entre ces dernières qui sont révélatrices du rapport au savoir. En conséquence, le choix de l'intervention efficace et la variation s'inscrit dans la complexité de la relation éducative entre l'enseignant, l'élève et le savoir.

La perspective de cette recherche que cette combinaison peut être pensée en tant que stratégie didactique susceptible d'aider les enseignants d'EPS et particulièrement les enseignants des activités topo-cinétiques.

Bibliographie

- Bandura, A. (1986). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Mardaga.
- Beillerot, J. (2014). Désir, désir de savoir, désir d'apprendre. *Revue Cliopsy*, 12, 73-90.
- Ben Jomâa, H. (2009). *L'expertise dans l'enseignement de l'EPS : analyse didactique clinique de quatre professeurs*. Thèse de doctorat non publiée, Université Paul Sabatier, Toulouse III.
- Ben Jomâa, H., & Terrisse, A. (2011). De l'expertise à l'enseignement : Analyse comparative du rapport au savoir de deux enseignants d'EPS de spécialités sportives différentes. *Éducation et didactique*, 5 (3), 61-79.
- Ben Jomâa, H., & Terrisse, A. (2014). L'effet d'un « déjà-là » sur la pratique d'un enseignant : le point de vue de la didactique clinique de l'EPS. *Revue Recherches en Education* 20, 116-126.
- Ben Jomâa, H., Terrisse, A., & Berhaim, A. (2007). Le poids de l'expertise dans l'enseignement de l'EPS : signature de l'enseignant et différenciation de pratiques- Étude de cas. *eJRIEPS* 11, 82-98.
- Berdot, P., Blanchard-Laville, C., & Camara Dos Santos, M. (1997). La construction de l'espace psychique dans la classe. In C Blanchard-Laville (Eds.), *Variations sur une leçon de mathématiques* (pp. 127-128). Paris : L'Harmattan.
- Berthelot, R., & Salin, M. H. (1992). *L'enseignement dans l'espace et de la géométrie dans la scolarité obligatoire*. Thèse de doctorat, Université de Bordeaux I, Bordeaux.
- Blanchard-Laville, C. (2009). Entretien par P. Chausse courte. *Cliopsy* 1, 7-24.
- Brousseau, G. (1996). Les stratégies de l'enseignant et les phénomènes typiques de l'activité didactique. In R. Noirfalise, & M. J. Perrin-Glonan (Eds.), *Actes de la VIIIe École d'Été de didactique des mathématiques* (pp. 16-30). Clermont-Ferrand : IREM.
- Buznic, P. (2004). *De l'expérience à l'enseignement. Une étude de cas didactique d'une enseignante d'EPS débutante*. Mémoire de DEA non publié, Université Toulouse-

eJRIEPS Hors série 2 (juillet 2019)

Jean Jaurès, Toulouse.

- Buznic, P. (2009). *La transmission du savoir expérientiel. Études de cas et analyses comparatives en didactique clinique de l'EPS*. Thèse de doctorat, Université Paul Sabatier, Toulouse III.
- Carnus, M. F. (2001). *Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique. Une étude de cas*. Thèse de doctorat non publiée, Université Paul Sabatier, Toulouse III.
- Carnus, M.F. (2003). Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique : une étude de cas croisés. In C. Amade-Escot (Eds.), *Didactique de l'éducation physique, état des recherches* (pp. 195-224). Paris : Revue EPS.
- Chemama, R. (1995). *Dictionnaire de la psychanalyse*. Paris : Larousse.
- Fregona, (1995). *Les figures planes comme milieu dans l'enseignement de la géométrie : interactions, contrats et transpositions didactiques*. Thèse de doctorat, Université de Bordeaux I, Bordeaux.
- Gal-Petitfaux, N. (2000). *Typicalité dans la signification et l'organisation de l'intervention des professeurs d'EPS en situation d'enseignement de la Natation : le cas des situations de nage en file indienne*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Montpellier, Montpellier.
- Guirat, N. (2005). *L'étude sur l'impact de l'expérience sur l'enseignement de l'EPS : Le cas d'un enseignant*. Mémoire de Master non publié, Université Paul Sabatier, Toulouse III.
- Jorro, A. (2004). Le corps parlant de l'enseignant. Actes du 9^{ème} colloque de l'AIRDF, Québec, 26-28 Août.
- Kohler, M. (1998). La démonstration partielle des enseignants d'EPS en gymnastique sportive : une technique corporelle pour une meilleure représentation du geste. *Revue EPS*, 39, 84-88.
- Lacan, J. (1977). Ouverture de la Section clinique. *Ornicar*, 9, 7-14.
- Lacan, L. (1975). *Ornicar*, (3). *Séminaire RSI*. Paris : Editions du Seuil.
- Laterrasse, C. (2002). *Du rapport au savoir à l'école et à l'université*. Paris : L'Harmattan.
- Léal, Y. (2006). *L'analyse didactique clinique de pratiques ostensives : une étude de cas croisés en EPS au collège et à l'école primaire*. Mémoire de Master non publié, Université Toulouse-Jean Jaurès, Toulouse.
- Mahut, B., Wallian, N., Gréhaigne, J. F., & Masselot, M. (2002). Approche du concept d'intervention. Le partage de l'univers sémantique entre enseignant et élève : un

eJRIEPS Hors série 2 (juillet 2019)

- exemple en natation. *Impulsions* 4, 41-45.
- Marsenach, J., & Merand, R. (1987). *L'évaluation formative dans les collèges*. Paris : INRP.
- Matheron, Y., & Salin, M-H. (2002). Les pratiques ostensives comme travail de construction d'une mémoire officielle de la classe dans l'action enseignante. *Revue Française de Pédagogie*, 141, 57-66.
- Pujade-Renaud, C. (1976). Expression corporelle. Langage du silence. *Revue française de pédagogie*, 34, 71-74.
- Quintillan, G. (1992). *Enseignement sportif et communication non verbale. La gestualité spécifique de l'entraîneur*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Paris V, Paris.
- Ratsimba-Rajohn, H. (1977). *Etude de l'introduction ostensive d'un objet mathématique*. Mémoire de DEA non publié, Université de Bordeaux I, Bordeaux.
- Robert, M. (2012). *L'ostension non verbale en EPS : Analyse didactique clinique des pratiques gestuelles de deux enseignants aux profils contrastés lors de l'enseignement de la rotation avant*. Mémoire de Mastère, Université Toulouse-Jean Jaurès, Toulouse.
- Robert, M., & Carnus, M. F. (2013). Les formes ostensives non verbales en gymnastique constructives de la signature professionnelle de deux enseignants d'EPS. In M.F. Carnus, & A. Terrisse (Eds.), *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question* (pp. 81-92). Paris : Revue EPS.
- Salin, M. H. (1999). Pratiques ostensives des enseignants et contraintes de la relation didactique. In G. Lemoyne, & F. Conne (Eds.), *Le cognitif en didactique des mathématiques* (pp. 327-352). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Salin, M.H. (2002). Les pratiques ostensives dans l'enseignement des mathématiques comme objet d'analyse du travail du professeur. In O. Venturini, C. Amade-Escot, & A. Terrisse (Eds.), *Etude des pratiques effectives : l'approche des didactiques* (pp.71-81). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Sensevy, G., Mercier, A., & Schubauer-Léoni, M. L. (2001). 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.
- Sghaier, D., Ben Jomâa, H., Mami, M., & Bouassida, A. (2016). The combination of the physical ostension to the verbal ostension in swimming revealing of professorial action. *Creative education*, 7, 500-505.

eJRIEPS Hors série 2 (juillet 2019)

- Terrisse, A. (1997). La transmission du savoir dans une activité physique et sportive : les sports de combat. In M.H. Brousse, F. Labridy, A. Terrisse, & M.J. Sauret (Eds.), *Psychanalyse et science* (pp. 109-159). Paris : PUF.
- Terrisse, A. (1999). La question du rapport au savoir dans le processus d'enseignement-apprentissage : le point de vue clinique. *Carrefour de l'éducation* 7, 62-87.
- Terrisse, A. (2000). Épistémologie de la recherche clinique en sports de combat. In A. Terrisse (Eds.), *Recherches en Sports de combat et Arts Martiaux, État des lieux* (pp. 95-108). Paris : Revue EPS.
- Terrisse, A. (2008). Le sujet en didactique clinique de l'EPS : Conditions et conséquences pour la recherche. *eJRIEPS* 15, 179-197.
- Terrisse, A. (2009). La didactique clinique en EPS. Origine, cadre théorique et recherches empiriques. In A. Terrisse, & M.F. Carnus (Eds.), *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS). Quels enjeux de savoirs ?* (pp. 13-31). Bruxelles : Edition De Boeck Université.
- Vigarelo, G. (1982). Les vertiges de l'intime. In *Le corps entre illusions et savoirs*. Paris : Editions revue Esprit.
- Vigarelo, G., & Vivès, J. (1983). *Technique corporelle et discours technique*. *Revue EPS* 184, 40-47.
- Vigarelo, G., & Vivès, J. (1986). Discours de l'entraîneur et technique corporelle. *Revue EPS*, 200-201, 146-153.
- Zimmermann D. (1976). *Les voies non verbales de la relation pédagogique*. Paris : Edition E.S.F.