

La question des gestes professionnels : contribution à une épistémo-anthropologie de l'éducation physique scolaire

Caumeil Jean-Guy

Maître de Conférences STAPS, IUFM de Lyon, LIRMEF-CRIS EA 647.
jean-guy.caumeil@lyon.iufm.fr

Résumé

La question des gestes professionnels est complexe. Faire écho à cette complexité c'est aborder des pans de questionnement bien différents. Le texte qui suit tente d'en rendre compte. En effet, définir une notion sans l'inscrire dans un ensemble lui donnant sens me paraît difficile. Il faut, selon moi, donner un « contour », un cadre dans lequel la notion s'inscrit. Pour les questions éducatives il est de nature épistémologique, didactique et axiologique.

Par ailleurs, comme toute activité humaine, l'éducation ne peut se comprendre en dehors de son histoire. Si la question des gestes professionnels est une question d'actualité - dans la mesure où la formation des maîtres, en France, se redéfinit à l'aune des grands chantiers européens - elle trouve aussi dans le passé de nombreuses pistes de compréhension. Dans le cadre restreint de cet article, je ne ferai qu'une présentation sommaire des travaux que mon équipe poursuit autour des films à images fixes d'éducation physique et de sports.

Questionner les gestes professionnels permet de rentrer dans la complexité et les enjeux par une voie qui me semble pertinente : le cœur de la professionnalité.

1. Introduction

1.1. Qu'est-ce qu'un geste, et au-delà, un geste professionnel ?

On peut définir le geste professionnel, le geste de l'apprenant et le geste en général, de façon très simple : c'est un savoir-faire. Pour le dire autrement, une compétence attestée dans une tâche précise conduisant, par exemple à l'attribution d'une validation professionnelle ou d'une bonne note. Mais, réduire la complexité du geste à la seule efficacité du comportement attesté, ou de la conduite typique pour reprendre un vocable bien connu de la profession, ou de la compétence pour faire référence à un autre cadre, empêche de penser l'homme agissant dans un univers signifiant. L'univers signifiant disparaît quand l'observable ramasse le sens, forcément supposé alors. Le geste ne peut pas se réduire au savoir-faire. Il porte une dimension symbolique - dans son expression et dans le rapport au monde de celui qui le fait - et les concepts de comportement, de conduite, voire de compétence, n'en rendent pas compte totalement et complètement. En effet, en positionnant la conduite typique - le comportement, la compétence - comme un observable on se dédouane de se poser la question du sens du geste dans le contexte ; on cherche à faire rentrer la réalité dans des catégories formelles.

« Ce n'est pas par son corps que l'homme se distingue de l'animal, mais par l'usage qu'il en fait », « si la main de l'homme peut ce qu'aucun organe animal ne pourra jamais, c'est en raison du projet technique auquel elle est associée et non au fait de ses vertus propres » (Leroy-Gourand 1964) Le geste ne se réduit pas alors au savoir-faire, il incarne celui qui le réalise. Il implique la personne et au-delà l'homme. Aucune activité humaine, fut-elle physique et sportive, ne se développe en dehors d'un arrière plan de significations, d'un

monde culturel et d'un discours. Faut-il encore rappeler qu'apprendre c'est entrer dans un univers symbolique et qu'enseigner c'est permettre de le faire ?

Le geste professionnel de l'enseignant d'Education physique et sportive (EPS) n'est certainement pas une exception à cette règle. Il est inscrit en totalité dans un univers de sens, pour l'auteur du geste, qui se traduit dans un projet technique. Il est reçu, en retour, dans un autre univers de sens, celui de l'élève. Si ces deux univers ne concordent pas, alors le projet d'enseigner échoue. Nous pointons ici la difficulté de ce que plus haut j'ai appelé la médiation : la concordance des univers de sens. La base même de toute formation d'enseignant devrait porter sur cette question : comment produire des gestes professionnels signifiants pour celui qui apprend dans la situation d'enseignement ?

Michel Foucault (1975) nous alerte sur la naïveté qu'il y aurait à penser l'apprentissage de gestes - professionnels - comme une simple imitation des gestes des experts. Apprendre son métier c'est aussi prendre de la distance par rapport à sa formation. Comme l'enseignant vise l'émancipation de ses élèves, le formateur doit viser l'émancipation de ses stagiaires. Pour Foucault, aucun geste n'est naturel ou spontané, il faut toujours l'apprendre. Ce qu'il faut étudier ce sont les mécanismes par lesquels le pouvoir social s'appuie sur l'acquisition des habitudes corporelles pour asseoir sa propre domination. Il s'ensuit de formidables régimes disciplinaires qu'on trouve dans les écoles, les hôpitaux, les ateliers, les immeubles, les familles, les casernes, les cités...

Mais le phénomène n'est pas que répressif. Dans *Surveiller et punir*, Michel Foucault prend l'exemple du « bien écrire ». Pour lui « écrire droit » n'est pas qu'une simple performance, un geste adéquat à sa fin, il s'accompagne d'une valeur nominative qui excède largement le simple fait d'écrire. Si bien que les biais par lesquels le pouvoir impose ses contraintes aux corps s'accompagnent d'un effet de savoir sur ces corps. Il y a donc autour de l'acquisition des gestes (professionnels, sportifs, etc...) le dressage d'un corps dont la docilité est garante de l'acquisition de savoir. On violente les corps.... pour leur bien. La pédagogie du modèle telle qu'elle se donne à voir dans les films à images fixes (objet de notre recherche) représente une réponse à cette apparente contradiction. En conformant la motricité de l'élève à celle du référent, on le fait apprendre, il devient meilleur. Nous faisons ces interprétations à partir de certains de nos films représentant des supports icono-textuels. C'est-à-dire de films faits d'images assorties de commentaires. Le rapport entre l'image et le commentaire représente un matériel précieux d'interprétation des intentions pédagogiques. Dans les trois vues de la figure 1 nous voyons les fondements de l'apprentissage des gestes sportifs du volley-ball selon une certaine méthode : une motricité décomposée en sous-éléments (la passe, le smache, le service, etc.) qui s'apprennent par des exercices de répétition contrôlés par le « moniteur ». Peu importe que l'apprenant atteigne la perfection du modèle, la moindre modification du geste suffira à montrer qu'il a appris (Figure 1).




Décrire l'acte et construire le geste professionnel	Répondre aux questions
	<p><i>Quelle conception de l'EPS prévaut ?</i></p>
	<p><i>Quelle conception de l'apprentissage ?</i></p>
	<p><i>Quelle conception de l'élève ?</i></p>

Figure 1 : Grille de questionnement

Comment le geste professionnel de l'enseignant peut-il libérer le geste de l'apprenant ? Probablement en s'interrogeant sans cesse sur ses raisons et en n'étant jamais dupe de ses raccourcis. Sûrement en considérant l'activité de l'élève comme seule capable de fonder l'apprentissage.

Pour répondre à cette question, je propose dans la figure précédente une grille de questionnement. Elle vient en complément - et quelque fois en préalable - aux deux outils, la fiche d'analyse filmique et le schème didactique, que je présente ensuite à la fin de cet article (Tableau 1 et Figure 8). Les images qui précèdent sont tirées d'un film de volley-ball que nous datons de 1960-63. Le lecteur pourra s'exercer à répondre aux questions proposées.

L'extrait que je présente dans le tableau précédant illustre une certaine forme de pédagogie que l'on peut qualifier de pédagogie du modèle ou de la forme. Ce qui ne semble pas se jouer dans l'acquisition du geste sportif selon ces conceptions, même si l'apprenant acquiert le geste juste, c'est l'homme lui-même. Dans la perspective épistémologique, la concordance des gestes dans deux univers de sens distincts est interrogé de façon différente : ce que l'enseignant fait dans la situation d'enseignement vise à faciliter l'apprentissage gestuel de l'élève. En d'autres termes, le geste de l'apprenant est la finalité du geste professionnel de l'enseignant. Il y a une sorte de fractale à parler du geste professionnel dans les pédagogies motrices. La condition de la libération du geste professionnel est la liberté d'agir que l'apprenant acquiert dans l'apprentissage moteur. Je n'irais pas jusqu'à dire

que peu importe la méthode, je dirais plutôt peu importe le chemin s'il y a au bout l'émancipation de celui qui apprend.

1.2. Un préalable à la question : le fondement pédagogique

Je ferai un propos liminaire qui a pour fonction de situer la position que j'adopte pour parler de la question des gestes professionnels. En effet, ces précisions me paraissent essentielles pour éclaircir un cadre théorique dans lequel la notion de « gestes professionnels » pourra s'inscrire.

J'aborde la question de l'enseignement d'une discipline scolaire par une entrée que j'ai qualifiée par ailleurs d'*épistémo-anthropologie* (Caumeil 2006). Penser les gestes professionnels nécessite un recul minimum permettant d'inscrire la question dans la complexité de l'acte. La complexité est épistémologique parce qu'on tente de comprendre les fondements des disciplines d'enseignement scolaire par la spécificité de leurs savoirs ; et anthropologique parce que le sens d'une discipline scolaire se fonde sur le sens attribué aux savoirs scolaires par l'élève. Il s'agit d'articuler la nature du savoir enseigné - la dimension épistémologique - et le gain d'éducation que représente l'apprentissage de ce savoir par l'élève - la dimension anthropologique -. La question du sens de la discipline et des situations d'enseignement-apprentissage est donc centrale, selon moi, pour comprendre le « geste professionnel ». C'est au regard du projet d'éduquer que le geste professionnel se qualifie. Comme acte de discours, il ne peut se fonder que sur une recherche de vérité. Cette vérité est elle aussi construite ou plus exactement tissée dans la complexité de notre métier, de notre fonction, de notre rôle et de notre statut.

Le projet d'enseigner met en tension trois dimensions (Figure 2) :

- Former le citoyen, qui est un projet politique
- Transmettre un patrimoine de connaissances, qui est un projet culturel
- Et faire advenir l'humain dans l'homme, qui est un projet philosophique.

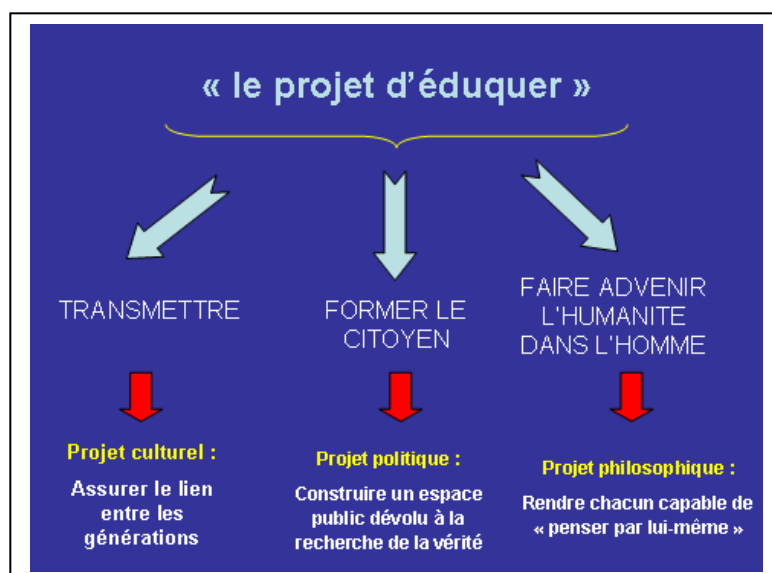


Figure 2 : Les fondements du projet d'enseigner selon Philippe Meirieu¹

Je ne discuterai pas le projet politique, cela nous conduirait un peu en marge du propos, j'y adhère cependant sans réserve. L'histoire de la discipline « éducation physique et sportive » (EPS) montre assez bien comment la corporation a participé aux débats, et aux

luttons, autour des enjeux sociaux liés à la pratique physique. En revanche, je développerai les deux autres dimensions, le projet culturel et le projet philosophique. En effet, ces deux dimensions me semblent parfaitement correspondre au thème de ce colloque. L'expérience professionnelle, donc les gestes professionnels qui en résultent, se développe sur une tension vive animant les enseignants. La tension naît entre des références culturelles tirées de notre patrimoine et héritées de l'histoire de notre civilisation et un arrière plan philosophique, dicté par les convictions et l'engagement de la personne pour la cause de l'enfant. Extériorité et subjectivité doivent alors passer par la tension, quelquefois le conflit, pour s'accommoder à la situation d'enseignement. Entre savoir et éducation, la médiation de l'enseignant génère des façons d'être, des gestes, qui renvoient à la quête de vérité (le projet culturel et épistémologique), aux conceptions de l'homme (le projet philosophique), aux conceptions du citoyen (le projet politique et les valeurs de la République). Cette médiation subtile, et quelquefois son échec, se mesure dans l'écart, plus ou moins admissible, entre le discours de l'enseignant et ses pratiques. Analyser les pratiques, parler des gestes professionnels, c'est voir clair dans cet écart. La médiation de l'enseignant permet à l'enfant de grandir en se confrontant à la culture ; en recevant le patrimoine des pairs, en construisant ses savoirs et ses attitudes face au monde et aux autres. C'est en tenant ces trois dimensions que l'éducation par le savoir est scolaire : elle vise la transmission des connaissances, la construction du savoir et l'éthique de la connaissance du sujet. C'est par la position de médiateur entre l'enfant et la culture de référence, qui ne peut pas être la culture privée ou réduite aux sphères limitées des appartenances, que l'éducation scolaire se spécifie par rapport à toutes les autres éducations (la famille, la rue, les solidarités...).

L'entrée par l'épistémo-anthropologie scolaire me permet de poser deux questions qui, de mon point de vue, alimentent celle du sens de la discipline scolaire : **Que signifie une « éducation par le savoir », qui est la spécificité de l'École ?**

La dimension proprement anthropologique nous questionne sur la façon dont l'homme peut féconder de l'humain dans le champ qui n'est pas biologique. Alain Rey (2005), dans son *Dictionnaire culturel en langue française* nous met en garde, « on croit que l'on maîtrise les mots, mais ce sont les mots qui nous maîtrisent ». Il nous rappelle ensuite que le mot anthropologie est composé de : *andros* / le guerrier, *theros* / le sperme, *opos* / voir. L'anthropologie a donc à voir avec ce qui fait l'humain, dans toutes ses acceptions, du biologique au matériel et au spirituel ; de l'homme à l'humain. La question de l'éducation prend alors toute sa profondeur et précise ses enjeux. *Nous définissons l'anthropologie scolaire comme l'art de faire grandir l'enfant en se gardant de séparer le faire grandir de l'enfant du faire grandir de l'espèce* (Develay, Lévine 2003). Les gestes professionnels s'inscrivent dans cette *seconde naissance*, culturelle cette fois, de l'humain dans l'homme. Même les gestes qui nous paraissent les plus triviaux y contribuent : faire se regrouper les élèves pour donner des consignes, accueillir un élève retardataire dans la classe, observer le travail du groupe, prendre la décision de modifier le schéma de la leçon, faire l'appel, etc.

Cette éducation s'appuie sur un héritage culturel, que les gestes professionnels aident à transmettre, mais aussi sur la construction d'une posture vis-à-vis de la culture, en général. Cette posture se fonde sur la construction d'un espace dévolu à la recherche de vérité. La classe fait partie de cet espace. On voit alors quels enjeux épistémologiques sont liés aux gestes professionnels qui autorisent (ou non) la constitution de la classe, du groupe, comme espace dévolu à la recherche de vérité (même en éducation physique). De là naîtra, du moins c'est mon hypothèse, une émancipation par le savoir, la construction du libre arbitre qui est la contribution de l'éducation à l'humanité.

Où l'on voit que le regard du professionnel sur son action, expérience et gestes, doit se construire au regard de l'émancipation (par le savoir) de l'élève et pas seulement au regard de sa technicité didactique qui, malheureusement, ne garantit rien de l'atteinte des objectifs des projets épistémologiques et philosophiques. Les gestes professionnels portent en eux-mêmes les possibilités de cette émancipation et l'expérience du pédagogue est tendue par les valeurs démocratiques et la quête de vérité. Le pédagogue active ces valeurs dans des schèmes pédagogiques bien connus, par exemple : observer ensemble, organiser un recueil de données, débattre de la validité des hypothèses élaborée à partir du corpus et statuer sur la nature de ce que l'on a produit.

La dimension épistémologique, au sens anglo-saxon du terme - philosophie de la science -, est alors convoquée simultanément avec la question de la fécondation de l'homme par l'éducation - l'anthropologie - et nous interroge : **Quelle est la question fondamentale que pose l'éducation physique scolaire qui spécifie l'humain dans l'homme ?**

Ces questions ne sont pas que philosophiques, elles fondent, selon moi, l'éducation physique scolaire. Hors de ces questions et des débats qui s'ensuivraient, l'EPS - comprise à la fois comme discipline scolaire, pratique sociale et groupe d'appartenance (corporation) - n'est qu'un discours partiel et le plus souvent vide. L'EPS n'est-elle pas en fin de compte qu'un discours ? Chacun, étant passé sous les fourches caudines de la parole unique des bien pensants du moment et de la hiérarchie intermédiaire, se retrouverait préservé dans l'enclot de sa classe et pourrait, enfin, s'adonner à ce qui fait sens, la pratique de classe. On débat des concours, de leur forme et pis encore de leur formalisme, sans poser la question de la formation et sans remettre en cause la nature même de ces concours. Comme dans les années 1990 on débat des mises en œuvre et pas des fondements de ces mises en œuvre. La question des finalités et du sens de l'action pédagogique semble réglée une fois pour toute. Curieuse conception de l'adaptation et du progrès. En effet, et si l'on veut bien accepter la caricature, les débats qui agitent le monde de l'EPS portent essentiellement sur des objets (de convoitise et de pouvoir ?) et pas sur des fondamentaux. Rares sont les auteurs qui positionnent le débat sur les fondements théoriques de cette pratique qu'est l'EPS. C'est pourquoi, interroger l'expérience et les gestes professionnels me paraît être la voie salutaire pour réactiver un discours qui porterait sur le sens des pratiques, c'est-à-dire sur leur mise à distance théorique et critique.

Répondre aux deux questions précédentes est susceptible, selon moi, de répondre à la problématique des gestes professionnels, puisqu'on en définira les orientations, les objectifs et les finalités. Ces deux questions permettraient aussi de refonder un discours sur le sens des pratiques.

1.3. Le questionnement : commencer à décaler notre regard de la pratique... en s'outillant

L'écart est surprenant entre la réalité du métier et ce qu'il donne à voir lors d'une prise de vue pour un reportage. Nous trouvons dans les images d'enseignement une source incomparable de réflexions sur ce qui fonde l'analyse des pratiques professionnelles. En particulier sur ce qu'il y a à analyser dans les pratiques. Nous possédons un fonds très importants d'images montrant des instantanés considérés par les praticiens de l'époque comme des moments clés, des représentations quasi-idéales de ce qu'il faut faire.

On voit à l'œuvre, comme dans la Figure 3, une mise en discours, icono-textuel, de ce qu'il convient alors d'appeler, des gestes professionnels. C'est un geste professionnel dans le sens où l'image nous permet d'échanger et de comprendre la méthode qui s'illustre dans une

théorie générale (on apprend les gestes techniques hors de l'eau) et dans une façon d'enseigner (l'organisation du groupe et les actes du professeur).

Le métier se donne à voir, rarement, certes, et avec beaucoup de précautions j'en conviens. Bien sûr les images sont calibrées, artificielles, sélectionnées.

Cependant, c'est justement pour cela qu'elles ont du sens et même un sens très précis. Elles donnent à voir le métier par des filtres que l'analyse sémiotique et interprétative nous permet d'atténuer. Mais, tant au plan théorique que méthodologique, utiliser ces supports nécessite de se poser la question de savoir comment se construit le « vrai » dans un travail épistémologique sur l'enseignement.

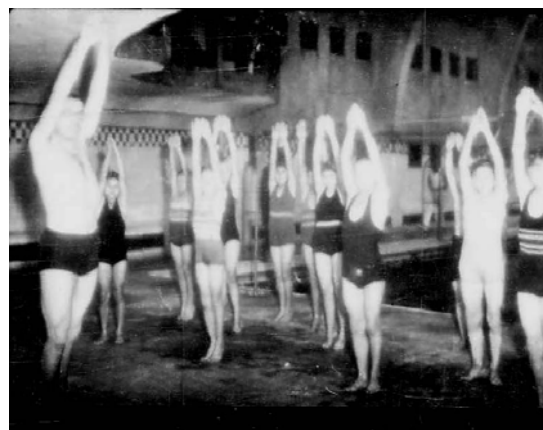


Figure 3 : Cours de natation à la piscine de la Butte aux Cailles 1935

Il serait très hasardeux en effet de faire une lecture directe des images ; de ne pas considérer les scénarii comme de véritables indices des intentions pédagogiques. Comme il serait hasardeux de considérer le modèle comme le vecteur unique de la transmission. La quête du « vrai » ne doit pas craindre l'interprétation à partir du moment où elle se fonde sur des outils d'analyse et des théories susceptibles de recomposer une éthno-histoire « plausible » du métier d'enseignant. Cet exercice de décodage de ce qui se donne à voir, puis de reconstitution du sens des pratiques, nous incite à penser qu'au-delà de la propagande, le métier peut se lire dans ses gestes professionnels. Dans les films à images fixes que nous étudions nous pouvons, sans trop de difficultés, isoler les images qui ressortent de la propagande - celles qui sont fortement connotées idéologiquement et politiquement - de celles qui cherchent à montrer les pratiques, les gestes, les façons de faire. Nous en inférons alors des conceptions de l'éducation physique scolaire. Le recours à des cadres d'analyse sémiotiques est pour nous un incontournable de l'interprétation des images à visées de transmission et d'éducation.

Les gestes professionnels représentent la forme discursive et codée d'actions d'expertise, au sein d'une pratique culturellement et socialement identifiées. Ils les traduisent en discours² (Alin 2008). Les gestes professionnels sont bien alors des discours sur la pratique, ils s'échangent, se manipulent - dans le sens premier essentiellement mais aussi dans le sens figuré -, se mettent en forme, sous différentes formes. Les films pédagogiques que nous étudions, et dont nous présentons quelques images, contribuent à produire ce discours. Dans le discours pédagogique porté par les films à images fixes (ou les films pédagogiques de façon générale) les images permettent d'identifier un instant de pratique comme un geste professionnel. Comme ils permettent d'identifier les gestes d'apprentissage des élèves.

Tout discours est un acte double : une action d'expertise et ce qu'on en dit. Si bien que le discours *est effectué comme événement, [...] mais compris comme sens. [...] Le montrer est la tâche de la théorie du discours* (Ricœur 2005). Il s'agit pour nous d'analyser les films à images fixes d'éducation physique et de sports grâce à une théorie du discours. Notre ethnohistoire se fonde sur une analyse des actes discursifs sur la pratique, les films à images fixes d'éducation physique et de sports.

Le but de cet article est maintenant de présenter une démarche de construction de la notion de gestes professionnels au travers de l'étude des films à images fixes. Percer le sens

de ces images c'est, pour le chercheur, accéder au sens des gestes professionnels par un chemin qui n'est pas habituel. Les outils que je présente par la suite peuvent paraître « hors sujet », mais ce ne sont pas les outils qui nous intéressent, ce sont les analyses qu'ils permettent. Ce travail est à son commencement.

2. Les apports de notre recherche : commencer à décaler notre regard de la pratique... pour mieux y revenir

Nous étudions depuis cinq ans un fonds de films à images fixes. Ces supports pédagogiques ont été utilisés entre 1920 et 1975 en France. Nous concentrons nos études sur le fonds concernant l'éducation physique et les sports, ce qui représente une centaine de films sur les quinze mille, de toutes les disciplines enseignées à l'école durant cette période. Ces supports iconographiques ont fait l'objet d'un inventaire et nous travaillons sur leur classement. Mais cette opération est rendue difficile au regard de la période relativement longue (pour un outil pédagogique) d'utilisation de ces supports. En effet, ils sont très hétérogènes. Pour le fonds qui constitue notre terrain d'investigation, un classement descriptif s'avère peu propice à développer des hypothèses de travail. Nous avons donc recours à la démarche sémiotique dont nous escomptons qu'elle nous permettra d'accéder à une signification plus précise de la dimension épistémologique-anthropologique des pratiques d'enseignement de la motricité par l'image. Cette démarche pourrait permettre d'atteindre un certain niveau de lisibilité des gestes professionnels des enseignants d'EPS. Ainsi « armés » pour décoder les images, nous pouvons proposer des outils d'analyse. J'en présente deux.

2.1. Le premier est une fiche d'analyse filmique

Elle a été construite à partir du travail de Geneviève Jacquinet (1977), qui utilise le concept de *diégèse* dans l'analyse des films documentaires. La *diégèse* est ce que le film raconte de façon élémentaire. C'est-à-dire qu'il peut y avoir plusieurs *diégèses*, plusieurs histoires, dans un même film. Je reprends, comme base d'analyse, les dimensions qu'elle propose : le contexte [le monde], l'énonciation [le monde de la classe], le référent épistémologique [le monde scientifique]. Ces éléments me semblent pouvoir être des *descripteurs des gestes professionnels* à partir du moment où l'on considère les gestes professionnels comme des histoires dans une histoire plus générale qui est le cours d'EPS. Ces descripteurs s'appliquent pour l'instant à des films anciens mais pourraient parfaitement s'appliquer à des films récents. Ils s'appliquent à des films à images fixes mais pourraient s'appliquer sans problème à des films mouvants. Une des destinations de ces descripteurs pourrait être le montage de films à visée d'autoconfrontation en formation à partir de séquences d'enseignement de stagiaires.

Cette analyse est croisée avec les concepts de *dénotation* et de *connotation* que propose Roland Barthes (1964) pour l'analyse de l'image, ainsi que du point de vue qu'il développe dans *La chambre claire*, en particulier le *studium* et le *ponctum* de la photographie³ (Barthes 1979). Ces éléments s'appliquent plus à l'image fixe et sont donc plus spécifiques à notre fonds. Notons que ces emprunts à une sémiotique que l'on pourrait qualifier de saussurienne s'intègrent à un cadre général d'analyse sémiotique qui est pour nous celui de la sémiotique⁴ de C.S.Peirce (1979). Cela n'est pas pour nous un obstacle. En effet, nous pourrions opposer, fondamentalement, ces deux sources sur la définition duelle (signifiant/signifié) ou ternaire (icône/indice/symbole) du signe. Mais, en l'état, notre recherche tente de construire le *pharénon* – image fixe dans un film à visée d'éducation -. Son statut sémiotique renvoie pour nous clairement à la tiercéité du signe de Peirce. Les images sont effectivement catégorisables

en icône/indice/symbole. Cela dit, les outils de Barthes (dénotation/connotation et studium/punctum) nous permettent de déchiffrer, dans la catégorie peircienne les éléments de sens. Pourquoi s'en priverait-on ?

Les exemples qui suivent ne sont pas à proprement parler en lien avec les gestes professionnels des enseignants d'EPS. Elles permettent de montrer comment les outils sémiotiques aident à lire les images. De plus ces images sont extraites de films qu'utilisaient les enseignants. De ce point de vue, ce n'est pas tant l'analyse sémiotique de l'image qui compte mais bien l'interprétation que l'on peut faire de cette pratique qui consiste à projeter des images-icônes, des images-indices ou des images-symboles. L'icône est un signe par ressemblance avec l'objet, l'indice est un signe relié comme un symptôme à son objet et le symbole est un signe doté d'une signification abstraite⁵. Par extension je parle d'une *image icône* parce qu'elle se lit directement, elle signifie ce qu'elle représente, c'est un signe primaire. Les deux outils que sont le *punctum* et le *studium* nous permettent de faire une lecture plus approfondie de l'image en centrant notre perception de l'image sur des points précis.



Figure 4 : Une image icône

Une image « icône » tirée d'un film de 1936-37 (Figure 4). Le punctum de cette image, ce qui attire l'œil, est la tâche noire au centre de l'image. Il se trouve (mais est-ce un hasard ?), que l'image présente une toute nouvelle technique en 1936-37 de « saut » de haie (le studium de l'image). Cette technique de franchissement et non de saut, va révolutionner la discipline puisque les « franchissement » fera passer du « saut de haies » à la « course de haies ».

Je parle d'une *image indice* parce qu'elle porte des éléments fortement liés à un signifié que l'image n'exprime pas directement. C'est un signe secondaire. Le signifiant est différent du *représentamen*.



Figure 5 : Une image indice

Une image « indice » tirée d'un film de 1935 (Figure 5). Le commentaire aide à renforcer le mécanisme de l'indicialité et non à donner la clé d'interprétation de l'image. En effet, l'attitude systématique des enfants renvoyant à une sorte d'uniformité, le livre ouvert renvoyant au savoir, tout cela suffit à inférer que ce sont des écoliers.

Le punctum nous interpelle sur les deux rangs bien séparés filles/garçons donc sur l'école non mixte. L'aspect indiciel est ainsi renforcé par le punctum.

Je parle enfin d'une *image symbole* parce qu'elle renvoie à une idée abstraite à laquelle on accède par inférence et au regard de règles menant à un jugement. C'est un signe ternaire. Le signifiant est positionné (et construit) au-delà du signe.



Figure 6 : Une image symbole

Une image « symbole » tirée d'un film de 1935-36 (Figure 6). Dans cette image la connotation est évidente et lourde en signification il s'agit d'une élévation qui renvoie à une esthétique (philosophique et religieuse) très occidentale. Y compris jusque dans la technique de prise de vue (en contre plongée) l'effet connotatif est recherché. Le *punctum* se fixe lui sur l'effet d'étoffe de la tenue de la jeune femme...

La spécificité des images montre l'intérêt d'une analyse filmique précise et méticuleuse. En effet, la composition des films est hétérogène dans le sens où l'auteur combine différents types d'images. Une fois encore, le choix des images, le montage, les textes d'accompagnement, les commentaires, tout participe à mettre en exergue une façon d'enseigner, donc les gestes professionnels qui l'accompagnent.

Je propose dans le tableau qui suit (Figure 7) une grille d'analyse filmique inspirée des propositions de G. Jacquinet. Elle permet de présenter les films de façon très précise. Dans la première colonne de gauche figurent les éléments descriptifs du film : le numéro d'inventaire du film (4131) et l'objet, le stadium du film (le sport et la santé). Les colonnes suivantes présentent différents éléments de compréhension du film. Le contexte, c'est l'état du « monde » au moment où le film est produit ; un film de 1936 n'est pas comparable, de ce point de vue, à un film de 1950. Les lignes suivantes cherchent à préciser l'état du monde à un moment précis de l'histoire, mais aussi les histoires parallèles liées à la production du film (qui en est responsable, quelle maison d'édition, où, etc.).

L'énonciation, renvoie au monde de la classe et à la façon dont le film traite le sujet. Les procédés rhétoriques et les motifs de l'image nous donnent alors de précieuses informations sur la didactisation du savoir, sur sa mise en scène et enfin sur la façon dont l'enseignant pouvait animer cette didactique.

Le référent épistémologique renvoie pour sa part à l'état du savoir à un moment donné de son histoire. Les films fixes représentent de ce point de vue une mine d'informations incomparable.

Enfin, le référent technique de l'image renvoie aux procédés convoqués pour créer un véritable langage iconographique (l'utilisation de la contreplongée pour augmenter l'effet dramatique, la couleur ou le noir et blanc, etc). La dernière colonne introduit l'analyse sémiotique fine que j'ai présentée au dessus, en cherchant, grâce au *punctum* des images des inférences cachées.

L'analyse filmique se développe ensuite vue par vue. Cette analytique permet d'affiner les diègèses du film, c'est-à-dire les différents thèmes abordés dans le film. En effet, un film traite d'un sujet mais en aborde d'autres de façon connexe. Par exemple un film sur les Jeux Olympiques de 1936 ne traite pas que de sport, il aborde, plus ou moins volontairement, la philosophie fasciste et la propagande du régime nazi.

Les ruptures diégétiques signifient le passage dans le traitement du sujet d'une « histoire » à une autre.

<i>Le contenu du film N° Studium général</i>	Le contexte <i>Le monde</i>		L'énonciation <i>Le monde de la classe</i>		Le référent épistémologique <i>Le monde scientifique</i>	Le référent technique de l'image	<i>Présence d'un ponctum</i>
	L'histoire	Le(s) histoire(s) parallèle(s)	Le(s) procédé(s) rhétorique(s)	Le(s) motif(s) de l'image	Le savoir	Eclairages, angle de prise de vue, échelle des plans, procédés optiques...	
Vue1							
Vue2							
<i>Studium spécifique</i>							
	Diégèse Ce que raconte le film		Diégèse		Diégèse		
	Rupture diégétique Passage d'un monde à l'autre		Rupture diégétique				
Vue 3							
Vue...							

Figure 7 : Grille d'analyse filmique.

2.2. Le second outil : le schème didactique du film fixe

Le second outil est aussi une fiche dont le titre, très provisoire, est : *le schème didactique du film fixe*. Cet outil permet de comparer, à une même époque, la construction du film du point de vue du projet de transmission des savoirs. Cette fiche tente d'interpréter sur le plan épistémologique les intentions qui se donnent à lire dans les films à images fixes. En effet, le scénario du film, son montage, ces priorités, ses découpages, tout cela renvoie à des intentions claires de traitement et de transmission des savoirs scolaires. Effectuer ces choix et mettre en scène le savoir constitue bien des gestes professionnels qu'il nous faut comprendre.

De même, l'activité proposée aux élèves peut être inférée des situations proposées et décrites. Nous tentons donc avec ce second outil de mettre à jour les éléments d'une pratique par une démarche que nous qualifions d'éthnohistorique. Nous ne cherchons pas à décrire précisément les pratiques, pas plus que nous ne souhaitons décrire sans interprétation les pratiques. Tout au contraire nous revendiquons l'interprétation des pratiques d'une époque grâce à une archéologie s'appuyant sur des fragments reconstitués.

Je présente dans la grille qui suit (Tableau 1) l'analyse d'un film de natation de 1935 (Figure 8).



Figure 8 : Film de natation de E.G. Drigny (1935)

Le travail épistémologique proposé au maître	Le séquençage didactique	L'activité de l'élève	Le travail épistémologique proposé à l'élève
Le maître ne choisit ni la méthode ni le contenu. Ils sont imposés. Le motif des choix est le « rendement ».	L'apprentissage est justifié par des finalités sociales. La méthode (collective) est imposée.	L'élève est d'entrée en activité.	Reproduire, par imitation un modèle imposé.
Cette leçon est obligatoire (du moins à Tourcoing). Le maître est un répétiteur de modèles gestuels.	Présentation de la leçon « à sec ». Les quatre mouvements alternatifs de la brasse. Le geste sportif (la technique) est réduit à des mouvements que l'on exécute une fois à gauche et une fois à droite.	L'élève reproduit des gestes successivement à gauche puis à droite L'élève reproduit les gestes dans un autre plan que celui de la nage.	Lissage des mouvements par rapport à un modèle standard. D'un côté puis de l'autre.
	Les quatre mouvements simultanés cette fois.	L'élève reproduit les gestes de la brasse simultanément mais toujours à sec et dans le plan vertical.	Lissage des mouvements par rapport à un modèle standard mais simultanément (à n niveau de coordination supérieur ?).
Le maître est le modèle qu'il faut reproduire.	Présentation de la leçon dans l'eau.	L'élève reproduit les mouvements appris « à sec » dans l'eau.	Lissage des mouvements dans l'eau. Acclimatation au milieu.
Il pare et conseille.	Premières brasses, soutenu par le maître	L'élève tente de reproduire des mouvements appris à sec et dans le plan horizontal, dans l'eau et dans le plan vertical.	Essai de reproduction des mouvements dans le milieu
	Pour faciliter l'apprentissage de la natation on utilise des appareils favorisant la flottaison.	L'élève est suspendu dans l'eau grâce à une machine qui règle pour lui la question de la flottaison.	

Tableau 1 : Le « schème didactique » du film de E.G. Drigny

Il s'agit d'analyser les films pédagogiques, grâce à cet autre cadre, d'une façon différente de la grille d'analyse filmique. Le double travail, analyse filmique et schème didactique, pourraient constituer une étude très exhaustive d'un film pédagogique. Les deux analyses se complètent et s'alimentent réciproquement.

Le schème didactique est une interprétation qui découle d'une analyse du film image par image. Les colonnes grisées légèrement renvoient à l'interprétation que l'on peut faire du traitement épistémologique du savoir à enseigner. Ces résultats sont fondateurs de l'analyse des gestes professionnels des enseignants d'une époque. En effet, grâce au film, nous pouvons lier des intentions (épistémologiques en l'occurrence) et des faits d'enseignement.

La colonne un peu plus grisée, renvoie à l'activité du l'élève. C'est-à-dire à la façon dont l'enseignant pense qu'il va pouvoir construire sa gestualité. Là encore un travail de recouplement permet de mieux comprendre les gestes professionnels de l'enseignant en ayant accès aux gestes d'apprentissage de l'élève. Ce n'est qu'à ce moment là que l'on pourra apprécier les écarts entre les discours et les faits pédagogiques.

Il s'agit à la fois de suivre le scripte du film et d'en l'interpréter les intentions pédagogiques de l'auteur. Il en résulte une analyse, peut être hypothétique, mais plus sûrement analytique et pragmatique. Cet exercice montre que dans le film à visée de transmission et d'éducation, l'essentiel est dans le savoir. Il n'y a pas d'image en trop. Chaque image a du sens et révèle une intention. Il n'y a pas de fioriture, pas d'esthétisme dans l'image pédagogique, du savoir à l'état brut.

3. Conclusion

Ferdinand Buisson prônait la rigueur documentaire et expérimentale afin que *l'élève se soumette à la loi des choses et s'émancipe de la loi des clercs*. Déjà se posait la tension entre principe de formalisation et principe de finalisation. D'emblée sont posés les paradoxes de tout acte d'enseignement depuis la nuit des temps. L'expression n'est pas galvaudée puis que Platon déjà en posait un comme fondement à tout enseignement : faire ce qu'on ne sait pas faire pour apprendre à le faire.

Les images donnent à voir la façon dont l'enseignant s'arrange (plus ou moins bien) de ses contradictions. Elles portent alors le sens du geste professionnel si l'on veut bien, avec Deleuze, considérer le paradoxe comme la figure du sens. Nous l'avons vu au travers de ce paradoxe qui consiste à enseigner le mouvement grâce à l'image fixe. Nous l'avons vu aussi dans la volonté de libérer le corps... par la contrainte.

L'analyse, rendue plus fine grâce aux concepts de la sémiotique, nous dévoile par exemple pourquoi le maître, *in fine*, se méfie de l'image alors même qu'il l'utilise massivement. Bien sûr le statut sémiotique de l'image est complexe mais aussi, et je ne l'ai pas développé dans cet article, le maître peut devenir le jouet de l'image : il pense montrer une chose et en montre une autre⁶. L'intention pédagogique est alors trahie par le support et par effet collatéral par le geste professionnel.

Les films à images fixes sont les héritiers de l'œuvre même de Ferdinand Buisson puisque c'est lui qui, dès la fin du XIX^{ème} siècle, développe la pédagogie par l'image. Venus en droite ligne des sources même de la pédagogie moderne, active, les films à images fixes représentent une mine de renseignements sur notre histoire, mais probablement plus encore sur notre ethnohistoire professionnelle. En effet, ces supports n'ont d'intérêt que si l'on se demande comment ils étaient utilisés. A quoi ressemblait une leçon quand le maître utilisait ces films ? Quelles activités les élèves étaient susceptibles de faire ? Etc.

Pour reconstituer cette ethnohistoire et pour accéder au sens des pratiques j'ai proposé deux outils qui permettent une analyse poussée. Mais ces outils ne servent pas qu'à analyser le passé, ils s'appliquent aussi aux supports modernes. Si bien que l'on peut, grâce à ces outils, comparer les pratiques à des époques différentes. Il ne s'agit plus de chercher

l'identique dans des pratiques historiquement situées mais de les analyser, du point de vue de leur sens, avec le même outil.

Les gestes professionnels se lisent aussi bien au travers de supports datant des années trente que dans les préparations les plus actuelles de nos stagiaires. Les gestes professionnels cristallisent à la fois les invariants du métier et les adaptations que l'histoire impose. C'est en ce sens que l'étude historique prend place dans la formation des maîtres de demain.

Bibliographie

Alin, C. (2007). *Recherche et Formation en Education physique et sportive : ou « l'avènement du sujet de langage »* in "sémiotique et sport". In Degrés, Revue de Synthèse à Orientation Sémiologique, Trente Quatrième Année, 128, pp 29-62.

Barthes, R. (1964). Revue *Communications*, n°4, Seuil, Ecole Pratique des Hautes Etudes, *Rhétorique de l'image*, pp. 40-52.

Barthes, R., (1979). *La chambre Claire. Note sur la photographie*. Paris : Cahiers du cinéma, Gallimard.

Caumeil, J-G. (2006). *Fonder les savoirs scolaires. Epistémo-anthropologie et médiation pour un regard nouveau sur l'éducation*. Sous la direction de, Scérén CRDP Lyon, IUFM Lyon, collection Savoirs en pratiques, Lyon.

Develay, M., & Lévine, J. (2005). *Pour une anthropologie des savoirs scolaires. De la désappartenance à la réappartenance*, Collection Pratiques et enjeux pédagogiques. Paris : ESF.

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Revue *Quel Corps ? Pouvoir et corps*, septembre-octobre.

Jacquinet, G. (1977). *Image et pédagogie*, Collection l'éducateur. Paris : Presses Universitaires de France.

Leroi-Gourhan, A. (1964-65). *Le geste et la parole*. Paris : Albin Michel.

Rey, A (2005). *Dictionnaire culturel en langue française*. Paris : Le Robert.

Peirce, C. S. (1979). *Collected Papers*, Cambridge, Harvard, University Press. Trad fr. Deledalle Gérard 2005, *Ecrits sur le Signe*, col L'ordre philosophique. Paris : Seuil.

Ricœur, P. (2005). *Discours et communication*, Collection Carnets. Paris : Editions de L'Herne.

¹ Cette diapositive faisait partie du document présenté par Philippe Meirieu, alors directeur de l'IUFM de Lyon, pendant la séance d'accueil des nouveaux stagiaires le 28 août 2005. Elle a été reprise lors d'une conférence pour le compte du ministère de l'éducation et des sciences espagnol le 25 octobre 2005. Pour retrouver l'ensemble de la conférence il faut se reporter au bloc-notes de Philippe Meirieu sur le site Internet www.meirieu.com à la rubrique « outils et documents utilisables en formation ». Le titre de la présentation est : *Former des enseignants pour une école démocratique. Pourquoi ? Comment ?*

² Le lecteur voudra bien se reporter à l'article du présent volume : Alain Christian, Les gestes professionnels : pour une approche anthropologique et sémiotique en analyse des pratiques.

³ « Je ne voyais pas, en français de mot qui exprimât cette sorte d'intérêt humain, mais en latin, ce mot, je crois, existe : c'est le *studium*, qui ne veut pas dire, du moins tout de suite, l'« étude », mais l'application à une chose, le goût pour quelqu'un, une sorte d'investissement général, empressé [...] Le second élément vient casser (ou scander), le *studium*. Cette fois, ce n'est pas moi qui vais le chercher [...] c'est lui qui part de la scène, comme une flèche, et vient me percer. [...] Le *punctum* d'une photo, c'est ce hasard qui, en elle, me point (mais aussi me meurtrit, me poigne). », pp 48-49.

⁴ « La phanéroscopie est la description du pharénon, par pharénon j'entends la totalité collective de tout ce qui, de quelque manière et en quelque sens que ce soit, est présent à l'esprit, sans considérer aucunement si cela correspond à quelque chose de réel ou non. [...] La science de la pharénoscopie telle que je l'ai développée jusqu'ici s'occupe des éléments formels du pharénon. » op.cit p 67. « C'est vers 1904 que Pierce substituera pharénoscopie à phénoménologie. Il n'en continuera pas moins à parler indistinctement du pharénon et du phénomène » note du traducteur, p 67.

⁵ Je ne présente pas d'autres types d'images qui étaient aussi utilisées par les enseignants. Il s'agit des images-métaphores. Elles font partie des images-symboles mais renvoient à un abstrait plus ou moins volontairement caché voire fallacieux. En effet, l'étude de ces images nécessite, à elle seule, tout un développement.

⁶ Je suis en train de passer les films fixes au crible de la recherche métaphorique. Cette recherche m'a conduit à différencier ce qui ressort des vues à lecture directe qui re-présentent l'objet sans autre intention que d'en donner une image, et les vues que l'on peut qualifier de métaphores. Ces dernières, montrant le fait sportif, peuvent signifier autre chose que le fait sportif, elles recouvrent un autre signifié. La grande difficulté est de juger de l'aspect volontaire ou involontaire de la métaphore. Certaines images sont volontairement métaphoriques et cela sans nul doute possible. Nous trouvons par exemple la représentation d'un ciseau, l'outil, superposée à un ciseau, un battement de jambes en natation. Dans ce cas, la métaphore est claire, c'est une *comparaison imagée* visant à renforcer le signifié.

Dans d'autre cas le signifié est caché et seule l'analyse le découvrira. La métaphore est cette fois insidieuse voire perfide, elle vise à enseigner autre chose que le référent. La métaphore est alors *endormie*. Elle n'attend que le déclic qui la révélera, dans son épaisseur, alors que le lecteur l'aura déjà parcourue à plusieurs reprises sans qu'elle lui apparaisse. Dans le film présentant les Jeux Olympiques de 1936 dont j'ai parlé dans le corps de l'article, j'ai trouvé dans de nombreuses de vues des métaphores guerrières. Une vue montre un arbitre, dont on ne doute pas qu'il est choisi pour son allure sévère, qui prépare son matériel devant une batterie d'engins de mesure. Il pointe son pistolet non vers le haut comme tout starter le ferait mais dans la direction d'un quidam hypothétique. Dans ce type de vue il y a un changement du sens de l'image : on croit voir du sport et on voit de la propagande. Le sens de la métaphore est inversé et c'est le geste sportif qui est métaphorisé par une intention autre que didactique, il y a intrusion d'un signifié qui n'a rien à voir avec l'intention scolaire de présenter les Jeux Olympiques.