eJRIEPS

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

12 | 2007

Varia

Le poids de l'expertise dans l'enseignement de l'EPS : signature de l'enseignant et différenciation de pratiques - étude de cas

Hejer Ben Jomâa Ben Hsouna, André Terrisse et Ayed Berhaim

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ejrieps/6184>

DOI : 10.4000/ejrieps.6184

ISSN : 2105-0821

Éditeur

ELLIADD

Référence électronique

Hejer Ben Jomâa Ben Hsouna, André Terrisse et Ayed Berhaim, « Le poids de l'expertise dans l'enseignement de l'EPS : signature de l'enseignant et différenciation de pratiques - étude de cas », *eJRIEPS* [En ligne], 12 | 2007, mis en ligne le 01 juillet 2007, consulté le 27 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/6184> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ejrieps.6184>

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

Le poids de l'expertise dans l'enseignement de l'EPS : signature de l'enseignant et différenciation de pratiques - étude de cas

Hejer Ben Jomâa Ben Hsouna*, André Terrisse**, Ayed Berhaim***

*ISSEP de Tunis, Université Paul Sabatier, Toulouse III, EA : 3692, LEMME, AP3E, France

**Université Paul Sabatier, Toulouse III, EA : 3692, LEMME, AP3E, France

***ISSEP de Tunis.

Résumé

Cet article se situe dans le cadre d'une recherche en didactique clinique, dont l'objet est de rendre compte du poids de l'expertise de l'enseignant d'EPS, construite à partir de sa pratique personnelle d'une APSA, sur son enseignement effectif en classe. Pour tenter de rendre intelligible cet enseignement, nous nous intéressons au rapport au savoir de l'enseignant d'EPS, c'est-à-dire à la façon dont il conçoit et traite l'activité qu'il enseigne. L'enseignant a pour fonction de transmettre des savoirs que l'institution recommande, sous la forme de programmes officiels, dans la mesure où il est un agent de l'Etat. Ainsi, pour Chevallard, « les rapports personnels sont le fruit de nos assujettissements institutionnels, passés et, présents » (Chevallard, 2002). D'autre part, il est un sujet qui agit, transmet des connaissances « incorporées » par sa pratique personnelle, son « épistémologie de professeur » (Brousseau, 1986), qui semblent être en rapport avec son « histoire singulière de sujet » et qui ont des effets sur son enseignement en classe (Terrisse, 2004). C'est cette distinction officiel-personnel qui sera l'outil d'analyse de l'enseignement de l'EPS afin de distinguer ces deux registres de savoir.

1. Introduction

Certains enseignants, particulièrement en EPS (Education Physique et Sportive), sont inévitablement et légitimement confrontés à une position paradoxale : si la formation initiale à l'enseignement de l'EPS tente de faire pratiquer une multiplicité d'APSA (Activité Physique, Sportive ou Artistique) à ses futurs enseignants, elle ne peut en aucun cas englober l'immense diversité des APSA qui composent le champ social, et donc dans une certaine mesure, celui de l'enseignement scolaire. Enseigner ce que l'on ne connaît pas est donc un inévitable en EPS. Dès lors, décrire et comprendre l'incidence de la

connaissance de l'APSA sur son enseignement effectif en classe constitue une problématique que la recherche en didactique de l'EPS peut tenter d'élucider.

1. 1. Problématique et questions de recherche

Pour autant, de nombreuses recherches en didactique clinique ont souligné les contraintes (didactiques et internes) qui pèsent sur l'enseignant d'EPS au moment de l'épreuve de transmission du savoir. En tant que discipline scolaire, l'EPS doit répondre à une demande institutionnelle de transmission face à une réalité multiforme : la grande diversité des APSA. Dès lors, l'enseignant d'EPS est confronté à la nécessité d'enseigner une APSA qu'il connaît peu ou pas du fait que toutes les APSA ne peuvent être abordées et traitées dans les établissements de formation continue.

L'enseignant peut-il tout enseigner ? Enseigne-t-il de la même façon une activité qu'il connaît, et une activité qu'il méconnaît en grande partie ? Comment met-il en scène son rapport au savoir dans ces deux cas très différents ? Dans quelle mesure le rapport au savoir de l'enseignant, expert ou non d'une APSA, influence-t-il sa pratique d'enseignement ? (Buznic, Terrisse & Margnes, 2007 ; Terrisse, Lestel, 2006).

1. 2. Objet de recherche

Notre objet de recherche est donc de rendre compte du rapport qui peut exister entre la connaissance de l'APSA et sa manière de l'enseigner en situation réelle de classe à travers l'étude de cas croisés de deux enseignants d'EPS spécialistes, l'un de la gymnastique, l'autre du basket-ball. Nous utilisons pour cette étude la notion de rapport au savoir, que nous allons préciser. Nous entendons par rapport au savoir la relation à la fois théorique et pratique que l'enseignant entretient avec l'APSA enseignée, que nous pouvons caractériser à travers son discours et les exercices qu'il propose. Dans cette recherche, chaque enseignant est intervenu dans sa spécialité de prédilection, en même temps qu'il a été aussi confronté à l'enseignement d'une autre APSA qu'il connaît peu ou pas. Nous faisons l'hypothèse, corroborée par d'autres travaux de l'AP3E du LEMME, que les savoirs personnels domineront dans le cas de leur spécialité, alors qu'ils seront tentés de transmettre des savoirs « officiels » dans le cas de l'utilisation d'une APSA peu connue. Il s'agit bien pour nous d'examiner la façon dont l'enseignant traite chacune des APSA qu'il enseigne, dans lesquelles il est ou non expert. Ainsi, en EPS, on parle de « spécialistes », voire d'experts, lorsque les professeurs pratiquent et entraînent depuis une dizaine, voire une quinzaine d'années, notamment dans le « milieu » sportif de l'activité, en dehors de l'école (Carnus, 2001). En effet, on entend par expertise de l'enseignant « la compétence de l'enseignant spécialiste d'une discipline particulière » (Berliner, 1986), ou bien « la connaissance très spécifique d'une spécialité sportive et par

un travail régulier avec des sportifs, surtout au haut niveau » (Piéron & Carreiro Da Costa, 1995).

Notre étude a donc pour ambition de mettre en évidence les spécificités, mais surtout les différences qui émergent pendant l'enseignement, dans le feu de l'action, entre deux enseignants qui utilisent d'une part leur spécialité en classe, du fait de leur connaissance personnelle intime, de leur expertise déjà construite et d'autre part, une APSA qu'ils connaissent peu, mais qu'ils doivent toutefois enseigner, du fait du programme scolaire de leur établissement.

Un des outils utilisés pour cette « analyse comparative » est de mesurer l'écart entre ce que l'enseignant prévoit d'enseigner, sa préparation, et ce qu'il enseigne réellement en classe, la réalisation de son projet. Car engagé entièrement dans la situation interactive, l'enseignant d'EPS se trouve le plus souvent confronté à l'écart entre ses prévisions et sa pratique effective comme plusieurs recherches l'ont montré du fait de la contingence même que constitue la situation de transmission d'un savoir dans une classe. (Carnus, 2004 ; Loizon, 2004).

Cette recherche est donc qualitative, puisqu'elle s'intéresse à une étude de cas croisés, clinique, car elle s'appuie sur les dires du sujet pour les confronter à ses pratiques, et herméneutique, dans la mesure où elle vise une recherche du sens, à restituer le sens. Elle se situe dans une approche didactique clinique d'analyse des pratiques d'enseignement « *in situ* » dans laquelle nous considérons le sujet enseignant responsable de la transmission du savoir.

2. Cadre conceptuel

Nous situons le rapport au savoir en référence au point de vue de Chevallard, qui considère qu'il est « l'émergent d'un complexe d'assujettissements institutionnels », (Chevallard, déjà cité) en s'appuyant sur les travaux d'anthropologie comme M. Douglas. (Douglas, 1999). Nous serons donc sensibles à percevoir, dans les savoirs transmis, tout ce qui vient de l'institution scolaire, et notamment des programmes ou des projets d'EPS existant dans les établissements scolaires. Mais, évidemment, nous avons fait valoir que cette recherche est clinique, centrée sur le sujet enseignant, faisant l'hypothèse que les savoirs transmis ne sont pas seulement issus de son rapport « officiel », mais qu'ils ressortent aussi de sa pratique antérieure personnelle de l'APSA. C'est ainsi que nous pouvons en référer le sens à J Beillerot, pour qui le rapport au savoir est un « processus créateur de savoir pour un sujet-auteur, nécessaire pour agir et pour penser » (Beillerot, 1996), qu'autrement dit, le savoir est reconstruit et reformulé par le sujet lui-même.

C'est ainsi que nous situons notre référence conceptuelle entre les concepts de la didactique et ceux de la clinique psychanalytique, en différenciant rapport officiel et rapport personnel au savoir.

3. Méthodologie de recueil de données

C'est en allant voir dans les classes, *in situ*, ce qui se passe réellement et en s'intéressant à ce que l'enseignant a à dire à propos de ce qu'il enseigne, ce qu'il ressent et comment il le conçoit, soit son rapport au savoir, que l'on tente de donner du sens aux pratiques différentielles de deux enseignants

3. 1. Statut de la recherche : le choix d'une ingénierie didactique

Les dispositifs méthodologiques mis en place dans cette recherche convergent vers un objet difficile à cerner : le rapport de l'enseignant au savoir, dans un environnement complexe (la situation de classe avec ses aléas), au sujet d'un objet d'enseignement déterminé.

Afin de trouver des traces de ce rapport au savoir, une méthodologie d'ingénierie didactique (MID) a été suivie, en référence aux travaux d'Artigue (1990), dont le protocole de recherche repose sur des réalisations didactiques en classe.

Toutefois, l'importation en EPS de cette méthodologie issue de la didactique des mathématiques pose un certain nombre de problèmes, notamment ceux relatifs à la spécificité des contenus de l'EPS. Des travaux précédents ont tracé des voies de résolution dont nous nous sommes inspirés (Amade-Escot & Léziart, 1996 ; Loquet, 1996 ; Terrisse & Sauvegrain, 1998 ; Carnus, 2001).

Classiquement, l'ingénierie didactique en tant que méthode de recherche peut assumer deux fonctions. Elle permet d'une part, de concevoir et de valider certains contenus d'enseignement en proposant des solutions à un problème didactique précis. D'autre part, elle permet de créer un contexte favorable à l'étude et à la compréhension du système didactique. Nous nous inscrivons dans cette deuxième perspective dans la mesure où nous observons une pratique « quotidienne », c'est-à-dire sans négociation du contenu d'enseignement entre le chercheur et l'enseignant. La MID a été retenue parce qu'elle permet de créer « un contexte d'observation propice à l'analyse et à l'élucidation du fonctionnement didactique » (Amade-Escot, 1998). Elle nous permet ici d'explicitier la situation naturelle d'interaction didactique tout en intégrant sa complexité. Ainsi, cette « situation naturelle manipulée » autorise une description écologique des comportements tout en précisant les variables pertinentes au regard de notre objet d'étude (De Ketele & Rogiers, 1996).

Nous avons fait le choix de considérer que cette méthode « remaniée » nous fournirait un cadre d'analyse original et authentique pour décrire et comprendre le rapport de l'enseignant d'EPS au savoir. Comme le souligne M. Artigue « ce n'est donc pas par les objectifs de recherche menés sous sa bannière mais bien par les caractéristiques de son fonctionnement méthodologique que l'ingénierie didactique pose sa singularité » (Artigue, 1990).

3. 2. Les analyses préalables

Ces analyses préliminaires concernent l'analyse épistémologique et historique des APSA enseignées et celle des conceptions des enseignants associés. Les contenus mis en oeuvre sont relatifs à l'enseignement de la gymnastique et du basket-ball en classe d'EPS, caractérisé par la conception de l'enseignant, ses croyances, ses convictions, ses expériences.

L'analyse des contenus a été réalisée à partir de la lecture d'ouvrages spécialisés, datant de ces vingt dernières années. Cette analyse permet aussi de saisir les spécificités de ces contenus d'enseignement au regard des obstacles rencontrés par les élèves en mettant en évidence les difficultés de l'enseignant à aider ses élèves à dépasser ces obstacles.

Les analyses préalables concernent aussi les conceptions des enseignants associés au regard des contenus visés. Le but est de conserver pour la recherche un fonctionnement quotidien. Ces analyses ont été réalisées à partir de l'entretien *a priori*.

3. 3. L'analyse *a priori*

L'enjeu de cette deuxième phase est de mettre en évidence les spécificités mais surtout les différences qui pourraient être identifiées au niveau du rapport qu'entretient l'enseignant d'EPS avec les deux APSA qu'il doit enseigner, rapport constitutif de son rapport au savoir. La conception de l'ingénierie renvoie à l'intention du chercheur et repose sur la sélection de variables jugées « pertinentes », telle que « l'expertise », « l'expérience pédagogique »....

Ces variables ont été répertoriées dans le cadre plus général d'analyse de M. Bru modélisant l'action didactique au travers de trois catégories de variables de l'action didactique : variables de structuration et mise en oeuvre des contenus, variables processuelles et variables relatives au cadre et au dispositif (Bru, 1991).

L'analyse *a priori* permet alors d'émettre des énoncés hypothétiques relatifs d'une part aux effets prévisibles de la variable « expertise » de l'enseignant et la manière dont il traite l'APSA enseignée sur son enseignement effectif, et d'autre part aux effets attendus de l'écart entre les prévisions de l'enseignant et ses pratiques effectives.

3. 4. La mise à l'épreuve

3. 4. 1. Contexte et population de la recherche

La mise à l'épreuve s'est déroulée dans un établissement d'enseignement secondaire (Lycée Bechhamba) appartenant à la ville de Bizerte en Tunisie. Avant le premier entretien a priori, une première visite des lieux nous a permis de répertorier avec les enseignants l'espace et le matériel disponible dans chaque site. Ceci nous a permis de dégager un "aménagement matériel commun et optimal" comparable à l'enseignement des deux sites. Le choix des enseignants participant à cette recherche s'est porté sur deux enseignants hommes, maîtrisards en Sciences et techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS), confirmés (ayant 15 ans de pratique enseignante) et intéressés par cette recherche. Ce choix a été essentiellement lié à la spécialité sportive choisie : basket-ball et/ou gymnastique. La condition de choix a été que, lors de la phase empirique du travail, chacun d'entre eux enseigne ces deux APSA (soit un cycle de gymnastique et un cycle de basket-ball composé de six séances chacun) à une même classe, dont une dans laquelle il est expert (sa spécialité de prédilection) et marqué par une expertise extra-scolaire relativement intense.

Les deux classes observées étaient du même niveau (1^{ère} année secondaire), mixtes et dont le nombre d'élèves varie entre 30 et 33 élèves.

3. 4. 2. Observation in situ.

Cette mise à l'épreuve permet d'accéder aux rapports au savoir grâce à l'analyse de contenu des fiches de préparation, puis aux contenus réellement mis en œuvre grâce à l'observation, *in situ* et en phase interactive (Van Der Maren, 1995). Le chercheur est centré sur la différence « officiel-personnel », en précisant que les rapports « officiels » aux savoirs rendent compte de l'intégration par l'enseignant dans sa séance de contenus d'enseignement préconisés par les programmes scolaires, alors que les rapports personnels témoignent de la mise en œuvre de contenus puisés dans sa propre expérience de pratiquant, voire d'entraîneur.

Enfin, la pratique des entretiens au cours des phases pro et rétro-interactives de l'enseignement permet de préciser le point de vue de l'enseignant sur l'évolution de son rapport au savoir au cours de ces différentes phases.

Le corpus de données est constitué de deux filmages et de quatre entretiens par site.

3. 4. 3. Déroulement de l'observation.

Le déroulement de la recherche à propos des différents entretiens (et des analyses des fiches de préparation de séance) est alors ainsi :

1- Entretiens *a priori* : un entretien d'un peu plus d'une heure avec chaque enseignant, quelques jours avant le début des observations, divisé en deux parties : une partie de type « récit de pratique » afin de déterminer son rapport personnel au savoir, et une partie de type semi-structuré afin de déterminer son rapport officiel au savoir.

2- Analyse des fiches de préparation de chaque séance observée. Le contenu de la fiche de préparation est laissée à l'entière liberté de l'enseignant afin de déterminer le savoir officiel et le rapport officiel à ce savoir qui seront a priori mis en jeu durant la séance, et pour que ce déroulement soit significatif pour le chercheur durant la séance.

3- Entretiens ante-séance : des entretiens semi-structurés d'environ une demi-heure avant chaque séance afin d'identifier le savoir (et le rapport) officiel à enseigner (prévu) par les deux enseignants avant chaque séance afin d'en examiner l'écart entre le savoir prévu et le savoir effectivement mis en œuvre.

4- Entretiens post-séance : des entretiens semi-structurés d'environ une demi-heure après chaque séance afin d'identifier le savoir (et le rapport au savoir) officiel transmis selon l'enseignant durant la séance.

5- Entretiens « d'après-coup » comme « machine à remonter le temps » (Terrisse, 2000) : des entretiens semi-structurés d'environ quarante cinq minutes à une heure qui ont lieu après la dernière observation. Ils sont au nombre de trois : le premier s'est déroulé un mois après la fin des deux cycles de gymnastique et de basket-ball, le deuxième est intervenu un mois après le premier, le troisième un mois après le second. Ces intervalles de temps libéré, ponctués d'entretiens distants, mais réguliers permettent qu'un travail d'identification de l'évolution du rapport personnel de l'enseignant au savoir se fasse et que se construisent les discours du sujet enseignant. Nous faisons l'hypothèse que ce remaniement sera porteur de sens.

3. 5. Les indicateurs d'analyse.

Pour identifier le savoir officiel, présenté dans les programmes officiels ou le projet d'EPS, nous utilisons les indicateurs suivants :

- Programmes officiels : les textes officiels présentant les programmes préconisés par le ministère de la jeunesse, du sport et de l'éducation physique qui sont les autorités pédagogiques des enseignants et qu'ils sont tenus d'appliquer dans leurs cours.

- Projet d'EPS : il émane de l'équipe pédagogique au sein de l'établissement scolaire, à l'intérieur d'un projet d'établissement et où l'EPS devient une matière d'enseignement à part entière, définissant ainsi ses moyens et les objectifs visés dans cet établissement en particulier.

Ainsi, ce savoir officiel dépend d'une institution de référence, l'école. En effet, d'après Chevallard, « une institution est un dispositif social, un système de pratiques sociales, qui permet et impose aux personnes X, qui viennent y occuper une position, la mise en jeu de manières de faire et de penser propres » (Chevallard, déjà cité). Cette institution s'ancre dans le vécu quotidien de la classe et, selon Sensevy (1998) reflète ce qui est acquis « ce qui naît dans le jour après jour expérientiel, et qu'on s'incorpore ». Enfin, pour identifier le savoir personnel, celui qui vient de l'enseignant, nous utilisons les indicateurs suivants :

- Vécu personnel, corps senti : il renvoie à l'expérience personnelle et corporelle vécue du sujet enseignant, à son vécu de sportif ou quelquefois d'entraîneur. Il prend un poids important dans le cas d'une pratique assidue et délibérément choisie en tant que pratique, souvent sportive, par l'enseignant pendant plusieurs années quelquefois.

Ainsi, le savoir personnel ressort du désir d'enseigner d'un enseignant singulier. D'après Beillerot, « Le désir est fondamental, il est une aspiration première » (Beillerot, déjà cité). Il fait ici référence au plaisir d'exercer l'enseignement de sa spécialité en tant que sujet « désirant » et sujet « sachant » (Buznic-Bourgeacq, Terrisse 2005). Dès lors, Beillerot conclut qu'« il n'y a de sens que du désir » (Beillerot, déjà cité). Nous verrons, dans la suite du texte, comment ces indicateurs nous permettent de différencier savoir officiel et savoir personnel.

4. Résultats et validation interne

L'ensemble des données recueillies et leurs traitements quantitatifs et qualitatifs permettent de dégager un certain nombre de résultats et de conclusions provisoires auxquels il ne faut accorder, pourtant, qu'une « validité locale contextuelle », selon la formule (Van Der Maren, 1995). Les chiffres et pourcentages présentés dans les tableaux sont obtenus à partir de grilles de classification portant sur les indicateurs de différenciation savoir officiel / savoir personnel déjà mentionnés, au moment du visionnage et de la retranscription des données recueillies à partir des interventions de l'enseignant. Nous ne donnons ici qu'une partie des résultats relatifs à l'analyse comparative du rapport au savoir de l'enseignant confirmé suivant qu'il est expert ou non dans l'activité qu'il enseigne. Nous examinons l'impact de la connaissance « incarnée » et de son effet sur le traitement des APSA.

4. 1. Résultats de l'enseignant « A ».

Ainsi le tableau I présente la totalité des savoirs effectivement transmis par l'enseignant « A » (le premier enseignant), spécialiste de gymnastique, enseignant la gymnastique et le basket-ball, au travers de deux extraits de séances.

N.B : Les propos des élèves qui s'expriment en arabe et en français, ont été traduits en conservant le sens, dans la mesure du possible.

Tableau I. Le contenu de la transmission des savoirs de l'enseignant « A ».

		Rapport personnel	Rapport officiel ou émergent	Extraits de séances
Enseignant A	Gym.	94 %	« in situ » 6 %	<p>Les élèves sont par trois. Ils doivent réaliser un mini-enchaînement gymnique comprenant quatre éléments techniques imposés. Un élève a oublié les contraintes techniques imposées.</p> <p>Elève : « <i>Monsieur, je cois que j'ai oublié quelque chose ? On saute, on tombe, on marche... Et ?</i> »</p> <p>Ens : « <i>Et on roule...</i> »</p> <p>Elève : « <i>Oui, la roulade...</i> »</p> <p>Ens : « <i>C'est bien oui, mais maintenant, il faut...</i> »</p> <p>Elève : « <i>D'accord, voilà, on essaie de se comporter correctement sur le tapis...</i> »</p> <p>Ens : « <i>Très bien, vous avez une bonne attitude gymnique, vous vous comportez correctement sur le tapis, il faut que je voie que vous revenez toujours à la station droite... mais pas uniquement à la fin de l'enchaînement, à chaque instant, ça doit être senti, visible</i> ».</p>
Enseignant A	Basket-ball	56 %	« in situ » 44 %	<p>Les élèves sont par quatre. L'un doit progresser avec la balle en dribble, la protéger du défenseur semi-actif et la passer à son camarade. Ils doivent regarder les autres groupes qui travaillent en même temps. Un élève ne comprend pas comment tenir la balle en dribble pour la protéger.</p> <p>Elève : « <i>Monsieur, c'est comme ça que je tiens la balle ?</i> »</p> <p>Ens : « <i>Comment où tu places le ballon, attends, je te fais montrer comment il faut faire, tu places le ballon derrière toi comme ça (il lui montre le placement de la balle), toi, tu te mets entre le ballon et l'adversaire, comme ça, le bras dribbleur est là, et l'autre bras est en avant, et là, tu essaies d'avancer, vous essayez toujours d'avancer en protégeant la balle comme ça (il lui montre comment), en basket-ball, celui qui maîtrise la balle, arrive au panier le premier, il faut que tu apprennes la technique du démarquage, de la passe, il faut que tu avances au panier...</i> ».</p>

Dans ce premier extrait des entretiens d'après coup, nous observons combien l'enseignant A met l'accent sur « l'attitude » qui lui semble essentielle en gymnastique, « *sentie et visible* », qu'il réfère à sa propre expérience dans les entretiens d'après coup : « *il y a des choses qui viennent de moi, qui sont propres à moi, c'est mon vécu de gymnaste, c'est aussi mon expérience d'entraîneur, mais, comment je vais vous dire ça, je sens cette activité, je sens ce que je fais ...* » (Enseignant A). C'est d'ailleurs ce qu'il demande aux élèves, de la « *sentir* », alors que lui-même est capable de la « *voir* ». Par contre, toujours dans les entretiens d'après coup qui concernent ici le cycle de basket-ball pour ce même enseignant, il valorise une technique sportive permettant la conservation de la balle, réponse donnée à partir des questions des élèves, en référence aux contenus du programme : « *Bon, j'insiste sur l'apprentissage des gestes techniques en basket-ball, comme c'est mentionné dans les programmes* ». Cet extrait confirme l'origine des savoirs transmis dans cette activité, qu'il complète en disant : « *souvent, les questions des élèves m'orientent sur la réponse* ».

Ainsi, nous avons ajouté à notre rubrique différence personnel-officiel, une autre origine que nous mentionne cet enseignant, soit des savoirs qui émergent dans la séance et qui sont une réponse qu'il apporte aux questions posées par les élèves.

4. 2. Les résultats de l'enseignant « B »

Nous présentons dans le tableau 2 l'ensemble des savoirs effectivement transmis par l'enseignant « B », spécialiste de basket-ball, enseignant le basket-ball et la gymnastique, à partir de deux extraits de séances révélateurs, d'après nous, de ses rapports personnels et officiels aux savoirs.

Tableau II. Le contenu de la transmission des savoirs de l'enseignant « B ».

		Rapport personnel	Rapport officiel ou émergent	Extraits de séances
Enseignant B	Basket-ball	97 %	3 %	<p>« in situ » Deux élèves par balle, ils doivent exécuter le 1 contre 1. L'élève en attaque (porteur du ballon) doit utiliser ses propres techniques de démarquage individuel pour se libérer de l'adversaire. Il ne comprend pas les techniques de démarquage imposées.</p> <p>Elève : « <i>Monsieur, comment je dois faire pour me libérer de l'adversaire ?</i> »</p> <p>Enseignant : « <i>Tu dois feinter l'adversaire, tu fais une feinte du côté droit, et tu vas du côté opposé</i> »</p> <p>Elève : « <i>Oui, je feinte l'adversaire, ... ?</i> »</p> <p>Enseignant : « <i>D'accord, c'est bien, mais maintenant, il faut pas oublier...</i> »</p> <p>Elève : « <i>Voilà, on essaie de varier, d'exécuter une feinte, une double feinte et/ou un pivot ...</i> »</p> <p>Ens : « <i>Tout à fait, t'as compris l'action de démarquage individuel, donc il faut varier les formes de démarquage pour se libérer de l'adversaire, vous utilisez la feinte, la double feinte, le pivot de renversement, le changement brusque de vitesse, d'allure etc....En Basket-ball, il faut que tu utilises tes propres moyens pour te démarquer, sois à l'aise et sens le geste, l'activité</i> ».</p>
				<p>« in situ » Les élèves sont par quatre. Ils doivent réaliser un mini-enchaînement gymnique composé de deux éléments techniques et de deux éléments chorégraphiques, de liaison. Un élève a oublié comment faire la liaison.</p> <p>Elève : « <i>Monsieur, après l'équilibre ciseaux, est-ce que j'entame directement la roue, ou bien j'ai sauté quelque chose ?</i> »</p> <p>Ens : « <i>Et, on lie par un saut en extension demi tour</i> »</p> <p>Elève : « <i>Oui, le saut en extension ½ tour de liaison</i> »</p> <p>Ens : « <i>D'accord, c'est pas mauvais, mais maintenant, il faut chercher la correction de l'élément, regardez, comme ça (il place la main sur les bras tendus vers le bas de l'élève qui va démontrer l'exercice, et fait avec un mouvement de bras en passant de l'oblique bas à l'oblique haut avec flexion extension des jambes). Il faut que tu corriges</i> ».</p> <p>Elève « <i>Voilà, on essaie de se corriger Monsieur</i> »</p> <p>Ens « <i>Attendez, il faut pas que tu fasses comme ça, il faut que tu corriges, comme ça (il lui montre le travail une deuxième fois), tu dois corriger, il faut pas travailler comme ça</i> ».</p>
Enseignant B	Gym.	54 %	46%	

Nous voyons dans cet extrait que l'enseignant B propose à ses élèves une multitude de techniques en basket-ball au service d'une stratégie, construites par son activité de pratiquant, (ce que nous confirment les entretiens d'après coup, où la question de l'origine de ces savoirs lui a été posée) : *«le basket-ball... Eh..., c'est ma spécialité, j'ai joué le basket-ball au club, je me suis formé en basket-ball, j'ai subi une formation académique, c'est à dire que mon vécu en basket-ball est complètement différent, vous voyez, un vécu de joueur, de basketteur, un vécu de spécialiste et un vécu d'entraîneur donc j'ai un vécu plus important qui me permet d'enseigner le technique sous ses différentes formes et la stratégie du jeu en B-B »* (enseignant B). Nous retrouvons ici les « indicateurs » d'une pratique personnelle, comme le *vécu* que nous avons relevé déjà chez l'enseignant A. Par contre, le savoir en gymnastique constitue, pour lui, *« une bonne correction »*, conseil qu'il apporte aux questions des élèves et qui fait partie de la « doxa » professionnelle des enseignants de gymnastique, dans leur pratique quotidienne : *« Pour moi, la gymnastique c'est la correction, c'est la discipline »*, option qui est présente dans le projet d'EPS (Enseignant B).

5. Analyse des résultats.

5. 1. La « spécialité ».

Il semble que lors de l'enseignement de leur spécialité de prédilection, la quasi-totalité des savoirs exposés en classe et reconnus par les deux enseignants ressortent de leurs rapports personnels aux savoirs, ce qui est confirmé dans les entretiens d'après-coup que nous avons effectué pour ces deux enseignants. En effet, un jeu de détermination s'est instauré entre le rapport personnel et le contenu de la transmission. Nous pouvons remarquer que ce sont les savoirs élaborés par, et au regard de l'expertise personnelle dans l'APSA de l'enseignant, qui sont transmis dans ses interventions.

5. 2. La non spécialité.

Par contre, dans l'enseignement de la deuxième activité, les enseignants nous disent se référer aux programmes ou au projet d'EPS. Cette difficulté d'enseignement, constituée du fait de ne pas avoir cette expérience corporelle dans l'APSA enseignée, contraint l'enseignant à se confronter à des savoirs émergents du contexte didactique, qu'il sollicite quelquefois pour masquer sa méconnaissance de l'activité. Face à ce non savoir, le rapport officiel au savoir ne suffit pas. D'ailleurs, un enseignant avoue : *« ... parfois, c'est l'élève qui rapporte la solution!... »* (Enseignant B).

Nous pouvons alors placer ces enseignants aux deux extrémités de l'axe officiel/personnel. En effet, lors de l'enseignement d'une activité méconnue, l'enseignant non spécialiste met en jeu, dans presque la totalité de ses interventions, des savoirs à caractère officiel en se référant en permanence aux programmes officiels : « *...j'ai trouvé des difficultés à rendre les savoirs accessibles aux élèves en gymnastique, c'était vraiment difficile et je répète toujours en disant que l'absence d'un certain acquis antérieur en gymnastique a rendu la tâche difficile pour moi, j'étais obligé de me référer tout le temps aux programmes, aux textes officiels* » (Enseignant B). La méconnaissance de l'activité qu'il enseigne, sa pratique personnelle limitée voir même inexistante dans l'APSA, ne lui permet pas de trouver des réponses singulières aux problèmes rencontrés par les élèves. De même, des solutions aux dysfonctionnements imprévus de la situation interactive le pousse à recourir donc à une « circonscription officielle » incessante afin de faire face à son non savoir. Cette notion qui caractérise l'enseignement du professeur non spécialiste renvoie à la trame officielle de savoir qui constitue la culture officielle de la classe. Elle est identifiée par l'intermédiaire du recours permanent aux fondements institutionnels, à une base, un ordre officiellement établi (programmes officiels) : « *Quand il s'agit du basket-ball, je ne suis plus à l'aise. Enseigner le basket-ball..., j'aime pas, ça ne m'intéresse pas, les élèves sentent ça, ils distinguent la différence, pour moi, c'est un problème, c'est une obligation, je me réfère tout le temps aux programmes officiels...* ». (Enseignant A).

5. 3. La nature différentielle du savoir transmis.

En analysant ce que ces deux enseignants transmettent, si l'origine différentielle des savoirs nous est donnée par les enseignants, elle est pourtant assez proche dans les deux cas, puisque les deux enseignants transmettent tous les deux une « attitude » en gymnastique et une technique de démarquage en basket-ball. Pour préciser l'intérêt de la différenciation personnel-officiel, nous devons analyser plus finement les réponses faites. 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 que les élèves doivent intégrer, « *à chaque instant* » et doit « *être sentie, visible* »...ce qui sous-entend que le professeur est capable de la voir et qu'il souhaite que les élèves puissent aussi la percevoir, et, bien entendu l'acquiescer.

La même différence de nature du savoir s'observe aussi en basket-ball. Pour l'enseignant A, qui n'est pas spécialiste de cette APSA, 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. Au contraire, l'enseignant B, spécialiste de ce sport collectif utilise des expressions qui montrent combien la technique, « *les formes de démarquage* », sont au service de la stratégie collective puisqu'il leur dit : « *il faut varier les formes de démarquage pour se libérer de l'adversaire* », grâce à des « *feintes, le pivot de renversement, le changement brusque de vitesse, d'allure..* ». Pour ce faire comprendre, il sollicite chez l'élève ce qu'il a certainement acquis lui-même : « *sens le geste* » leur dit-il.

Une lecture superficielle aurait pu nous indiquer une similitude de contenus d'enseignement alors que notre problématique postule une différence fondamentale entre l'enseignement d'une APSA connue et celui d'une APSA méconnue. Ce point sera, bien entendu, à développer dans des études ultérieures avec d'autres enseignants.

6. Discussion

Les premiers résultats soulignent que pour chaque APSA enseignée, l'enseignant met en oeuvre un enseignement différent selon le rapport qu'il entretient avec elle. Pour le même enseignant, deux pratiques professionnelles différentes sont mises en scène, deux traitements de l'APSA sont identifiés et deux enseignements sont mis en oeuvre. Ainsi, le professeur n'est pas tout seul dans la classe : il est plongé dans une situation « groupale », celle qui le relie ou à un groupe de pratique, ou à un groupe professionnel (Blanchard-Laville, 2003). Cette situation groupale est une situation didactique : le professeur est sommé par l'institution d'enseignement d'accompagner les élèves à entrer en rapport avec le savoir qu'elle a défini. Toutefois, au sein de cette construction, il existe bien aussi des ressources qui ne sont pas simplement institutionnelles. Elles proviennent de lui-même, de son expérience corporelle unique et révèlent alors inévitablement sa singularité. Lorsqu'elle est entendue et transcrite par le chercheur, elle lui permet ainsi de comprendre, voire d'expliquer certains ressorts du système didactique, qui fonctionnent aux désirs et aux craintes de l'enseignant, à ses enjeux personnels. En effet, la situation interactive « groupale » « réveille des craintes très anciennes que chacun tente d'apaiser à sa manière » (Blanchard-Laville, op. Cit.). Ainsi, l'approche du sujet enseignant à partir de sa pratique personnelle dans les APSA permet de prendre en compte le rapport de son histoire singulière aux objets de savoir qu'il transmet, c'est-à-dire l'un des fondamentaux de sa singularité, et de voir comment celle-ci pourrait orienter la forme de gestion du contrat didactique. Elle réinterroge par exemple les problématiques de l'institutionnalisation ou de l'ostension des savoirs, qui peuvent s'édifier comme des outils

conceptuels capables de situer le cas de chaque enseignant dans des éléments systématiquement constitutifs du didactique, en repositionnant le sujet enseignant comme responsable et générateur de ces processus.

7. Conclusion

Cet article, en présentant le cas de deux enseignants d'EPS spécialistes d'APSA différentes, alors qu'ils enseignent les deux mêmes APSA, tente de montrer comment la nature du rapport au savoir et les phénomènes didactiques qu'il donne à décrire peuvent être interprétés à partir d'une prise en compte de la singularité du sujet enseignant. Celui-ci, fort d'une histoire unique, de pratique personnelle, est marqué d'un rapport spécifique au savoir qu'il a la charge de transmettre, qu'on pourrait appeler son « rapport au corps », puisqu'il s'agit de pratiques corporelles. D'autres chercheurs en didactique clinique ont déjà tenté de modéliser certains aspects de ce processus de rapport au savoir, en termes de « filtres » (Loizon, 2004 ; Loizon, Terrisse, Margnes, 2004) chez les professeurs de judo, ou de « transposition expérientielle » (Jourdan, 2005) chez les étudiants en EPS à l'IUFM.

Les cas présentés ici ont permis alors de montrer que contrairement à toute attente, l'enseignant non spécialiste face au non savoir est confronté à la réalité de l'émergence de nouveaux savoirs in situ, ce que nous n'avions pas prévu. Ainsi, le rapport officiel au savoir ne suffit pas comme catégorie d'analyse. Il laisse la place aux nouveaux savoirs émergents du contexte didactique comme l'entretien d'après-coup le confirme.

Entre prévisions et pratiques effectives, intentions et décisions, routines et improvisations, certitudes et incertitudes, conformités et différenciations, l'enseignant, pour chaque activité enseignée, est inscrit dans des divisions différentes entre affirmer son statut de « sujet désirant et sachant » et accepter la réalité de son non savoir. L'enseignant semblerait naviguer alors dans une « zone de turbulence » où le rationnel côtoie « l'arationnel », où le prévu cède la place à l'imprévu.

Bibliographie

Amade-Escot, C., Léziart, Y. (1996). Contribution à l'étude de la diffusion de propositions didactiques auprès de praticiens. Analyse de cas d'enseignants d'éducation physique et sportive volontaires, *Rapport scientifique*, Recherche INRP N° 30506.

- Amade-Escot, C. (1998). *L'enseignant d'éducation physique et sportive dans les interactions didactiques. Itinéraire de recherche*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, UPS, Toulouse III.
- Artigue, M. (1990). Ingénierie Didactique. *Recherches en Didactique des mathématiques*, 9/3, pp.283-307
- Beillerot, J. (1996). Désir, Désir de savoir, Désir d'apprendre, in Beillerot, J., Blanchard-Laville, C, Mosconi, N. *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan., pp. 51-74.
- Berliner, D. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Research*, 15, pp. 5-13.
- Blanchard-Laville. (2003). Rapport au savoir et approche clinique des pratiques enseignantes, in *Rapport au savoir et didactiques*. Dir. Sylvette Maury et Michel Caillot. Ed. FABERT., pp145-167.
- Brousseau, G. (1986). *La relation didactique : le milieu*. Actes de la IVème Ecole d'Eté de didactique des mathématiques, pp. 54-68, IREM, Paris 7.
- Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, Toulouse, EUS.
- Buznic-Bourgeacq, P. (2005). L'expérience de l'enseignant et ses implications didactiques : une étude de cas en EPS. In *Actes du 5ème Colloque International Recherches et Formation*. IUFM de Nantes.
- Buznic-Bourgeacq, P., Terrisse, A. & Margnes E. (2007). L'expérience personnelle du professeur d'EPS, approche clinique et implications didactiques : une étude de cas d'une enseignante débutante. *eJRIEPS*, IUFM de Franche-Comté.
- Carnus, M-F. (2001). *Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique*. Thèse de doctorat dirigée par André Terrisse, LEMME, Université Paul Sabatier, Toulouse III.
- Carnus, M-F. (2004). « Intérêts, limites et importation de la méthodologie d'ingénierie didactique dans les recherches en didactiques de l'EPS, l'exemple de l'étude du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS ». *eJRIEPS*, IUFM de Franche-Comté.
- Chevallard, Y. (2002). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques, Colloque : *Didactiques et rapports aux savoirs*, Actes des 3ème Journées d'Etudes Franco-québécoises des didactiques, Paris Sorbonne.
- Deketele, J.M.; Rogiers, X., (1996), *Méthodologie du recueil d'information*, 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 dirigée par A. Terrisse. LEMME, UPS, Toulouse III.
- Douglas, M. (1999). *Comment pensent les institutions*. Paris, La Découverte. M.A.U.S.S (traduit de l'ouvrage paru en 1987. How institutions think, Londres, Poutledge et Keyan).
- Loizon, D., Terrisse, A & Margnes, E. (2004). Analyse des pratiques d'enseignement : les pratiques déclarées par les professeurs de judo ». *eJRIEPS*, IUFM de Franche-Comté.
- Loizon, D. (2004). *Analyse des pratiques d'enseignement du judo : identification du savoir transmis à travers les variables didactiques utilisées par les enseignants en club et en EPS*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, dirigée par André Terrisse, Université Paul Sabatier, Toulouse III.
- Loquet, M. (1996). *Les contenus d'enseignement en gymnastique rythmique et sportive pour les élèves de 6^e. Un recherche d'ingénierie didactique*, Thèse de doctorat, Paris, Université de Paris XI.
- Piéron, M., Carreiro Da Costa (1995). L'expertise dans l'enseignement des activités physiques et sportives. *Revue de l'Education Physique*, vol.35, 4, pp.161-162.
- Sensevy. G. (1998). *Institutions didactiques, étude et autonomie à l'école élémentaire*. PUF.
- Terrisse, A., Sauvegrain, J. P. (1998). Identification des difficultés d'appropriation du « savoir lutter » par une méthodologie d'ingénierie didactique, *Revue sciences et motricité*, n°32-33, pp.74-87
- Terrisse, A. (2000). La référence dans l'enseignement de l'éducation physique et sportive. I n A. Terrisse (Ed). *Didactiques des disciplines : les références au savoir*, Bruxelles : De Boeck,
- Terrisse, A. (2004). A quoi sert la recherche en didactique de l'éducation physique et sportive, in Chabchoub, *Introduction aux didactiques des disciplines*. Association Tunisienne de Recherche Didactique.
- Terrisse A, Lestel G, (2006), Le poids de l'expérience dans la didactique de l'EPS : Le cas d'une enseignante « expérimentée ». *Premier congrès International des Sciences du Sport de Tunisie*, Hammamet, 21 et 22 Avril 2006.
- Van Der Maren, (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation* ; De Boeck, Bruxelles.