



Croyances factuelles et croyances représentationnelles en enseignement scolaire de la gymnastique

Marc Cizeron, Nathalie Gal-Petitfaux

DANS STAPS 2002/3 n^o 59 , PAGES 43 À 56

ÉDITIONS DE BOECK SUPÉRIEUR

ISSN 0247-106X

DOI 10.3917/sta.059.0043

Date de mise en ligne : 01/10/2005

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-staps-2002-3-page-43?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour De Boeck Supérieur.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur [cairn.info/copyright](https://shs.cairn.info/copyright).

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

Croyances factuelles et croyances représentationnelles en enseignement scolaire de la gymnastique

Marc Cizeron et Nathalie Gal-Petitfaux

Université Blaise Pascal - Laboratoire d'Anthropologie des Pratiques Corporelles
UFR STAPS - BP 104 - 63172 Aubière

Résumé : L'enseignement scolaire de la gymnastique offre un terrain de choix pour l'étude des conditions de transmission des techniques corporelles. Des croyances s'y manifestent, descriptibles selon deux registres : des croyances factuelles attachées à des ancrages perceptifs immédiats qui tendent à les rendre indubitables ; et des croyances représentationnelles davantage médiatisées par le jugement et la réflexion, qui autorisent des adhésions nuancées et partielles.

Ces différentes croyances sont saisies comme matériel pour une étude qui vise les structures anthropologiques de la cognition humaine. L'analyse tente donc de dépasser deux perspectives : celle d'une évaluation épistémologique qui tend à déqualifier celles-là ; et celle d'un relativisme culturel qui les interprète comme culturellement déterminées.

Mots clefs : connaissances – croyances – enseignement – gymnastique – savoirs.

Factual and representational beliefs about the Teaching of Gymnastic at School

Abstract : Gymnastics teaching in schools offers a privileged field to study the conditions for the transmission of bodily techniques. Some beliefs manifest themselves. They can be described according to two registers : factual beliefs attached to immediate perceptive anchors that make them indubitable ; and representational beliefs more mediatized by judgment and reflection that permit moderated and partial subscription. These various beliefs have been used as material for our study which aims to elucidate anthropological structures of human cognition. This analysis thus tries to go beyond two perspectives : an epistemological evaluation which tends to depreciate the beliefs ; and a cultural relativism, which interprets them as culturally determined.

Key words : Knowledge – beliefs – teaching – gymnastics.

1. LES CROYANCES COMME FONDAMENT DE LA RAISON HUMAINE

L'expérience ethnographique consiste en grande partie à rendre familier ce qui apparaît d'abord comme étrange, mais inversement aussi à s'étonner volontairement de ce qui apparaît quotidiennement comme familier (Laplantine, 1996). C'est ainsi que les croyances les plus coutumières qu'ont les hommes dans nos sociétés occidentales ne deviennent l'objet d'une recherche anthropologique qu'au prix d'une décentration coûteuse, celle de la suspension de l'adhésion du chercheur à ses propres présupposés culturels. L'optique d'une anthropologie cognitive, en grande partie appuyée sur les travaux de Sperber (1974, 1982, 1996), consistera ici à examiner les processus cognitifs mis en œuvre par les enseignants d'Éducation Physique et Sportive (EPS) au cours de la transmission scolaire de techniques gymniques.

1.1 - Croyances et rationalité

L'investigation anthropologique des croyances ordinaires, celles qui peuplent l'univers quotidien de nos représentations, œuvre sur un terrain sensible. Le caractère péjoratif du terme même de « croyance » est sans doute lié au statut mineur auquel le relègue une évaluation épistémologique de la connaissance. Au sens strict du terme « épistémologie », il convient d'entendre une critique des principes, des hypothèses et des résultats des diverses sciences (Lalande, 1997). Nous comprendrons ici ce terme dans une acception plus large, celle d'une étude critique de la constitution des connaissances, c'est-à-dire des processus par lesquels ces connaissances peuvent être affirmées comme vraies.

L'usage du terme « croyance » est plus facilement admis en anthropologie lorsqu'il concerne l'investigation des cultures exotiques, en particulier des croyances religieuses ou des mythes, que lorsqu'il s'adresse au sens commun de sociétés qui s'estiment développées.

La dépréciation épistémologique de la croyance tient essentiellement au fait qu'elle ne répond pas au critère de rationalité auquel est soumis celui de la connaissance vraie. Comment peut-il être rationnel

de « croire que... », c'est-à-dire de « tenir-pour-vrai » ce qui, de toute évidence, peut être mis en doute par la raison, c'est-à-dire par un « système de principes *a priori*, dont la vérité ne dépend pas de l'expérience, qui peuvent être logiquement formulés, et dont nous avons une connaissance réfléchie » (Lalande, p. 880) ?

Cette question rejoint un débat en anthropologie, celui qui oppose une conception universaliste et une conception relativiste des phénomènes culturels. Le relativisme culturel se propose d'expliquer le fait que certaines croyances apparaissent comme irrationnelles : en effet, les anthropologues portent ce jugement d'irrationalité en interprétant ces croyances à l'aide de présupposés culturels qui ne sont pas ceux de leurs informateurs. Sperber (1982) montre pour sa part que cette apparente irrationalité n'est pas tant imputable à des problèmes d'incompréhension entre cultures différentes, qu'au fait que les anthropologues interprètent les croyances d'autrui sans tenir compte du rapport que le croyant a lui-même avec le contenu de sa croyance. Selon Sperber en effet, les croyances apparemment irrationnelles s'expriment dans des énoncés seulement semi-propositionnels, au sens où leur contenu conceptuel ne peut pas vraiment être précisé par le sujet de la croyance. Dans ce cas, l'anthropologue peut juger à tort comme irrationnelle une croyance qui, pour le sujet lui-même, fait référence à des concepts seulement à demi-compris. Il peut ainsi croire fermement à quelque chose qui est partiellement ou provisoirement défini, et cela pour des raisons diverses. Par exemple, le sujet croit à quelque chose en vertu de la confiance en la personne qui lui a transmis cette croyance, ou parce que le fait de croire l'arrange et le sécurise.

Sperber adopte ainsi une position universaliste en adhérant à l'idée que la diversité culturelle des systèmes d'interprétation qui est observée par les ethnologues repose en réalité sur des structures cognitives universelles.

1.2 - Un objet d'étude : celui de la transmission scolaire des techniques corporelles

Les disciplines d'enseignement retenues pour être enseignées à l'école doivent

offrir des garanties sur le fondement rationnel de leurs savoirs constitutifs (Arnaud, 1989). Chargés de transmettre ces savoirs, les enseignants sont supposés posséder eux-mêmes une maîtrise conceptuelle de leur matière d'enseignement qui en exclut toute croyance personnelle au profit d'une conception universelle.

S'agissant de l'enseignement de l'Éducation Physique et Sportive (EPS), les savoirs à transmettre portent de façon importante sur les techniques corporelles. Ces dernières ont ceci de troublant qu'elles font l'objet de formalisations multiples et parfois sophistiquées, alors même que leur matérialité repose sur une entité familière à chacun: le corps. Les « savoirs de référence » dont parle Léziart (1997), sur lesquels s'appuient les enseignants dans leur travail, restent à être interrogés sur leurs modes de constitution en tant que connaissance.

Analysant le travail des enseignants, un certain nombre d'auteurs se sont penchés sur leur connaissance de la matière enseignée, et ont montré qu'elle était nourrie de croyances (Brickhouse, 1988; Kagan, 1992; Smith et Neale, 1989). Notre travail s'inscrit dans cette perspective en allant étudier, au cœur même du travail des enseignants d'EPS, comment un certain nombre de croyances sont susceptibles de structurer leur activité.

En appeler à la notion de croyance plutôt que celle de savoir suppose de statuer sur différentes modalités de connaissance. C'est par un détour philosophique que nous allons approcher la notion de connaissance, pour mieux aborder celles de croyance et de savoir.

1.3 - Connaître, savoir, croire : approche notionnelle

La connaissance correspond à un certain type de rapport entre un sujet et un objet. Pour qu'il y ait connaissance, il faut qu'un objet advienne dans l'espace de la conscience. Mais le caractère systématique et radical du doute cartésien avait jeté un trouble sur les certitudes les plus ordinaires, y compris celle de l'existence même des objets. En considérant *a priori* tout ce qui est douteux comme faux, il ne restait pour Descartes (1996) qu'une certitude absolue,

celle du cogito, ou de la substance pensante, toute autre sorte d'existence devant être rejetée du côté de la croyance. En affirmant le primat de la pensée sur tout objet connu, le cogito cartésien a ouvert la voie à l'idéalisme, mais aussi à la critique de la connaissance. C'est dans cette dernière perspective que nous proposons de considérer le savoir et la croyance comme deux modalités différentes de jugement de la vérité d'une connaissance. Savoir et croire diffèrent alors essentiellement selon l'objectivité des raisons qui amènent un sujet à donner son assentiment à une assertion.

Dans le cas du savoir, ces raisons sont l'aboutissement d'une délibération théorique ayant pour objet la quête de vérité. Elles donnent lieu alors à ce que Engel (1995) appelle précisément une « acceptation », pour laquelle la vérité n'est admise qu'après avoir été attestée par un jugement, c'est-à-dire soumise à la critique d'une argumentation logique. Par exemple, dans le cadre de la mécanique newtonienne, on sait que la vitesse d'un corps en chute libre est indépendante de sa masse.

Dans le cas de la croyance, le sens commun la rattache selon Ricœur (1995) aux objets mêmes de la persuasion: la croyance, c'est *ce à quoi* l'on croit. Le sens commun transite vers le langage philosophique en s'intéressant davantage à l'acte de croire, porteur pour Ricœur de l'énigme du *tenir-pour-vrai*. La perspective philosophique envisage alors deux modalités de la croyance. Selon la modalité conforme à la conception humienne, d'une part, la croyance est un sentiment inanalysable, une sorte d'état mental qui s'exprime en particulier dans certaines dispositions à agir. La croyance correspond dans ce cas à un état mental qui n'est guère contrôlé par l'esprit: le croyant croit malgré lui.

D'autre part, il convient d'envisager une autre modalité de croyance, en tant qu'adhésion volontaire d'un sujet cette fois, mais pour des raisons qui ne tiennent pas à la nécessité théorique de la vérité. Croire consiste alors à tenir-pour-vrai, c'est-à-dire à accepter, au sens de juger d'une façon qui peut être partielle, nuancée et provisoire, que quelque chose est vraisemblable (semblable au vrai). Dans le cas où la croyance porte sur un acte, par exemple un acte de communication adressé

à un élève par un enseignant, cette acceptation renvoie à ce que Kant (1905) qualifie de « foi pragmatique », contingente au sens où elle sert de fondement à l'emploi de moyens pour certaines actions. Qu'elle résulte d'une réception plutôt passive de l'esprit, ou qu'elle relève davantage d'une foi pragmatique construite en contexte d'action, la croyance renvoie à une force d'adhésion qui n'est pas soumise au contrôle épistémique de la vérité de l'assertion à laquelle on croit. Par exemple, on peut croire que plus un corps est lourd, plus sa vitesse en chute libre est importante.

2. UNE ANTHROPOLOGIE D'INSPIRATION PHÉNOMÉNOLOGIQUE

L'orientation anthropologique nous amène à détourner le regard d'une appréciation épistémologique de la connaissance pour viser la compréhension de l'Être humain dans son rapport à la connaissance.

Une approche anthropologique des connaissances mobilisées par les enseignants au cours de leur activité réelle en classe ne peut donc se passer d'une prise en compte du rapport subjectif que ces enseignants entretiennent avec les objets qu'ils connaissent. Plus particulièrement dans cette étude, il s'agit du rapport qu'ont les enseignants d'EPS à la matière d'enseignement particulière que représente la gymnastique.

Le recours à la phénoménologie permet de prolonger cette investigation anthropologique du sens. Pour Laplantine (1996), il n'existe pas à proprement parler de courant de l'anthropologie qui se revendique de la phénoménologie mais cette dernière inspire un nombre croissant d'anthropologues et plus généralement de chercheurs en sciences sociales (Bachelor et Joshi, 1986; Kerry et Armour, 2000; Schütz, 1987; Vermersch, 1999). Sans entrer dans une lecture critique de ces différents recours à la phénoménologie, nous allons présenter en deux points l'orientation phénoménologique qui inspire ce travail de recherche.

2.1 - Un renforcement de la démarche compréhensive

Pour Lyotard (1954), la phénoménologie nous engage à « aller "aux choses

mêmes" », les décrire correctement et élaborer sur cette description une interprétation de leur sens » (p. 74). C'est pour nous la compréhension du sens de la conduite des enseignants qui est recherchée, c'est-à-dire du sens présent de leur agir en classe. Mais, en accord avec Schütz (1987), nous admettons que ce sens ne se conjugue qu'au passé. Le sens désigne ainsi pour Schütz la manière de considérer un vécu dans un acte réflexif. Nous préférons parler alors de significations pour désigner les interprétations qui adviennent au langage, et les distinguer du sens même, originaire et anté-prédicatif, de la conduite. Au-delà de l'immanence indicible de l'agir, ce sont les significations qui, advenant à travers le langage, permettent à un sujet de constituer une unité de son vécu comme expérience intelligible, « sensée » et communicable. Ceci interdit alors de réifier l'expérience indépendamment des significations par lesquelles son acteur peut en rendre compte.

C'est là que se situe une des implications essentielles que nous retenons de la référence phénoménologique : celle-ci désigne par le terme « intentionnalité » le pouvoir qu'a la conscience de viser un objet. Fondamentalement, l'intentionnalité est une donation de sens originaire, et une analyse intentionnelle doit par conséquent révéler comment le sens d'être des objets est constitué. Autrement dit pour notre étude, il s'agit de se saisir notamment des connaissances constituées comme significations, et de tenter d'en révéler les modes de constitution. Ou bien, la connaissance se constitue à la conscience de l'acteur selon un mode de délibération épistémique : elle subit l'épreuve d'un jugement critique et correspond à ce qu'on peut appeler un savoir. Ou bien, la connaissance est constituée sans que l'acteur ne recoure à un tel jugement et il convient davantage de parler de croyance.

2.2 - L'analyse du sens de l'action et de la connaissance expérientielle

L'analyse de l'expérience vécue d'autrui s'entend, dans une acception phénoménologique, comme celle du sens endogène de sa conduite (Pharo, 1993). Lorsque cette conduite est une action, ou plus exactement un cours d'action, cette analyse peut s'appuyer sur deux niveaux de description.

Le premier niveau envisagé s'attache au déroulement extérieur des actions. Celles-ci sont descriptibles parce qu'elles génèrent des transformations physiques sur le monde qui peuvent être accessibles à la perception d'autrui. Ces transformations sont données à voir notamment par des comportements de l'acteur repérables comme postures, mouvements corporels, et comme comportements langagiers porteurs de significations. Pour notre étude, ce sont les comportements langagiers des enseignants qui ont retenu notre intérêt. Plus précisément les communications didactiques¹ qu'ils adressent à leurs élèves.

Le deuxième niveau envisagé est celui où le chercheur amène l'acteur à expliciter lui-même son expérience telle qu'il l'a vécue. Il provoque au cours d'un entretien qualifié de compréhensif (Kaufmann, 1996), une réflexion de l'acteur sur son vécu, et l'aide à reconstituer ce vécu et à en témoigner. Il s'agit d'un entretien qui vise une explicitation de ce que le vécu contient d'implicite, c'est-à-dire le passage à la conscience claire de ce qui, dans la sphère de l'expérience, existe à l'état syncrétique et confus. Ce passage est bien pour Husserl (1950) le produit d'une conversion de la conscience, opéré d'un horizon indéterminé d'inaactualités vers l'actualité du cogito. Le mode d'apparition des objets intentionnels à la conscience claire est celui de l'idée claire : l'acte d'explicitation permet de convertir la conscience incarnée du vécu en une conscience narrative et partageable.

A ce niveau, les significations deviennent intersubjectives en advenant dans le langage. La situation d'entretien est dialogique dans la mesure où la compréhension mutuelle des deux interlocuteurs est soumise à la condition d'un partage de significations. Rendu possible par la mobilisation de ressources sémantiques communes, ce partage doit aboutir à un double accord. D'une part, l'enseignant est en accord avec lui-même : les contenus de signification qu'il explicite au cours de l'entretien sont bien ceux qu'il reconnaît comme étant les plus adéquats pour traduire le sens de sa propre

conduite. D'autre part, ces contenus garantissent une compréhension mutuelle du sens de cette conduite chez les deux interlocuteurs.

3. PROTOCOLE DE RECHERCHE

L'étude a porté sur huit enseignants d'Éducation Physique experts de la gymnastique et de son enseignement aussi bien en association sportive qu'en milieu scolaire. Les enseignants participants (quatre femmes et quatre hommes) exerçaient dans différents collèges avec des classes mixtes, composées d'élèves âgés de onze à quinze ans. Des leçons entières ont été filmées à l'aide d'un caméscope muni d'un micro HF permettant d'enregistrer convenablement les paroles des enseignants. Ces leçons étaient des leçons ordinaires, saisies au milieu de cycles qui en comptaient entre huit et douze.

Des entretiens ont été conduits, au cours desquels les enseignants étaient invités à expliciter leur expérience vécue au cours de la leçon, en ayant comme support l'enregistrement filmé de cette leçon (entretien d'auto-confrontation). Ces entretiens ont pris la forme d'un rapport dialogique au cours duquel enseignant participant et chercheur se sont engagés dans un travail d'explicitation des actes d'intervention visionnés. Le chercheur a sollicité l'enseignant à décrire ses interventions en classe, en lui faisant préciser ce qu'il faisait, disait, voyait, jugeait à tel et tel moment de la leçon. Par l'entretien, il a cherché à faire expliciter les connaissances en gymnastique auxquelles l'enseignant recourait pour instruire les élèves. De façon récurrente, il l'a invité à livrer des explications et justifications de ces connaissances, dans le but d'enquêter sur leur mode de constitution chez l'acteur.

Le traitement des données d'observation des leçons et des entretiens d'autoconfrontation a permis d'identifier un certain nombre de régularités, typiques de croyances partagées dans la communauté des enseignants d'EPS, notamment spécialistes de gymnastique.

1. Nous entendons par communications didactiques, les communications à visée délibérément instructive que les enseignants adressent à leurs élèves. Elles se différencient des communications qui visent la gestion de la classe.

4. LES CROYANCES DES ENSEIGNANTS PARTICIPANTS LORSQU'ILS ENSEIGNENT DES TECHNIQUES GYMNIQUES

Les résultats retenus pour cet article concernent des séquences d'enseignement de savoir-faire gymniques particuliers et fréquemment programmés en milieu scolaire : il s'agit de situations dans lesquelles les élèves ont à se renverser en appui sur les mains, soit pour tenter de tenir et s'équilibrer dans cette position, soit pour culbutter en avant, sur le dos, et se redresser sur les pieds. Ces savoir-faire sont nommés « Appui Tendu Renversé » (ATR), et « Saut de main » si la culbute est réalisée simplement au sol, ou « Saut de lune » si cette culbute est investie dans le franchissement d'un obstacle (mouton ou cheval gymniques).

4.1 - Des croyances factuelles

Les résultats montrent que les enseignants expriment certaines croyances qui n'apparaissent pas d'emblée comme telles, mais plutôt comme des faits au sens où elles semblent désigner la réalité même. Ces croyances ne sont pas interrogées ni même vécues comme telles par les enseignants : elles sont révélées comme si elles allaient de soi, sans que les enseignants recourent à une argumentation logique pour les justifier ou les valider, alors même qu'ils les véhiculent dans leurs actes quotidiens. Sperber (1982) qualifie ces croyances de factuelles au sens où l'intuition les livre à la connaissance sans détour réflexif.

Ces croyances sont repérables dans trois registres factuels : des désignations de

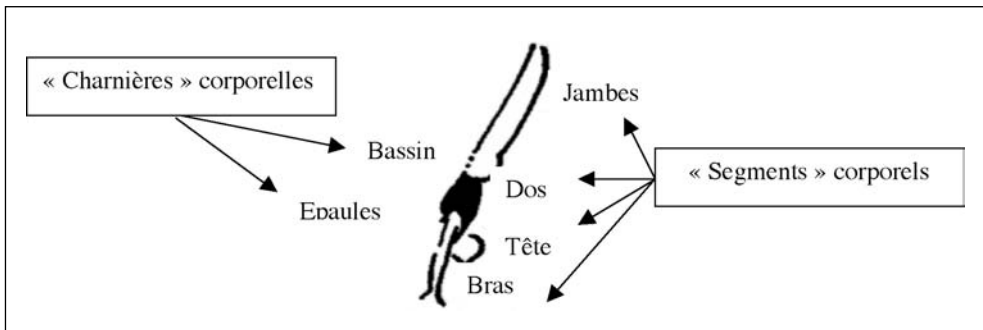
régions corporelles ; des régionalisations géométriques du corps ; des règles causales.

Les désignations de régions corporelles correspondent à une façon de désigner le corps en le « régionalisant ». Les régions sont des entités qui certes empruntent les concepts de sens commun propres à notre culture, mais qui correspondent également à une adéquation de la topographie corporelle propre à la situation gymnique. Des unités corporelles sont ainsi discrétisées en segments et en articulations que la Figure 1 permet de schématiser. Cependant, la notion d'articulation ne recouvre pas ici exactement le sens qui lui est donné en anatomie. Le terme de « charnière » conviendrait davantage pour qualifier ce que les enseignants désignent comme zone d'articulation entre différents segments corporels.

À titre de segments, les entités suivantes apparaissent de façon récurrente : les bras ; la tête ; le dos ; les jambes. Chacun de ces segments peut être l'objet d'une désignation plus précise susceptible d'affiner les différentes localisations corporelles. Il s'agit par exemple des « pointes de pieds » et du « bout des ongles » permettant de localiser des extrémités corporelles en adéquation avec l'orientation spatiale haut / bas et la tenue du corps qui lui est associée. Des injonctions adressées aux élèves : « tirez vos pointes de pieds » ou « poussez jusque dans le bout de vos ongles » sont fréquemment utilisées. Un extrait d'intervention d'un enseignant en classe illustre ces données.

Enseignant A : « celui qui fait l'équilibre, il doit veiller à pousser à fond dans

FIGURE 1 : Discrétisation d'unités corporelles en « segments » et « charnières »



les épaules, pousser à fond, se grandir au maximum comme s'il voulait que ses pointes de pieds rentrent dans le plafond, c'est ça l'idée que vous devez avoir quand vous faites l'ATR, vous allongez au maximum, essayez de sentir vos jambes jusque dans le bout de vos pointes de pieds ».

Un autre exemple concerne les « oreilles » ou les « joues » qui permettent de localiser précisément la zone de contact, de proximité aiguë entre les bras et la tête. « Bras aux oreilles ! » est une injonction extrêmement redondante dans l'enseignement de la gymnastique.

Les différentes charnières corporelles peuvent être plus ou moins multiples, selon le degré de segmentation opéré sur le corps. Deux entités apparaissent cependant de façon répétée : celles des « épaules » et du « bassin ». Ces deux termes qui sont utilisés pour désigner ces lieux d'articulation du corps correspondent à des localisations assez vagues, irréductibles à ce que qualifierait un usage anatomique strict. Le « bassin » en particulier apparaît comme un lieu spécialement stratégique ayant une fonction directrice pour l'équilibration du corps, un lieu aussi de convergence, de concentration de l'« énergie ». L'usage même de ce terme de « bassin », plutôt que celui de « hanches » par exemple, renvoie bien à une désignation de sens commun qui est celle d'un lieu de rassemblement, d'une localisation des synergies.

Pour les enseignants participants, le dos représente un segment corporel particulier, en tant qu'il est lié à ces deux zones charnières, tout en étant lui-même composé d'un matériau déformable. Du coup, deux localisations plus précises du dos retiennent toute l'attention des enseignants : la

région cervicale qui est en lien avec les épaules et la tête ; et la région lombaire qui est en lien avec le bassin et le ventre. L'extrait d'auto-confrontation suivant permet d'illustrer ces concepts :

Enseignant C : « si on est droit, c'est solide, si au niveau des épaules, il y a une petite fermeture, on va avoir une faiblesse au niveau des épaules, si c'est au niveau du bassin, et plus grave si c'est au niveau du dos, c'est les lombaires qui prendront, donc l'alignement pour moi, c'est le plus important (...) le dos creux, les épaules en avant, il y aura deux fuites d'énergie au niveau des épaules et au niveau du dos ».

La régionalisation du corps qui est opérée peut être qualifiée de géométrique. L'adjectif « géométrique » est employé ici pour signifier que les différentes entités corporelles désignées sont saisies dans des rapports de formes et de positions. Ces différents rapports s'expriment dans des concepts qui peuvent le plus souvent être agencés en couples d'opposés. Ces concepts concernent : pour les formes, leur consistance et leur configuration spatiale ; et pour les positions, différentes localisations spatiales respectives des segments corporels, et leurs déplacements. Les principaux couples de concepts affectés aux items que nous venons d'évoquer sont rassemblés dans le Tableau 1.

Nous avons également relevé chez les enseignants participants l'énonciation d'un certain nombre de règles qui expriment des relations causales entre les différents rapports de formes et de positions décrits précédemment. Ces règles sont parfois édictées au cours d'explications données aux élèves, et elles apparaissent aussi dans les

TABLEAU 1 : Principaux couples de concepts désignant les rapports de formes et de positions des différentes régions corporelles.

| Rapports de formes | | Rapports de positions |
|-------------------------|------------------------|---|
| Consistance | Configuration spatiale | Localisations spatiales respectives et déplacements |
| | | |
| rigide, gainé / relâché | droit / cambré | tendu, aligné / fléchi |
| dur / mou | rond / creux | serré, collé / écarté |
| | | ouvert / fermé |
| | | haut / bas ; loin / près |

entretiens d'autoconfrontation, lorsque les enseignants s'expliquent sur les consignes qu'ils donnent aux élèves. Saisies parmi les consignes que les enseignants ont adressées à leurs élèves, et également parmi les propos qu'ils ont tenus au cours des entretiens, les règles causales suivantes apparaissent comme exemplaires :

– « *dos creux et relâché, ça ne tient pas* » ;

– « *jambes jointes sur la verticale, ça s'écroule* » ;

« *épaules basses, on n'est pas aligné et l'ATR ne peut pas tenir* » ;

– « *angle fermé aux épaules, ça roule et ça ne rebondit pas* » ;

– « *si le bassin n'est pas gainé, ça part dans tous les sens* ».

Le caractère factuel de cet ensemble de croyances est associé à leur ancrage perceptuel dans l'expérience. L'énonciation de ces croyances par les enseignants sur le mode affirmatif ne manifeste pas de doute à leur égard. Par elles, ils indiquent des existences révélées dans l'expérience, et elles ont notamment pour fonction d'ordonner l'action. En cela nous pourrions parler de savoirs empiriques et pratiques. Mais nous avons réservé le terme de « savoir » à ce qu'un sujet est capable d'énoncer dans un contexte de contrôle théorique de ses propos, ce qui n'est pas le cas ici. Parler de croyances ne doit pas pour autant être entendu comme une sous-catégorie de savoirs, déqualifiée par son rapport ambigu à la vérité. Le terme de croyance doit être compris ici comme la référence à des connaissances qui ont une assise empirique et fondent une certaine disposition, immédiate, à agir. Doit-on pour autant les considérer comme irrationnelles ?

4.2 - Les croyances factuelles et la rationalité comme « sens de la réalité »

La référence à Jacobi (2000) nous permet d'asseoir l'idée que les croyances factuelles ne sont pas nécessairement en défaut de rationalité mais correspondent au contraire à l'exercice d'une faculté humaine qui est une disposition rationnelle à ordonner le monde.

En cela, Jacobi distingue l'entendement de la raison. Cette dernière correspond

pour lui à cette faculté qu'a l'Homme de donner un sens à la réalité, c'est-à-dire précisément de constituer de façon originale des existences discrètes parmi l'infini des possibles que lui offre son entourage. Selon Guillermit (2000), il s'agit là d'une véritable fonction métaphysique de la raison, une fonction de révélation des existences. Le monde ne cessant d'apparaître immédiatement à chacun comme un monde de réalités objectives, la médiation de cette fonction de révélation reste naturellement transparente à la conscience. Par contre, les opérations d'abstraction, de généralisation, de déduction, d'induction, d'inférence, etc. caractérisent pour Jacobi l'entendement, c'est-à-dire la faculté de juger dans des raisonnements discursifs. Comme mise en œuvre des fonctions logiques de la raison, l'exercice de l'entendement présuppose que la raison proprement dite, selon Jacobi, ait préalablement constitué les entités sur lesquelles il s'applique.

Dans le cas des règles causales évoquées par les enseignants participants, et mentionnées dans nos résultats, la logique qu'exprime la règle repose d'abord sur un existant révélé à la conscience de ces enseignants : des unités séparables (entités corporelles distinctes ; mouvements discrets), à propos desquelles des relations peuvent être intelligibles. Certes, la critique qu'opère Hume sur la causalité permet de la concevoir comme le renforcement d'une tendance par l'habitude. Mais plus fondamentalement, ce qui est renforcé éventuellement par l'expérience, c'est bien la conception, au sens de révélation, d'une force de liaison entre deux entités elles-mêmes préalablement conçues, discrétisées comme entités hétérogènes. Dire que « l'ouverture bras / tronc favorise l'impulsion des épaules », c'est concevoir : i) que deux entités hétérogènes sont constitutives de l'unité corporelle investie dans un saut de main ; ii) que ces entités sont en relation dans un rapport d'angulation (ouvert / fermé) ; iii) et que ce rapport d'angulation est relié par un lien causal avec un autre phénomène, l'impulsion, ayant son siège dans une autre entité corporelle, les épaules. Chacune des causes évoquées peut être analysée de cette façon, en mettant à jour l'exercice de la raison dans la révélation de leur existence. L'habitude que procure la répétition de

l'expérience renforce éventuellement la croyance factuelle d'une cause, elle ne la crée pas. Dans bien des cas, l'attribution d'une fonction causale à un événement peut être révélée sur la base d'une seule expérience.

Cette fonction, en quelque sorte primitive, attribuée à la raison par Jacobi, nous permet de rejoindre le point de vue théorique développé par Rosch (1978) à propos des principes élémentaires de catégorisation. Selon cet auteur, l'organisation cognitive ne résulterait pas directement d'opérations logiques effectuées par un esprit sur le réel, mais d'activités plus primitives telles que les processus élémentaires de généralisation et de discrimination. Ses études montrent que les catégories naturelles procèdent par des corrélats d'attributs et des relations de ressemblance perceptive ou fonctionnelle, plutôt que par des traits indépendants les uns des autres. Des processus de typification permettraient ainsi à la perception de reconnaître les objets à partir de relations de discriminations inter-catégorielle et de similitudes intra-catégorielles. Ces processus correspondent sans doute à un principe d'économie cognitive car les objets perçus le sont ainsi quant à leur type et non comme une infinité d'objets isolés, uniques et insolites, ce qui entraînerait un coût cognitif démesuré.

Si, pour les enseignants non spécialistes de gymnastique, les situations gymniques sont suffisamment inhabituelles pour dérouter leur perception, les enseignants experts de cette activité les reconnaissent comme familières et peuvent agir sur la base de croyances factuelles, grâce auxquelles ils ordonnent ce monde de mouvements corporels à partir de types perceptifs. Ainsi les enseignants observés au cours de l'étude ont souvent délivré des consignes à leurs élèves sous la forme d'injonctions : « jambes tendues » ; « bras aux oreilles » ; « poussez jusque dans le bout de vos ongles », etc. Ces injonctions témoignent de leur capacité d'intervention, au moment même où les élèves agissent, en leur disant ce qu'il faut faire. Or, la capacité de dire immédiatement aux élèves ce qu'il faut faire apparaît comme un élément qui fonde en partie la compétence des enseignants. Le contenu des différentes injonctions par lesquelles les enseignants interviennent

auprès des élèves dérivent de croyances grâce auxquelles ils organisent leur perception des mouvements des élèves, selon une typologie gestuelle gymnique. Pour eux, l'ensemble des gestes vus ne représente pas un chaos informe, mais chaque fois une configuration typique rapportée à une norme formelle.

4.3 - Des croyances représentationnelles

Les résultats montrent également que les enseignants formulent des croyances qui apparaissent davantage comme des jugements, ayant notamment des fonctions d'explication et de justification à propos de leurs croyances factuelles. Ces croyances apparaissent donc plus fréquemment au cours des entretiens d'auto-confrontation, car les enseignants participant à cette étude n'ont pas fourni de manière fréquente des explications techniques à leurs élèves lors des leçons observées. Parmi les registres dans lesquels ces croyances sont exprimées, nous avons retenu à titre exemplaire trois domaines remarquables de leur expression, tels que les enseignants les ont eux-mêmes désignés : domaines « anatomique », « mécanique » (ou « biomécanique ») et « perceptif ». Des extraits d'auto-confrontation qui illustrent ces trois registres sont présentés dans le Tableau 2.

Si les croyances factuelles relèvent d'ancrages perceptuels, les croyances représentationnelles s'appuient plutôt sur des modélisations constituées d'objets plus ou moins abstraits. Il peut ainsi s'agir d'objets empiriques (*rigidifier le corps comme un bâton*) ou d'objets théoriques (*créer un moment cinétique*).

Ces croyances représentationnelles se distinguent aussi des croyances factuelles par la force d'adhésion que leur accordent les enseignants participants, qui est ici graduelle, et par le caractère semi-propositionnel (Sperber, 1982) de leurs contenus. Le pouvoir explicatif des arguments mobilisés par les enseignants au cours des entretiens s'est souvent révélé fragile, voire douteux, à leurs propres yeux. Les deux extraits d'entretien suivants sont à ce titre exemplaires :

Enseignant A : « je me représente une courbure exagérée de la colonne vertébrale comme un risque au niveau des pin-

TABLEAU 2 : Extraits d'auto-confrontation illustrant des croyances représentationnelles selon trois registres théoriques.

| Registre « anatomique » | Registre « biomécanique » | Registre « perceptif » |
|---|---|---|
| « On travaille en alignement osseux » | « Au niveau biomécanique, aligner ses segments et les rigidifier » | « C'est directement proprioceptif au niveau des sensations là, au niveau de fléchi – tendu » |
| « Avoir la tête en arrière, ça entraîne une hyper lordose » « C'est-à-dire cambré renvoie à un bassin en antéversion » | « Si ça reste fléchi, ça crée pas un assez grand moment cinétique » « Si on veut créer du moment cinétique faut quand même un petit peu tendre ses segments » | « Comme ils sentent pas, ils sont toujours un peu fléchis » « Ca en reste à fléchi et on n'a rien au niveau perceptif » |
| « Pour être plus fort, pour verrouiller l'articulation quand on travaille avec le bassin en rétroversion » | « Bras tendus ben tu peux transmettre toute la force, c'est bêtement mécanique je pense » | « J'aime bien travailler au niveau perceptif là, c'est tactile, on touche vraiment son deltoïde, on touche son oreille quoi » |
| « Le bassin est en antéversion, ce qui provoque un pincement des lombaires » | « Jusqu'au bout des ongles, jusqu'au bout des orteils, ça va vers des impulsions complètes à mon sens » « Avec son efficacité biomécanique c'est-à-dire jusqu'à l'extension complète de la jambe » | « Je l'utilise à des fins de perception de cette jambe libre » « Là c'est le jeu dans l'épaule qu'il faut mettre en œuvre au niveau perceptif » |
| « C'est au niveau des disques que ça se passe, un risque au niveau des pincements vertébraux, des disques intervertébraux » | « Ca part de la connaissance biomécanique à mon avis que toute impulsion donnée sur des segments non alignés tend à les fermer davantage et c'est une évidence biomécanique contre laquelle je ne peux rien » | « Je pense qu'on a un petit peu un rôle aussi là-dessus quoi, essayer de leur faire sentir leur corps quoi » « Au niveau de l'apprentissage, j'essaye d'associer la mécanique au perceptif » |

cements vertébraux, des disques intervertébraux »

Chercheur : « c'est une chose que tu penses comme ça ou c'est une chose dont tu es vraiment sûr ? »

Enseignant A : « j'en suis pas vraiment sûr ! mais heu... je le parierais... disons que je peux avoir un doute parce que je ne sais plus où je suis allé pêcher cette information, je ne peux pas te dire s'il y a des écrits scientifiques qui montrent que... ».

Enseignant E : « pour moi, ce qui est perception c'est un ensemble qui est complexe forcément mais qui est mêlé de heu... c'est tout ce qui est kinesthésique, c'est ce qui est heu... labyrinthique heu... perception ça peut aussi être mes repères hein ! (...) c'est clair pour moi, mais je ne suis pas sûr de convaincre quelqu'un, je ne suis pas sûr de pouvoir te convaincre de ma conception à partir du moment où je m'appuie sur des arguments comme la perception qui sont des choses floues, qui sont tout sauf concrètes ».

Ce dernier extrait permet également de saisir le caractère semi-propositionnel des énoncés des croyances représentationnelles, c'est-à-dire l'impossibilité qu'a leur auteur, de préciser de façon univoque le contenu des concepts dont elles sont formées. Dans l'exemple précédent, le concept de « perception » est qualifié de « flou », au sens où l'usage qui en est fait est essentiellement allusif, permettant ainsi une grande approximation sémantique.

Le flou du contenu semi-propositionnel d'une assertion permet de rendre rationnel son lien au flou des intuitions sensibles, celles des sensations corporelles éprouvées et partiellement indicibles. Certains concepts empruntés au discours scientifique rejoignent ainsi un usage de sens commun. Ils sont insérés dans des descriptions et des explications opérées sur un mode analogique, c'est-à-dire celui d'une identité de rapports entre deux objets. L'usage de la notion de « repère perceptif » par exemple, renvoie à un raisonnement

analogique: celui qui établit un rapport entre les processus d'équilibration motrice en situation gymnique, et une systématique géométrique de localisation topographique du corps.

Le raisonnement analogique se manifeste aussi dans l'emprunt d'objets concrets utilisés pour des métaphores. Le « manche à balai articulé » par exemple permet de saisir à partir d'un objet, les idées de rigidité et de flexion. Le « bâton » ou le « manche » offrent dans leurs propriétés spatiales et leur consistance, des ressources adéquates pour signifier l'idée de rigidité. Imaginer un « manche à balai articulé » permet de saisir concrètement les idées de rigidité et de déformation, et de les appliquer de façon analogique au corps humain. La complexité de la situation gymnique est ainsi rapportée dans un raisonnement analogique à la simplicité d'un modèle mécanique que le raisonnement saisit plus aisément.

L'usage allusif de concepts scientifiques, de métaphores descriptives et explicatives dans des raisonnements analogiques, alimente une discoursivité technique constitutive de la culture professionnelle à un moment donné. La fonction de ce discours technique n'apparaît pas comme orientée vers le jugement critique, celui qui consiste à rechercher la vérité des propositions, mais davantage vers la constitution d'une intelli-

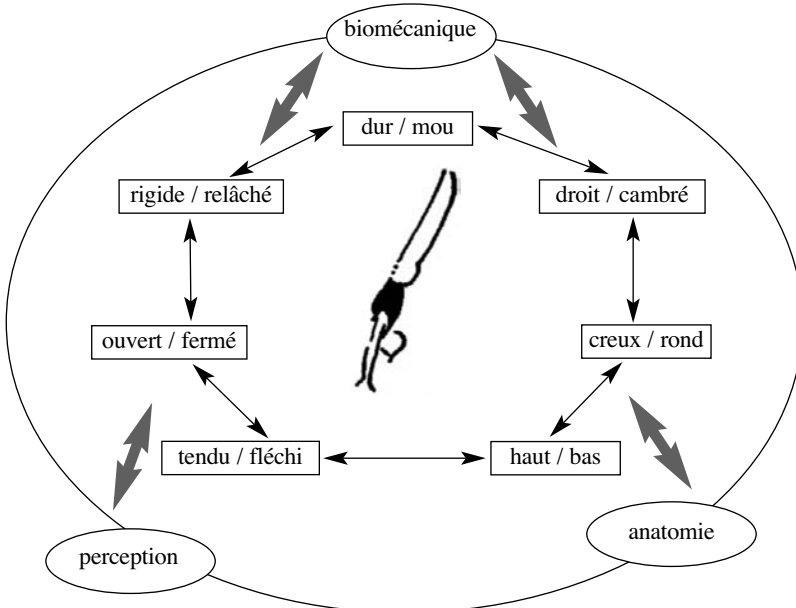
gibilité théorique de l'expérience. Les croyances y ont dès lors une place légitime, car elles permettent d'ordonner théoriquement ce qui est fait et observé, dans un contexte où la complexité des situations interdit toute prétention légiférante de la science. La maîtrise de ce discours technique fonde sans doute en partie aussi l'autorité des enseignants experts, en renforçant la visibilité de leurs compétences.

4.4 - Croyances représentationnelles et fonctions logiques de la raison

Contrairement aux croyances factuelles qui correspondent à une conscience pratique du monde, les croyances représentationnelles renvoient davantage à une conscience intellectuelle du monde qui s'exprime dans des jugements prédicatifs.

Les croyances représentationnelles des enseignants étudiés s'agencent en système de croyances qui alimentent toute une discoursivité technique dont la rationalité repose en grande partie sur la cohérence de ce système. Nous parlons de système de croyances au sens où chacune est logiquement solidaire des autres. La Figure 2 permet de visualiser les relations par lesquelles elles sont associées, ces relations étant très flexibles, grâce à des effets de compensation et de circularité.

FIGURE 2 : Système de croyances factuelles et représentationnelles



Il y a compensation lorsque la rationalité d'une croyance est mise en défaut dans une justification ou une explication, et qu'une autre croyance est mobilisée pour corriger cette défaillance. Par exemple, au cours d'un entretien, le chercheur a volontairement résisté à une affirmation de l'enseignant que « tourner corps tendu en saut de main est plus efficace que corps groupé ». Il a momentanément remis en cause cet argument en en convoquant un autre, de nature mécanique¹. L'enseignant a alors cherché à défendre son point de vue : pour cela, il a recouru aux connaissances lui permettant d'argumenter sa position, en mobilisant notamment, cette fois, une croyance dans le registre perceptif : « tourner tendu est plus efficace car l'élève sent mieux son corps, prend de meilleurs repères dans cette posture ». En d'autres termes, il apparaît pour cet enseignant comme rationnel de croire que « tourner corps tendu est plus efficace que tourner corps groupé » parce qu'il lui apparaît comme rationnel de croire que « tourner corps tendu permet de meilleurs repères que tourner corps groupé ».

Les effets de circularité tiennent au fait que l'évaluation des résultats des actions a pour référence le système de croyances lui-même. A propos de l'exemple ci-dessus, le moyen de valider que « tourner corps tendu est plus efficace que de tourner corps groupé » est atteint en manipulant les élèves lors de leur réalisation, et l'argument perceptif est encore rappelé : il vaut mieux manipuler les élèves de façon à ce qu'ils réalisent correctement le savoir-faire, en prenant de bons repères, c'est-à-dire des repères sur un corps tendu. L'extrait suivant illustre cet exemple :

Enseignant A : « je reprends avec des aides qui font du ralenti, je reprends au niveau de la perception, pour l'ouverture bras-tronc et le maintien de cette ouverture (...) je me focalise vraiment au niveau perceptif (...) au début pour les tout débutants qui passent, on porte les corps, on les porte complètement (...) il faut que les répétitions soient bien guidées (...) et si je leur

disais de se lancer tout seuls, certains se lanceraient et ils ne construiraient rien dans les repères de leur corps ».

Si l'efficacité de la croyance a une norme, nos résultats de recherche tendent à montrer que cette norme a pour référence le système de croyance lui-même, ce qui révèle une logique d'auto-confirmation du système de croyances.

La rationalité qui est ici à l'œuvre est une rationalité plutôt pragmatique, dans le sens où elle satisfait les exigences de l'action, et non celles de la vérité d'un savoir. Cette rationalité de l'action ne peut qu'être limitée (Simon, 1982). Étant par essence incertaine et indéterminée, l'action dessine toujours une zone d'incertitude qui ne peut être comblée que par des croyances. Celles-ci permettent de mettre en œuvre l'action qui convient (Thévenot, 1990), en s'appuyant sur des prémisses qui peuvent n'être que partiellement et momentanément tenus-pour-vrais.

5. CONCLUSION

Cette recherche fournit des arguments empiriques à l'idée que l'action offre des caractéristiques de rationalité reposant sur des structures cognitives humaines universelles. Ces structures cognitives sont manifestées par des facultés typiques qui sont celles de la raison humaine, qui se révèle notamment dans des systèmes de croyances articulant des croyances factuelles et des croyances représentationnelles.

Les premières, plutôt reçues², donnent corps à des existences à partir d'ancrages perceptifs qui tendent à les doter d'un caractère factuel. C'est la raison comme faculté de révélation, comme sens de la réalité, qui fait de la croyance le produit d'une fonction métaphysique de l'esprit.

Les secondes, davantage constituées sur un mode réflexif, s'expriment dans des jugements prédictifs qui édifient et manipulent des modélisations théoriques. C'est l'entendement comme faculté de juger, comme synergie des opérations logiques de la pen-

1. La posture tendue offre au corps un moment d'inertie supérieur à la posture groupée, ce qui tend pour un même moment cinétique, à le faire tourner moins vite.

2. Le terme « reçu » peut être compris ici dans un double sens : celui d'une « réception » au sens de ce qui est transmis par autrui ; et celui d'une « réception » au sens d'une passivité de l'esprit dans la constitution de la croyance.

sée, qui permet à un sujet d'adhérer de façon nuancée à des croyances qu'il énonce de façon seulement semi-propositionnelle.

Une perspective anthropologique offre, dans sa visée compréhensive, l'occasion d'une rupture avec une appréciation épistémologique des croyances ordinaires; elle permet de rehausser le statut de ces croyances en saisissant leur portée cognitive au plan pratique, tout particulièrement au regard de la complexité des situations d'enseignement des techniques du corps. Il nous faut sans doute envisager que la rationalité avec laquelle nous jugeons de la vérité d'une proposition est la même que celle avec laquelle nous nous appuyons sur certaines croyances, fussent-elles incertaines, pour agir. Dans les deux cas, c'est le contexte, épistémique ou pragmatique, d'exercice de la rationalité humaine, qui diffère.

BIBLIOGRAPHIE

- Arnaud, P. (1989). Contribution à une histoire des disciplines d'enseignement: la mise en forme scolaire de l'éducation physique. *Revue Française de Pédagogie*, 89, 29-34.
- Bachelor, A., et Joshi, P. (1986). *La méthode phénoménologique de recherche en psychologie*. Québec: Les Presses de l'Université de Laval.
- Brikhouse, N. (1988). Teachers' belief about the nature of science and their relationship to classroom practice. *Journal of Teacher Education*, 41, 53-62.
- Descartes, R. (1996). *Méditations métaphysiques*. Paris: Hachette. (Edition originale, 1641)
- Engel, P. (1995). Les croyances. In D. Kam-bouchner (Dir.), *Notions de philosophie, II* (pp. 9-101). Paris.
- Husserl, E. (1950). *Idées directrices pour une phénoménologie et une philosophie phénoménologique pures, I. Introduction générale à la phénoménologie pure* (P. Ricœur, trad.). Paris: PUF. (Edition originale, 1928)
- Jacobi, F.H. (2000). *David Hume et la croyance, idéalisme et réalisme* (Introduit, traduit et annoté par L. Guillermit). Paris: Vrin. (Edition originale, 1787).
- Kagan, D.M. (1992). Implications of research on teacher belief, *Educational Psychologist*, 27, 65-90.
- Kant, E. (1905). *Critique de la raison pure* (A. Trémesaygues et B. Pacaud, trad.). Paris: PUF. (Edition originale, 1781).
- Kaufmann, J.C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan.
- Kerry, D., et Armour, M. (2000). Sport Sciences and the Promise of Phenomenology: Philosophy, Method, and Insight, *QUEST*, 52, 1-17.
- Lalande, A. (1997). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris: PUF.
- Laplantine, F., (1996). *La description ethnographique*. Paris: Nathan.
- Léziart, Y. (1997). Savoir savant et transposition didactique en éducation physique et sportive. *Revue STAPS*, 42, 59-72.
- Liotard, J. F. (1954). *La phénoménologie*. Paris: PUF.
- Pharo, P. (1993). *Le sens de l'action et la compréhension d'autrui*. Paris: L'Harmattan.
- Ricœur, P. (1995). Croyance. *Encyclopédie Universalis*, Corpus 6 (pp. 870-877). Paris, Encyclopaedia Universalis.
- Rosch, E. (1978). Principles of categorization. In E. Rosch & B.B. Lloyd (éds.), *Cognition and categorization* (pp. 27-48). Hillsdale, (N.J.): L. Erlbaum.
- Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien* (A. Noschis-Gillieron, trad.). Paris: Méridiens Klincksieck.
- Simon, H. (1982). *Models of Bounded Rationality*. Cambridge: University Press.
- Smith, D., Neale, D. C. (1989). The construction of subject matter knowledge in primary science teaching. *Teacher and Teacher Education*, 5(1), 1-20.
- Sperber, D. (1974). *Le symbolisme en général*. Paris: Hermann.
- Sperber, D. (1982). *Le savoir des anthropologues*. Paris: Hermann.
- Sperber, D. (1996). *La contagion des idées*. Paris: Odile Jacob.
- Thevenot, L. (1990). L'action qui convient. In P. Pharo et L. Quéré (dir.), *Les formes de l'action* (pp. 39-69). Paris: Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- Vermersch, P. (1999). Pour une psychologie phénoménologique, *Psychologie Française*, 44(1), 7-18.

Faktische und vorstellungshafte Anschauungen im Schulturnunterricht

Zusammenfassung : Der Turnunterricht bietet ein ideales Terrain für das Studium der Bedingungen der Vermittlung körperlicher Techniken. Dort offenbaren sich Anschauungen, die sich in zwei Kategorien beschreiben lassen: faktisch Anschauungen, die mit sofortigen Perzeptionen verbunden sind, die sie als unzweifelhaft erscheinen lassen; und vorstellungshafte Anschauungen, die hauptsächlich durch Urteilskraft und Überlegung vermittelt werden und die eine nuancierte oder teilweise Zustimmung erlauben. Diese unterschiedlichen Anschauungen wurden als Material für eine Untersuchung benutzt, die auf die anthropologischen Strukturen der menschlichen Kognition abzielt. Die Analyse versucht also über zwei Perspektiven hinauszugehen: die einer epistemologischen Evaluation die die eine abzuwerten sucht; und diejenige eines Kulturrelativismus', die sie als kulturell determiniert betrachtet.

Schlagwörter : Kenntnisse, Anschauungen, Unterricht, Turnen, Wissen.

Credeze fattuali e credeze rappresentazionali nell'insegnamento scolastico della ginnastica

Riassunto : L'insegnamento scolastico della ginnastica offre un campo privilegiato per lo studio delle condizioni di trasmissione delle tecniche corporee. Le credeze che vi si manifestano sono descrivibili secondo due registri: le credeze fattuali collegate ad ancoraggi percettivi immediati che tendono a renderle indubitabili, e le credeze rappresentazionali maggiormente mediatizzate con il giudizio e la riflessione, che autorizzano delle adesioni sfumate ed immediate. Queste differenti credeze sono raccolte come materiale per uno studio che ha come obiettivo le strutture antropologiche della cognizione umana. Quindi l'analisi tenta di superare due prospettive: quella di una valutazione epistemologica che tende a squalificare quest'ultima; e quella di un relativismo culturale che le interpreta come culturalmente determinate.

Parole chiave : conoscenze, credeze, ginnastica, insegnamento, saperi.

Creencias de representación en la enseñanza de gimnasia escolar

Resumen : La enseñanza de gimnasia escolar presenta un terreno de selección para el estudio de las condiciones de transmisión de las técnicas corporales. Se manifiestan creencias, descriptibles según dos registros: creencias de prácticas atribuidas a las percepciones arraigadas de carácter inmediato que tienden a rendirlas indudables; y creencias de representación popular tanto por el juicio como por la reflexión, que permiten adhesiones parciales y matizadas.

Estas distintas creencias son percibidas como material en un estudio que apunta a las estructuras antropológicas de la cognición humana. El análisis trata de superar dos perspectivas: la de una evaluación epistemológica que tiende a descalificar las mismas; y el de un relatividad cultural que los interpreta como determinados culturalmente.

Palabras claves : conocimiento, creencias, enseñanza, gimnasia.