eJRIEPS

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

45 | 2019

Varia

L'enseignement spécialisé à l'épreuve d'un déjà-là. Études de cas de deux enseignants d'activités physiques adaptées en Tunisie

Hanene Lengliz, Maher Guerchi et Marie France Carnus

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/650>

DOI : 10.4000/ejrieps.650

ISSN : 2105-0821

Éditeur

ELLIADD

Référence électronique

Hanene Lengliz, Maher Guerchi et Marie France Carnus, « L'enseignement spécialisé à l'épreuve d'un déjà-là. Études de cas de deux enseignants d'activités physiques adaptées en Tunisie », *eJRIEPS* [En ligne], 45 | 2019, mis en ligne le 01 avril 2019, consulté le 01 août 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/650> ; DOI : 10.4000/ejrieps.650

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

L'enseignement spécialisé à l'épreuve d'un déjà-là études de cas de deux enseignants d'activités physiques adaptées en Tunisie

Hanene Lengliz, Maher Guerchi et Marie France Carnus

EDiC, UMR EFTS, Université de Toulouse Jean Jaurès, France

Résumé

Cet article s'inscrit dans un travail de thèse en didactique clinique de l'EPS qui s'intéresse à l'analyse des pratiques enseignantes in situ et au cas par cas. En articulant certains concepts issus des didactiques disciplinaires à une clinique d'orientation psychanalytique, nous interrogeons ici des pratiques enseignantes spécialisées dans les activités physiques adaptées (APA) auprès d'élèves à besoins particuliers présentant une déficience mentale. La phase exploratoire de notre recherche mobilise le concept de « déjà-là » qui représente la partie cachée du processus décisionnel de l'enseignant qui nous permettra d'avoir un regard plus profond sur ce qui pourrait influencer ou même déterminer son activité professionnelle. Nous procédons à une étude de cas rapprochés de deux enseignants d'EPS exerçant dans deux institutions spécialisées en Tunisie : une publique et l'autre privée. L'analyse de contenu des entretiens permet de rendre compte des fondements subjectifs de la transmission de savoir(s) de ces deux enseignants spécialisés et souligne la pertinence d'un regard clinique en didactique des APA.

Mots clés : didactique clinique de l'EPS, pratique enseignante spécialisée, Activité Physique Adaptée (APA), processus décisionnel, déjà-là, déficience mentale.

1. Introduction

Notre intérêt au regard des pratiques enseignantes spécialisées est lié à l'évolution au cours de ces dernières années de l'utilisation des activités physiques adaptées (APA) en tant que levier essentiel pour permettre aux personnes déficientes intellectuellement de bénéficier « d'un projet institutionnel éducatif et intégratif leur permettant d'être consommateurs de pratiques sportives, statut qui jusqu'à ces dernières années leur avait été refusé » (Brunet, Bui-Xuân, Bluteau, 2001, p 135). Ninot et Partyka (2007), définissent aussi les APA comme des activités qui « regroupent l'ensemble des activités physiques et sportives à des fins de prévention secondaire ou tertiaire, de réhabilitation, de post-réhabilitation, de

eJRIEPS 45 (Avril 2019)

rééducation, d'éducation ou d'insertion sociale auprès de personnes en situation de handicap et/ou vieillissantes » (Ninot et Partyka, 2007). En effet, ce nouveau regard est de nature à permettre aux personnes en situation de handicap de s'investir dans des pratiques signifiantes correspondant à leurs besoins physiologiques, psychologiques et sociaux. Par ailleurs, l'état tunisien a adopté ces dernières années des stratégies nationales pour la prévention, la promotion, la réinsertion et la protection des personnes handicapées. Prenant les exemples de l'article 1, 4 et 6 de la loi N°2005-83 du 15 Août 2005, l'état tunisien vise à garantir l'égalité des chances entre les personnes handicapées et les autres personnes, ainsi que leur promotion et leur protection contre toutes formes de discrimination. L'état tunisien œuvre aussi et surtout pour l'insertion dans les programmes d'enseignement et de formation au niveau des sections et des spécialités universitaires et professionnelles, des modules relatifs au handicap et aux spécificités des personnes handicapées (article 4). L'état tunisien vise aussi à l'élaboration d'un plan national d'information, d'éducation et de sensibilisation se rapportant aux handicaps, à leurs causes, à leurs répercussions et les moyens de leur prévention (article 6). D'après l'article 38 et 40 l'enfant handicapé tunisien a le droit d'exercer et de jouir des activités culturelles et sportives et de loisirs, il peut bénéficier également d'un encadrement spécial dans des institutions spécialisées et des associations œuvrant dans le domaine du handicap.

Cependant, l'intérêt porté aux APA et à leur utilisation dans un projet éducatif et intégratif interroge d'une part, l'importance capitale d'une réflexion sur les contenus d'enseignement afin de les adapter aux besoins et aux caractéristiques de ces publics à besoins éducatifs particuliers et, d'autre part, sur l'importance du travail de l'enseignant spécialisé qui a reçu une formation complémentaire lui permettant d'être attentif à la maîtrise et à la transmission de savoirs adaptés.

En effet, et pour une meilleure compréhension de la pratique enseignante spécialisée, qui reste en Tunisie une pratique très peu explorée, nous avons opté pour une articulation de certains concepts issus des didactiques disciplinaires à une clinique d'orientation psychanalytique en considérant la double détermination du fait didactique produit à la fois par des « contraintes externes » liées au système didactique (Amade Escot & Marsenach, 1995) et par des « contraintes internes » propres à un enseignant en particulier c'est-à-dire son vécu, son expérience, ses croyances, ses valeurs, etc. (Blanchard Laville, 1996). Dans cet article, nous allons nous intéresser plus particulièrement au concept de « déjà-là » qui représente selon Carnus la partie cachée du processus décisionnel de l'enseignant et qui fournit des motifs et des mobiles possibles à son activité professionnelle (Carnus, 2001).

Nous procédons à une étude de cas rapprochés de deux enseignants d'EPS exerçant dans deux institutions spécialisées en Tunisie : une publique et l'autre privée. L'analyse de contenu des entretiens (Bardin, 1977) permet de rendre compte des fondements subjectifs de la transmission de savoir(s) de ces deux enseignants spécialisés et souligne la pertinence d'un regard clinique en didactique des APA.

2. Cadre théorique

2.1. Une recherche en didactique clinique de l'EPS

Dans la filiation des travaux de l'équipe des chercheurs en didactique clinique (l'EDiC) (Terrisse & Carnus, 2009 ; Carnus & Terrisse, 2013), notre positionnement scientifique s'inscrit à la croisée de deux champs particuliers celui de la didactique de l'Éducation Physique et Sportive (EPS) et celui de la clinique d'orientation psychanalytique. Il nous conduit à considérer la pratique enseignante comme un processus d'intervention influencé par trois logiques distinctes et interdépendantes : la logique de l'enseignant – ici spécialisé - qui a des intentions et qui prend des décisions dans la contingence de l'épreuve que représente la situation didactique, la logique de l'élève - ici déficient intellectuel - qui a des particularités et des besoins le conduisant à construire activement et singulièrement son savoir et enfin, la logique de l'activité enseignée - ici adaptée - qui ne peut échapper à une transposition didactique permettant à l'élève l'accès à une forme de savoir socialisé.

Ainsi la prise en compte des relations qui existent entre les trois pôles (le versant didactique): enseignant, savoir, élèves (la ternarité didactique) questionne entre autres la spécificité des contenus disciplinaires au regard de leurs conditions de transmission et d'appropriation. La relation entre ces trois pôles constitue « l'ossature » conceptuelle pour la transmission d'un savoir en classe d'EPS (Terrisse, 2001). Cet ancrage a recours aux trois principaux concepts :

- Le premier concept de **la transposition didactique** sert à identifier le savoir qu'a l'intention de transmettre l'enseignant. Ce concept a été élaboré par le didacticien des mathématiques, Yves Chevallard en 1985 et qui définit la transposition didactique comme « un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le "travail" qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique » (Chevallard, 1985).
- Le deuxième concept du **contrat didactique** défini à l'origine comme : « une relation qui détermine, explicitement, mais surtout implicitement, ce que chaque partenaire, l'enseignant

eJRIEPS 45 (Avril 2019)

et l'apprenant, a la responsabilité de gérer et dont il sera responsable devant l'autre » (Brousseau, 1998). Il s'agit en fait d'un système de règles implicites et/ou explicites, de décisions négociées ou non et de décisions spontanées ou non, qui déterminent ce que chaque partenaire didactique (enseignant, élève) a la responsabilité de gérer. Ce concept définit en quelque sorte le métier de l'élève et celui du maître. Ainsi, les bases du contrat didactique s'établissent à partir d'un « système d'attentes réciproques à propos d'un savoir (Joshua, 1996).

- Le troisième concept **du rapport au savoir** qui irrigue depuis des années de nombreux travaux de disciplines diverses (la psychologie, psychanalyse et sciences de l'éducation). En effet, la notion du rapport au savoir implique la prise en compte de la « façon dont un sujet est affecté par le savoir qui lui est transmis et la façon dont ce sujet le signifie et s'y rapporte » (De Léonardis, Laterrasse & Hermet, 2002). Néanmoins, plusieurs groupes de recherche, représentant chacun un champ et une approche spécifique en sciences de l'éducation, font référence à cette notion du rapport au savoir :

- selon une approche psychanalytique (les travaux de Beillerot, Blanchard- Laville, Mosconi, 1996 ; Blanchard- Laville 2001) le rapport au savoir est défini comme étant « un processus créateur de savoir, par lequel un sujet intègre tous les savoirs disponibles et possibles du temps » (Beillerot, 1989). Cette approche est caractérisée par sa dimension clinique où le conscient et l'inconscient divisent le sujet, et qui affirme une consistance propre au psychisme par rapport à l'organique et au social qui s'intéresse au sujet singulier en situation » (Beillerot et al, 1996).
- selon une approche psychosociale (les travaux de recherche ESCOL, de l'université saint Denis, paris 8, charlot, 1977), le sujet est appréhendé en tant que singularité inscrite dans le jeu des rapports sociaux. Ainsi, analyser le rapport au savoir, c'est étudier le sujet confronté à l'obligation d'apprendre, dans un monde qu'il partage avec les autres : le rapport au savoir est rapport au monde, rapport à soi, rapport aux autres » (Charlot, 1977).
- enfin, selon les travaux d'Yves Chevallard 1989, « un individu concret ne peut entrer en rapport avec un savoir qu'en entrant en rapport avec une ou deux institutions » (Chevallard, 1989).

Nous concluons que la notion du rapport au savoir englobe la question de la construction de sens par le sujet en fonction de son histoire personnelle et de l'institution dans laquelle il prend position. Cela place « le sujet en activité (le savoir comme processus), dans son

intimité (le savoir comme constitutif du sujet) et dans une extériorité (le savoir comme préexistant au sujet » (Terrisse & Carnus, 2009, p. 35).

Par ailleurs, l'approche clinique (le versant clinique) en didactique conduit à considérer la pratique enseignante comme la résultante d'une activité qui engage l'enseignant comme l'apprenant « dans sa dynamique à la fois psychique et sociale » (Beillerot, Blanchard-Laville & Mosconi, 1996). Cette approche « intègre la dimension du sujet » (Carnus, 2003) et s'appuie sur une théorie du sujet « *pris dans le* didactique » en se référant plus particulièrement à la psychanalyse lacanienne (Lacan, 1974).

2.2 Une théorie du « sujet » en didactique

Notre référence aux *registres* lacaniens met en valeur la structure du Réel, du Symbolique et de l'Imaginaire (RSI) (Lacan, 1974) pour envisager les coordonnées du sujet. Le registre lacanien du **symbolique** est bien celui de l'assujettissement, du langage, de la loi, de « l'ensemble des institutions qui précèdent la naissance du sujet et le prédéterminent » (Assoun, 2003, p. 50). Dans cette perspective, le sujet didactique est donc fonction d'une place, inscrite dans un ordre symbolique « disposé selon une chaîne signifiante autonome, extérieure au sujet [...] au regard duquel ce sujet ne peut qu'exister sur un mode acéphale, c'est-à-dire tout entier assujetti à cet ordre » (Chemama, 2009, p. 562). Nous soulignons que le syntagme élaboré par J. Lacan (1966) pour caractériser la position symbolique de l'analyste a été repris, de manière ponctuelle (Chevallard, 1991 ; Terrisse, 1994 ; Blanchard-Laville, 2001 ; Buznic-Bourgeacq, 2009, 2013), pour souligner la position toujours supposée qui situe l'enseignant.

En effet, concernant la deuxième catégorie de l'**imaginaire**, elle représente la *forme reflétée* du « maître ». Ainsi, la relation duale qui unit l'enseignant à l'élève dans la classe le confronte à « une dimension de l'autre où l'altérité d'une certaine façon s'efface, les partenaires tendant à se ressembler de plus en plus » (Chemama, 2009, p. 79). Cette relation est basée au fait sur des « transformation(s) produite(s) chez le sujet quand il assume une image » (Lacan, 1966, p. 84).

Par ailleurs, dans la classe, l'enseignant se donne à voir. Dès lors, il assume une image qui le constitue. Cette image définit en quelque sorte son articulation avec la fonction de « sujet supposé savoir », que l'enseignant est assigné à (...) conserver pour occuper une place de maîtrise dans la relation « inégalitaire » au savoir (Terrisse, 1999). Cependant, la catégorie de réel renvoie chez Lacan à l'*impossible* du sujet, soit ce qui ne « cesse pas de s'écrire » (Chémama, 1995). Ainsi, formé par une image reflétée et fonction d'une place, le sujet didactique reste pour l'instant défini à partir d'une certaine

incomplétude, d'un « manque à être, dans la mesure où il n'est jamais que représenté, supposé (*sub-jectum*) » (Chemama, 2009, p. 99). Demeure alors un espace pour le repérer, référentiel au registre du réel qui « dans la réalité du sujet désigne un point qui échappe ou résiste à la symbolisation » (Lacan, 1974). Le sujet est toujours plus qu'un assujettissement. En conférant un cadre symbolique à ses actions et perceptions, il « repousse hors de ce champ un réel que, dès lors, il met en place et qui, pour lui, reste toujours présent » (Chemama, 2009, p. 493). Le réel « est ici ce qui revient toujours à la même place » (Lacan, 2001, p. 160).

Par ailleurs, cette théorie du sujet est fondée et alimentée par les trois présupposés suivants (Carnus, 2009, p. 69) :

- i. le sujet enseignant est singulier, autonome et responsable. Il se crée un espace de liberté où il évolue. Cette liberté est déterminée par ses ressources décisionnelles influencées par son histoire personnelle, et « son déjà-là conceptuel, intentionnel et expérientiel » ;
- ii. le sujet enseignant est assujetti (Chevallard, 1992) vu qu'il est en quelque sorte dépendant de l'institution à laquelle il appartient. Il est d'une manière ou d'une autre soumis à un jeu de co-déterminations à la fois ressources et contraintes pour l'enseignant. « Ce jeu de co- détermination passe par la société porteuse d'une culture et de valeurs mais aussi par le système éducatif définissant des finalités, des missions et des programmes à ses acteurs » ;
- iii. le sujet enseignant est divisé dans et par son inconscient. « Divisé d'une part entre « sphère publique » et « sphère privée » qui constitue son épistémologie personnelle et professionnelle. Divisé ensuite entre des motifs « raisons » et des mobiles « désirs » (la contrainte ou le plaisir) ; divisé enfin entre conscience et inconscience (ce qu'il dit qu'il fait et ce qu'il fait, ce qu'il faut qu'il fasse et ce qu'il ne peut s'empêcher de faire...) ».

2.3. Problématique

À travers cette recherche, notre souhait est d'apporter une autre compréhension de la complexité du processus d'enseignement-apprentissage dans le domaine des APA tout en plaçant le sujet enseignant spécialisé au cœur de nos analyses. Ainsi, tout en faisant nôtre l'idée selon laquelle les phénomènes relatifs à la transmission-appropriation de savoirs en EPS semblent relever d'une dynamique psychique consciente et inconsciente qui détermine les pratiques (Terrisse & Carnus, 2009), nous nous centrons plus particulièrement dans cet article sur « le fil du savoir » à transmettre par les enseignants spécialisés dans les APA

auprès d'élèves en situation de handicap mental léger évoluant dans des institutions spécialisées en Tunisie. Ceci nous amène à remonter dans l'histoire du sujet enseignant, son déjà-là décisionnel qui selon Carnus (2001) influe de manière latente et constante ses décisions, et qui fournit, à certains moments donnés, des motifs et mobiles possibles dans le cadre de son activité professionnelle.

2.4. Le déjà-là décisionnel : outil de compréhension des contenus enseignés

Dans ses travaux sur le processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique, Carnus (2001) a mis en évidence l'existence d'un « déjà-là décisionnel » en amont de toute décision didactique se situant au carrefour de trois *déjà-là* : conceptuel, intentionnel et expérientiel. Cette partie cachée du processus décisionnel est constitué de savoirs, de croyances, de valeurs et d'intentions diverses. Il s'enrichit et évolue à travers les différentes expériences vécues et éprouvées par l'enseignant, notamment dans sa vie professionnelle. Ainsi, le déjà-là est considéré comme une trace importante du sujet, de son histoire et de sa singularité et agit comme « filtre de l'action didactique » (Loizon, 2009).

2.4.1. Le déjà-là conceptuel

Le déjà-là conceptuel renvoie au système de représentations, de croyances, de valeurs du sujet. Dans le champ de la didactique, les conceptions sont construites par les sujets et liées à un savoir. Elles sont élaborées par rapport à un objet donné, en analysant et en synthétisant diverses informations. Les conceptions renvoient à un ensemble d'idées que l'apprenant utilise pour raisonner face à des situations problématiques. Cet ensemble hétérogène d'idées, de croyances et d'opinions permet de donner du sens aux éléments constitutifs de la pratique (Giordan & De Vecchi, 1987).

2.4.2. Le déjà-là intentionnel

Le déjà-là intentionnel renvoie à un ensemble plus au moins explicite et conscient d'intentions. L'intention est une notion importée de la psychologie dans le champ des recherches en didactique où elle revêt un caractère incontournable en tant que « fondatrice de la didactique » (Brousseau, 1998). Elle est considérée comme une tension vers un but et la direction vers un objet. Selon Bruner (1983), « il y a intention lorsqu'il y a orientation et persévérance ». En effet, le projet social et public d'enseigner tel ou tel savoir prescrit par l'institution prend sa place au sein d'une trame complexe d'intentions qui se transforment en vue de l'interaction en « intentions privées » (Carnus, 2009) rendant compte du savoir à enseigner. Ainsi, en amont des décisions, les intentions à court, moyen et long terme, plus ou moins conscientes et parfois contradictoires sont un élément de la partie cachée du

eJRIEPS 45 (Avril 2019)

« processus décisionnel » qui renvoient aux causes, aux motifs et aux mobiles qui déterminent en grande partie les choix de l'enseignant (Carnus, 2009).

2.4. 3. Le déjà-là expérientiel

Le pôle expérientiel correspond aux pratiques usuelles de l'enseignant (Carnus, 2002) et désigne tout ce qui est en rapport avec ses expériences personnelles et professionnelles. Constituée par la pratique professionnelle répétée de l'enseignement en milieu scolaire ou extrascolaire, l'expérience professionnelle est en relation avec l'ancienneté dans le métier qui renvoie à un parcours professionnel pouvant se traduire en nombre d'années d'enseignement. Selon Carnus (2008), l'expérience s'enrichit également de la variété et de la multiplicité des contextes d'enseignement ainsi que des événements vécus par le sujet qui ont laissé des traces. Le déjà-là expérientiel constitue un savoir d'expérience plus ou moins conscientisé et explicitable par l'enseignant. Ce savoir d'expérience est selon Artaud (1981) « porteur d'une série de représentations élaborées à partir des réactions affectives de l'individu en contact direct avec la réalité, de ses premières perceptions du monde environnant, des informations multiples et diffuses qui l'ont déjà assailli et de tous les modèles de la culture qui l'a imprégné » (Artaud, 1981).

3. Cadre méthodologique

3.1. Recueil des données

D'un point de vue méthodologique l'accès au déjà-là décisionnel est difficile. La principale méthode d'investigation utilisée est l'entretien. Nous avons, à cet effet opté pour des entretiens semi directifs afin de laisser à l'interviewer un espace assez large pour donner son point de vue. L'enquêteur par contre pose des questions et laisse l'enquêté répondre en toute liberté. Le rôle de l'enquêteur dans ce type d'entretien est d'encourager l'informateur à parler et donner davantage d'information sur la thématique de sa recherche. Les questions posées dans ce type d'entretien sont relativement ouvertes. L'enquêteur doit les recentrer afin de ne pas perdre de vue l'objectif qu'il s'est fixé (Blanchet et Gotman, 2010).

Nous avons mené plus précisément deux entretiens semi directifs avec deux sujets enseignants spécialisés ayant accepté volontairement de participer à notre recherche. Les entretiens sont composés de questions qui se rapportent à l'histoire des sujets et à leur déjà-là décisionnel. Nous avons donc posé des questions relatives à leurs conceptions du handicap mental, de l'APA en général et de la gymnastique adaptée qui représente en effet notre activité support dans cette recherche. D'autres questions qui concernent leurs

intentions d'enseignement adapté ainsi qu'aux intentions relatives à l'enseignement de la gymnastique adaptée. Enfin, des questions qui se rapportent à l'expérience des deux sujets enseignants exerçant dans deux institutions spécialisées en Tunisie ainsi qu'à leur expérience vécue en lien avec l'enseignement des APA en général. Les entretiens se sont déroulés dans la salle de gymnastique, lieu de pratique usuelle de nos enseignants associés. Ces derniers ont choisi eux-mêmes le jour et l'heure des entretiens selon leur disponibilité. Les entretiens ont été enregistrés par un dictaphone, sur une durée d'une heure à une heure trente, puis retranscrits intégralement. Nous soulignons que les deux enseignants ont été informés préalablement du cadre général de notre recherche.

Les enseignants interviewés exercent dans des classes composées au maximum de 8 à 10 élèves en situation de handicap mental léger et modéré (tableau 1). Par ailleurs, le handicap mental léger et le handicap mental modéré peuvent être qualifiés comme un développement mental incomplet caractérisé par une insuffisance de facultés et de niveau global d'intelligence, notamment dans les fonctions cognitives, langagières, motrices et sociales. Il peut être défini par des difficultés plus ou moins importantes de réflexion, de conceptualisation, de communication et de décision. Ces difficultés peuvent être plus ou moins compensées par un accompagnement humain permanent, évolutif et adapté à l'état et à la situation de la personne (American Psychological Association, APA, 1996).

Tableau 1 : La classification des déficiences mentales selon l'OMS (2001)

Déficience/QI	Caractéristiques
Déficience mentale profonde QI inférieur à 20-25	Le niveau mental ne dépasse pas 2 à 3 ans. On note dans la petite enfance un retard massif de toutes les acquisitions qui restent souvent incomplètes. L'autonomie des conduites de la vie quotidienne est partielle, le langage est quasiment inexistant, réduit à quelques mots ou phénomènes. L'existence d'anomalies morphologiques, de troubles neurologiques, de crises épileptiques associées est fréquente. Le retard profond est généralement associé à de grandes perturbations des fonctions sensori-motrices. La communication verbale et non verbale avec ces personnes est difficile.

Déficience mentale grave QI de 20 à 34	Le groupe des personnes atteintes d'une déficience mentale grave sont souvent prises avec des personnes ayant une déficience ou un retard moyen, étant donné que souvent elles vivent et sont scolarisés dans les mêmes institutions spécialisées. Ces personnes apprennent à parler et à prendre soin d'elles-mêmes de façon élémentaire, mais avec un retard important; Généralement, elles n'acquièrent pas des techniques culturelles, mais elles peuvent parvenir à déchiffrer les mots. À l'âge adulte, elles s'adaptent bien à la vie dans un foyer ou dans leur famille et elles peuvent effectuer des choses simples sous surveillance.
Déficience mentale modérée QI de 35 à 49	Ces sujets ne dépassent pas l'âge mental de 6 à 7 ans. Le retard du développement mental est fréquent. Une certaine autonomie dans les conduites sociales est possible, surtout si l'enfant évolue avec un cadre stimulant mais un encadrement protecteur reste nécessaire. Le langage reste asyntaxique, quoique son niveau dépende beaucoup du degré de stimulation de l'entourage.
Déficience mentale légère QI de 50 à 69	On distingue rarement l'enfant déficient mental léger de celui normal avant l'âge d'école. Dans ce cas, la scolarité devient un critère fondamental. L'échec scolaire caractérise ces enfants qui, jusqu'à la rentrée, ont eu le plus souvent un développement psychomoteur normal. Le langage ne présente pas d'anomalies grossières. L'insertion sociale extrascolaire est souvent satisfaisante. Il est rare de trouver des anomalies associées.

3.2. Traitement des données

Dans notre étude, nous avons réalisé une analyse de contenu qui nous a permis d'extraire les éléments constitutifs du déjà-là décisionnel des deux enseignants associés. Il s'agit en fait, d'un effort d'interprétation à partir d'un corpus de verbatim qui oscille entre d'une part la rigueur de l'objectivité et d'autre part la fécondité de la subjectivité du chercheur, lui aussi sujet (Bardin, 1977). Le traitement des entretiens repose en premier lieu sur la lecture « flottante » (Bardin, 1977) de la retranscription des entretiens de déjà-là qui nous permet d'extraire des éléments saillants des cas ainsi que le sens général de leur vécu personnel comme enseignant spécialisé. Le deuxième temps de l'analyse consiste à repérer de manière plus systématique certains extraits significatifs du verbatim ou « unités de sens » en occurrences de nature conceptuelle, intentionnelle ou expérientielle faisant écho à nos questions de recherche. Enfin, nous avons procédé à une organisation des extraits pour « construire les cas » (Passeron & Revel, 2005 ; Bertaux, 1997, Freud, 1983) à partir d'une intégration de l'apport de preuves (citations extraites du discours du sujet). En effet, entre « rationalité de la démarche et subjectivité du chercheur, la construction du cas en

didactique clinique procède à rebours pour aller vers des énoncés interprétatifs pointant les causalités possibles, en lien ici avec un déjà-là décisionnel. Comme tout produit de l'élaboration clinique, ces énoncés restent toujours un point de vue qui dans le troisième et dernier temps de la recherche, celui de l'après-coup, est confronté au point de vue des sujets observés » (Carnus, 2013 p. 25).

4. Principaux résultats

Après une analyse du corpus du verbatim selon la technique d'analyse de contenu qui permet de construire le cas (Bardin ; 1977 ; Mucchielli, 1975), nous procédons à la présentation de vignettes didactiques cliniques organisées selon les trois catégories des déjà-là pour les deux enseignants volontaires et collaborateurs que nous avons prénommés Médi et Manel.

4.1. MEDI : « *le handicap, c'est un défi* »

4.1.1. Le déjà-là expérientiel de Médi

Médi est un enseignant spécialisé en APA et travaille depuis 9 ans dans une institution privée en Tunisie. Il déclare qu'il n'a pas vraiment choisi cette filière APA comme parcours de formation. Cette filière était une nouvelle option à l'institut supérieur du sport et d'éducation physique en Tunisie (ISSEP). Médi précise qu'il a « *entendu parler d'une nouvelle filière* » et ajoute que son choix était notamment étudié et animé par la raison étant donné que poursuivre cette filière pouvait lui garantir son avenir : « *honnêtement on nous a garanti l'accès immédiat après formation dans le marché du travail, c'était extraordinaire pour moi, je me suis dit qu'en fin de compte c'est un choix qui va quand même garantir mon avenir professionnel* »¹. Médi ajoute ainsi : « *je ne regrette pas mon choix, je suis bien là où je suis.* »

Médi, entre la théorie et la pratique

Médi estime que ce qu'il a reçu au cours de sa formation académique est insuffisant et très loin de la réalité du terrain. Il pense que recevoir des stratégies théoriques d'enseignement, des savoirs scientifiques et une culture physique revêt une importance majeure : « *c'est la base, c'est une plateforme pour notre travail* ». Cependant, dans le contexte très particulier du handicap, il faut vraiment mettre en exergue l'importance de la pratique et de l'expérience. À ce propos, Médi souligne que « *l'enseignant spécialisé doit acquérir des compétences à partir du terrain par la force des choses, et puis on ne peut pas réussir dans ce domaine avec des stratégies toutes faites et des recettes prêtes* ». Ce discours corrobore

¹ Tous les verbatim des entretiens sont traduits de l'arabe.

eJRIEPS 45 (Avril 2019)

l'idée de Rouzel (2004, p. 95) selon laquelle les théories apprises dans les universités sont une sorte de « *buisson, plutôt fouillis, qui masquent la forêt de la pratique dont le cœur, la relation et la rencontre avec un autre humain, est une véritable énigme vivante* ». Face à ce constat, Médi préconise une réforme des éducateurs spécialisés : « *il faut soutenir un vrai savoir-faire dans la pratique* ».

Médi, de la souffrance au plaisir

Les années d'expérience passées au centre des handicapés mentaux ont permis à Médi de changer d'attitude envers ces derniers, une attitude qui a commencé avec beaucoup d'hésitation et de souffrance : « *chaque séance était pour moi un fardeau, une montagne derrière laquelle je ne pouvais rien voir* » nous déclare-t-il. Cette attitude semble être transformée en un sentiment mêlé d'amour, d'épanouissement et de reconnaissance. Son discours confirme ce propos : « *je les aime mes élèves, tu peux me croire. Ils sont pour beaucoup de choses dans ma vie* ». Forgé par l'expérience, Médi est plus soucieux des contenus de ses séances qui avec beaucoup de réflexion et de recherche deviennent source de plaisir, d'épanouissement et de confiance. Il nous explique ses ressentis ainsi : « *j'ai pris le courage en main, j'ai essayé de comprendre mes élèves, de me rapprocher d'eux, de leurs problèmes et de leurs besoins, et là j'ai commencé à m'épanouir en découvrant de séances en séances les performances et les exploits inattendus de mes élèves. Vraiment ça fait plaisir* ». Ainsi pour Médi, « *l'intelligence, l'engagement et le défi sont des attitudes que doit avoir un enseignant pour réussir son enseignement* ».

Par ailleurs, les années de pratique auprès des élèves handicapés mentaux lui ont permis de nouer de très fortes relations et des affects lui permettant de développer sa personnalité professionnelle : « *je suis le roi là où je suis* » nous déclare-t-il. Il est devenu plus confiant. Son regard de la vie a changé. Ces propos trouvent appui dans son discours : « *Les années passées auprès de mes enfants ont changé ma manière de vivre, de penser, ça a donné un autre sens à ma vie* ». Ainsi, Médi prend confiance professionnellement et personnellement. Il a construit et continue à construire son « je professionnel » qui est selon Aulagnier (1975), constitué par une histoire représentée par l'ensemble des « énoncés identificatoires dont il garde le souvenir et qui manifestent dans son présent sa relation à un projet identificatoire ». Le projet identificatoire est défini par Aulagnier (1975) comme « l'ensemble des actes psychiques permettant au je de s'autoreprésenter comme le pôle stable des relations d'investissement qui composeront successivement son espace, son capital et son mode relationnel » (Aulagnier, 1975, p. 193).

4.1.2. Le déjà-là conceptuel

Du déni vers le défi

Dans son discours, Médi semble dénier complètement l'existence du handicap. Pour lui le terme handicap porte atteinte à la personne classée comme handicapée. Ceci va de pair avec les représentations dominantes du handicap dans notre société. Il précise ainsi que « *le terme handicapé est une agression, c'est un jugement limité qui limite à son tour la personne jugée handicapée. Mais, on est tous limité quelque part donc...* ». Il conçoit le handicap mental d'une manière classique et qui rappelle bien les différentes définitions des spécialistes du domaine du handicap, il dit : « *le handicapé mental est pour moi un être humain qui a des capacités intellectuelles limitées, c'est simple* ». Dans le même ordre d'idées, il revient sur le fait que c'est un humain qui réfléchit, qui a des besoins, des ambitions, des rêves, comme tout le monde. Médi pense que c'est juste une représentation qui n'est pas claire dans la tête des gens vu qu'ils n'ont pas eu la chance et l'occasion de vivre avec des handicapés. Et pour nous préciser davantage sa conception, il utilise la métaphore du riche et du pauvre en disant : « *c'est comme la représentation du riche et du pauvre. Est-ce que le pauvre qui n'a pas suffisamment d'argent est handicapé ? Certainement non ! Et le riche qui peut tout avoir avec son argent, Est-il capable de tout faire, certainement non aussi ! Voilà !* ».

Il semble donc que la conception du handicap de Médi est liée à un rapport intime, personnel et expérientiel compte tenu de la relation et de la fréquentation quotidienne et régulière qu'il a avec des handicapés mentaux au sein du centre. Il rajoute à ce propos : « *je ne peux pas vous donner un sens au handicap, peut-être parce que je les ai fréquentés donc je sais de plus près ce que c'est le handicap* ». Cette conception personnelle du handicap peut permettre de comprendre le rapport qu'entretient Médi avec ses élèves. Ce qui a retenu notre attention, c'est que Médi cherche à transmettre cette forme de déni du handicap à ses élèves. En effet, il nous a dit poser cette question : « *que représente le handicap pour vous ?* » à ses élèves qui aujourd'hui répondent : « *le handicapé c'est le chômeur, le voleur, l'incapable* ». Cette relation de complémentarité entre l'enseignant et ses élèves est à l'origine d'une ambiance très positive dans la classe. D'ailleurs Médi confirme ceci en disant : « *le handicap c'est un défi* ». Cette conception singulière du handicap s'est bâtie dans un espace singulier et contraignant qui pousse l'enseignant à définir et à redéfinir sa fonction symbolique et sa fonction réelle d'enseignement spécialisé. Ceci pourrait faire preuve de beaucoup d'inventions selon Freud (1927). Dès lors, l'enseignant spécialisé fournit beaucoup d'effort exprimé en terme de « défi » selon Médi, ce qui démontre le combat que mène cet enseignant pour s'affirmer dans la société d'une part et créer un

eJRIEPS 45 (Avril 2019)

espace d'enseignement particulier (à dominante affective) où il accomplira sa tâche d'enseignement dans les meilleures conditions d'autre part.

Enseigner les APA c'est être un « artiste, un créateur »

L'enseignant spécialisé selon Médi « *joue un rôle primordial dans la vie des élèves handicapés* ». Il doit par rapport à cette position importante approfondir ses connaissances dans le domaine du handicap : « *le sujet supposé savoir, il doit s'ouvrir aux autres disciplines et aux autres spécialités, accéder aux savoirs, il doit accomplir plusieurs rôles celui de la famille, et celui de l'éducateur* ». D'ailleurs, en didactique clinique, l'enseignant incarne symboliquement, dans l'institution et dans la classe, la position de celui qui sait. Le « *sujet supposé savoir* » (Lacan, 1968) présente à cet effet un outil conceptuel pour analyser la manière singulière dont chaque enseignant occupe la fonction de détenir et de transmettre le savoir. (Carnus, Terrisse, 2013, p. 143). Ce double rôle met en valeur la pratique enseignante qui selon Médi doit se baser sur la créativité, la réflexion, l'engagement et le dévouement pour le travail : « *l'enseignant doit être quelque part créateur* ». Il précise également que « *l'enseignant doit avoir des compétences pédagogiques, et des compétences psychologiques et des qualités humaines extraordinaires* ». Médi veut donner un sens particulier à la pratique enseignante adaptée. Dans le même fil des idées, Rouzel (2004) pense que l'enseignant spécialisé est « *le bricoleur et le magicien de notre société*. Il ne dispose pas d'un schéma tout prêt comme l'ingénieur, mais repère les bonnes occasions et assemble les éléments dans des combinaisons inattendues au gré de ce qu'il trouve » (Rouzel, 2004, p. 14).

Le travail en équipe « illumine notre chemin »

Le travail en collaboration avec l'équipe de suivi pluridisciplinaire « *illumine notre chemin* » déclare Médi. Pour lui, « *travailler seul c'est presque impossible* », l'enseignant ne peut pas tout contrôler. Il y'a des choses qui lui échappe et dont le psychologue par exemple ou n'importe quel membre de l'équipe de suivi peut avoir un apport. Cette « *synergie collective* » est importante pour bien programmer et surtout évaluer et avoir enfin un résultat positif qui rejoint le médical, le paramédical et l'éducatif. En effet selon Médi, « *le travail en équipe est une sorte de guide après réflexion collective sur les besoins, les problèmes et les solutions à apporter pour combler les difficultés rencontrées* ». Dans le même ordre d'idée, Freud parle « *d'un exercice de la pensée dans le travail éducatif nécessitant un effet d'après - coup* et qui se réalise avec un va et vient permanent entre l'acte et la pensée » (Freud, 1985). En effet, l'effet de *l'après – coup* est expliqué par Freud par le fait que les expériences vécues sans effet immédiat notable peuvent prendre un sens nouveau dès lors

qu'elles sont organisées, réinscrites ultérieurement dans le psychisme. Ainsi, « *l'après-coup* se dit d'une dimension temporelle et causale, relative à la vie psychique. Elle consiste dans le fait que des impressions ou des traces mnésiques peuvent n'acquérir tout leur sens que dans un temps postérieur à celui de leur première inscription » (Chemama & Vandermersch, 2009, p. 70).

4.1.3. Le déjà-là intentionnel de Médi

Selon Médi, c'est à partir d'une centration sur l'élève handicapé, ses caractéristiques, ses particularités et ses besoins que se bâtissent ses intentions didactiques. D'ailleurs Médi considère son élève comme une référence pour programmer ses séances et pour délimiter ses objectifs de départ. Il dit « *moi, je me réfère toujours et en premier lieu à mon élève handicapé, ses besoins, ses difficultés après viendront bien sûr la manière et les moyens pour aboutir à cet objectif par le biais des activités physiques* ». Donc pour lui l'intention émerge du terrain. En effet, il revient sur le fait qu'avoir des connaissances approfondies sur le handicap et sur les activités adaptées, que ce soit en lisant des ouvrages ou sur internet, reste toujours très théorique. L'important pour lui c'est le savoir-faire : « *avoir des connaissances c'est très important mais pour concevoir un travail réfléchi et qui répond aux besoins de mes élèves handicapés entre guillemets, il faut avoir un recours plus réfléchi au contexte réel et pratique, au terrain quoi* ».

Ceci fait écho aux propos de Rouzel (2004, p 4) sur le fait de « se tenir au plus près de l'action et de la réflexion en ne lâchant ni l'un ni l'autre ».

Par ailleurs et dans le but de détecter plus finement les intentions de Médi, nous lui avons posé des questions sur les objectifs qu'il pourrait escompter lors des séances de gymnastique (activité support dans notre étude). Nous avons remarqué que ses réponses renvoient toujours au handicap qui devient le centre autour duquel gravitent toutes ses intentions pédagogiques. Il déclare : « *bon, en gymnastique, c'est un peu compliqué pour moi, mais je pense que mes objectifs auront comme point de départ l'évaluation des difficultés que peuvent avoir mes élèves par rapport à l'activité gymnastique, je cite par exemple la mémorisation, la coordination et l'enchaînement de deux ou de plusieurs éléments, mais c'est certain je n'insisterai jamais sur la justesse et l'efficacité des gestes et des éléments gymniques* ». Ce propos nous permet de noter que l'activité motrice en tant que telle ne semble pas être son premier souci, le plus important c'est de se centrer sur l'élève qui ne doit pas échouer en lui proposant des situations qui lui conviennent. Déjà, il déclare à ce propos : « *Pour moi, mon élève doit réussir, doit bouger, doit sentir son corps dans l'espace et doit s'épanouir et sa performance c'est le progrès qu'il fera par rapport à*

son niveau de départ ». Ainsi, on peut dire que le rapport de Médi au handicap semble influencer ses intentions et particulièrement son « intentio » qui correspond au projet ou devoir social d'enseigner certains objets désignés comme savoirs à enseigner (Portugais, 1999). Selon Carnus (2009, p. 64), « l'intention relève davantage de l'institution que des sujets. Cette intention sociale d'enseigner un savoir institué est transformée par l'enseignant en intentions privées au regard de ce même savoir. Cette mutation s'opère à partir de qu'il sait et ce qu'il est et se traduit notamment dans les intentions didactiques ».

Ainsi, Médi de par son « déjà-là » fait de conceptions, d'intentions et d'expérience, semble trouver son équilibre professionnel nourri par une forte implication personnelle d'affects, de désir et de plaisir. Cette implication personnelle est en effet une stratégie basée sur le relationnel que Médi a choisi pour s'imposer dans le contexte contingent et incertain de l'enseignement des activités physiques à des handicapés.

5.1. MANEL : « *je me suis lancée dans une aventure* »

5.1.1. Le déjà-là expérientiel de Manel

Manel est une enseignante d'APA dans un institut public de promotion des handicapés en Tunisie. Elle a dix ans d'expérience. Elle déclare que son choix pour suivre ce parcours de formation était une « *aventure* » dans laquelle elle a voulu se lancer avec l'encouragement de sa mère qui travaille dans le ministère des affaires sociales et qui avait une idée sur la pertinence et l'importance de travailler dans des institutions spécialisées avec des élèves à besoins particuliers. Manel justifie son choix par le fait que cette option de formation à l'institut supérieur de sport et d'éducation physique (ISSEP) était aussi une nouvelle option : « *pourquoi pas, je veux bien être parmi les premiers à assurer l'enseignement à des handicapés qui reste quand même quelque chose qui n'est pas toujours évident* » nous dit-elle. On peut comprendre que Manel se lance dans une aventure comme elle le dit et semble vouloir s'imposer dans le contexte du handicap puisqu'elle ajoute : « *moi de nature, j'aime bien dépasser l'ordinaire et le normal, j'aime bien faire l'exception, je me suis lancée dans une aventure que j'assume parfaitement* ».

La formation académique qui fait défaut

Pour Manel, la formation qu'elle a reçue est incomplète et orientée essentiellement vers la performance handisport. Pour elle, il ne faut pas mélanger performance sportive et enseignement puisqu'« *il y a une très grande différence entre sport adapté et activité physique adaptée, c'est comme la différence éducation physique et sport* ».

La formation qu'elle a reçue n'englobe pas tous les types de handicap. Elle a été orientée surtout vers le handicap moteur et elle justifie ceci par le manque de spécialistes pour

eJRIEPS 45 (Avril 2019)

l'enseignement spécialisé. Par ailleurs, elle déclare qu'en passant sur le terrain qui pour elle représente « *une mine d'informations très réaliste loin des théories idéalistes qu'on peut recevoir dans notre parcours que ce soit académique ou post académique* », elle n'a pas eu recours aux stratégies et aux notions apprises à l'ISSEP. Manel, notre « aventurière au quotidien » (Gomez, 2004, p. 80), pense que c'est un contexte où l'enseignant n'arrête pas de créer : « *on est là pour adapter et s'adapter* ».

Manel entre le rejet de la société et l'adoption du handicapé

Après dix ans d'expérience professionnelle dans le milieu du handicap, Manel dit qu'« *il faut changer d'attitude envers les handicapés. On doit être plus souple, patient, plus compréhensif, il faut sentir leurs besoins, il faut les adopter au vrai sens du mot* ». Pour elle, sa mission est de pallier le rejet du handicapé par la société. En effet, elle nous dit : « *déjà, ils sont rejetés par la société, donc, à mon avis mon rôle c'est de les aimer, de leur donner nos cœurs et nos âmes, tout quoi, il faut qu'ils deviennent des personnes qui partagent notre vie* ».

A ce stade de l'analyse, nous nous demandons si cette posture d'adoption du handicapé revendiquée par Manel pourrait avoir une relation avec sa mère qui travaille au ministère des affaires sociales et qui l'a poussée à choisir cette orientation. Lui aurait-elle aussi transmis le désir de « combler » ou de « réparer » ce phénomène social du handicap et sa représentation dans notre société ?

5.1.2. Le déjà-là conceptuel de Manel

Dans sa conception du handicap, Manel continue à exposer le social en disant que le handicap « *reste quand même un phénomène social, on ne peut le nier, sinon il n'y aurait pas toutes ces institutions et ces centres spécialisés* ». Mais, rapidement elle se met dans sa posture d'enseignante spécialisée avec une autre représentation du handicapé qui de par son expérience devient quelqu'un de limité mais aussi quelqu'un qui peut s'intégrer dans la société et qui peut être autonome. Pour s'expliquer, Manel utilise un exemple : « *vous savez le handicap le plus difficile et le plus délicat c'est la trisomie 21, et bien on a eu au centre un trisomique qui après un certain temps passé a pu travailler comme caissier avec son père je l'ai vu de mes propres yeux et j'étais très surprise, mais bon c'est un exemple parmi d'autres* ».

Un enseignement « cadré » dans une relation familiale et conviviale

Manel insiste dans son discours sur le rôle important que doit jouer l'enseignant auprès des élèves à besoins particuliers. Elle déclare à ce niveau que « *l'enseignant doit accomplir le rôle de la famille, la tendresse et l'affectivité de la mère, l'encouragement du père,*

eJRIEPS 45 (Avril 2019)

l'assistance, le plaisir et l'engagement afin de voir leur fils progresser, s'intégrer, rire, participer pour faire quelque chose». Elle ajoute que l'enseignant doit avoir des compétences pédagogiques. Elle parle de l'évaluation, du choix d'objectifs adéquats et réfléchis, des prises de décision bien choisies au bon moment et de stratégies d'enseignement pertinentes qui aident et orientent les élèves vers la réussite. Elle précise : *« l'enseignant doit être compétent sur tous les plans, surtout dans le choix des méthodes et des stratégies d'enseignement combinées avec une pédagogie de réussite vu que le handicapé a besoin toujours d'être valorisé, de réussir. L'échec au contraire ne lui permet pas de progresser, donc l'enseignant doit gérer tout ça... c'est pas du tout évident »*.

L'enseignante parle de sa fonction et des compétences que doit avoir un enseignant spécialisé, mais cette déclaration nous paraît sous l'influence d'un désir d'emprise non avoué, non reconnu, ou même dénié. Nous n'avons pas pu retirer de son discours des concepts qui se rapportent à l'enseignement des APA et aux exigences de ce type d'enseignement qui se base notamment sur un savoir-faire et sur des stratégies d'enseignement bien spécifiques : *« j'enseigne comme je m'imagine qu'il faut enseigner, pas comme on m'a appris. D'ailleurs, je ne sais plus ce que j'ai appris pédagogiquement. On peut te donner des idées, des recettes mais crois-moi on ne peut pas les utiliser, c'est un peu flou, et je ne sais pas si ça s'apprend la pédagogie. En tout cas, moi je fonctionne beaucoup à l'instinct »*. Pour Manel, il semblerait alors que les compétences de l'enseignant spécialisé sont pour elle une sorte de « mirage » pour faire croire à l'existence d'une norme stratégique pour transmettre un savoir faire corporel par le biais des activités physiques vu que la réalité du terrain montre vite les limites de toute stratégie. Au contraire, on remarque une très forte implication personnelle et affective du sujet enseignant, ce qui pourrait limiter la fonction réelle d'un enseignant des activités physiques dans une institution spécialisée : *« ici, je fais tout avec mes élèves, c'est comme s'ils étaient mes enfants, on mange ensemble, on fait des sorties, desfois on arrête la séance d'EPS pour faire une autre activité donc on ne peut pas suivre une stratégie ou une méthode de travail toute faite, et même desfois je sens que je suis en train de faire de l'accompagnement, le plus important c'est la sécurité et l'épanouissement des élèves »*.

Le travail en équipe, un facteur de stimulation professionnelle et intellectuelle

L'organisation et la dynamique de l'équipe pluridisciplinaire dans le centre est, selon Manel, un facteur de stimulation professionnelle qui se base sur une solidarité et une ouverture d'esprit et de dialogue. En effet, elle trouve que *« le travail en équipe est important,*

eJRIEPS 45 (Avril 2019)

collaborer pour émettre des objectifs et des axes de travail ensemble aide énormément et ça nous permet d'avoir une vision claire et réfléchie sur notre travail en général ».

En revanche, elle propose de compléter ce travail collaboratif par une présence régulière et à tour de rôle des psychologues, de l'ergothérapeute et de tous les membres de l'équipe sur le terrain. À ce propos, elle avance : « *ça pourrait avoir un plus que de recevoir des bilans théoriquement et verbalement sans suivi ».*

5.1.3. Le déjà-là intentionnel

Manel est divisée entre sa fonction d'enseignante et sa fonction d'enseignante spécialisée
L'accès aux intentions de Manel apparaît un peu difficile car pour elle, avoir des intentions et des objectifs avant de passer sur le terrain demeure quelque chose d'incertain et d'instable. *A contrario*, elle estime que c'est plutôt les intentions qui changent avec le cadre, la situation et l'état de l'élève lui-même. Elle semble éprouver une difficulté à se situer comme enseignante dans la relation face à un élève handicapé mental : « *certainement il y a une base pour mon travail, après tout je vais transmettre un savoir faire pour des élèves handicapés. Donc, je fais attention à la sécurité, j'insiste sur le jeu, j'essaie de créer des situations motivantes réalisables, je suis très proche de mes élèves, je leur laisse la possibilité de se défouler, je les mets en confiance etc... mais il ne faut pas nier que toutes choses prêtes, préparées et programmées à l'avance sont presque impossible à exercer, en tout cas c'est ce que j'ai déduit* ». Ceci renvoie à ce que Blanchard-Laville (2001, p. 75) appelle la « signature de l'enseignant » qui est définie comme « un scénario adopté par l'enseignant dans un espace psychique de la classe et qui est en partie lié au mode de lien que ce dernier installe avec les élèves et au rapport au savoir qu'il manifeste dans la situation ». Chez Manel, cette signature particulière et singulière révèle sa référence personnelle pour assumer son travail au quotidien. Elle précise que ses références c'est « *mon cœur, mon intuition et mon cerveau, c'est tout, tout, tout* ». On sent effectivement ce tiraillement qui peut se traduire en souffrance ou en tension entre sa fonction symbolique d'enseignante et sa fonction réelle et effective sur le terrain.

Manel illustre ses propos avec un autre exemple : « *hier, je suis venue comme d'habitude avec une intention de faire des jeux de réaction et de vitesse de réaction. Mais il y a eu un problème. J'ai eu une élève qui a refusé de travailler, déprimée, qui a pleuré, qui était démotivée. Je me suis rapprochée d'elle et je lui ai posé la question : que veux-tu faire aujourd'hui ? Elle m'a répondu : je veux danser. Et là, j'ai converti ma séance de vitesse de réaction en une séance de danse et j'ai participé moi-même à cette activité* ». Selon Manel, l'enseignant spécialisé, n'est pas tout à fait libre et ne maîtrise pas complètement ses choix

didactiques et pédagogiques. Il est soumis à des contraintes externes et internes qui rendent difficile et complexe sa pratique professionnelle. Ceci nous renvoie à la célèbre citation de Freud (1927) selon laquelle « le moi n'est pas maître dans sa propre maison ». Nous percevons donc des tensions au cœur du déjà-là décisionnel de Manel entre sa fonction symbolique de sujet supposé savoir et le réel de son activité d'enseignante des APA qui se caractérise – entre autre – par une nécessaire adaptation à la contingence et à l'imprévisibilité des événements ce qui rend parfois le métier d'enseignant « impossible » comme l'affirmait Freud. Néanmoins, ceci ne conduit pas à une dévalorisation du métier d'enseignant spécialisé, mais le met au contraire au cœur de la didactique pour analyser ce avec quoi il se débat, parfois à son *insu*, pour assurer sa mission d'enseignement.

5. Conclusion

Notre intention dans cet article était de mettre en valeur le « déjà-là décisionnel » de deux enseignants spécialisés qui renvoie à une part latente et influente de l'histoire des sujets agissant comme un « filtre de l'action didactique » (Loizon, 2004). Ce déjà- là décisionnel est une composition entre un déjà- là expérientiel, conceptuel et intentionnel qui révèle la complexité et la multiplicité des influences internes possibles lors de la prise de décision (Carnus, 2002).

Au vu des résultats obtenus et à partir des deux vignettes didactiques cliniques présentées, nous avons pu en quelque sorte, faire apparaître certaines dynamiques psychiques conscientes et inconscientes à l'œuvre qui déterminent les pratiques enseignantes spécialisées. Ces dynamiques mettent particulièrement en valeur les positions psychiques des professionnels, leurs rapports au savoir et au handicap et leur expression dans les contextes institutionnels d'exercice.

Il apparaît, d'après les résultats obtenus avec ces deux enseignants à ce stade de la recherche, que la relation éducative spécialisée met en exergue un enseignement animé et motivé par une stratégie en grande partie basée sur la mise en place et le maintien d'une relation affective favorable. Cette stratégie, en partie inconsciente convoque à la fois un processus d'identification et une attitude bienveillante. Cela nous renvoie, en faisant un détour par la psychanalyse, et en particulier avec les travaux de Donald Winnicott (2008), à la notion de bienveillance qui apparaît comme une dimension essentielle du rapport de la mère à son enfant. La mobilisation de la bonne mère (la "good enough mother" de Winnicott) organise un "espace transitionnel", dans lequel règne la bienveillance, espace et condition nécessaires au développement du tout jeune enfant. Dans notre cadre de recherche,

eJRIEPS 45 (Avril 2019)

l'enseignant spécialisé face à l'épreuve contraignante de l'enseignement spécialisé, cherche à établir une relation particulière et très intime avec son élève en organisant un "espace d'illusion bienveillant" dans lequel il peut se sentir protégé de l'inhospitalité du réel. Et « c'est en parvenant à se maintenir tout au long de la vie dans la confiance d'un espace protégé, qui prémunit de l'agression du monde, que tout un chacun peut exister, agir, travailler. C'est une dynamique essentielle, que Belin (1999) nomme "bienveillance dispositive" (Belin, 1999). On a pu repérer cette stratégie à travers le rapport intime entre Médi et ses élèves. Pechberty (2006) parle de « contrat intime » qui s'établit entre l'enseignant et son élève à besoin particulier, ainsi l'enseignant s'expose à l'autre et devient plus sensible au contre transfert (Vandermersc & Chemama, 2009, p. 112). Selon Klein (1978), « la capacité de s'identifier à l'autre est une condition pour aimer vraiment », et c'est à partir du discours de Médi que nous pouvons nous risquer à ce genre d'interprétation. Cet enseignant utilise d'ailleurs des expressions comme « *j'aime mes élèves, ils font partie de ma vie* », « *C'est un plaisir de les avoir dans ma vie* », « *ce sont mes enfants* ». Médi se focalise essentiellement sur l'élève en lui-même et non sur les méthodes et les stratégies d'enseignement. Pour lui, dans sa relation avec ses élèves, c'est le sujet qui s'expose et non le savoir (Blanchard-Laville, 2001).

Manel de son côté a une vision plus élargie du handicap et se réfère toujours à la référence sociétale et aux besoins du handicapé. Elle fait ce métier sans cacher son tiraillement entre sa fonction symbolique d'enseignante et sa fonction réelle d'enseignante spécialisée. Poussée par le désir de satisfaire ses élèves et les dégager d'un rejet social, Manel pense aussi que la relation éducative est une relation qui reste ambiguë et difficilement programmable par rapport au cadre incertain dans lequel elle exerce.

Dans les deux cas, il semblerait alors que la focalisation sur le relationnel, l'échange, le partage, l'identification et l'empathie orientent les pratiques enseignantes spécialisées comme si les enseignants exerçaient un métier « en creux » afin que l'autre (ici l'élève en situation de handicap mental) se sente autorisé à déposer ses espoirs, ses ambitions, ses besoins et ses désirs. En même temps, les sujets enseignants interrogés témoignent nettement d'une difficulté et même d'une frustration à se situer comme enseignant dans la relation éducative avec des élèves handicapés.

On peut ajouter qu'à partir des résultats obtenus, on a pu suivre le cheminement et l'itinéraire personnel et singulier que chacun des deux cas Médi et Manel ont pu suivre pour construire ce que Jourdan (2006) appelle « logique professionnelle ». Ceci fait également écho au « je professionnel » identifié par Aulagnier (1975, p.194) comme un concept

eJRIEPS 45 (Avril 2019)

« constitué par une histoire, représentée par l'ensemble des énoncés identificatoires dont il garde le souvenir, par les énoncés qui manifestent dans son présent sa relation au projet identificatoire ».

Ceci constitue une conclusion provisoire au regard des avancées de notre travail de thèse. Au terme de cette étape exploratoire, le projet est d'aller observer *in situ* ces deux enseignants au cours de l'épreuve qui représente le deuxième temps de la méthodologie de la didactique clinique (temps des interactions didactiques). Dans un troisième et dernier temps, l'après coup qui provoquera un retour sur les pratiques professionnelles rendra compte d'un processus de « remaniement » et de reconstruction des sources mnésiques des expériences et complètera nos analyses. Cette méthodologie en trois temps (déjà-la, épreuve et après-coup) nous permettra de porter un nouveau regard sur les pratiques enseignantes spécialisées dans le champ des activités physiques adaptées.

Bibliographie

- Artaud, G. (1981). Savoir d'expérience et savoir théorique. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. VII, 1, 135-151.
- Assoun, P.- L. (2003). *Lacan*. Paris : PUF.
- Aulagnier, P. (1975). *La violence de l'interprétation Du pictogramme à l'énoncé*. Paris : PUF.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Belin, E. (1999). De la bienveillance dispositive. (Extrait de sa thèse de sociologie, choisi et présenté par Philippe Charlier et Hugues Peeters), Hermès, *La Revue*, vol 3, 25, 243-259.
- Beillerot, J., Blanchard- Laville, C., & Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie, perspectives ethnosociologique*. Paris : Nathan université.
- Bruner, J. S. (1983). Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire. Paris : Puf.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrances*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C. (1997). L'enseignant et la transmission dans l'espace psychique de la classe. *Recherche en didactique des mathématiques*, 17 (3), 151-176.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2010). L'entretien: L'enquête et ses méthodes. *Paris : Armand Colin*.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit.

eJRIEPS 45 (Avril 2019)

- Bru, M. (1992). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse : Éditions universitaire du sud.
- Brunet, F., Bui-Xuân, G., & Bluteau, S. (2001). Enseigner et animer les activités physiques adaptées aux personnes déficientes intellectuelles. In J. Bilard, G. Ninot, G., & A. Varray, (dir.), *Dossier EPS 55, Enseigner les activités physiques adaptées* (pp. 134-142). Paris : Edicions EPS.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Buznic - Bourgeacq, P. (2013). La contingence de l'enseignement ou la mise à l'épreuve du sujet supposé savoir. In M.-F. Carnus & A. Terrisse (dir.), *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question* (pp. 113-124). Paris : Éd. Revue EPS.
- Carnus, M.F. & Terrisse, A. (2013). *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question*. Paris. Editions EP&S.
- Carnus, M.F. (2013). Le sujet enseignant n'est pas maître dans sa propre institution. In Carnus, M.F. & Terrisse, A (Eds.), *Didactique clinique de l'EPS, le sujet en question* (pp. 23-32). Paris : Revue EPS.
- Carnus, M.F. (2009). La décision de l'enseignant en didactique clinique. Etude de cas en Éducation Physique et Sportive. In A. Terrisse & M-F. Carnus, M.F. (dir). *Didactique clinique de l'EPS, quels enjeux de savoirs ?* (pp. 63-81). Bruxelles: De Boeck.
- Carnus, M.-F., Garcia-Debanc, C. et Terrisse, A. (2008). *Analyse des pratiques des enseignants débutants : approche didactique*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Carnus, M.F. (2003). Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique : Une étude de cas croisé. In C. Amade-Escot (Ed.), *Didactique de l'éducation physique, état des recherches* (pp. 193-224). Paris : Editions EPS.
- Carnus, M.F. (2002). Croyances, conceptions, intentions et pratiques effectives dans l'enseignement de la gymnastique : Le cas de l'ATR et du repérage. In J-F Robin & A. Durny (Eds.), *Travaux d'actualité en activités gymniques et acrobatiques, dossier EPS 57* (pp. 160-164). Paris: Editions revue EPS.
- 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, non publiée. Université Paul Sabatier, Toulouse, France.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.

eJRIEPS 45 (Avril 2019)

- Chevallard, Y. (1989). *Le concept du rapport au savoir. Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel*. Séminaire de didactique des mathématiques et de l'informatique. Document interne, 108. 1-26 Juin. Grenoble : Université Joseph Fourier.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique, *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 12/1, 73-112.
- Charlot, B. (1977). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Chemama, R. & Vandermersch, B. (2009). *Dictionnaire de la psychanalyse*. Paris : Larousse.
- De Leonardis, M., Laterrasse, C. & Hermet, I. (2002). Le rapport au savoir : concepts et opérationnalisations. In C. Laterrasse (Ed.), *Du rapport au savoir à l'école et à l'université* (pp. 13-42). Paris : L'Harmattan.
- Freud, S. (1927). *L'avenir d'une illusion*. Paris : PUF.
- Freud, S. (1983). Construction dans l'analyse. In S. Freud (Ed.), *résultats, idées, problèmes*, t. II (pp. 269-283). Paris : PUF.
- Giordan, A., & De Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Neuchatel : Delachaux & Niestlé.
- Gomez, JF. (2004). *Un éducateur dans les murs. Poème anti-pédagogique pour le XXI^e siècle*. Paris : Téraèdre.
- Jourdan, I. (2006). Rapport au corps, rapport aux activités physiques sportives et artistiques et logique professionnelle : deux études de cas en formation initiale en EPS. *Aster*, 42, 57-78.
- Lacan, J. (1966). *Écrits*. Paris : Éd. du Seuil.
- Lacan, J. (1968). La méprise du sujet supposé savoir. *Scilicet*, n°1, in *autres écrits*. Paris : Seuil.
- Lacan, J. (1974). *RSI. Le Séminaire, livre XXII*. Inédit.
- Loizon, D. (2009). Les filtres personnels dans l'action didactique. Étude de cas dans l'enseignement du judo. In A. Terrisse & M.F. Carnus (Eds.), *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS): Quels enjeux de savoirs ?* (pp. 83-99). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Loizon, D. (2004). L'analyse clinique de l'expérience des professeurs et la transmission des savoirs. Symposium animé par TERRISSE André : *Recherche clinique en sciences*

de l'éducation, contribution pour une analyse des pratiques enseignantes, 5ème congrès de l'AECSE. Paris: CNAM.

Mucchielli, R. (1975). *L'analyse de contenu.* Paris : ESF.

Ninot, G, & Partyka, M. (2007). *50 bonnes pratiques pour enseigner les APA.* Paris : Revue EPS.

Passeron, JC. & Revel, J. (2005). *Penser par cas, « Enquête ».* Paris : Ecole des hautes Etudes en Sciences sociales.

Pechberty, B. (2006). De la formation à l'intervention : analyse des pratiques chez les enseignants du secondaire. In Blanchard-Laville, C., & Fablet, D. (Eds.), *Pratiques d'intervention dans les institutions sociales et éducatives* (pp. 163-187). Paris : L'Harmattan.

Portugais, J. (1999). Esquisse d'un modèle des intentions didactiques, Contribution à la didactique des mathématiques. In Interactions didactiques, Méthodes d'étude du travail de l'enseignant, *Actes des secondes journées didactiques de la Fouly*, édités par J. Brun, F. Conne, R. Floris et ML. Schubauer-Leoni.

Rouzel, J. (2004). *Le quotidien en éducation spécialisée.* Paris : Dunod.

Terrisse, A. (1999). La question du rapport au savoir dans le processus d'enseignement-apprentissage : le point de vue de la clinique. *Carrefours de l'éducation*, 7, 62-87.

Terrisse, A., & Carnus, M.F. (2009). *Didactique clinique de l'EPS : Quels enjeux de savoirs ?* Bruxelles: De Boeck Université.

Terrisse, A. (2001). La référence dans l'enseignement de l'éducation physique et sportive. In *Didactique des disciplines, Les références au savoir* (pp. 119-140). Bruxelles : De Boeck université.

Vandermersch B. & Chemema, R. (2009). *Dictionnaire de la psychanalyse.* Paris : Larousse (in extenso).

Winnicott, D. (2008). *La mère suffisamment bonne.* Paris : Petite Bibliothèque Payot.