eJRIEPS

Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport

26 | 2012

Varia

L'influence de l'expérience et de l'expertise sur l'enseignement de l'Éducation Physique et sportive. Une étude de cas contrastés en Savate Boxe Française

André Touboul, Marie-France Carnus et André Terrisse

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/3343>

DOI : 10.4000/ejrieps.3343

ISSN : 2105-0821

Éditeur

ELLIADD

Référence électronique

André Touboul, Marie-France Carnus et André Terrisse, « L'influence de l'expérience et de l'expertise sur l'enseignement de l'Éducation Physique et sportive. Une étude de cas contrastés en Savate Boxe Française », *eJRIEPS* [En ligne], 26 | 2012, mis en ligne le , consulté le 21 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/3343> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ejrieps.3343>

La revue *eJRIEPS* est mise à disposition selon les termes de la Creative Commons Attribution 4.0 International License.

**L'influence de l'expérience et de l'expertise sur l'enseignement
de l'Education Physique et sportive
Une étude de cas contrastés en Savate Boxe Française**

André Touboul, Marie-France Carnus, & André Terrisse

IUFM Midi-Pyrénées, Ecole interne de l'Université de Toulouse 2-Le Mirail, UMR EFTS,
Université de Toulouse

Résumé

Cette recherche s'inscrit dans l'orientation scientifique de la didactique clinique de l'EPS (Education Physique et Sportive) (Terrisse, Carnus, 2009). Elle a pour caractéristique la prise en compte du sujet enseignant, de son expérience et de son expertise, et de leurs effets sur ses pratiques d'enseignement. Cet article rend compte d'une analyse contrastée d'un enseignant expérimenté, spécialiste en savate boxe française et d'un enseignant débutant, non expert dans cette activité physique et sportive. L'articulation des cadres d'analyse de la didactique et de la clinique permet de décrire et de comprendre la façon dont les contenus d'enseignement sont prévus et transmis et comment ils se différencient en fonction de l'expérience et l'expertise de chacun.

1. Introduction : une recherche en didactique clinique de l'EPS fondée sur les pratiques effectives

Cet article se propose d'analyser les pratiques de deux enseignants d'EPS aux profils contrastés afin d'en montrer les régularités et les différences. Il s'inscrit dans les travaux sur l'analyse des pratiques d'enseignement en didactique de l'EPS initiés par Venturini, Amade-Escot & Terrisse (2002) et tente d'extraire certains indicateurs de l'expérience et de l'expertise dans l'enseignement de la Savate Boxe Française (SBF). Compte tenu de la multiplicité des APSA support en EPS et de l'importance du statut du corps, la connaissance de l'activité enseignée et les expériences corporelles dans cette pratique paraissent fondamentales pour la transmission - appropriation de savoirs prioritairement mais non exclusivement moteurs. Notre objet de recherche est alors de décrire afin de mieux comprendre les différences observées entre les pratiques d'un enseignant novice, en début de carrière, confronté à l'enseignement d'une activité qu'il n'a jamais pratiquée et qu'il connaît peu, et d'autre part, celles d'un enseignant chevronné, expert en SBF et

expérimenté dans l'enseignement de l'EPS.

Notre ancrage épistémologique en didactique clinique de l'EPS nous amène à prendre en compte les sujets observés avec leur histoire personnelle, leur déjà-là, et les enjeux subjectifs de la transmission du savoir (Terrisse, Carnus, 2009). La prise en compte du sujet-enseignant, singulier, assujetti et divisé entre des contraintes souvent contradictoires permet au chercheur de comprendre le poids que peuvent avoir l'expérience et l'expertise dans la transmission du savoir, soumise aux aléas de la contingence, objet d'étude privilégié en didactique (Brousseau, 1986). Le rapport au savoir de l'enseignant est à la fois le processus et le produit de son histoire. Cette recherche se situe au croisement de l'étude des contraintes externes, spécifiques du système didactique et des contraintes « internes » propres à chaque sujet enseignant. « Les variables de l'action didactique sont les composantes de l'enseignement-apprentissage sur lesquelles l'enseignant a pris la décision d'agir en adoptant pour chacune d'elles des modalités particulières » (Bru, 1991). Les situations d'enseignement-apprentissage sont au carrefour de trois logiques : celle du sujet enseignant, celle du sujet apprenant et celle de l'activité enseignée (Carnus, 2003, 2009).

Les travaux de Venturini, Amade-Escot et Terrisse (2002) mettent l'accent sur la nécessité d'observer des pratiques effectives pour en apprécier les savoirs transmis tout en s'appuyant sur le tryptique : savoir-enseignant-élèves auquel se réfère tout chercheur en didactique (Sensevy, 2007). La circulation des savoirs dans le fonctionnement didactique s'inscrit dans une relation humaine entre un enseignant et des élèves avec tout ce qu'elle comporte d'aléatoire et d'imprévisible. La singularité du sujet-enseignant placé au centre de nos analyses amène à questionner une théorie du sujet en didactique qui fonde la didactique clinique (Terrisse, Carnus, 2009). Cette dernière suppose un processus de conversion didactique de l'expérience de l'enseignant en contenus d'enseignement (Buznic, 2006), ce que nous allons observer et tenter de décrire dans cet article, en mettant en évidence les éléments qui caractérisent et différencient l'enseignant chevronné et l'enseignant novice.

2. Les recherches sur l'expertise et l'expérience en enseignement

2.1 Etymologie des concepts

Le concept d'expertise associé à ceux de compétences et de professionnalisation tire son origine du monde de l'entreprise. Ce n'est qu'au cours de cette dernière décennie que sont apparus les travaux les plus marquants concernant l'expertise en enseignement.

C.M. Clark et P.L. Peterson en 1981, ont été semble-t-il les premiers à inaugurer de façon significative cet axe de recherche. Pour ces auteurs, l'expertise relève à la fois de la professionnalité inhérente à l'enseignant et d'une culture commune dominante dans une institution.

Etymologiquement l'adjectif « expertus » a une double connotation. Il se réfère d'une part à un sujet qui a essayé, tenté, éprouvé, osé et qui bénéficie d'acquis obtenus par le vécu et par la pratique et d'autre part à celui qui utilise dans sa pratique ce qu'il a appris par expérience.

L'« expertus » détient « l'expérientia » et il est ainsi qualifié d'« expériens » c'est-à-dire de sujet à qui l'on reconnaît la capacité à mettre à l'épreuve dans des situations nouvelles l'« expérientia » acquise. L'expert développe ses connaissances par tâtonnement et par accumulation empirique et il les utilise dans le cadre de pratiques sociales. L'expertise et l'expérience ont donc un lien étymologique et épistémologique. Il convient toutefois d'interroger les pratiques d'enseignement et la documentation scientifique pour comprendre ce qui les caractérise, les relie et les différencie.

2. 2. L'expérience et l'expertise de l'enseignant d'EPS dans nos travaux

2. 2. 1. L'expérience professionnelle

L'expérience est liée à l'ancienneté dans la profession. Le vécu expérientiel de l'enseignant est évolutif, il s'inscrit et se développe dans la durée en rapport avec la quantité et la variété des situations d'enseignement mises en œuvre. L'ancienneté dans la profession et la quantité d'expériences vécues, n'attestent toutefois ni d'un niveau expérientiel ni de la compétence professionnelle. Le pôle expérientiel est l'un des trois pôles du « déjà là », défini comme un ensemble de savoirs, mais aussi de croyances, de valeurs, d'intentions. Il caractérise le sujet et son histoire. L'expérience se construit en fonction de variables personnelles et environnementales. Dans notre étude, l'expérience s'inscrit dans un champ disciplinaire, celui de l'EPS, et s'acquiert et se développe au travers des pratiques d'enseignement de toutes les activités physiques sportives et artistiques (APSA). L'expérience, notamment en ce qui concerne l'enseignant dans sa pratique professionnelle, fait référence à toutes les influences qui ont marqué ses comportements, ses jugements, ses affects et qui ont laissé des traces dans sa vie professionnelle. L'expérience de l'enseignant, dans sa variabilité, n'est pas spéculative et se fonde sur du vécu. Ce vécu cumulé au cours de situations très diversifiées, est souvent transférable à d'autres situations, à d'autres APSA.

En EPS, l'expérience est identifiable dans la façon dont l'enseignant construit et aménage le milieu. Des études récentes (Tardif, 1992, Tochon, 1993, Vermersh, 1994) montrent que les praticiens développent un savoir spécifique qui constitue le ressort de leur compétence professionnelle. Ce savoir désigné sous le nom de savoir d'expérience ou de savoir pratique est selon ces auteurs, issu de la retraduction sur le terrain des théories ou des recherches produites. Il ne peut être in-extenso réinvesti dans les classes sans être retraduit pour s'adapter aux contraintes de l'enseignement. Ce savoir acquis par la pratique du métier ne provient pas des institutions de formation ni de curricula. Il renvoie aux procédures et aux conditions de prévention des dysfonctionnements pouvant survenir dans la transmission des savoirs (disposition des élèves pour une meilleure visibilité et une meilleure écoute, formes de groupements, occupation rationnelle de l'espace et du temps, attribution de rôles permettant de contrôler l'action). Ils font appel selon ces mêmes auteurs à la médiation d'outils, à des recettes et à des techniques qui facilitent et permettent le contrôle des savoirs opératoires et le contrôle de la classe. Pour Sensevy et al (2002), l'action du professeur peut se décrire au regard des techniques didactiques et de procédures d'enseignement qu'il utilise pour initier, maintenir et réguler la relation didactique. Elles sont qualifiées de techniques méso-génétiques, et représentent cette forme d'expérience d'enseignement qui requiert la connaissance des conditions et des contraintes dans lesquelles se produisent les interactions entre l'élève et les situations d'apprentissage. Pour G. Vergnaud, cette forme d'expérience se réfère davantage à la « forme opératoire » d'acquisition et d'utilisation de la connaissance », qu'à la « forme prédicative ».

Les savoirs d'expérience sont personnels et intimes, ils sont construits par le sujet, utilisés parfois intuitivement en fonction des aléas situationnels, ils peuvent alors s'écarter des savoirs académiques, formalisés, et devenir source d'innovation de la part de l'enseignant. Ainsi l'expérience peut se manifester par des réponses qui découlent d'une forme de « bricolage » dans le sens donné par C. Lévi-Strauss. Le bricoleur a un stock d'objets sous la main et il « fait avec » souvent en improvisant et parfois en adoptant des comportements qui sont considérés comme rationnels par le chercheur.

En EPS, l'idéal type de l'enseignant « expérimenté » regroupe les sujets engagés dans un processus d'expérimentation, d'acquisition et de consolidation de savoirs professionnels d'expérience. Des recherches relatives aux champions de golf, montrent que ces professionnels, dans le cadre de l'enseignement de cette activité, mettent en œuvre un processus de « conversion didactique » (Buznic, 2009) qui se traduit par la transformation

de la forme d'expérience corporelle acquise par la pratique de l'activité à un haut niveau en savoirs enseignés. Ce processus est intéressant à étudier car il montre que l'expérience renvoie ici à des savoirs experts issus directement de la pratique sociale de référence qui sont convertis en savoirs enseignés. Cette forme d'expérience est un des facteurs sur lequel se forge l'expertise des enseignants spécialisés dans une APSA.

2. 3. L'expertise

Dans le domaine disciplinaire de l'EPS, la complexité à définir l'idéal type de l'enseignant expert repose sur le fondement même de l'expertise qui intègre à des degrés différents, comme dans l'exemple des professionnels de golf, certaines formes d'expérience. La plupart des recherches définissent l'expertise en se référant au paradigme « expert/novice ». Celui-ci « permet de différencier l'expert du novice, et d'extraire de cette comparaison les critères de l'expertise » (Glaser, 1986, Gustafson, 1996, Martin, 2000, Spencer, 2001). Ce paradigme s'inscrit dans le débat plus large de la professionnalisation et des modalités de la mise en œuvre de stratégies d'enseignement efficaces (Tardif, 1992 ; Tochon, 1993).

L'expertise est avec l'expérience le deuxième facteur structurant la compétence des enseignants (Carnus et al, 2008). Elle touche à la connaissance et à la maîtrise des objets de savoir enseignés. C'est un domaine de spécialisation souvent en lien avec l'itinéraire de formation des enseignants. Ericsson et Lehman (1996) montrent que l'expert excelle principalement dans sa discipline. Il a une vision synthétique de son domaine, perçoit des cadres structurant la résolution de problème. Il détient comme le développe Cohen (1989), plus de schémas qu'un non expert, lesquels sont plus puissants et plus largement applicables. Dans une famille de situations en lien avec son domaine d'expertise, l'expert traite l'information plus rapidement que le novice et développe, comme le met en évidence Anderson (1983), un codage de règles de conditions et d'action, conçu pour une tâche spécifique. L'expert utilise plus efficacement sa mémoire, analyse la situation de façon plus approfondie et va à l'essentiel avant de prendre des décisions. C'est ce que tendent à prouver les travaux de Chase et Ericsson (1982). Enfin, toujours à l'inverse du non expert, Il tient compte comme le spécifient Miyake et Norman (1979) de ses erreurs et peut les corriger.

La spécificité de l'EPS réside dans l'apprentissage moteur qui « résulte d'un processus actif d'adaptation permettant des modifications stables et durables » (Paillard, 1990). L'expertise des enseignants correspond à un processus de professionnalisation qui renvoie à un moment donné à l'articulation d'un mode de fonctionnement didactique et à la

mobilisation de ressources en vue de l'optimisation des conditions d'apprentissage. La complémentarité de l'expertise et de l'expérience, et la difficulté à les dissocier est à la fois un phénomène inévitable et souhaitable, même si les enseignants se situent à des niveaux différents sur le continuum des savoirs. Les différents savoirs utilisés et la façon de les transmettre sont rendus plus intelligibles par la connaissance des modèles d'apprentissage dominants auxquels se réfèrent les enseignants d'EPS.

2. 4 L'apprentissage en EPS : les modèles dominants

Pour échapper à un empirisme radical, les enseignants se réfèrent à des modèles. Le modèle fédéral « techno- centré » est linéaire, illustré par la pédagogie par objectifs (Mémento de la Savate Boxe Française, 2005). Il s'appuie sur un aménagement matériel. Le savoir est analytique et dissocié (technique, tactique, travail segmentaire...). Les situations sont conçues du facile au difficile, du simple au complexe, selon un modèle linéaire, normatif et prescriptif. Ce dernier est remis en cause par la conception constructiviste de l'apprentissage fondée sur le postulat suivant : « la compréhension ne se transmet pas et ne peut s'opérer sans une participation active de l'apprenant » (Astolfi, 1989 ; Glasersfeld, 1994). Cette option constructiviste s'est développée en EPS où il est question comme le dit Mérand de « faire, connaître les raisons du faire et se connaître en faisant ». La mobilisation des ressources adaptatives de l'élève est liée à la notion de résolution de problème « d'obstacle » et de dévolution. L'élève devient « le centre organisateur de son savoir ce qui le conduit à des ruptures épistémologiques et à des dépassements intellectuels » (Astolfi, 1989). Le rôle de l'enseignant dans cette perspective n'est pas de présenter aux élèves des patrons de savoirs « experts », mais de concevoir comme le soulignent les travaux de Bruner (1983), Vygotsky (1933), les conditions de l'apprentissage à partir de « ponts cognitifs ». Les contenus d'enseignement sont liés à la logique de la SBF, pratique sociale de référence qui s'ouvre à d'autres références de type comportementaliste (Parlebas, 1981) ou intégratiste (Charlot et al, 1992). Les situations présentées nécessitent de la part de l'enseignant l'aménagement du milieu en relation avec la nature du problème que les élèves ont à résoudre. Cette double détermination conduit l'enseignant à définir et contrôler l'incertitude situationnelle qui comporte différentes dimensions. L'incertitude spatiale vise ainsi à définir la notion de distance, le choix des cibles, des armes, qui constituent une réponse à la question : « du quoi et du où ? ». L'incertitude temporelle correspond à un niveau de prévisibilité, qui rend compte de l'opportunité des actions en réponse au : « quand ? ». L'incertitude événementielle englobe les alternatives inhérentes à la nature de la SBF. L'incertitude psycho affective est relative

aux problèmes d'appréhension et de crainte que suscite cette activité d'opposition. L'aménagement du milieu et les facteurs sécuritaires deviennent des priorités. La seconde dimension est d'ordre stratégique, en relation avec la conception de l'enseignant du « savoir combattre ». Elle couvre des savoirs techniques et tactiques et leur mode d'articulation. Enfin, la référence au constructivisme et à la dévolution fait appel à une forme de planification anticipatrice, interactive et cyclique. La mise en œuvre des différentes formes de savoirs et leur traitement didactique conduisent à étudier la façon dont l'enseignant complexifie et contextualise des situations didactiques. « Le processus d'enseignement en perpétuelle remédiation, peut permettre à l'enseignant de réguler l'activité de l'élève en puisant dans un répertoire de routines » (Clarck et Yinger, 1980).

3. Les objectifs spécifiques de la recherche

Dans cette étude, l'expérience d'enseignement et l'expertise en SBF sont considérées conjointement comme des éléments dynamiques de la transformation du savoir à enseigner en savoir effectivement enseigné, en tenant compte d'un déjà là (Terrisse, 2001). Notre premier objectif est d'observer, de décrire, d'analyser et d'interpréter les pratiques d'enseignement au cas par cas, en soulignant les décalages pouvant exister entre d'une part, la conception que l'enseignant a de l'activité et la réalisation en classe, et d'autre part entre ce qui est prévu et ce qui est effectivement transmis. Les décisions prises par l'enseignant, parfois à son insu, sont révélatrices des tensions et des divisions auxquelles il est soumis et rendent compte de surcroît, dans l'imprévisible issue de la transmission du savoir, de la contingence de l'enseignement. En continuité avec ce premier objectif, une analyse comparative vise à montrer en quoi se différencient les pratiques d'un enseignant chevronné et celle d'un enseignant novice. Au-delà de la singularité des cas, les contrastes observés entre deux enseignements de la même activité, réalisés dans des conditions proches, relèvent également de la différence d'expérience et d'expertise des sujets enseignants.

4. Les outils conceptuels

Les outils conceptuels, analyseurs des pratiques, représentent une grille d'intelligibilité de la recherche.

4. 1. Les outils empruntés à la didactique

4. 1. 1. L'écart entre la planification et les pratiques effectives

L'écart entre ce que l'enseignant a prévu et ce qui est effectivement réalisé permet

de rendre compte entre autre de la façon dont les enseignants gèrent la contingence. La planification est comme l'analyse Clark (1983) un processus psychologique de base au cours duquel un individu visualise le futur, inventorie les moyens et les fins, construit une structure de base qui orientera son action future. Comme l'indique Yinger (1986), les modes de planification opposent la paradoxale rigueur de certaines démarches linéaires et normatives, à la liberté prise par certains enseignants chevronnés qui, du fait de la constante nécessité d'une adaptation didactique à l'interaction avec l'apprenant, se situent dans des démarches interactionnistes. Rendre compte de l'expérience et de l'expertise des enseignants consiste à analyser le mode de gestion de la contingence et de la réduction des écarts.

4. 1. 2. La dialectique de la dévolution et de l'institutionnalisation

Elle s'appuie sur le postulat selon lequel l'enseignant ne peut pas prendre la place de l'élève pour apprendre. Son rôle est de créer les conditions favorables à l'apprentissage des élèves sous forme de dévolution. Elle est définie comme : « l'acte par lequel l'enseignant fait accepter aux élèves la responsabilité d'une situation d'apprentissage ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert » (Brousseau, 1986). La validation de ce savoir personnel qui doit être conforme aux normes instituées, nécessite des phases d'institutionnalisation. Ce savoir rendu public doit figurer comme un élément du répertoire de la culture de la classe. La façon dont l'enseignant va tenter d'intégrer en même temps ces deux nécessités nous semble un nouvel indice de son expérience et de son expertise.

4. 1. 3. Les ruptures de contrat didactique (RCD)

Un enseignement sans rupture peut faire penser que les rapports institutionnels au savoir suffisent à résoudre tous les problèmes d'apprentissage pour tous les élèves d'une même classe, ce qui paraît inconcevable. Les RCD sont comme le souligne Colomb (1991), le moteur du système didactique. Les bases du contrat didactique sont alors remises en cause par l'un des deux partenaires (enseignant ou élèves) : par l'enseignant lorsqu'il est confronté à des « obstacles » épistémologiques, didactiques ou psychologiques (Goirand, 1987), ou par l'élève lorsqu'il ne peut surmonter et éviter certaines erreurs « ontogéniques, épistémologiques et didactiques » (Brousseau, 1986). Il y a RCD, quand la gestion entraîne le plus souvent des ruptures ou des décisions modificatives des contenus d'enseignement : « ces RCD peuvent être induites par les transformations des objets d'étude, liées aux modifications - explicites ou implicites - des enjeux de savoirs » (Reuter, 2007).

4. 1. 4. Les procédures ostensives

L'enseignant a la charge du choix des contenus. La façon dont il les communique aux élèves fait appel à des « pratiques ostensives » (Salin, 2002). Elles représentent « des pratiques de communication d'un savoir, dans lesquelles l'enseignant fournit tous les éléments constitutifs de la notion visée » (Ratsimba-Rajohn, 1977). Lorsque l'enseignant ne dévolue pas, l'ostension s'avère nécessaire, sinon indispensable. Lorsque l'enseignant privilégie la dévolution, les pratiques ostensives servent à guider, à orienter ou à encourager l'activité de l'élève. Le recours à l'ostension peut répondre à des mobiles personnels. La question est de savoir en quoi ces procédures diffèrent chez le novice ou le chevronné.

4. 2. Les outils conceptuels empruntés à la clinique

4. 2. 1. L'émergence d'un déjà-là

Le déjà-là représente les conceptions, les références, l'idéologie privée, les intentions, les expériences qui influencent en partie les pratiques enseignantes. Ce déjà-là, éclaire la façon dont l'enseignant conçoit l'enseignement en général et celui de la savate boxe française en particulier. Il informe le chercheur sur le vécu intériorisé et sur le rapport personnel entretenu avec l'objet de savoir enseigné. Il intègre les intentions didactiques qui préfigurent le processus de planification et le projet interactif. Avant de comparer les pratiques, le déjà-là de chaque enseignant permet de le situer professionnellement et personnellement.

4. 2. 2. Le rapport à la contingence

La notion de contingence sert de fondement même à l'observation de la pratique enseignante. Elle renvoie à l'imprévisible issue que représente la transmission du savoir. La réussite en sport ou l'apprentissage en EPS par les élèves est *indécidable* (Terrisse, 2001). L'enseignant ne peut prévoir ni la totalité des obstacles que les élèves vont rencontrer, ni la façon dont il va lui-même les gérer.

4. 2. 3. Le sujet supposé savoir

Ce concept emprunté par Chevallard à Lacan (1966), désigne la place symbolique de l'enseignant comme sujet censé savoir ce qu'il va enseigner. Dans les situations d'enseignement où l'enseignant n'a pas ici et maintenant la solution aux difficultés d'apprentissage des élèves, le maintien de ce statut et sa sauvegarde revêtent une importance capitale pour l'enseignant lui permettant d'affirmer son autorité didactique.

Ces six outils permettent d'effectuer des rapprochements entre les deux enseignants afin d'extraire des indices génériques de l'expérience et de l'expertise.

5. Méthodologie de recherche

5. 1. Contexte de la recherche et sujets impliqués

Le cycle d'enseignement s'est déroulé avec deux classes de cinquième mixte dans deux collèges situés en zones sensibles de la région toulousaine. Les élèves sont issus d'un même milieu socio professionnel et leur vécu en SBF est quasiment identique. Leur niveau d'habileté est jugé moyen par les enseignants.

Les enseignants ont été choisis sur la base du volontariat. Jacques est un enseignant débutant et non expert, tandis que Simon est un enseignant expérimenté et expert en SBF.

- Simon a pratiqué cette activité à un haut niveau dans un club. Il a suivi une formation dans une UFRSTAPS avec comme activité optionnelle la SBF. Il a obtenu de nombreux diplômes fédéraux dont le Brevet d'état du second degré en SBF. Il enseigne depuis vingt ans dans des lycées et collèges et est entraîneur d'un club fédéral. En qualité de formateur de formateurs, Il a participé en formation continue à plusieurs stages. Jacques, professeur titulaire depuis trois ans, ne connaît la SBF qu'au travers de deux cycles de douze heures en formation initiale. Il est dirigeant bénévole d'un club de Karaté et enseigne pour la première fois la SBF.

5. 2. Dispositif méthodologique

La méthodologie de recueil de données s'effectue classiquement en trois temps qui correspondent aux trois moments essentiels caractérisant l'activité de l'enseignant. Ils représentent chronologiquement les trois étapes habituelles d'élaboration du projet, de sa mise en œuvre en phase interactive avec les élèves, et d'un bilan portant sur les remaniements apportés en cours d'épreuve ou à prévoir ultérieurement. Ce dispositif met en correspondance les trois moments de l'enseignant aux trois temps du chercheur.

- le premier temps avant l'épreuve consiste pour le chercheur à accéder au « déjà-là » des enseignants. Le déjà là conceptuel, intentionnel et expérientiel sont des données recueillies à partir d'un questionnaire d'enquête et d'entretiens préliminaires, d'une recherche documentaire et de repères historiques.

- le deuxième temps correspond à la confrontation des sujets (enseignant et élèves) à l'épreuve de transmission du savoir et de son appropriation par les élèves. C'est le temps où l'enseignant actualise et réalise son projet qui est observé par le chercheur.

- le troisième temps du recueil de données est l'après coup. Il engage l'enseignant

dans une démarche réflexive différée choisie par le chercheur pour recueillir au travers du discours, les éléments déterminants à l'interprétation terminale des résultats.

Ce dispositif en trois temps a pour but d'une part de repérer les écarts entre les idéaux, les théories, les conceptions de l'enseignant confrontés à ses intentions didactiques qui renvoient à un processus de planification. Il permet d'autre part de rendre compte des écarts entre les intentions et les décisions didactiques en phase interactive. Il est enfin utilisé dans la description et la compréhension par l'enseignant de sa propre activité. Il permet de réexaminer le savoir prévu et mis en œuvre et de le reconstruire à la lumière de l'expérience vécue. Il permet au chercheur d'accéder aux causes du choix, du traitement et de la transmission des savoirs, et aux motifs et aux mobiles qui ont provoqué et orienté les décisions des enseignants. L'entretien clinique constitue alors un outil méthodologique privilégié. Le discours libéré dans ce cadre laisse apparaître une autre logique que la maîtrise consciente.

5. 3. Instrumentation

Dans cette temporalité, le recueil des données s'organise autour de plusieurs méthodes et techniques : l'entretien, l'observation. Il comprend :

5. 3. 1. Différents types d'entretiens

- Des entretiens de déjà là, semi- dirigés, visent à recueillir des données relatives aux conceptions, intentions et expériences des sujets. Ils portent également sur les fiches de préparation et les contenus d'enseignement prévus.

- Des entretiens post séance à chaud, non dirigés ont pour rôle de recueillir des informations sur les effets immédiats de l'interaction.

- Des entretiens cliniques d'après-coup ont lieu longtemps après que se soient déroulées les séances d'EPS. Ils permettent d'accéder au sens qu'attribue le sujet enseignant à ses actes par une réélaboration du savoir prévu et mis en jeu par l'enseignant dans sa classe. *La réélaboration est une nécessité qui tient à la construction même du savoir* (Chevallard, 1991).

5. 3. 2. L 'observation

L'observation s'est déroulée sur la durée d'un cycle de six séances. Nous avons privilégié l'observation médiatale (De Ketele et Roegiers, 1996) qui permet par le biais de la vidéo (une caméra fixe et une caméra mobile) et par l'utilisation du micro-cravate de fournir des éléments de réponse aux questions du recueil de données. Toutes les séances durent une heure trente minutes. Nous avons retenu les séances deux et trois qui rendent compte de la conception et du traitement de l'activité de chacun des enseignants. Elles se situent en

début du cycle car c'est le moment qui révèle le mieux la conception et les objectifs de l'enseignant.

5. 4. Traitement des données

Les entretiens sont entièrement retranscrits et analysés de manière qualitative. L'analyse de contenu s'organise autour de trois phases chronologiques : la lecture flottante en laissant venir à soi les impressions et certaines orientations au regard de l'objet de la recherche, la formulation d'hypothèses en parallèle avec les données de l'observation, enfin le repérage d'indices et l'élaboration d'indicateurs en fonction des hypothèses émises (Bardin, 2007).

L'enregistrement filmé est découpé en séquences classées chronologiquement pour un repérage *a posteriori*. Le codage différencié permet la synchronisation de l'image et de la parole. Les interactions verbales enregistrées sont retranscrites sous la forme de verbatims. Les données audio et vidéo sont retranscrites, codées et analysées à l'aide des outils conceptuels présentés dans le paragraphe précédent. Certains passages sélectionnés ont alimenté les entretiens d'après coup afin de provoquer des « remaniements de traces mnésiques d'expériences » (Laplanche et Pontalis, 1973).

Toute situation didactique d'abord présentée de façon descriptive est ensuite décodée et analysée à l'aide d'outils qui représentent une grille de lecture et d'intelligibilité des résultats.

5. 4. 1. Les dimensions prises en compte dans les situations didactiques

- L'incertitude

Les différentes formes d'incertitude spatiale, temporelle, événementielle, psychomotrice et affective se conjuguent. Le tireur ne dispose que de très peu de temps pour réagir aux signaux qui se présentent à lui comme autant de stimuli. La compétence de l'enseignant est de les prendre en compte et d'amener l'élève à les contrôler.

- La dimension technique

Elle regroupe toutes les techniques d'attaques poings et pieds, les parades les esquives et les ripostes. Les techniques corporelles sont des manières de faire, des procédés visant l'efficacité. Un ensemble de repères stables permettant la répétition et l'affinement de l'action. En SBF la technique se réfère généralement aux gestes pratiqués par les boxeurs experts ; ils sont repris et décontextualisés dans les programmes. Ils se réfèrent à des fondamentaux institués et formalisés,

Les savoirs techniques en SBF sont assortis de savoirs tactiques et stratégiques. Leur mode d'articulation est souvent révélateur des conceptions de l'enseignant et de son expérience et son expertise.

- La dimension tactique

La tactique est la gestion immédiate de l'action, elle comporte donc nécessairement une phase d'improvisation. Pour autant, on pourra considérer dans le domaine des sports de combat que la notion de stratégie inclut celle de tactique. (Legrain, 1998).

- La dimension stratégique

La dimension stratégique résulte du mode de liaison éventuel de la technique et de la tactique. La stratégie est liée à la façon dont le boxeur conçoit à long terme son savoir combattre. Elle est pour l'enseignant la façon de concevoir la SBF et son enseignement. Les informations recherchées traduisent les conceptions et le mode de fonctionnement de l'enseignant. Il est alors nécessaire d'identifier si les « fondamentaux techniques » sont un préalable à l'approche tactique ou si l'approche tactique, quand elle est présente, justifie la technique. D'autre part, dans les situations d'enseignement, la place et le temps attribués à ces deux approches sont un indicateur de la stratégie de l'enseignant et de son rapport à la SBF.

Le repérage des différentes dimensions présentées est en relation avec le type de situations utilisées.

5. 4. 2. Une typologie des situations didactiques

Chaque situation marque un moment de la démarche transpositive dans laquelle l'enseignant est engagé et à partir de laquelle est transmis un objet du savoir. Les différents types de situations observées indiquent la progression de l'incertitude minimale vers une incertitude maximale. Elles regroupent les situations de travail individuel, de duo, de duel et d'assaut.

- La situation de « travail individuel » correspond à la réalisation et à la répétition sans adversaire de gestes techniques élémentaires avec une très faible incertitude. Ce type de situations sans opposition réelle ne mobilise qu'un nombre restreint de ressources propres à l'élève et ne tient pas compte de la logique de la SBF. Les dimensions tactiques et stratégiques y sont absentes. L'élève reproduit des formes (gestualité décontextualisée).
- La situation de travail en « duo » correspond à un travail à deux. Il se réalise plus en coopération qu'en opposition, ce qui limite les effets de l'incertitude. La

mobilisation de ressources par chacun des tireurs est contrôlée. La dimension technique est ici supérieure à la dimension stratégique.

- La situation de travail en « duel » correspond à un travail à deux, avec une opposition croissante mais raisonnée et contrôlée. La mobilisation des ressources des deux tireurs, à tour de rôle attaquant et défenseur, est « interactive » donc importante et plus complexe. L'incertitude est croissante et le rapport entre la technique et tactique est équilibré. Dans ce type de situation, la logique de l'APS est dominante et s'articule avec la logique de l'élève davantage sollicitée.
- La situation d'assaut se caractérise par une grande incertitude, avec une opposition totale régie par le règlement et souvent orientée par un thème. La mobilisation des ressources de l'élève est maximale. La dimension tactique est essentielle toujours alimentée par la technique. Dans ce type de situation il y a prédominance de la logique de l'activité qui se rapproche de la situation sociale de référence et qui oriente fortement la logique de l'élève, l'enseignant n'intervient qu'après l'assaut pour des ajustements tactiques ou techniques.

5. 5. Opérationnalisation : comment rendre compte des données relevant des différents analyseurs des pratiques

La « mise à l'épreuve » permet d'accéder par le biais de l'observation aux contenus réellement enseignés. Le savoir enseigné est identifié à partir des situations didactiques qui rendent compte des interactions entre l'enseignant, l'élève et le savoir.

5. 5. 1. Comment rendre compte de la dévolution et de l'institutionnalisation du savoir

Les situations normalisées, par essence « didactiques », sont des situations à faible incertitude. Ce type de situations ne mobilise pas l'ensemble des ressources de l'élève et la charge informationnelle à traiter par les élèves est limitée. Ces situations portent généralement sur un savoir décontextualisé qui vise à la reproduction de formes académiques du savoir qui n'engage pas l'initiative et l'autonomie de l'élève.

Les situations adidactiques renvoient à la dévolution. L'adidacticité situationnelle est observable à partir de différentes composantes qui traduisent les décisions prises par l'enseignant en vue de la transmission d'un objet du savoir (contenus d'enseignement). Ces composantes situationnelles sont au nombre de cinq.

- 1. Le but visé correspond à l'acquisition de l'objet du savoir.

- 2. Les opérations représentant les modalités et la mise en œuvre des ressources des élèves en vue d'apprendre un objet du savoir. Elles portent sur les facteurs d'exécution.
- 3. L'aménagement du milieu représente les conditions requises autant matérielles et humaines qui favorisent l'appropriation du savoir par les élèves.
- 4. Les conditions sécuritaires sont liées à l'aménagement du milieu et au respect, à des consignes sécuritaires, au respect du règlement.
- 5. Les effets prévus sur l'apprentissage portent sur les critères de réussite. L'adidacticité est évaluée par rapport au nombre de composantes utilisées.

La dialectique dévolution-institutionnalisation met en relief le double rôle de l'enseignant: d'un côté, il souhaite et fait en sorte que l'élève construise par lui-même son propre savoir (dévolution), de l'autre, le savoir qu'il propose doit répondre aux attentes de l'institution. Le processus d'institutionnalisation du savoir est observable par la prise en compte de phases et de leur fréquence.

5. 5. 2. Comment rendre compte des ruptures de contrat didactique (RCD) et leur mode de gestion

« Le contrat didactique est évolutif au cours de l'activité et ne se manifeste qu'à l'occasion de ses ruptures » (Astolfi, 1997). Les RCD liées à un dysfonctionnement dans la situation didactique sont généralement induites par « les transformations de l'objet d'étude, liées aux modifications explicites ou implicites des enjeux de savoir » (Reuter, 2007). Le repérage des RCD, leur fréquence et de leurs causes rendent possible une dynamique évolutive du fonctionnement didactique dont la gestion et les effets semblent liés à l'expérience et à l'expertise. Le mode de gestion est observable à partir des régulations et des modifications du savoir initialement prévu. La réponse aux RCD est traduite et évaluée au niveau des apprentissages en termes d'effets. Ainsi, les décisions modificatives et leurs effets éclairent sur la complexité et la difficulté des situations, les progrès des élèves à résoudre des problèmes et l'efficacité des solutions apportées par l'enseignant. Au-delà de leur fréquence et des conditions dans lesquelles se produisent les RCD, nous portons une attention toute particulière à leur mode de gestion. En fonction des remaniements opérés, leur efficacité est évaluée en termes d'effets constatés, et dans l'après-coup en termes d'effets perçus par l'enseignant. Le rapport entre les effets attendus et les effets constatés et perçus renvoient à l'efficacité de l'enseignement. Elle est prise en compte dans nos analyses en termes d'effets sous les sigles (NM : situation non maîtrisée, PM : situation partiellement maîtrisée, TM : situation totalement maîtrisée). L'efficacité perçue en termes d'effets par l'enseignant, porte sur l'activité des élèves.

« L'efficacité personnelle perçue » (Bandura, 2003), sert d'auto-évaluation de l'activité de l'enseignant.

5. 5. 3. Comment rendre compte des procédures ostensives

La forme et la fréquence des pratiques ostensives observées renvoient au registre de communication de l'enseignant (verbal : langage, consignes, et gestuel : démonstration). Nous monterons au niveau des résultats que l'enseignant expert privilégie trois niveaux d'ostension : l'ostension verbale, l'ostension directe (démonstration) et indirecte (démonstration réalisée par les élèves). Jacques l'enseignant novice privilégie l'ostension verbale.

5. 6. Méthode d'analyse des résultats

L'utilisation de différentes techniques de recueil de données et le caractère évolutif des phénomènes étudiés ont conduit à recouper et à corroborer les résultats obtenus. La triangulation telle que la conçoit Savoie-Jacq (1996), permet une compréhension plus approfondie et une interprétation plus précise des phénomènes étudiés.

5. 6. 1. Une approche mixte : qualitative et quantitative.

L'analyse des données vise à mettre en évidence, au-delà des manifestations visibles et observables, le choix personnel et affectif à partir duquel s'élaborent les conceptions de l'activité et de son enseignement. L'approche qualitative a de ce fait été privilégiée. Les informations recueillies et les analyses réalisées à partir d'entretiens ont permis l'utilisation selon les travaux de Pourtois et Desmets (1988), d'un code linguistique plus riche et plus souple. Néanmoins, le recours à la complémentarité des analyses quantitatives et qualitatives, apporte un éclairage fécond des pratiques d'enseignement.

A ce stade de notre étude la démarche interprétative engagée tente de faire accéder aux raisons qui déterminent le fonctionnement didactique. Nous postulons pour l'existence d'un lien étroit entre les contraintes subjectives et les décisions didactiques de l'enseignant. Les outils conceptuels spécifiques à la clinique permettent de réinterroger après-coup au moyen d'entretiens cliniques, l'enseignant sur son activité didactique. Le mode d'articulation des données recueillies par rapport aux différents analyseurs didactiques et cliniques va servir grille d'interprétation des deux cas étudiés.

6. Résultats

6. 1. Résultats : le cas Jacques, enseignant novice (débutant et non expert en SBF)

- Les contenus d'enseignement

Les contenus d'enseignement renvoient à une reproduction gestuelle issue de savoirs institués, d'instructions officielles et du projet d'établissement.

- L'écart entre les situations prévues et les situations réalisées

Sur les dix situations prévues, huit sont réalisées. Il y a donc un décalage entre les intentions et la réalisation effective, justifié par le manque de temps.

- La dialectique de la dévolution-institutionnalisation

Jacques présente les contenus d'enseignement sous forme d'exercices en champs de savoirs délimités : pieds, puis poings, pieds-poings...parade... Il y a une juxtaposition des contenus d'enseignement renvoyant à un savoir académique, désyncrétisé, décontextualisé, issu de souvenirs flous de sa formation initiale et d'informations en provenance d'ouvrages spécialisés qu'il tente de reproduire. La manière de les transmettre fait appel à une démarche linéaire, analytique, prescriptive et répétitive. Les situations d'enseignement sont des situations de travail individuel et de coopération en duo qui visent à limiter la contingence en ne tenant pas compte de l'incertitude inhérente à la logique de l'activité. Les élèves sont engagés dans un apprentissage à dominante technique. Ils reproduisent à vide et par imitation des gestes et des formes corporelles codifiées, expliqués et démontrés par l'enseignant ou par un élève, selon une technique qualifiée de shadow (boxe contre son ombre). Les savoirs gardent leur statut de savoirs officiels et l'enseignant, quels que soient les obstacles rencontrés par les élèves, ne s'écarte pas du savoir initialement prévu.

Cette forme d'apprentissage laisse peu de place à l'autonomie et à l'initiative des élèves qui s'adaptent au contrat didactique de l'enseignant. L'institutionnalisation des savoirs, le non recours à la dévolution et les formes ostensives de transmission montrent que l'enseignant novice n'a pas recours à la dévolution. Interrogé, Jacques a des réponses dénotant sa logique sécuritaire : « *je ne crée pas de situations problème, elles se créent d'elles mêmes, dans le combat* » (entretien ante). Dans l'après-coup, il justifie la non utilisation de situations adidactiques par ces propos : « les quelques semaines de formation en STAPS, et le savoir acquis, ne suffisent pas, pour présenter et gérer ce type de situations ».

6. 1. 1. Les ruptures de contrat didactique (RCD) et leur mode de gestion

Au plan quantitatif, treize ruptures de contrat didactique sont identifiées au cours des deux séances. Les modifications apportées à sept d'entre elles ne produisent pas les effets attendus, quatre y répondent partiellement et deux sont conformes aux attentes de l'enseignant. Le mode de fonctionnement décrit qui limite l'incertitude est de nature à

réduire le nombre de ruptures de contrat didactique. Pour autant, l'identification des obstacles montre que l'enseignant novice tente de les éviter. Les décisions modificatives prises tardivement, ne changent pas la nature du savoir institué initialement prévu. Les effets sur l'apprentissage ne correspondent pas aux prévisions et aux effets attendus par Jacques.

6. 1. 2. La variabilité intra individuelle : l'écart entre l'intention et la mise en œuvre

Jacques conçoit la planification comme éloignée d'un mode de planification linéaire et normatif. Selon lui, la fiche de préparation trop élaborée freine la capacité adaptative de l'enseignant (entretien *ante*). Sa conception de l'enseignement de la SBF procédant de la même logique, intègre la dévolution et la capacité adaptative aux besoins des élèves. « *C'est l'expérience et le ressenti du moment qui m'amènent à transformer le savoir transmis* ». L'enseignant selon lui doit s'adapter en permanence aux besoins des élèves (entretien *ante*). Cette conception est en total décalage et en contradiction avec les formes prescriptives, reproductives du savoir académique et institutionnalisé transmis et observé par le chercheur. L'enseignant est conscient des limites de ses connaissances. Il les justifie par des propos recueillis avant le cycle : « *quelques techniques poings et pieds (la garde, direct droit et gauche et coup de pied chassé frontal et fouetté bas) suffisent aux élèves pour commencer à combattre* », (entretien *ante*). Il justifie ensuite le fonctionnement didactique et les difficultés qu'il a rencontrées, par le manque de temps, la lenteur des élèves : « *j'ai des difficultés à gérer le temps, la durée des situations et nombre de répétitions, et à anticiper quand les élèves ont des problèmes* » (entretien post séance). Les propos de cet intervenant soulignent son statut d'enseignant débutant non spécialiste en SBF.

6. 2. Résultats : le cas Simon, enseignant chevronné

6. 2. 1. Les contenus d'enseignement

Les contenus d'enseignement s'articulent autour d'un thème central : être capables de toucher sans être touchés. Les savoirs présentés par Simon ont une orientation moins technique que chez Jacques. En privilégiant les situations d'opposition duelle et d'assaut contrôlé, cet enseignant à l'inverse de Jacques, tient compte de la logique de la SBF, met en œuvre en complémentarité la technique et la tactique et mobilise davantage les ressources des élèves.

6. 2. 2. L'écart entre les situations prévues et les situations réalisées

Pour Simon : dix-neuf situations sont prévues et dix-huit sont réalisées L'écart réduit entre

le nombre de situations prévues et le nombre de situations réalisées est un premier indice d'une adéquation entre la prévision et la réalisation effective. Cet indice témoigne d'une part de son expertise en SBF et d'autre part de son expérience d'enseignement qui réside dans la maîtrise du contexte et de la connaissance des élèves.

6. 2. 3. La dialectique de la dévolution-institutionnalisation

Le savoir enseigné est contextualisé, à forme ludique ou à thème. Il comporte toujours une dimension stratégique. Ce constat est illustré par l'exemple d'une situation a-didactique : le jeu du foulard. Au-delà de son aspect ludique et motivationnel, le but de cette situation est de résoudre le problème de distance entre deux tireurs et de mettre en évidence toutes les formes de déplacement découvertes par les élèves pour trouver la bonne distance et les postures de garde pour attaquer et défendre efficacement. Les solutions trouvées par les élèves sont validées et institutionnalisées par l'enseignant. Le contrat didactique est plus ouvert que celui observé avec le premier enseignant, il engage davantage la responsabilité des élèves dans la recherche d'un savoir socialisé n'occultant pas l'institutionnalisation des savoirs. Simon fait une nouvelle fois la preuve de la complémentarité de son savoir en SBF et de la mise en œuvre des conditions propices à l'apprentissage qui témoignent de son expérience.

6. 2. 4. Les ruptures de contrat didactique (RCD) et leur mode de gestion

Les obstacles qui jalonnent l'activité adaptative des élèves ne sont pas évités ou contournés. A chaque obstacle, l'enseignant répond en proposant un savoir d'expérience contextualisé et d'expertise qui permet la maîtrise de l'incertitude liée à la logique de la SBF. Au plan quantitatif, vingt-deux RCD sont identifiées. Ce nombre important s'explique par l'incertitude et la complexité des situations adidactiques mises en place.

Les décisions modificatives sont immédiates et changent souvent la nature du savoir initialement prévu. Comme nous le montrent certains travaux (Anderson, 1983), Simon traite l'information plus rapidement que Jacques et développe un codage de règles d'action, conçu pour une tâche spécifique. En se référant aux constats de Chase et al, (1982), nous observons qu'il utilise plus efficacement sa mémoire didactique. Il analyse la situation de façon plus approfondie et va à l'essentiel avant de prendre des décisions. Il s'écarte, à l'inverse de Jacques, de la planification initiale en s'appuyant sur des savoirs d'expérience et d'expertise et utilise l'erreur comme un repère de modification de l'action en cours.

6. 2. 5. La variabilité intra individuelle : l'écart entre l'intention et la mise en œuvre

Simon, conçoit l'enseignement de l'activité comme un rapport de forces mobilisant les ressources des élèves dans le respect du règlement. Il considère la technique et la tactique indissociables, mais pense que c'est la dimension stratégique qui induit la technique. L'enseignement est guidé et va progressivement vers plus d'initiative et d'autonomie accordées à l'élève. Simon, pense que la motivation se cultive par le choix des thèmes, par l'approche ludique, par les formes de travail et de groupements, et par le choix de situations problèmes favorables à la créativité et à la dévolution, (entretien ante). Il pense en outre que l'investissement personnel, voire même physique de l'enseignant, apporte un plus au savoir-faire professionnel. Sa conception de l'enseignement s'apparente à un modèle constructiviste qui laisse une grande place à l'élève dans la construction de son savoir.

6. 2. 6. La variabilité inter individuelle : l'émergence de deux logiques différenciées

Les entretiens d'après-coup font émerger un déjà là révélateur d'écarts entre les conceptions, les intentions et la réalisation. Leur importance et leur nature témoignent de divisions et de tensions plus marquées et mieux identifiables chez l'enseignant novice.

6. 3. Croisement des cas à l'aide des outils cliniques

6. 3. 1. Le rapport à la contingence

Simon, sûr de son expérience et de son expertise, ne redoute pas la contingence : « *je définis un objectif de cycle et les contenus adaptés, je sais comment les élèves de zone d'éducation prioritaire vont réagir* », (entretien ante). A l'inverse de Jacques, il utilise l'augmentation de l'incertitude situationnelle comme moyen d'apprentissage : « *progressivement, j'amène plus d'incertitude dans les situations en complexifiant la tâche, et plus de liberté, d'initiative à l'élève* ». L'enseignant chevronné anticipe, affirme et assoit sa confiance en planifiant de façon rigoureuse : « *je réfléchis donc plus à l'aménagement de l'espace, aux outils didactiques que je vais utiliser, aux groupements d'élèves par niveau, aux rotations, au temps imparti à chacune des situations. J'établis un cadre très précis, dans lequel s'inscrit l'apprentissage* ». Il déclare aussi que « la motivation se cultive par le choix des thèmes, par l'approche ludique, par les formes de travail et de groupements, et par le choix de situations problèmes favorables à la créativité et à la dévolution. Il met l'accent sur le rôle de l'enseignant, l'investissement personnel, voire même physique de l'enseignant est important » (entretien ante). Jacques, craint la contingence qui l'enferme dans un contrat didactique contraignant et dans une démarche didactique sécuritaire.

Nous voyons donc émerger deux logiques et deux démarches didactiques qui sont diamétralement opposées en ce qui concerne le rapport à la contingence.

6. 3. 2. Le sujet supposé savoir

L'activité didactique de Jacques, est dictée par la crainte de ne pas savoir alors que celle de Simon relève de la crainte que l'activité de l'élève ne puisse être à la hauteur de ce qu'il espère. Jacques, n'ayant pas de réponse concernant une question de règlement ne veut pas montrer aux élèves qu'il ne sait pas.

D'ailleurs, il remet à plus tard la résolution d'un problème d'apprentissage dont il n'a pas la solution : *« l'esquive sur la jambe avant avec enchaînement du coup en chassé, n'a pu être réalisée... Cette situation n'a pas été comprise... c'était trop difficile pour eux... j'ai été confronté à des problèmes d'écoute... et j'ai remis à plus tard la reprise de cette situation de crainte d'être débordé et de ne pas pouvoir assurer la sécurité »*, (entretien d'après-coup).

L'expérience et l'expertise de Simon, lui permettent à la fois de répondre à la contingence et de renforcer un statut de sujet supposé savoir. Les démonstrations sont un moyen d'asseoir son autorité didactique en même temps qu'elles présentent aux élèves une image valorisante de lui-même dont il retire un plaisir narcissique. Dans une situation dans laquelle les élèves dans la crainte d'être touchés au visage privilégient la protection du visage au détriment des autres zones (moyenne et basse), Simon pris au dépourvu, décide très vite d'utiliser la réponse de l'élève à la fois comme une remédiation et comme un repère de modification de l'action en cours. Il décide comme le prévoit le règlement, d'attribuer une valeur différenciée aux touches en fonction des zones hautes, moyennes, basses. Comme le dit Yinger (1986), il jongle avec l'activité et improvise. Il fait évoluer la situation d'apprentissage proposée, et propose des solutions adaptées. Au contraire, Jacques ne démontre pas ce qui lui paraît complexe. Il fait démontrer un élève à sa place car comme il l'affirme : *« j'ai peur du ridicule »*. Simon, au contraire, préfère démontrer lui-même car il considère que dans les situations complexes : *« l'image motrice présentée aux élèves est préférable à de longues explications »* (entretien ante).

7. Discussion- conclusion

L'ensemble de ces résultats présentés de façon synthétique, montrent d'une part, que les critères qui caractérisent l'enseignant novice sont contrastés par rapport à ceux de l'expert. L'enseignant » novice » débute dans l'enseignement. Il est dans une phase de découverte à la fois du métier et de l'activité qu'il va enseigner. Il ne dispose que de

savoirs acquis en formation initiale. Ces savoirs décontextualisés sont issus de programmes officiels ou d'établissement. L'investissement de Jacques dans l'activité de découverte et d'exploration de l'environnement professionnel n'est pas alors toujours compatible avec l'effort que demande l'activité d'enseignement.

Dans le cas de l'enseignant « expert », la réussite des élèves dans les situations didactiques est le premier critère. Les résultats obtenus par les élèves sont considérés comme le produit de l'expertise de cet intervenant. Ce constat doit toutefois être relativisé, car certains élèves réussissent mieux que d'autres, du fait de leur pratique extra scolaire dans l'APSA enseignée. Le second critère d'expertise pour Simon relève des connaissances acquises en formation et de son niveau de spécialisation dans les clubs fédéraux. Ces connaissances acquises sont contextualisées et converties en savoirs enseignés. Elles se sont développées car Simon qui comme tout enseignant « expert » est curieux de toutes les innovations relatives à son domaine, il s'informe en permanence. Il remet sans cesse en cause ses connaissances et continue à se former en participant à des stages d'entraîneurs, de formateur de formateurs et par l'obtention de qualifications diverses dans l'activité dont il est spécialiste. Il participe en outre à des stages de formation continuée et à des groupes de réflexion d'innovation et de prospection. Cet enseignant bénéficie ainsi d'une reconnaissance institutionnelle autant en milieu scolaire que fédéral. Il est considéré comme une personne « ressource » dans l'élaboration du Projet d'Etablissement. Il est ainsi reconnu par ses pairs et par la profession. La « participation de cet enseignant à des actions de recherche dans une discipline est un indicateur d'expertise » (Carnus, 2001).

Ce niveau de spécialisation est alimenté comme le montrent les résultats par trois formes d'expérience qui peuvent être associées. La première est l'expérience acquise au cours de l'activité d'enseignement, la seconde est l'expérience acquise par l'enseignant au cours de son activité d'enseignement de la SBF, la troisième forme est l'expérience « corporelle » que l'enseignant a développé au cours de sa pratique compétitive de la SBF. Dans cette étude de cas, l'expérience professionnelle et l'expertise en SBF renvoient à l'histoire singulière de l'enseignant et son rapport avec les objets de savoir, qui orientent la forme de gestion du contrat didactique et ses ruptures. L'émergence d'un déjà-là permet de montrer pour Simon contrairement à Jacques, qu'il existe une certaine continuité et une adéquation entre sa logique conceptuelle, la logique de l'activité et la logique didactique de transmission des savoirs. Simon utilise des savoirs contextualisés et accorde une importance primordiale aux interactions avec les élèves. Il mobilise des ressources

adaptées à leurs besoins et aux obstacles auxquels ils sont confrontés. Dans les situations d'enseignement observées, la nette avancée des savoirs, conçue *a priori*, traduit l'étendue de l'expérience et de l'expertise de cet enseignant qui peut être qualifié d'enseignant « chevronné » à la fois expert en SBF et bénéficiant des trois formes d'expérience présentées.

Chez Jacques, les décalages entre ses conceptions, la logique de l'activité et les réalisations effectives en classe, résultent d'abord d'une illusion du métier : celle de croire sans avoir été ou très peu confronté sur le terrain aux obstacles de la transmission du savoir et à sa contingence, qu'une connaissance théorique de l'activité est à elle seule suffisante pour transmettre efficacement des savoirs. Jacques, comme nous l'avons déjà souligné, transmet sous une forme prescriptive et technique des contenus d'enseignement académiques. Les savoirs transmis aux élèves sont le reflet de ce que cet enseignant a appris en deux semaines de formation. Dans les situations observées, il n'y a pas de nette avancée des savoirs, en ce sens qu'ils ne sont pas complexifiés et qu'ils sont en décalage avec la logique des élèves et celle de la SBF. Ces résultats confirment son statut d'enseignant novice.

L'approche clinique avec ses outils théoriques réinterroge l'enseignant en tant que sujet responsable de ses choix. Leur utilisation dans le champ de l'EPS montre la place symbolique de l'enseignant, la façon dont il livre et traite l'image du corps et notamment celle de son propre corps au regard des élèves.

La maîtrise de l'incertitude liée à la logique de la SBF et de la contingence inhérente à la transmission des savoirs sont des nécessités communes aux deux enseignants, mais dont la gestion diffère profondément. Les situations d'enseignement et le non recours à la dévolution sont interprétés pour Jacques comme la crainte de perdre le contrôle de sa classe, l'estime de ses élèves et son statut symbolique de sujet supposé savoir. Son mode de fonctionnement didactique est interprété et compris dans cette recherche, comme la résultante d'une démarche sécuritaire non délibérée visant à mobiliser les seules ressources acquises en deux semaines de formation. Le recours à des savoirs académiques, décontextualisés, l'orientation analytique et essentiellement technique de son enseignement, les procédures ostensives prescriptives décrites, sont les seuls moyens dont il dispose pour répondre aux contraintes didactiques et contextuelles, à la contingence, mais aussi à l'hésitation et au doute qui l'animent.

A l'inverse, les situations mises en œuvre par Simon sont centrées sur l'apprenant. Dans la résolution des problèmes qui est dévolue aux élèves, Simon anticipe, affirme et assoit

sa confiance et celle des élèves en planifiant de façon rigoureuse, en aménageant minutieusement le milieu et en faisant accéder les élèves à un savoir socialisé. Son doute n'est pas de même nature que celui de Jacques. Ce qui lui est impossible à supporter, c'est que l'activité de l'élève ne soit pas à la hauteur de ce qu'il espère. L'étendue de ses ressources en SBF et son vécu expérientiel lui permettent de répondre aux difficultés et d'improviser en utilisant la démonstration qui est comprise à la fois comme une reprise de responsabilités dans la transmission des savoirs, mais aussi comme un moyen d'afficher son savoir et d'asseoir ainsi de façon narcissique son autorité de détenteur du savoir tout en montrant aux élèves qu'ils peuvent faire toujours mieux.

Si la compréhension des phénomènes d'enseignement passe par l'analyse *in situ* des pratiques d'enseignement, la recherche en didactique ne peut faire l'économie de l'analyse clinique qui montre le rôle déterminant de la dimension personnelle et intime de l'enseignant. La didactique clinique de l'EPS apporte ainsi un éclairage nouveau sur ces orientations de recherche dans laquelle les phénomènes didactiques ne sont pas seulement considérés comme l'effet de contraintes didactiques, mais comme le produit de l'histoire du sujet.

Bibliographie

- Anderson, J. (1983). *The Architecture of Cognition*. Harvard: Harvard University Press.
- Astolfi J- P., & Develay, M. (1989). *La didactique des sciences*. Paris : PUF.
- Bandura, A. (2003). *L'auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris: De Boeck.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques, *Recherches en didactique des mathématiques*, 7-(2), 33-115.
- Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse : EUS.
- Bruner, J-S. (1983). Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème, dans *Le développement de l'enfant, savoir-faire, savoir-dire*. Paris : PUF.
- Buznic-bourgeacq, P. (2006). *L'expérience du sujet enseignant et les contraintes didactiques. Un jeu de codéterminations vu par la didactique clinique*. 8^{ème} Biennale de l'éducation et de la formation. Lyon : INRP.

- Buznic-bourgeacq, P. (2009). *La transmission du savoir expérientiel. Etudes de cas et analyses comparatives en didactique clinique de l'EPS*. Thèse de doctorat, Université de Toulouse.
- Carnus, M.F. (2001). *Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique. Une étude de cas croisés*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université Toulouse 3.
- Carnus, M- F. (2003), Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique : une étude de cas croisés, dans C Amade-Escot, *Didactique de l'éducation physique, état des recherches*, (pp 195-224). Paris: Editions Revue EPS.
- Carnus, M.F., Garcia-Debanc, C., Terrisse A. (2008). *Analyse des pratiques des enseignants débutants : approche didactique*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Clark, M. &, Yinger J.R. (1980). The hidden world of teaching: implications of research on Teachers's planning. East Lansing: Research Series,
- Clark, C. &, Peterson, P. (1981). Stimulated recall. In Joyce (Dir.), *Flexibility in teaching: an excursion into the nature of teaching and training*. London, Longman
- Cohen, G. (1989). *Memory in the real world*. Hillsdale New Jersey: Psychology Press.
- Charlot, B., Bautier, E ., Rochex, J-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues...et ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- Chase G- W., Ericsson K., Anders. (1982). Skill and working memory, In G. H. Bower (Ed.). *The psychology of learning and motivation*. New York : Academic Press.
- Chevallard, Y. (1985), *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Colomb, J. (1991), *Apprentissages numériques et résolution de problèmes : cours préparatoire*. Paris : Hatier.
- Clark, R- E. (1983), Reconsidering research on learning from media, Review of Educational Research, 53(4), 445-459.
- De Ketele. &, J- M., Roegiers, X. (1996), *Méthodologie du recueil d'informations*, 3^e édition. Bruxelles: De Boeck.
- Ericksson.& K-A., Lehmann C-A. (1996), Expert and exceptional performance. Evidence of maximal adaptation to task constraints, *Annual review of Psychology*, 47 (2), 273-305.
- Glaser, R (1986). Enseigner comment penser : le rôle de la connaissance, in M. Crahay, D. Lafontaine (dir.), *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles : Labor.

- Glaserfeld, E-V. (1994). Pourquoi le constructivisme doit-il être radical ?, *Revue des Sciences de l'Education*, 20-(1), 21-28.
- Goirand, P. (1987). Une problématique complexe : des pratiques sociales aux contenus d'enseignement en EPS, *Spirale*, 1, 7-38.
- Gustafson, K. (1996). Introduction design models, in D. Ely, and T. Plomb (dir.), *International Encyclopedia of Educational technology*. Englewood : libraries unlimited.
- Lacan, J. (1966). *Ecrits*. Paris : Editions du Seuil.
- Laplanche J.&, Pontalis, J.B. (1973). *Dictionnaire de psychanalyse*. Paris : PUF.
- Legrain, P. (1998). *La boxe française : apprentissage et enseignement*. Paris : Editions Revue EPS.
- Martin, M. (2000). La didactique du réel. *Spectre*, 29(2), 37-38.
- Miyake, C.&, Norman, D- A. (1979). To ask question, one must know enough to know what is not known. *Verbal learning and verbal behavior journal*, 18, 357-366.
- Parlebas, P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en science de l'action Motrice*. Paris : INSEP-Publications.
- Paillard, J. (1990). Dialogues sensori-moteurs et représentation mentale : un problème d'interface, in Seron X, (pp. 19-51). *Psychologie et cerveau*. Paris : PUF.
- Pourtois, J-P. &, Desmet, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège : Mardaga.
- Ratsimba-rajohn, H. (1977). *Étude didactique de l'introduction ostensive des objets mathématiques*. Diplôme d'études approfondies, université de Bordeaux.
- Reuter, Y. (2007), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boëck.
- Salin, M.-H. (2002). Les pratiques ostensives d'un enseignement des mathématiques comme objet d'analyse du travail du professeur. In Venturini, Amade-Escot, Terrisse, *Etudes des pratiques effectives : l'approche des didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Savoie-Zajc, L. (1996), Triangulation, dans Muchielli Alain. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Sensevy, G. (2007), Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique, dans Sensevy Gérard, Mercier Alain (Eds.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves dans la classe*, (pp. 13-49). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

- Spencer, D.A. (2001). Teachers'work in historical and social context, in V. Richardson (dir.), *Handbook of research on technopôle*, Washington, DC, American Educational Research Association, 803-825.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Éditions Logiques
- Terrisse, A. (2001), *Nécessité de la clinique en didactique de l'EPS*. Actes du colloque de l'association pour la recherche sur l'intervention en sport. Grenoble : France.
- Terrisse, A. &, Carnus, M- F. (2009). *La didactique clinique de l'EPS : enjeux de savoirs*. Bruxelles : De Boeck.
- Tochon, F.V. (1996). *L'enseignant expert*. Paris: Nathan.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Venturini, P., Amade-Escot, C., Terrisse, A. (2002), Analyse des pratiques effectives : une question d'actualité. In Venturini P., Amade-Escot C., Terrisse A. (Dir.), *Etudes des pratiques effectives : l'approche des didactiques*, Grenoble : La pensée sauvage.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vygotski, L. (1933/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute, 1997.
- Yinger, R. (1986), Examining thought in action: a theoretical and methodological critique of research on interactive teaching. *Teaching and teacher education*, 2(3), 263-282.