De l'expertise à l'enseignement : Analyse comparative du rapport au savoir de deux enseignants d'EPS de spécialités sportives différentes

Hejer Ben Jomâa et André Terrisse

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1113>

DOI : [10.4000/educationdidactique.1113](https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1113)

ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 30 décembre 2011

Pagination : 61-80

ISBN : 978-2-7535-1832-2

ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Hejer Ben Jomâa et André Terrisse, « De l'expertise à l'enseignement : Analyse comparative du rapport au savoir de deux enseignants d'EPS de spécialités sportives différentes », *Éducation et didactique* [En ligne], 5-3 | 2011, mis en ligne le 30 décembre 2013, consulté le 08 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1113> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1113>

Ce document a été généré automatiquement le 8 décembre 2020.

Tous droits réservés

De l'expertise à l'enseignement : Analyse comparative du rapport au savoir de deux enseignants d'EPS de spécialités sportives différentes

Hejer Ben Jomâa et André Terrisse

Introduction

La question de « l'expertise corporelle » et/ou « sportive »

- ¹ Dans cet article, nous optons pour une définition de l'expertise, concept clé, qui se rattache à « un aspect particulier de l'expertise de l'enseignant d'EPS, celui de sa compétence de spécialiste d'une discipline particulière » (Piéron & Carreiro Da Costa, 1995), c'est-à-dire d'une spécialité sportive de prédilection et/ou d'une APS particulière (Berliner, 1986 ; Siedentop & Eldar, 1989 ; Januario, 1992). Il s'agit de l'expertise « d'un point de vue sportif ». Ainsi, on parle de « spécialiste sportif » en EPS lorsque les acteurs participant à cette étude, pratiquent, entraînent et sont dans le « milieu » sportif de l'activité en dehors de l'école (Carnus, 2001). On parle d'expert lorsque l'auteur entretient une expérience prolongée et multiple (de pratiquant et d'entraîneur de dix ans et plus), une connaissance approfondie de l'activité et une pratique sportive antérieure de haut niveau. Vu sous cet angle, « il semble indéniable que la pratique en milieu sportif apporte une dimension supplémentaire à l'expertise de l'enseignant, par la connaissance très spécifique d'une spécialité sportive et par un travail régulier avec des sportifs, surtout au haut niveau » (Piéron & Carreiro Da Costa, déjà cités). Il s'agit de « savoirs experts » et/ou de « référence experte » si on retient les expressions de S. Johsua (1996) pour qui l'expert a obtenu « le droit de dire le vrai ». Ainsi, l'expertise sportive et/ou corporelle correspond à une connaissance et des habiletés motrices élaborées depuis longtemps, quelquefois depuis l'enfance, sous la

forme d'une pratique corporelle sportive et personnelle, souvent de haut niveau. Dans le cadre de notre étude, l'expertise sportive dite aussi corporelle apparaît bien comme cette masse importante de savoirs d'expert, issus de sa pratique corporelle et de sa connaissance de l'APS, acquis dans divers lieux, forgés par l'expérience dont l'enseignant spécialiste dispose et qui se constitue d'apports divers (savoirs pratiques, savoirs disciplinaires, savoirs professionnels, etc.) parmi lesquels les savoirs personnels occupent la première place.

La problématique de l'expertise corporelle en didactique clinique

- 2 La problématique de notre recherche s'élabore autour de la comparaison, pour le même enseignant, avec les mêmes élèves et dans une même semaine, (quelquefois même dans le même gymnase) d'un enseignement « contrasté » de deux APS pour lesquelles l'enseignant n'a pas le même rapport de pratique personnelle et corporelle. Ainsi, nous faisons l'hypothèse que l'enseignant d'EPS ne transmet pas un savoir désincarné, vidé de sa substance corporelle. Il transmet le plus souvent une expérience personnelle et/ou une expertise corporelle, faite de « son vécu personnel » de spécialiste et « du senti corporel », de sentiments, d'affects, de souffrances, de plaisir, difficiles à exprimer dont le corps fait le « seul lieu d'aventure » (Vigarello, 1982), ceci au moment même où le corps devient, comme dans les années 1970, une préoccupation actuelle de recherche (Andrieux, 2007). Nous nous sommes alors interrogés sur l'incidence de l'expertise sportive et corporelle, soit la connaissance incarnée et le savoir « sportif », « expert » et « incorporé » (« kinesthésique » selon Heuser, 2009) du sujet enseignant spécialiste marqué notamment par son rapport au corps de pratiquant et la mise en « je » corporel (Jourdan in Terrisse & Carnus, 2009), de l'enseignant d'EPS dans une APS sur son enseignement effectif pour en expliciter les effets.

Cadre théorique

Articulation de deux champs scientifiques

- 3 Cet article se situe dans le cadre structuré de l'AP3E dont l'objectif principal est de développer les recherches en didactique clinique. La spécificité de cette équipe de recherche est l'analyse des pratiques d'enseignement avec une centration sur le sujet enseignant afin de montrer l'importance capitale d'élucider les choix de l'enseignant dans tout le processus d'enseignement pour comprendre son fonctionnement quotidien en classe et tenter de l'expliquer (Carnus, 2001 ; Jourdan, 2005 ; Lestel, 2005 ; Heuser, 2009 ; Buznic-Bourgeacq, 2009). L'objet de cet article est de rendre compte de l'expertise des enseignants d'EPS analysée au travers du cadre théorique de l'étude clinique en didactique. L'idée développée consiste à mettre en correspondance les apports de la didactique sur les savoirs et leur transmission et l'entrée singulière que chaque enseignant a avec les savoirs. Il s'agit donc de prendre en considération l'articulation entre le sujet et le savoir. Nous nous attachons à articuler : premièrement, une approche didactique qui étudie les phénomènes d'enseignement et d'apprentissage des savoirs et, considérant, comme le souligne Y. Chevallard (1991), « tout ce qui dans les affaires des hommes, entre dans le registre du didactique, ou pour le dire

rapidement, ce sera l'Homme en train d'apprendre et l'Homme en train d'enseigner ». S'inscrivant dans le champ scientifique de la didactique, cette approche vise à « rendre compte du processus par lequel un professeur transmet (ou pas) les connaissances qu'il souhaite que les élèves s'approprient » (Terrisse & Carnus, 2009, p. 7-8). Deuxièmement, une approche clinique qui privilégie la singularité du sujet et l'analyse au cas par cas, afin de tenter de comprendre « les actes du sujet » enseignant, les raisons du choix du savoir à enseigner par le professeur et de son traitement didactique de l'APS enseignée et de répondre à la question de l'intelligibilité des pratiques d'enseignement (Buznic & al, 2008). Nous considérons le sujet enseignant « responsable » de la transmission du savoir. Nous postulons que « comme le sportif, le professeur est soumis à des décisions qui, quelquefois, le dépassent et dont il n'a pas besoin d'en avoir la connaissance au moment d'enseigner » (Terrisse & Carnus déjà cités). Pour autant ces « déterminants » de sa pratique professionnelle l'orientent à la fois dans la conception de l'APS qu'il enseigne, mais aussi dans le traitement qu'il envisage d'effectuer pour ses élèves. Nous référons ces choix à son « histoire de vie » dans la mesure où il a rencontré cette activité en tant que pratiquant (sportif), voire quelquefois en tant qu'entraîneur ou comme professeur spécialiste.

La « réalité énigmatique » de la pratique enseignante

- 4 Cet article se heurte non seulement à des difficultés de description, dans l'opposition singularité-généralisation, mais aussi à son objet même : la contingence de toute situation d'enseignement (Brousseau, 1998). En effet, G. Brousseau depuis longtemps a montré combien la transmission d'un savoir ne va pas de soi et combien le professeur est confronté à un « indécidable », puisque l'appropriation du savoir est sous la responsabilité de l'élève (Terrisse, 1994). Cette catégorie logique rend compte du fait que la situation didactique n'est jamais maîtrisable et que le professeur ne sait pas toujours quand l'élève apprend, ce qu'il apprend et pourquoi il l'apprend. Ainsi, en se référant à M. Verret (Cité par Terrisse & Léziart, 1997), tout professeur sait « que tout le savoir ne peut être transmis », ce que l'auteur nomme l'« indéductible », car il ne sait « ce que les enseignés feront de ce que l'on leur aura enseigné ». D'autre part, la réalité de l'observation des pratiques enseignantes met en évidence deux questions : la singularité des pratiques et l'énigme de certains actes (Terrisse, 2008). La première observation montre que la singularité des pratiques constitue ainsi un fait incontournable qu'observe tout chercheur dès lors qu'il s'intéresse aux pratiques d'enseignement *in situ*. En effet, le rapport personnel qu'entretient tel professeur avec tel savoir, sa position institutionnelle (débutant ou « expérimenté »), la façon de considérer sa fonction de professeur, du fait qu'il est « sujet supposé savoir » (Lacan, cité par Chevallard, 1985), vont largement déterminer à la fois sa conception du savoir et surtout la façon dont il va le transmettre. La deuxième observation rend compte de l'énigme de certains actes. Comme l'a écrit P. Perrenoud (1996), le professeur « décide dans l'urgence » face à l'incertitude que constitue la transmission même d'un savoir. Nous pouvons observer que l'enseignant est effectivement traversé, comme tout sujet, de tendances quelques fois contradictoires, de dilemmes (Ria & al., 2001), qui le renvoient à ses propres divisions. Il s'agit de tensions internes des enseignants liées à des préoccupations plurielles et des connaissances antinomiques. Devant l'obligation de décider, même si la non-décision peut être considérée comme une décision, il fait des choix de situations didactiques, de modifications de variables, de critères d'évaluation,

qui quelquefois interrogent le chercheur dans la compréhension qu'il tente d'avoir de ces pratiques. Notre posture clinique nous incite à penser que le professeur a une raison que le chercheur doit extraire et qui a un rapport avec l'apprentissage des élèves. Comme l'écrit C. Lévi-Strauss (1962), il y a toujours une raison au fait humain observé, et c'est au chercheur à la produire. Les raisons du choix de la didactique clinique ayant été précisées, voyons quelles en sont les références théoriques.

Ancrage théorique

- 5 L'étude du rapport au savoir du sujet enseignant d'EPS en situation d'interaction didactique en classe constitue la focale de cet article. « Le rapport au savoir est la façon dont l'enseignant conçoit et traite l'activité qu'il enseigne au moment de l'épreuve de transmission des savoirs » (Ben Jomâa & al. 2007). Nous situons en fait le rapport au savoir en référence au point de vue de Y. Chevallard, dans ce qu'il nomme « l'autre scène didactique » (1996) et/ou l'anthropologie du didactique (1989), qui considère qu'il est « l'émergent d'un complexe d'assujettissements institutionnels » (Chevallard, 2002) en s'appuyant sur les travaux d'anthropologie comme ceux de M. Douglas (1986) dans « Comment pensent les institutions ? ». En effet, en se référant à M. Douglas (Déjà citée), qui avait comme but « d'éclairer la mesure dans laquelle la pensée dépend des institutions », Y. Chevallard (2002) utilise le concept d'institution qu'il place au cœur de sa démarche théorique. Nous serons donc sensibles à percevoir, dans les savoirs transmis, tout ce qui vient de l'institution scolaire, et notamment à travers les programmes officiels ou les projets d'EPS existant dans les établissements scolaires. Mais, évidemment, ayant fait valoir que cette recherche est clinique, centrée sur le sujet enseignant, nous faisons l'hypothèse que les savoirs transmis ne sont pas seulement issus de son rapport « officiel » à l'institution scolaire, mais qu'ils ressortent aussi de sa pratique corporelle et personnelle de l'APS dont il est spécialiste, domaine qui est personnel. C'est ainsi que nous pouvons en référer le sens à J. Beillerot (1996), pour qui le rapport au savoir est un « processus créateur de savoir pour un sujet-auteur, nécessaire pour agir et pour penser ». Autrement dit, le savoir est reconstruit et reformulé par le sujet lui-même, en fonction de sa propre expérience. Notre référence conceptuelle se situe alors à l'articulation entre le didactique et le clinique prenant à la fois en compte le réseau de contraintes (externes et internes) qui anime le sujet enseignant pris dans le didactique en différenciant ici rapport officiel et rapport personnel au savoir. L'originalité de cette démarche en construction réside dans l'élaboration d'une théorie du sujet didactique qui privilégie l'articulation entre le sujet et le savoir dans une approche intégrative à travers un système interprétatif spécifique.

Méthodologie de recueil de données

- 6 Pour pouvoir décrire et comparer les différents enseignements menés par chacun des enseignants, nous avons mené des recueils de données identiques pour les deux cas, selon le tableau 1 ci-joint :

Tableau 1 : Analyse des cas contrastés

	Spécialité (Expertise sportive)	Non spécialité (Pas d'expertise sportive)
Enseignant A	Gymnastique	Basket-ball
Enseignant B	Basket-ball	Gymnastique

- 7 La recherche a été menée pour chaque enseignant à partir de l'analyse de trois séances d'enseignement de chaque APS, conduites les mêmes semaines avec la même classe.

Le recueil des données s'organise en cinq temps respectifs

- L'enregistrement d'entretiens semi-directifs préalables afin d'accéder au déjà-là expérientiel et conceptuel des enseignants dans chaque APS, effectués avant la conduite des cycles observés.
 - L'étude des fiches de préparation de séances observées. Le contenu de la fiche de préparation est laissé à l'entière liberté de l'enseignant qui détermine les savoirs qui seront mis en jeu durant chaque séance d'EPS.
 - L'enregistrement vidéo des séances en vue d'identifier les objets de savoir effectivement transmis, en différenciant la part du personnel et de l'officiel dans le savoir réellement mis en œuvre.
 - L'analyse des entretiens post-séance permettant d'examiner les objets de savoirs effectivement transmis par les enseignants.
- 8 L'enregistrement d'entretiens « d'après-coup » comme « machine à remonter le temps » (Terrisse, 2000) effectués plusieurs mois après les observations permettant d'identifier l'évolution du rapport personnel aux savoirs, d'expliquer l'écart entre le savoir à enseigner et le savoir réellement enseigné et de déterminer le processus de « remaniement » qui devrait être porteur de sens (Chevallard, 1985). Il s'agit de trois entretiens semi-structurés d'environ quarante-cinq minutes à une heure. Le premier se déroule un mois environ après la dernière observation en gymnastique et en basket-ball. Le deuxième intervient un mois après le premier, le troisième un mois après le second. Il s'agit de la mise en place d'un « temps long », d'une distance temporelle séparant le temps du recueil des données de celui du retour réflexif. Ces intervalles de temps libérés, ponctués d'entretiens distants, mais réguliers vont permettre qu'un travail de reconstruction et/ou de remémorisation des discours du sujet se fasse et que se construisent dans l'après-coup les discours du sujet sur sa pratique effective. Ce dernier moment de recueil de données dans la recherche revêt dans la démarche clinique une signification importante et porte des enjeux majeurs. En effet, « le sujet remanie après coup les événements passés et c'est ce remaniement qui leur confère un sens, et même une efficacité » (Laplanche & Pontalis, 1971). Ainsi, cet entretien possède un statut méthodologique, mais aussi théorique dans la mesure où « la vérité d'un acte d'enseignement ne se déduit pas spontanément de son observation. Elle n'est quelquefois pas consciente par l'enseignant lui-même. Elle a besoin à la fois d'un outil théorique, qui pose les exigences d'un retour sur soi, d'un passage par la parole, et des conditions méthodologiques d'une production de sens certes déjà présent dans l'acte, mais non encore élucidé » (Terrisse, 2000). Il s'attache à la recherche de l'explication des faits et gestes des enseignants, notamment quand le chercheur n'en a pas la clé, ce

qui nous paraît être le sens de la recherche en didactique. Une analyse de cas, comme cette recherche, dans laquelle le sujet est au centre des préoccupations, est notamment définie par « l'importance de l'après-coup, comme temps nécessaire à l'élaboration du discours » (Terrisse, déjà cité). Pour cela, cette notion occupe une place capitale dans notre recherche dans la compréhension de l'activité de l'enseignant par lui-même dans la mesure où le chercheur en didactique se propose de rendre compte de la pratique d'un enseignant pour la rendre intelligible. De ce fait, il doit de se donner les moyens d'expliquer, quand il le peut, les événements qui interrogent les cadres théoriques auxquels il se réfère et qui ne lui donnent pas, dans un premier temps, les explications qu'il recherche, en dehors de celles que peut lui donner, dans certaines circonstances, l'enseignant lui-même. Ces moments pourraient sinon rester dans l'ombre, insignifiants et/ou incompréhensibles et rendre difficile la tâche de la recherche en didactique de l'EPS, celle d'une élaboration théorique de l'activité d'enseignement. Ainsi, nous considérons que l'après coup permet d'accéder aux « causes » des observations faites par le chercheur, que nous considérons profondément enfouies dans l'expérience vécue de ces enseignants (et peut-être refoulées), notamment celles qui le questionnent au regard de l'avancée du savoir (ou de son arrêt !) et de tenter de répondre à la question « du pourquoi », difficilement atteignables par d'autres voies. Ce concept devient alors une des conditions pour que le savoir s'énonce et s'écrive. Ainsi, le savoir ne se sait qu'après coup puisque « des impressions ou des traces mnésiques peuvent n'acquiescer tout leur sens, toute leur efficacité que dans un temps postérieur à celui de leur première inscription » (Chémama, 1995). Ainsi, le chercheur est plus sensible aux hésitations, aux lapsus, aux contradictions qui caractérisent la recherche de la vérité du sujet qu'aux déclarations qui vont de soi à l'égard de son enseignement. Nous postulons que ce processus repose sur la responsabilité du sujet enseignant « dans ce qui lui arrive » à travers les « dires », « l'insu », « ce qui ne marche pas » et celle du chercheur dans sa tentative de comprendre les plis singuliers souvent cachés du réel, ici de la pratique enseignante.

La méthodologie clinique « au cas par cas »

- 9 Du point de vue méthodologique, l'étude se fait au cas par cas, car « la clinique sert à interroger le rapport singulier qu'entretient le sujet à l'activité qu'il pratique pour en rendre compte, l'identifier, la caractériser » (Terrisse, 2001). Ce rapport ne pourra être élaboré qu'à partir d'une prise en compte du cas par cas, de la position subjective de chacun. Cette option s'attache à décrire les pratiques ordinaires, non prescriptives. Dans cette étude, elle recherche les traces de l'expertise corporelle dans toutes les communications de l'enseignant, singulières et personnelles (écrites dans les préparations de leçons, verbales en classe et orales au cours des entretiens), dans les différentes phases de la méthodologie qui sera développée ultérieurement.

La temporalité

- 10 Pour prendre en compte la temporalité comme « phénomène structurant le savoir que transmet l'enseignant et qui circule dans la classe » (Terrisse, 2007) et afin d'apporter du sens à la « circulation des savoirs » d'un lieu à l'autre, soit du temps de la prévision à celui de la réalisation, voire de son efficacité, nous utilisons des modalités de recueil de données en trois temps qui suivent, sans s'y confondre, la pratique de l'enseignant. Il

s'agit d'un recueil de données qui s'effectue en trois temps distincts : « le déjà-là, l'épreuve et l'après-coup » (Terrisse, 2000). Cette temporalité revêt une signification particulière dans la démarche clinique. C'est pour cela que nous présenterons notre méthodologie de recueil de données à partir de ces trois temps de la recherche. Ainsi, une des spécificités de la démarche clinique est de considérer que le temps joue un rôle important dans le processus d'analyse. En effet, « les situations de recherche constituent des moments de recueil de matériel à condition que le chercheur les intègre dans un dispositif qui permet de prendre en compte les différents processus qui s'y déroulent et de les reprendre pour les traiter dans l'après coup » (Giami, 1999). Ces trois temps sont différents pour le chercheur, car il suit une temporalité spécifiant la démarche clinique et indiquant les temps de la recherche.

- 11 Ces trois temps se présentent ainsi :

Tableau 2 : Le recueil temporel des données (Terrisse, 2008)

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

Méthodologie de traitement des données

- 12 Le traitement et l'analyse des données recueillies s'organisent également selon trois étapes qui correspondent à ces trois temps distincts de la méthodologie didactique clinique. Il s'agit dans un premier temps de l'analyse *a priori* qui permet d'accéder au déjà-là conceptuel et expérientiel du sujet enseignant à travers l'analyse de son rapport à l'APS (entretien *a priori*) et du savoir à enseigner en gymnastique et en basket-ball (entretien *ante séance* et analyse des fiches de préparation des séances). Le deuxième temps est celui de l'épreuve qui correspond à la confrontation du sujet enseignant à l'épreuve de transmission du savoir. C'est le temps de la décision, où l'enseignant, avec ses incertitudes quant à l'atteinte des objectifs d'apprentissage du savoir par les élèves, est convoqué pour en rendre compte. Le troisième temps correspond à l'après-coup qui est celui, pour le chercheur, de la reconstruction, de l'interprétation, soit celui « de la recherche de la cause qui constitue le résultat du travail de recherche » (Terrisse, 2005) dans une visée vérificative de comparaison et de confrontation des données. Notre objectif ici est de vérifier les hypothèses initiales de recherche.

Population d'étude

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

Tableau 3 : Analyse de la pratique sportive des deux enseignants

	Enseignant A (spécialiste de gymnastique)		Enseignant B (spécialiste de basket-ball)	
	Gymnastique	Basket-ball	Basket-ball	Gymnastique
Durée de la pratique sportive	Dix ans de pratique sportive (inscription à des équipes régionales sportives et à l'équipe nationale).	Pratique scolaire ordinaire (Absence de pratique sportive).	Douze ans de pratique sportive civile (inscription à des équipes sportives régionales).	Pratique scolaire ordinaire (Absence de pratique sportive).
Niveau de performance accompli	Rapporter des médailles à l'échelle régionale et nationale.		Rapporter des titres à l'échelle régionale.	
Pratique d'entraîneur	Quinze ans de pratique d'entraîneur (des équipes sportives régionales).		Vingt ans de pratique d'entraîneur (des équipes sportives régionales).	
Actuellement	Entraîneur d'équipe sportive régionale.		Entraîneur d'équipe sportive régionale.	

Outil d'analyse des données

Le cadre d'analyse officiel-personnel

- 14 Dans ce paragraphe, toutes les citations *en italique* sont extraites du discours de l'enseignant pendant le cours. Pour pouvoir identifier les différences intra et interindividuelles, nous avons choisi d'utiliser l'outil d'analyse « différence savoir personnel – savoir officiel ». Il s'agit d'analyser et de comprendre dans quelle mesure l'enseignant fait recours au savoir personnel et/ou officiel au moment de l'épreuve d'enseignement quand il s'agit de l'enseignement des deux APS. Afin d'identifier le savoir personnel (ce qui vient de l'enseignant), nous avons utilisé les trois indicateurs suivants : le vécu personnel (qui renvoie à l'expérience personnelle du sportif et/ou d'entraîneur du sujet enseignant), le corps senti (qui renvoie à la pratique corporelle de l'activité dont il est spécialiste et qu'on repère lorsqu'il parle de sensations, d'affects, de douleurs, etc.) et le désir de pratiquer et/ou d'enseigner (qui s'actualise dans le plaisir, mais aussi dans la souffrance). En effet, d'après J. Beillerot (Déjà cité), « le désir est fondamental, il est une aspiration première ». Par ailleurs, les trois indicateurs suivants ont été utilisés pour identifier le savoir officiel (présenté dans les programmes officiels) : les programmes officiels (présence ou absence de références officielles dans le discours et les justifications de l'enseignant), l'institution de référence scolaire (présence ou absence de références à l'institution scolaire) et le projet d'établissement (présence ou absence de citations du projet pédagogique). Les indicateurs utilisés pour l'identification du savoir personnel et du savoir officiel ont été repérés dans les discours des enseignants collaborateurs (verbatim des entretiens initiant la recherche,

verbatim de l'épreuve et des entretiens d'après-coup). Cette méthode témoigne de la volonté d'utiliser des indicateurs « internes » produits par la recherche elle-même dont nous avons, suivant la temporalité évolutive de notre étude, senti le besoin et jugé l'utilité de les extraire pour répondre à des exigences internes de la recherche. Cette étape est essentielle car elle nous permet de mieux connaître et comprendre certains déterminants du processus du rapport au savoir dont l'enseignant est responsable. Nous pensons que plus l'enseignant connaît et maîtrise l'activité qu'il enseigne, plus il se réfère au registre personnel de savoir et a tendance à dépasser le registre officiel de savoir.

Résultats des études de cas

L'enseignant A : analyse des entretiens ante séance

Son rapport à la gymnastique

- 15 L'analyse de l'entretien *a priori* nous permet de dénoter que l'activité gymnastique est pour l'enseignant A une source de quelques difficultés, de sacrifice, de beaucoup de défis, parfois de souffrance, mais aussi de beaucoup de plaisir, de passion et de satisfaction : « *c'était dur, ce n'était pas facile..., mais je le faisais avec tant de plaisir et d'envie* » ; « *c'était douloureux, épuisant mais pour moi c'était le challenge* », (entretien *a priori*). Il a été longuement et diversement confronté à cette activité qui semble vraiment l'avoir marquée (dès l'âge de douze ans, voir tableau 3). Ce qui ressort fondamentalement de son rapport à l'activité, c'est la rigueur technique : « *il fallait travailler dur pour améliorer et corriger la technique du geste... j'ai aimé...* », la discipline et l'attitude gymnique correcte. L'enseignant A est fondamentalement lié à l'activité gymnastique qui marque son histoire singulière de sujet, son vécu sportif et même personnel dès l'enfance, qui ne peuvent alors être amputés de cette activité car elle constitue une part de lui-même : « *la gymnastique, c'est moi, on est inséparables tous les deux* ». Nous pouvons parler ici d'un rapport charnel, fusionnel, voire même intime à l'activité gymnastique : « *je sentais mon corps, je me sentais moi-même* ».

Son rapport au basket-ball

- 16 Par contre, nous remarquons que l'activité basket-ball n'a été pour lui que source de difficultés et de déplaisir à partir des entretiens *a priori* retranscrits par le chercheur : « *déjà les sports collectifs, ça (ne) me dit rien, je n'aime pas* ». Il n'a été confronté que brièvement avec cette activité à travers « *des cours ordinaires de basket-ball* » puisqu'il fallait qu'il y assiste dans le cadre scolaire. Il n'en tire que des souvenirs négatifs. En effet, il renvoie les difficultés rencontrées aux apprentissages techniques et tactiques peu intéressants et dénués de sens, à « *l'imprévu* » et « *à l'agressivité du jeu* ». Cette activité, dit-il, peut conduire à « *se faire mal* » et nécessite une certaine « *agressivité* » au niveau du contact physique avec l'autre. L'enseignant A n'est que faiblement, voire négativement, lié aux savoirs de l'activité basket-ball qu'il a subie pendant sa scolarité ou dans sa formation en STAPS (Sciences et Techniques des APS). On peut alors parler d'un rapport négatif, de déplaisir aux savoirs de cette APS collective.

Les contenus d'enseignement prévus

- 17 Au regard des contenus d'enseignement prévus par l'enseignant A en gymnastique, extraits de ses fiches de préparation de séances et des entretiens ante séance, nous identifions d'abord un savoir personnel lié à « l'attitude gymnique droite et bien ajustée » et à la « posture gymnique correcte », qui ressort du vécu et/ou du senti corporel de l'enseignant puisqu'elle est, dit-il, « sentie et visible à chaque instant ». Ce savoir dépasse le cadre institutionnel formel de l'activité gymnastique car pour cet enseignant, la transformation du savoir gymnique de type « attitude » en vécu corporel est incontestable. C'est quelque chose « qui reste... » et « que tu sens toujours ». Deuxièmement, il fait état d'un savoir officiel technique qui caractérise les contenus d'enseignement prévus et qui semble déteindre sur les contenus d'enseignement prévus en basket-ball dont il n'est pas spécialiste. En effet, l'enseignant A prévoit de transmettre des savoirs officiels répondant « essentiellement » à des exigences techniques, liés à « un travail technique acrobatique » en gymnastique tel que la roue, l'ATR, etc., et à un travail d'« apprentissage technique du geste » afin d'« améliorer le comportement individuel en attaque » en basket-ball par le moyen du démarquage individuel, du dribble, considérant l'apprentissage du dribble, par exemple, comme une fin en soi. Ce déjà-là conceptuel technique individuel se présente comme un savoir marqué par des mouvements détachés de la globalité de l'APS et/ou du jeu. Dès lors, ces savoirs analytiques semblent alors être marqués par une conception individuelle « techniciste » (Brau-Anthony, 1998) marquée par une culture professionnelle technique relativement prégnante dans le domaine de l'intervention en STAPS. En effet, la technique renvoie ici à des savoir-faire gestuels isolés de leurs conditions réelles d'exécution. Dès lors, le jeu est découpé en « tranches gestuelles ». Les termes analytique et/ou associationniste chez P. Parlebas (1976) et J.-F. Grehaigne (1994) sont également utilisés pour caractériser cette conception qui s'inspire par ailleurs d'une pédagogie du modèle où la technique du champion constitue la référence de l'enseignant (Genety, 1949 ; Gratereau, 1957 in Brau-Anthony, déjà cité). L'hypothèse que nous formulons ici sera réexaminée dans la confrontation avec les résultats de l'analyse a posteriori.

L'enseignant B

Son rapport au basket-ball

- 18 Pour l'enseignant B, qui connaît le basket-ball depuis l'âge de neuf ans, son rapport à cette activité s'établit à travers sa longue et diverse pratique principalement sportive et civile. Plusieurs institutions (scolaire et club) ont été ainsi médiatrices de ces rencontres. En effet, l'activité basket-ball a été pour lui une source de quelques difficultés, mais aussi de plaisir intense et de satisfaction. Ce qui ressort spécialement de son rapport au savoir en basket-ball s'organise autour de deux registres de savoirs : des savoirs collectifs stratégiques relatifs au comportement collectif de jeu, à la « *communication par le moyen de la passe* » et à « *l'anticipation* » de jeu caractérisant l'activité basket-ball et des savoirs techniques qui répondent aux difficultés rencontrées au cours d'apprentissages techniques « *difficiles* », mais « *beaux* » et « *intéressants* ».

Son rapport à la gymnastique

- 19 Par contre, l'activité gymnastique a été pour lui une source de difficultés et de déplaisir, notamment au niveau de l'apprentissage technique « *difficile et ennuyeux* ». Il n'y a été confronté que brièvement lors de sa formation initiale durant sa scolarité ainsi que sa formation en STAPS. Dès lors, l'enseignant B n'est que faiblement lié aux savoirs techniques gymniques en particulier et à l'activité gymnastique en général. On peut alors parler d'un rapport distant à cette activité.

Les contenus d'enseignement prévus

- 20 Ainsi, ses contenus prévisionnels en basket-ball s'organisent essentiellement autour de deux registres de savoirs. Premièrement, un registre de savoirs personnels « collectifs » liés au jeu d'équipe et à l'esprit collectif en basket-ball. Il s'agit de « *la communication entre les élèves par le moyen de la passe* », de « *l'esprit collectif de jeu, (de) la coopération* » (entretien *a priori*). En effet, ce comportement collectif de jeu, capital pour un basketteur, lui permettra de « *progresser ensemble dans le terrain de basket-ball* » (entretien *ante séance*, 1^{re} séance de basket-ball). Ceci dépasse même le cadre scolaire institutionnel de l'activité basket-ball car pour cet enseignant, la transformation du savoir jeu collectif en vécu corporel est incontestable : « *c'est incorporé en moi... ça me plaisait beaucoup quand j'étais gamin* », « *je vivais le jeu* » (entretien *a priori*). L'enseignant B prévoit également la transmission des savoirs officiels techniques en basket-ball tel que le dribble et la passe puisque « *ça fait partie aussi des programmes* ». Par contre, en gymnastique, un savoir officiel technique semble marquer les contenus d'enseignement prévus par l'enseignant B du fait qu'il prévoit de transmettre des exigences techniques du geste gymnique : « *on va essayer de travailler la roue et l'équilibre ciseaux* », « *on va donc appliquer le contenu des programmes* » et à des exigences gymniques de liaison et de comportement correct sur le tapis : « *lier les éléments gymniques présentés précédemment* » et « *introduire le comportement correct sur le tapis* ». Il envisage de transmettre aussi un savoir collectif en gymnastique lié au rôle de l'aide et de la parade, autrement dit du travail collectif de correction : « *je vais insister sur l'aide et la parade, c'est-à-dire (sur) le travail de groupe* » (entretien *a priori*). Les savoirs à enseigner prévus par l'enseignant B en basket-ball (spécialité) semblent alors être marqués par une « conception structurale » (Parleras, déjà cité ; Bayer 1979 in Brau-Anthony, déjà cité) dans laquelle le jeu doit être conçu comme une structure, une totalité non réductible à la simple addition d'éléments isolés là où ce n'est plus la technique individuelle qui fonde la logique du jeu mais les rapports de communication et d'opposition entre les joueurs des deux équipes. Ainsi, les savoirs prévus aussi bien en basket-ball qu'en gymnastique peuvent être classés dans une catégorie de savoirs collectifs correspondant à une conception collective d'enseignement de ces deux activités, pourtant très différentes.

La mise à l'épreuve dans la classe des savoirs prévus

- 21 Dans l'analyse de l'épreuve, notre intérêt s'attache à analyser la part du personnel et de l'officiel dans le savoir réellement enseigné en gymnastique et en basket-ball par les deux enseignants en référence à la distinction opérée par les ergonomes de langue

francophone entre le prescrit, le réalisé et le réel et en particulier à P. Perrenoud, (2001).

L'enseignant A

- 22 En gymnastique, nous dénotons que l'enseignement effectif du professeur A est marqué par la présence de deux registres de savoirs réellement transmis aux élèves : le savoir personnel comportemental et/ou corporel gymnique et le savoir officiel technique. Les savoirs personnels enseignés sont organisés en trois catégories dominantes de savoirs : le gymnaste est au centre des savoirs. Il doit acquérir une attitude gymnique correcte qui consiste à « *rester tout droit* » et à « *sentir l'attitude gymnique correcte* » avant, pendant et après l'exécution du geste, s'exprimer avec son corps « *avec élégance et féminité* », « *comme une fleur qui s'ouvre doucement* », et chercher à « *lier les éléments entre eux* ». Mais au-delà de ces trois catégories de savoirs personnels, une catégorie de savoirs officiels semble marquer son enseignement de la gymnastique et être au centre de la structure de l'activité pour le gymnaste : il doit répondre à des exigences techniques lors de l'exécution individuelle du geste gymnique du fait qu'« *il insiste beaucoup sur l'exécution technique du geste* », caractère interne de l'activité gymnastique : « *c'est l'essentiel en gymnastique* », dit-il. Son recours au registre officiel des savoirs est confirmé dans son discours quand il dit : « *je me suis aussi référé aux programmes officiels qui sont censés nous indiquer les éléments techniques à enseigner* ». Cependant, son application de ces textes officiels pourrait dépasser le cadre scolaire de l'enseignement de l'activité à partir du moment où il dit : « *je peux aller au-delà de la gymnastique scolaire* ». Ainsi, l'enseignant A semble avoir une conception « technique individuelle » de la gymnastique dont il est spécialiste. En effet, il souhaite améliorer la prestation technique de l'élève. Le traitement de cette activité s'est effectué par la technique. Sa conception valorise d'abord la technique qui déborde du simple cadre du caractère interne de l'activité pour devenir du coup « *l'âme de la gymnastique* ». Quant à la liaison gymnique, l'esthétique du geste ainsi que l'attitude gymnique, elles viennent en seconde position.
- 23 En basket-ball, on dénote pour le même enseignant la transmission de savoirs officiels techniques issus des documents officiels, retranscrits de ses interventions au moment de l'épreuve. Il s'agit particulièrement du dribble : « *essayez d'apprendre la technique du dribble [...] ne frappez donc pas le ballon et ne le regardez pas* », la passe et les techniques de démarquage individuel : « *vous devez apprendre la technique de la feinte pour se démarquer* » dit-il. Une conception de démarquage signifie pour lui : « *se démarquer du défenseur [...] recevoir le ballon, avance(r) en dribble direction panier adverse et effectue(r) un tir* ». Ainsi, son enseignement du basket-ball semble être fondé sur l'apprentissage des techniques individuelles en basket-ball, comme une fin en soi : « *tu continues en dribble, tu fais une passe à rebond contre le mur et tu fais la même chose au retour* » dit-il à l'élève. En effet, il souhaite améliorer le comportement technique individuel en basket-ball par l'apprentissage des gestes techniques séparés de leur contexte collectif de jeu tels que le dribble, la passe et le démarquage individuel. Sa conception valorise alors la technique individuelle alors que le jeu collectif dirigé vient en dernière position. Ainsi, son enseignement s'inscrit dans une conception « technique individuelle » de l'activité basket-ball.

L'enseignant B

- 24 En basket-ball, le traitement didactique de l'enseignant B de l'activité basket-ball dont il est spécialiste met en évidence la mise en jeu de deux registres de savoirs : le registre personnel lié au jeu collectif et celui du savoir officiel. Premièrement, il choisit de débiter l'enseignement de cette activité par transmettre des savoirs personnels qui découlent de sa pratique sportive de basketteur. Il s'agit de savoirs liés au contexte réel du « jeu d'équipe » et à « l'esprit collectif du jeu » en basket-ball. Il désire que les élèves progressent collectivement vers le panier adverse par le moyen de l'échange de passes, la montée de balle, etc. : *« il faut faire une communication par la passe et un échange de balles à la montée de balle pour atteindre le panier adverse »,* de « sentir » et « de vivre le plaisir du jeu ». Il ne s'agit pas pour lui d'un simple échange de balles et d'une répétition d'actions individuelles, comme la passe, dont l'objectif se limite à son amélioration. Il souhaite plutôt un jeu d'équipe où *« les membres se comprennent, communiquent et réfléchissent dans la même direction par le moyen de la passe »*. La passe n'est pas une fin en soi mais un « moyen » d'assurer le jeu collectif et de « communiquer ». Concernant les savoirs officiels mis en jeu par l'enseignant B lors de l'enseignement du basket-ball, nous avons choisi de les classer dans les catégories de savoirs techniques et réglementaires. En effet, il s'adresse à ses élèves en leur décrivant les gestes techniques en basket-ball, tel qu'ils se présentent dans les documents officiels, comme la passe : *« tendez bien les bras à la passe et fouettez les poignets vers l'avant », « variez les passes, vous pouvez faire une passe à rebond, une passe avec une seule main, une passe simple courte avec deux mains »* (Paroles adressées aux élèves en classe en cours). Des savoirs réglementaires ont été également transmis aux élèves pour une connaissance du règlement de jeu du basket-ball : *« je fais la remise en jeu comme ça, à partir du trait et [...] ma jambe est à l'intérieur du terrain et le ballon est tenu par la main à l'extérieur du terrain »*.
- 25 En gymnastique, en revanche, nous observons la mise en jeu des savoirs officiels qui tournent autour de la description technique des gestes gymniques tels que la roue qui *« doit se faire dans l'axe, donc il va falloir retenir l'orientation et le rythme des appuis, comme c'est indiqué dans vos programmes de gymnastique »* explique-t-il à ses élèves. Il s'agit également des savoirs officiels gymniques liés au « comportement correct sur le tapis », ce qui nous renvoie à la « doxa » professionnelle des enseignants d'EPS quand il s'agit de l'enseignement de la gymnastique. Cependant, nous avons dénoté, à maintes reprises, la transmission des savoirs collectifs d'entre-aide valorisant ainsi le rôle de l'aide et de parade en gymnastique : *« ne travaillez pas individuellement, la gymnastique se travaille par groupe, travaillez par deux ou par trois et faites l'évaluation réciproque »*. L'aspect collectif est alors présent. L'enseignant B semble ainsi valoriser le travail collectif d'entre-aide et d'évaluation réciproque au sein de l'activité gymnastique qui est censée se caractériser par la prestation technique individuelle. Ainsi, l'enseignant B a tendance à transmettre une conception « collective » de l'activité gymnastique. En effet, il souhaite améliorer la prestation individuelle en gymnastique par le collectif (l'aide et la parade). Sa conception privilégie alors la liaison, le comportement gymnique et le travail collectif d'entre-aide par le moyen du geste technique. L'entrée de l'activité gymnastique par le geste technique (préconisé dans les documents d'accompagnement officiels) semble se transformer, à un moment donné de la temporalité de la séance (quand le savoir échappe à l'enseignant) à un prétexte pour transmettre des savoirs gymniques de nature corporelle comportementale et collective.

L'émergence de nouveaux savoirs

- 26 Contrairement à toute attente, nous avons observé également l'émergence de nouveaux savoirs que nous avons nommés « savoir émergent *in situ* » dont l'origine est « la vie sportive des élèves ». En effet, en gymnastique, contrairement au basket-ball, un élève qui était à l'origine des RCD (Ruptures de Contrat Didactique), devient, à un moment donné de la leçon, responsable de l'avancée de savoir en faisant ainsi évoluer le temps didactique. Cet élève est en mesure d'apporter la solution à l'enseignant B quand il lui dit : « *Monsieur, je pense que je fais mieux la rondade quand je mets les mains perpendiculaires l'une à l'autre quand je pousse, regardez Mr, c'est plus facile, je me rappelle qu'on a fait ça à l'entraînement au club* » (RCD2.2, deuxième séance de gymnastique). De son côté, cet élève, étant ainsi inscrit dans un club de gymnastique et confronté à la leçon de gymnastique, ne peut pas s'empêcher de résoudre le problème à la place de l'enseignant, puisqu'il semble connaître antérieurement et spécifiquement l'activité gymnastique. Cette participation à « la vie de la classe » en tant que sujet élève « sachant » semble ainsi être marquée par son histoire singulière de sujet, par sa pratique corporelle et par son vécu personnel de gymnaste. Ainsi l'expertise s'identifiera dans le rapport expérientiel personnel et corporel au savoir et/ou à l'activité, mais cette fois-ci pour le sujet élève. Ainsi, nous ajoutons à notre rubrique différence personnel-officiel, une autre origine de savoir, soit le savoir de l'élève qui émerge dans la séance et qui correspond alors à une réponse que l'enseignant donne aux questions posées par les élèves : « *oui, bravo, c'est ça, la perpendiculaire des mains te facilite la rotation du corps à la fin, tu fais comme ça, c'est bien, mais n'oublie pas de l'introduire dans un mini-enchaînement gymnique comme celui de la roue* » (RCD2.2).

L'analyse *a posteriori* (entretiens d'après coup)

L'enseignant A

- 27 L'analyse *a posteriori* de la conception « technique individuelle » de l'enseignement de A de la gymnastique et du basket-ball reconstruite dans l'après-coup nous permet de signaler que dans l'entretien d'après-coup n° 3 (EAC n° 3), il confirme avoir mis l'attitude gymnique à la disposition de la technique du geste puisqu'il a insisté sur « *le placement des différentes parties du corps surtout des segments, pendant l'exécution technique, la bonne correction technique et gestuelle* » de l'élément gymnique. « *L'essentiel* » pour lui est « *l'exécution technique du geste gymnique* ». En fait, il « *aime enseigner les gestes techniques* ». Il trouve ça « *passionnant* », puisque pour lui « *l'âme de la gymnastique, c'est la technique* » (EAC n° 2). Ainsi, sa conception de la gymnastique apparaît individuelle et technique. Son enseignement de la gymnastique est centré également sur la transmission des savoirs personnels corporels qui ressortent de son rapport personnel (à l'activité et/ou) aux savoirs : « *je me réfère à mon vécu d'entraîneur, de gymnaste* » (EAC n° 1). Ces savoirs dits personnels sont liés à sa pratique gymnique sportive. Il s'agit notamment du savoir corporel qui consiste à acquérir une attitude gymnique correcte qui doit être maintenue tout au long de l'exécution du geste. En effet, « *l'essentiel c'est la sensation à n'importe quel moment de l'exercice d'être droit, correct, tu dois sentir ça dès le départ jusqu'à la fin* » (deuxième séance de gymnastique). D'autre part, cet enseignant a mis en jeu des savoirs personnels chorégraphiques. Cependant, dans l'enseignement de la deuxième activité, le basket-ball, il confirme avoir centré le savoir enseigné sur

l'apprentissage technique des gestes fondamentaux. Il paraît plus mobilisé par l'apprentissage du geste technique individuel que par la finalité et les conditions de réalisation du jeu collectif. En effet, en l'interrogeant sur la troisième séance de basket-ball, il répond : *« j'ai voulu supprimer le partenaire pour que l'élève améliore son comportement individuel et ses techniques individuelles au niveau de la passe, de la réception, etc. »*. En effet, il transmet une *« technique du démarquage ou de la passe »* comme un élément technique détaché du contexte de l'opposition pour *« arrive(r) le premier au panier »*, comme s'il n'y avait en sport collectif qu'un seul joueur. En effet, le *« jouer »* prime sur le *« jouer avec ou contre »* : *« mon attention a été portée uniquement sur le comportement technique individuel que ce soit en attaque ou en défense, exemple le dribble, la passe »* (EAC n° 2). Ce qui explique, entre autres, la RCD dont l'origine est l'élève quand ce dernier transforme la situation de montée de balle à deux en situation de un contre un finalisée par un tir de près (situation de référence en basket-ball), ce qui a conduit à la transformation de l'enjeu de savoir (RCD1.3, première séance de basket-ball). Nous retiendrons ici que l'ancrage technique qui est le fil directeur du cycle du basket-ball correspond à un manque de connaissances dans l'activité, car *« il s'agit d'une discipline que je ne connais pas beaucoup »* précise l'enseignant A. Ainsi, il a recours à l'enseignement des techniques individuelles qui est un moyen rassurant quand on ne connaît pas l'activité : *« je ne suis pas connaisseur de basket-ball »*, afin de structurer une progression de savoirs à faire apprendre aux élèves et de composer avec quelque chose de consistant qui figure dans les textes des programmes officiels (les savoirs techniques officiels), stratégie qui doit combler l'impression de vacuité induite par la non connaissance d'une activité qu'il enseigne.

L'enseignant B

- 28 Dans l'EAC n° 2, l'enseignant B confirme que l'enseignement du basket-ball a été essentiellement basé sur le jeu d'équipe *« j'ai transmis essentiellement un savoir collectif tactique lié au jeu réel en basket-ball »*. En effet, tout au long des trois séances de basket-ball observées, les élèves ont été répartis soit en paires soit en situations réduites de jeu telles que le un contre deux, le deux contre trois, etc. voire même en situation réelle de référence, à savoir le cinq contre cinq. Il confirme dans ce deuxième entretien d'après-coup avoir visé *« la communication, (le) jeu et (la) coordination entre les membres de l'équipe »* et avoir mis le geste technique individuel au service du jeu collectif : *« l'élève doit améliorer ses techniques individuelles pour améliorer la qualité du jeu puisque le jeu collectif dépend de tous les membres de l'équipe »*. Il s'agit pour lui de *« s'approche(r) de la situation réelle et réglementaire du jeu »* ce qui apparaît évident pour cet enseignant *« puisque le basket-ball est avant tout un sport d'équipe organisé »* (EAC n° 2). Effectivement, par voie de conséquence, son enseignement traite réellement de l'aspect collectif stratégique qui est fondamental. Par contre, en gymnastique, il confirme avoir centré le savoir sur *« l'apprentissage des gestes techniques qui figurent sur les programmes »*. Cependant, malgré la présence du référentiel officiel technique dans son enseignement de la gymnastique, nous avons noté l'émergence remarquable d'un autre registre de savoirs lié notamment au *« côté liaison, l'aide et le comportement gymnique correct sur le tapis »* (EAC n° 2) que nous avons choisi de présenter dans la catégorie des savoirs gymniques corporels. En effet, pour lui *« la gymnastique, c'est la discipline, c'est le comportement, l'essence ou l'âme de la gymnastique c'est comment se conduire, comment se comporter »* (EAC n° 3), option qui est présente dans le projet d'EPS. En effet, ce projet pédagogique en EPS constitue un

référentiel commun et souvent consensuel pesant sur la façon d'enseigner des différents professeurs d'un même établissement scolaire et marquant ainsi la spécificité culturelle de l'enseignement de l'EPS. Toutefois, il n'hésite pas à exprimer les difficultés ressenties au niveau de l'apprentissage technique dit « ennuyeux » des gestes gymniques : « *l'équilibre ciseaux, ça n'a pas marché* » (EAC n° 2). Du coup, l'objectif de l'enseignement du geste technique se transforme en un objectif corporel gymnique et de liaison : « *lier un enchaînement gymnique* », de « *se conduire correctement sur le tapis* » et d'« *apprendre à effectuer l'aide et la parade* » qu'il considère comme condition favorable à l'organisation de l'apprentissage en gymnastique : « *c'est bien de travailler par deux ou par groupes en gymnastique, la gymnastique ne s'apprend pas individuellement* » (EAC n° 3). L'enseignant B choisit alors de centrer son enseignement de la gymnastique sur la liaison gymnique ainsi que le travail collectif d'aide et d'observation réciproque. L'apprentissage technique du geste gymnique ne semble pas figurer parmi ses priorités malgré l'ancrage officiel technique de son enseignement de la gymnastique (déclaré dans l'entretien *ante séance* et les fiches de préparation). Sa conception effective d'enseignement de la gymnastique revêt un caractère « structural » non analytique du fait qu'il le renvoie à celui de l'enseignement du basket-ball. Valoriser le travail global corporel et collectif dans une activité censée être fondée sur la technique gestuelle individuelle semble marquer la forme et le contenu de son enseignement de la gymnastique.

Résultats des analyses différentielles

Résultats des analyses différentielles intra individuelles : Le cas de l'enseignant A

- 29 Un jeu de détermination s'est instauré entre le rapport personnel au corps et le contenu de la transmission. En effet, nous pouvons remarquer que ce sont les savoirs élaborés par, et au regard de l'expertise corporelle dans l'APS de l'enseignant A, qui sont transmis dans ses interventions : « *c'est quelque chose que j'ai faite, que j'ai pratiqué* », « *j'ai tellement senti ce que j'ai fait* ». Lors de l'enseignement de sa spécialité de prédilection, la gymnastique, la quasi-totalité des savoirs exposés en classe et reconnus par notre sujet ressortent de son rapport personnel aux savoirs et de son rapport au corps, ce qui est confirmé dans les entretiens d'après-coup que nous avons effectué pour cet enseignant : « *ça vient de moi* » (EAC n° 2), « *c'est ma spécialité, c'est ma pratique civile de gymnaste* » (EAC n° 1). Ainsi, son enseignement de la gymnastique semble être marqué par une conception technique individuelle qui ressort de sa pratique personnelle et corporelle de cette activité. En effet, il fait référence à son vécu de gymnaste et d'entraîneur ainsi qu'à son senti corporel dans l'activité. Il transmet des savoirs personnels liés principalement à l'attitude gymnique, à la liaison et à la chorégraphie en gymnastique, ce qui lui permet de dégager les niveaux des élèves, de tracer le fil de l'enseignement des savoirs, d'avoir des attentes envers les élèves et à partir de là, de proposer de nouvelles situations pour aller au-delà des programmes officiels au niveau technique : « *je veux dire que je peux aller au-delà de la rondade et effectuer une initiation au flip, parce que entre la rondade et le flip, le passage est automatique* » (EAC n° 2).

- 30 Par contre, lors de l'enseignement d'une activité méconnue, le basket-ball, il se trouve confronté, dans presque la totalité de ses interventions, à la nécessité de transmettre des savoirs à caractère officiel qui renvoient en permanence aux programmes officiels : *« je me limite quand même aux textes, je n'ai pas le choix »* (EAC n° 2). Ainsi, la possibilité d'être influencé par son expertise en gymnastique est présente. En effet, il a centré son enseignement du basket-ball sur des savoirs officiels qui gravitent autour de l'apprentissage des gestes techniques individuels et descriptifs en basket-ball tel que le dribble, la passe, les techniques de démarquage individuel comme la feinte, le pivot de renversement : *« je n'ai pas insisté sur le jeu collectif »* ; *« j'ai pas senti la nécessité de l'enseigner »*. Il a enseigné le basket-ball en se référant à une conception individuelle « techniciste » (Braut-Antony, déjà cité) puisqu'il visait comme objectif *« l'amélioration du comportement individuel en attaque par le moyen du dribble et de la passe »* (EAC n° 2). Ceci permet ainsi la mise en évidence de l'importance de la spécialité (ici la gymnastique) comme mode de lecture du traitement didactique de l'activité basket-ball. En effet, son entrée dans l'activité basket-ball s'effectue par le moyen du dribble et de la passe. Ce qui a vite permis d'identifier une conception technique voire même « gymnique » d'enseignement du basket-ball relevant de l'enseignement de sa spécialité, puisqu'il a tendance ainsi à accéder au collectif par l'individuel. Sa compétence en gymnastique et son rapport personnel à l'activité pourraient alors avoir de l'effet sur le traitement didactique de l'autre activité (basket-ball), pourtant différente.

Le cas de l'enseignant B

- 31 L'enseignant B semble aussi être placé aux deux extrémités de l'axe officiel/personnel. En effet, l'enseignement de sa spécialité de prédilection (le basket-ball), est marqué par la transmission « spécifique » d'une quasi-totalité de savoirs à caractère personnel ainsi que de son rapport personnel aux savoirs, voire intime au corps, ce qui est confirmé dans les entretiens d'après-coup que nous avons effectué pour cet enseignant : *« je me réfère évidemment à mon vécu de joueur, de basketteur, à ma pratique de spécialiste et à mon vécu d'entraîneur »*, *« j'ai transmis quelque chose qui est incorporée en moi »* (EAC n° 2). En effet, sa connaissance personnelle et corporelle de l'activité basket-ball semble déterminer, en grande partie, la conception et le contenu de son enseignement : *« vivre et sentir le jeu collectif »*, *« il faut s'y mettre »*, *« l'âme du basket-ball c'est de communiquer ensemble, avec son équipe, c'est d'avoir l'esprit collectif, du jeu d'équipe »*. Son expertise corporelle semble alors peser sur son enseignement effectif car il nous confirme dans l'EAC n° 2 qu'il s'agit d'une activité « incorporée » en lui, et que cette « substance corporelle » et/ou ce rapport au corps ne pourraient qu'être transmis quand il s'agit de l'enseignement du basket-ball. Nous soulignons que dès la première séance de basket-ball, l'enseignant B met en place une situation de référence, c'est-à-dire une situation fidèle à la logique interne de l'activité basket-ball intégrée depuis longtemps par lui en tant que spécialiste. Nous postulons en fait que la chronologie de ses expériences sportives et personnelles dans cette APS lui fait formaliser l'activité. Il est alors possible que ceci lui permette d'organiser l'apprentissage, de progresser avec les élèves et de les évaluer à d'autres moments, puisqu'il s'agit d'une situation clé en basket-ball. Cette situation de référence prend la forme de situation réduite de match en un contre un sur grand terrain, avec un règlement « normal », c'est-à-dire celui utilisé hors contexte scolaire dans le cadre fédéral. Ceci nous permet de déduire que l'enseignement du basket-ball de l'enseignant B vient d'une conception collective stratégique intimement

liée au club et à « son vécu de basketteur » : « je veux dire (que) je transmets quelque chose que j'ai faite, que j'ai pratiquée, que j'ai vécue » (EAC n° 2), « je m'intéresse beaucoup au côté jeu, je veux que ça se pratique correctement comme je l'ai pratiqué personnellement » (EAC n° 3). Ce qui lui permet de maîtriser l'activité dont il est spécialiste et même en dehors du cadre scolaire : « je peux maîtriser facilement l'activité de basket-ball que ce soit au lycée ou au club ».

- 32 Par contre, lors de l'enseignement de la gymnastique, l'enseignant B met en jeu, dans ses interventions, des savoirs à caractère officiel descriptif technique et corporel gymnique lié à la liaison gymnique et au comportement correct sur le tapis. Il n'hésite pas à expliciter l'ancrage officiel des savoirs transmis : « déjà je me suis référé [...] aux programmes officiels, il fallait le faire » (EAC n° 2), « j'ai visé l'enchaînement du bac comme tout le monde » (EAC n° 3). Cependant, se référant à son expertise en basket-ball, son enseignement de la gymnastique a aussi été marqué par la transmission de savoirs collectifs (aide, évaluation, etc.). Étant centré sur le travail gymnique collectif, il enseigne la gymnastique, qui est censée être un sport individuel, en « infiltrant » un esprit de groupe et/ou de travail collectif. Il s'agit ainsi d'une conception gymnique « collective » « propre à (lui) » qui semble s'opposer au caractère individuel technique caractérisant l'activité gymnastique. Son rapport personnel à l'activité basket-ball, sa conception collective de cette activité portent ainsi sur le traitement didactique de l'activité gymnastique dont il n'est pas spécialiste et semblent ainsi la « contaminer » : « j'ai du mal à accepter le travail individuel même en gymnastique ». Il s'agit de sa conception collective du basket-ball, de son rapport intime de spécialiste qu'il véhicule : « moi, c'est plutôt le collectif » (EAC n° 3).

Résultats de l'analyse différentielle inter individuelle : étude de cas croisés

Ressemblances

- 33 Les ressemblances renvoient à des traits partagés par les deux enseignants A et B spécifiant leurs enseignements en général et leurs enseignements de la spécialité de prédilection en particulier comme la transmission d'une « attitude » en gymnastique et d'une technique de démarquage en basket-ball. La « contrainte de temps », apparaît comme une plainte récurrente, mettant l'accent sur le manque de temps, quelle que soit l'activité enseignée. De même, le désir d'enseigner sa spécialité semble les animer : « je me sens plus à l'aise quand j'enseigne le basket-ball, j'aime beaucoup enseigner le basket-ball » (EAC n° 2, enseignant B).

Différences

- 34 Par contre, l'observateur remarque des différences importantes, comme :
- Une conception et un traitement différents selon les enseignants : primauté de la technique individuelle pour A et conception d'enseignement collective pour B. Ainsi, pour préciser l'intérêt de la différenciation personnel-officiel par exemple, une analyse plus fine a été menée des réponses faites au niveau du savoir « attitude » gymnique en gymnastique et technique du démarquage en basket-ball. Dans le cas de l'enseignant A, l'attitude en gymnastique n'est pas seulement, comme pour le professeur B, une norme officielle, que l'on doit « corriger », car « il ne faut pas travailler comme ça », dit-il. Il s'agit, au contraire, d'une

posture de gymnaste, qu'il appelle « la position droite », que l'on ne maintient pas seulement « à la fin de l'enchaînement », mais aussi avant, pendant et après l'exécution du geste caractérisant ainsi le comportement et la prestation de l'élève. Il s'agit d'un senti corporel qui pourrait même se transformer en une attitude corporelle qui dépasse le cadre de la leçon de gymnastique, attitude avec qui « on vit ». Ce qui sous-entend que le professeur est capable de la voir, de la sentir et qu'il souhaite que les élèves puissent aussi la percevoir et la montrer comme une spécificité et/ou caractéristique fondamentale de la gymnastique.

- 35 La même différence de nature du savoir s'observe aussi en basket-ball. Pour l'enseignant A, qui n'est pas spécialiste de cette APS, l'absence d'un ancrage collectif des savoirs transmis définit ainsi sa conception d'enseignement de cette activité. Il s'agit en fait d'une conception individuelle du basket-ball où le technique prime sur la stratégie collective du jeu. Au contraire, l'enseignant B, spécialiste du basket-ball, utilise des expressions qui montrent combien la technique et « les formes de démarquage » sont au service de « la conduite tactique » collective du jeu puisqu'il leur dit : « il faut feinter la passe, anticiper et lire l'action de l'adversaire, avancer collectivement par le moyen du dribble de dégagement et du démarquage ». Pour se faire comprendre, il sollicite chez l'élève ce qu'il a certainement acquis lui-même : « il faut vivre et sentir le jeu » leur dit-il.

- Un rapport différent au temps didactique, d'anticipation pour l'un, de « crise temporelle » pour l'autre. En effet, l'enseignant spécialiste veut être à tout prix en avance sur les savoirs des élèves, celui qui dit, qui « peut trouver des solutions à n'importe quel problème », qui « peut anticiper l'action de l'élève » pour éviter l'échec, pour éviter sa remise en question de sujet supposé savoir. Par contre, le non spécialiste avance en même temps que les élèves et découvre avec eux l'activité pendant le temps de l'apprentissage : « j'apprends avec eux, il me manque de connaître l'activité ».
- Un rapport différent à la contingence, d'adaptation pour l'un, de « fracture » pour l'autre. En effet, l'enseignant spécialiste semble supporter la contingence de la classe et s'adapter aux aléas de la situation d'interaction didactique, l'imprévu ne le trouble pas : « je m'adapte à tout type de situation, ça devrait marcher ». Son désir d'enseigner sa spécialité, sa maîtrise et sa « possession » de l'activité servent de garantie pour lui et légitiment sa position didactique de sujet sachant et désirant. Par contre, le non spécialiste n'hésite pas à exprimer sa crainte de l'imprévu et sa difficulté à supporter la contingence de la situation de classe : « en basket-ball, tu t'attends à tout, tu (ne) peux pas prévoir l'action du joueur, c'est l'imprévu qui m'a beaucoup gêné » (Enseignant A en basket-ball), son incapacité à gérer les crises produites par les RCD (qui est un outil permettant d'analyser la contingence), face à laquelle il doit bien trouver une issue. Ce qui a été observé chez l'enseignant B lors de l'enseignement de la gymnastique.
- Une émergence de nouveaux savoirs dans l'enseignement de la non spécialité : le cas B a permis donc de montrer que l'enseignant non spécialiste lors de gestion des RCD, face au non savoir associé à un sentiment d'incompétence, est confronté à la réalité de l'émergence de nouveaux savoirs in situ, ce que nous n'avions pas prévu (RCD2.2). Ainsi, le rapport officiel au savoir ne suffit pas comme catégorie d'analyse. Il laisse la place aux nouveaux savoirs émergents du contexte didactique, dont nous tentons de comprendre le sens et l'enjeu dans l'entretien d'après-coup, puisque « c'est l'élève gymnaste qui a apporté la solution » à l'enseignant (EAC n° 2, enseignant B).

Conclusion

- 36 Cet article rend compte de deux études de cas contrastés, dans le seul but d'observer, d'analyser et de comprendre l'effet de l'expertise corporelle et de la pratique personnelle d'une APS sur les pratiques d'enseignement de l'EPS. L'analyse comparative croisée de ces deux études de cas nous permet d'apercevoir que les ressorts du fonctionnement singulier du processus de transmission des savoirs de chaque enseignant peuvent gagner en intelligibilité, lorsque le chercheur prend en compte l'histoire de l'enseignant, son rapport à l'activité enseignée, selon l'expertise dont il témoigne, éléments subjectifs qui semblent organiser sa pratique de l'enseignement de l'EPS. Nous pouvons alors faire fonctionner cette dichotomie savoir officiel/savoir personnel à partir du moment où l'enseignant d'EPS qui est censé être « un agent de l'État », une fois dans sa classe, ne peut pas faire abstraction de son vécu personnel de sujet pratiquant, de son rapport au corps, de ce qu'il est (le cas du spécialiste sportif). Les savoirs ainsi transmis ne sont pas seulement issus de son rapport « officiel » au savoir (déterminé par les documents officiels de l'institution scolaire et le projet pédagogique), mais ils ressortent aussi de sa pratique corporelle de spécialiste dans une APS. Entre confirmer son statut du « sujet supposé savoir » et accepter la réalité de son non savoir, l'enseignant d'EPS semble être « divisé » (Buznic & al, 2008). Enseigner une activité qu'on connaît et qu'on a pratiquée longtemps et enseigner ce que l'on ne connaît pas est une position paradoxale qui demeure souvent inévitable en EPS. Nous avons fait l'hypothèse que la part du personnel chez l'enseignant dans toute démarche de transmission ne peut être ignorée et qu'il serait illusoire de penser que tout degré d'implication personnelle de l'enseignant, marqué dans son rapport personnel au savoir, peut être annulé. Ainsi, malgré la présence du référentiel culturel commun des enseignants d'EPS figurant dans le projet pédagogique, ce projet ne constitue pas le seul référentiel de connaissance de l'enseignant d'EPS de l'activité enseignée. Dans leur cadre théorique, ces éléments de connaissances de l'APS font partie du référentiel des connaissances mais pas exclusivement puisqu'ils se construisent d'autres connaissances dites personnelles, expérientielles et antérieures validées ou invalidées in situ selon leur portée pragmatique. Ces connaissances issues de l'expertise personnelle et corporelle du sportif pourraient également peser sur sa façon d'enseigner et ses choix d'enseignement. Chaque enseignant y a ses causes. Les savoirs et leur enseignement forment un bon aspirant à l'expression de son expertise. La prendre en compte contraint le chercheur à ne pas laisser de côté les ressources – pratiques personnelles – des sujets. Nos résultats trouvent ainsi appui dans ceux produits par les travaux de P. Buznic-Bourgeacq (2009) compte tenu de la transmission du savoir expérientiel dans l'enseignement de l'EPS. La dialectique entre singulier et générique (dans les pratiques d'enseignement) s'opère ainsi dans la mise en évidence de ressemblances, de structures qui peuvent être aussi valables pour tous, mais c'est de façon unique, singulière que chaque individu s'y engage, y fait « sa trace » et/ou « son empreinte » au cours de son histoire.

Discussion générale

- 37 Plusieurs éléments pourraient faire émerger certains phénomènes didactiques spécifiques à l'EPS, tels que l'incorporation des savoirs, le rapport intime au corps et/ou

le rapport personnel à l'APS qui pourrait devenir un indice différenciant ainsi l'enseignement du sujet enseignant spécialiste de celui qui n'est pas spécialiste. Le rapport personnel au savoir marquant le temps d'avance sur le savoir enseigné par le professeur spécialiste, devient ainsi un outil d'analyse pertinent de son activité et une marque de sa compétence professionnelle que nous pourrions utiliser comme outil d'analyse des pratiques dans la formation des professeurs d'EPS. Ceci nous conduit à réfléchir au poids de l'influence de la formation initiale et continue des enseignants dans la transmission des savoirs (contenus) disciplinaires à enseigner, favorisant ainsi la diffusion et l'appropriation de doxas au sens quasi épidémiologique, relativement à celui de l'expérience personnelle constituée lors de pratiques sportives en dehors de tout système de formation. En effet, en formation professionnelle, il faut d'abord faire la part de savoirs « non savants », qu'on qualifiera selon les auteurs de savoirs professionnels, de savoirs d'expérience, de savoirs d'action (Barbier, 1996), de savoirs pratiques (ou praticiens, pragmatiques, praxéologiques), de savoirs experts (Joshuah, déjà cité) ou autrement encore. Ainsi, repositionner les enjeux spécifiques de la formation des professeurs d'EPS dans une perspective plus transversale et rendre compte de l'importance du rapport au savoir dans la formation professionnelle des enseignants amenés de plus en plus à enseigner plusieurs disciplines scolaires sont des focales qui méritent d'être des objets de recherche pertinents. Vu sous cet angle, l'EPS est une discipline scolaire où l'on parle souvent de l'unité de la discipline tout on l'a soupçonnant d'être très peu unitaire et profondément dominée par l'enseignement des spécialités sportives. Ainsi, s'agit-il d'EPS unifiée ou de sommes de disciplines sportives ?

BIBLIOGRAPHIE

- Andrieux, B. (2007). *Le Dictionnaire du corps en sciences humaines et sociales*. Paris : Éditions CNRS.
- Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Beillerot, J. (1996). Désir, désir de savoir, désir d'apprendre. In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville & N. Mosconi. *Pour une clinique du rapport au savoir*, (p. 51-74). Paris : L'Harmattan.
- Ben Jomâa, H., Terrisse, A. & Berhaim, A. (2007). Le poids de l'expertise dans l'enseignement de l'EPS : signature de l'enseignant et différenciation de pratiques- Étude de cas. *eJRIEPS*, 11, p. 82-98. Besançon : IUFM de Franche-Comté. (Version électronique).
- Berliner, D. (1986). Pursuit of the expert pedagogue. *Educational Research*. 15/7, p. 5-13. London : Methuen.
- Brau-Antony, S. (1998). *L'évaluation des jeux sportifs collectifs. Des conceptions des enseignants d'EPS à la démarche de mise en œuvre du projet d'enseignement et d'évaluation*. Thèse de doctorat non publiée, Université Paris 11.
- Brousseau, G. (1998). *La théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée Sauvage.

- Buznic-Bourgeacq, P., Terrisse, A & Lestel, G. (2008). Expérience personnelle et expérience professionnelle dans l'enseignement de l'EPS : deux études de cas contrastés en didactique clinique. *Éducation et Didactique*, 2 (2), p. 71-89. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Buznic-Bourgeacq, P. (2009). *La transmission du savoir expérientiel. Études de cas et analyses comparatives en didactique clinique de l'EPS*. Thèse de doctorat. Université Paul Sabatier. Toulouse 3.
- Carnus, M.-F. (2001). *Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique*. Thèse de doctorat. Université Paul Sabatier. Toulouse 3.
- Chemama, R. (1995). Dictionnaire de la psychanalyse. Paris : Larousse.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1989). Le concept de rapport au savoir : rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel. *Séminaire n° 108*, IREM Marseille.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1996). Regards croisés sur le didactique. *Un colloque épistolaire*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (2002). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. *Colloque : Didactiques et rapports aux savoirs, Actes des 3^{es} Journées d'Études Franco-québécoises des didactiques*. Paris : Université de la Sorbonne.
- Douglas, M. (1986). *Comment pensent les institutions ?* Paris : La Découverte.
- Giami, A. (1999). *Psychologie et sexualité : que font les psychologues ?* Pratiques psychologiques, 2, p. 115-124. Elsevier Masson (version électronique).
- Gréhaigne, J.-F. (1994). Quelques aspects bibliographiques concernant l'enseignement des sports collectifs. *Dossier EPS*, 17, p. 7-11. Paris : Éditions Revue EPS.
- Heuser, F. (2009). *Du savoir enseigné et évalué à la référence de l'enseignant d'EPS : Étude didactique clinique en karaté*. Thèse de doctorat. Université Paul Sabatier. Toulouse 3.
- Januario, C. (1992). O pensamento do professor. Relação entre as decisões pré-interactivas e os comportamentos interactivos de ensino em educação física. Doct. Diss., universidade técnica de Lisboa.
- Johsua, S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ?, in Raïsky, C & Caillot, M. *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*, (p. 61-73). Bruxelles : De Boeck.
- Jourdan, I. (2005). *L'évolution de rapport au savoir comme « révélateur » de la logique de professionnalisation : six études de cas en formation initiale en EPS à l'IUFM Midi Pyrénées*. Thèse de doctorat. Université Paul Sabatier. Toulouse 3.
- Laplanche, J. & Pontalis, J.-B. (1971). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : PUF.
- Lestel, G. (2005). *Analyse didactique et clinique de la transmission des savoirs. Une étude de cas en Éducation Physique et Sportive*. Mémoire de DEA, Université Paul Sabatier. Toulouse 3.
- Levi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris : Plon.
- Parlebas, P. (1976). *Activités Physiques et éducation motrice*. Paris : Éditions Revue EPS.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.

- Perrenoud, P. (2001). *La place de l'analyse du travail réel en formation initiale : transposition et dispositifs*. Genève : FAPSE. [Page Web]. Accès : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_28.html
- PIERON, M. & CARREIRO DA COSTA. (1995). L'expertise dans l'enseignement des activités physiques et sportives. *Revue de l'EPS*, 35, 4, p. 159-171. Paris : Éditions Revue EPS.
- Ria, L., Saury, J., Sève, C., & Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants : études lors des premières expériences de classe en EPS, *Science et Motricité*, 42, p. 47-58. Paris Bruxelles : De Boeck Université.
- Siedentop, D. & Eldar, E. (1989). Expertise, experience and effectiveness. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, p. 254-260. Texas : Coeditors : Ron McBride et Ping Xiang.
- Terrisse, A. (1994). *La question de la transmission du savoir dans les APS*. Mémoire d'Habilitation à Diriger des Recherches non publié. Toulouse : Université Paul Sabatier.
- Terrisse, A. (2000). Epistémologie de la recherche clinique en sports de combat. *Recherches en sports de combat et en arts martiaux : état des lieux et perspectives*. Collection Recherche et Formation. Paris : Éditions Revue EPS.
- Terrisse, A. (2001). *Didactique des disciplines : les références au savoir*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Terrisse, A. (2005). Les outils utilisés par les chercheurs en didactique de l'EPS pour analyser les pratiques. *Colloque : L'analyse des pratiques d'enseignement en EPS*. Dijon : CRDP.
- Terrisse, A. (2007). L'après coup en didactique de l'EPS : procédures et effets. *Les Méthodes de recherche en didactiques*, 2, p. 47-59. Lille : Éditions Le Septentrion.
- Terrisse, A. (2008). Le sujet en didactique clinique de l'EPS : Conditions et conséquences pour la recherche. *eJRIEPS*, 15, p. 179-197. Besançon : IUFM de Franche-Comté. (Version électronique).
- Terrisse, A. & Carnus, M-F. (2009). *Didactique clinique de l'EPS. Quels enjeux de savoirs ?* Paris Bruxelles : De Boeck Université.
- Terrisse, A & Léziart, Y. (1997). L'émergence d'une notion : la transposition didactique. Entretien avec Michel Verret. *Les Sciences de l'Éducation*, 30 (3). CERSE, Université de Caen.
- Vigarelo, G. (1982). Les vertiges de l'intime. In *Le corps entre illusions et savoirs*. *Revue Esprit*, 2. Paris : Éditions revue Esprit.

RÉSUMÉS

Cet article s'insère dans le cadre des recherches sur l'analyse des pratiques enseignantes « *in situ* », en Education Physique et Sportive (EPS) qui prend en compte le rapport, notamment personnel et corporel, qu'entretient l'enseignant avec l'Activité Physique et Sportive (APS) qu'il va enseigner, selon qu'il est spécialiste ou non de cette activité. L'étude s'appuie sur la comparaison de deux cas contrastés. D'une part, l'observation d'un professeur A d'EPS, devant enseigner un cycle de gymnastique, sa spécialité de prédilection qu'il a pratiquée depuis plusieurs années, et un cycle de basket-ball dont il n'est pas spécialiste. D'autre part, celle d'un professeur B, spécialiste de basket-ball, ayant à enseigner cette activité, et la gymnastique qui ne constitue pas sa spécialité de prédilection. Ainsi, la recherche s'attache ici à examiner combien ce rapport à l'APS enseignée détermine fortement la façon que chacun des enseignants a de la

traiter et de la transmettre. Toutefois, notre ancrage épistémologique, la didactique clinique de l'EPS (Terrisse, 1994) nous conduit à prendre en compte le sujet enseignant au-delà des contraintes didactiques institutionnelles qui conditionnent son enseignement (Chevallard, 1989). Nous tenterons ainsi d'identifier « ses contraintes propres », liées à sa pratique personnelle, à son expertise dans une APS qu'il enseigne et à sa position de sujet enseignant inscrit dans le didactique, afin de montrer combien les ressorts subjectifs de son rapport personnel à cette activité et de sa pratique corporelle déterminent son enseignement effectif et son traitement didactique, ce qui constitue, pour nous, une clé à l'intelligibilité des pratiques.

This article is situated within the framework of the researches on the analysis of the teaching practices « *in situ* » in physical education which takes into account the link, in particular personal and physical, which maintains the teacher with the physical and sports activity which he is going to teach, as he is a specialist or not of this activity. The study leans on the comparison of two contrasted cases. On one hand, the observation of a professor A, that must teach a cycle of gymnastics, his speciality, and a cycle of basketball of which he is not specialist. On the other hand, we observed a teacher B, specialist of basketball, having to teach this activity, and the gymnastics of which he is not specialist. So, the research attempts here to examine how much this link to the physical and sports activity determines strongly the way which each of the teachers has to treat it and to pass on it. However, our epistemological anchoring, the clinical didactics of the physical education (Terrisse, 1994) leads us to take into account the subject teaching beyond the institutional didactic constraints which condition its teaching (Chevallard, 1989). We shall so try to identify « his subjective constraints », bound to his personal practice and his expertise in a physical and sports activity which he teaches and his position of teaching subject registered in didactics. We try to show how much the personal and/or physical expertise determine his effective teaching and his didactic treatment, what constitutes, for us, a key in the comprehensibility of the practices.

INDEX

Mots-clés : didactique clinique, étude comparative, expertise corporelle, rapport à l'APS, sujet enseignant d'EPS

Keywords : clinical didactic, comparative study, link to the physical and sports activity, physical expertise, teacher of physical education

AUTEURS

HEJER BEN JOMÂA

(ISSEP Tunis, DiDiST, CREFI-T)

ANDRÉ TERRISSE

(IUFM Midi-Pyrénées / Université de Toulouse, DiDiST, CREFI-T)