eJRIEPS

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

50 | 2022

Varia

Entretien conseil et circulation des savoirs. Une étude de cas en EPS

Advisory meetings and the flow of knowledge. A case study in P.E.

Nicolas Gaudillere et Denis Loizon

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ejrieps/7819>

DOI : 10.4000/ejrieps.7819

ISSN : 2105-0821

Éditeur

ELLIADD

Édition imprimée

Pagination : 81-102

Référence électronique

Nicolas Gaudillere et Denis Loizon, « Entretien conseil et circulation des savoirs. Une étude de cas en EPS », *eJRIEPS* [En ligne], 50 | 2022, mis en ligne le 10 janvier 2022, consulté le 12 avril 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/7819> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ejrieps.7819>

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

Entretien conseil et circulation des savoirs. Une étude de cas en EPS

Nicolas Gaudillere* et Denis Loizon*

* Laboratoire IREDU, EA 73 18, Université de Bourgogne Franche-Comté, France

Résumé

Notre étude considère le tutorat comme une situation didactique car des savoirs professionnels sont discutés lors de l'entretien-conseil. Pour les observer nous nous appuyons sur les concepts de la didactique clinique. Ils nous permettent de prendre en compte la dimension plus ou moins inconsciente qui agit à l'insu du sujet dans les interactions didactiques entre tuteur et stagiaire. Notre approche clinique repose sur l'étude de cas, ici Cédric, enseignant d'Éducation Physique et Sportive (EPS) de 53 ans. Nous dévoilons qu'il est impossible pour Cédric de ne pas prescrire à sa stagiaire un « savoir enseigner le volley ». Ce mode de relation directif est contraire à ses intentions fondées sur de nombreuses expériences de tutorat et une conception réflexive et militante du métier d'enseignant. Cédric est divisé entre son plaisir de participer à la formation professionnelle et le désir de promouvoir le fruit de ses réflexions sur le volley. Le savoir à enseigner initial devient un savoir singularisé lorsqu'il est réellement enseigné. Cette notion introduit la dimension subjective qui préside aux remaniements des savoirs lorsque ceux-ci sont mis en circulation dans l'entretien-conseil.

Mots clés : tuteur, didactique, savoir, éducation physique, étude de cas

Advisory meetings and the flow of knowledge. A case study in P.E.

Summary:

Our study considers tutoring as a didactic situation given that professional knowledge is discussed during the advisory meeting. In order to observe this, we will draw on concepts of clinical didactics. These concepts will allow us to take into account the more or less unconscious dimension which plays a role unbeknownst to the subject in the didactic interactions between the teacher-tutor and the trainee. Our clinical approach is based on the case study of Cédric, a 53-year-old P.E. teacher. We will reveal how it is impossible for Cédric not to impose on his trainee a "How to teach volleyball". This type of directive

relationship is against his intentions which are based on numerous tutoring experiences and a reasoned and militant approach to the teaching profession. Cédric finds himself split between his pleasure in taking part in teacher training and his desire to promote the fruit of his reflections on volleyball. The initial knowledge to be transmitted becomes singularised knowledge when it is actually taught. This notion introduces the subjective dimension that prevails over the reorganisation of knowledge when it is brought into discussion during an advisory meeting.

Key words: Tutor, didactics, knowledge, physical education, case study

1. Introduction

La question de l'accompagnement dans le développement professionnel révèle une diversité de formes et de contextes des dispositifs mis en œuvre (Jorro et al., 2017). En France, le principe d'alternance intégrative est réaffirmé en 2013 avec la création des ESPE¹ (puis des INSPE² en 2019) et les enseignants-stagiaires sont accompagnés par un tutorat mixte tuteur INSPE/tuteur EPLE³. La nature d'une partie de cet accompagnement, celle réalisée par l'enseignant EPS, reste posée (Mattéi-Mieusset, 2017). Notre recherche prend le parti de considérer ce tutorat, et plus particulièrement l'entretien-conseil post observation, comme une situation didactique dans la mesure où des savoirs professionnels sont débattus dans l'interaction tuteur-stagiaire. Nous pouvons alors poser la question de l'enjeu du contenu de savoir (Sensevy, 2007) et de sa transmission dans une situation considérée comme contingente (Brousseau, 1986). Quels savoirs circulent lors de l'entretien-conseil ? Ce questionnement renvoie à la nature des savoirs échangés, mais aussi à leur origine. Nous postulons avec Blanchard-Laville (2001) que le rapport au savoir d'un enseignant est fortement ancré dans son histoire personnelle. Et nous interrogeons la remarque de Rochex (1996) dans le cas des tuteurs en EPS : transmettre des savoirs professionnels, c'est aussi transmettre « quelque chose de leur rapport profond personnel à ce type de savoir et ce qu'il avait représenté pour eux » ? En faisant référence aux recherches en didactique clinique (Carnus & Terrisse, 2013), notre objectif est de participer à l'identification des savoirs professionnels mis en circulation par l'enseignant expérimenté dans le cadre de sa mission de tuteur.

¹ École Supérieure du Professorat et de l'Éducation

² Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation

³ Établissement Public Local d'Enseignement

2. Quels savoirs sont mis en circulation ?

2.1 Cadre théorique

L'option théorique de notre analyse renvoie aux travaux qui s'articulent autour des facteurs internes intervenant dans les prises de décisions. Il existe une dimension subjective qui participe aux choix que réalise l'enseignant pris dans un « moment de vérité » lorsqu'il est confronté à la contingence du réel (Léal & Carnus, 2014). Pour atteindre l'observation de ces déterminants personnels, nous nous intéressons à la parole du tuteur. Cette dimension clinique nécessite d'intégrer une théorie du sujet enseignant que l'on décline en trois présupposés : le sujet enseignant est divisé, assujetti et singulier (Carnus, 2005). La division du sujet renvoie à la reconnaissance de l'existence de l'inconscient au sens Freudien. Certains de nos désirs et de nos actes peuvent apparaître à notre insu. Cette activité surgissant sous-tend le retour de ce qui est refoulé et se manifeste en dehors de la volonté du sujet (Freud et al., 2013). Lorsque le sujet est divisé entre ce qu'il dit et ce qu'il ne peut s'empêcher de faire, les décisions qu'il prend seraient moins en rapport avec un motif didactique, externe et visible, qu'avec des mobiles intimes ancrées dans son histoire personnelle. Pour Terrisse (2009), ces résistances, ces écarts entre l'intentionnel et le réalisé, peuvent être observés sous le prisme du rapport au Réel (Lacan, 1973). Le sujet enseignant est assujetti aux institutions auxquelles il appartient. La dynamique de classe, la culture d'établissement, le système éducatif où les valeurs de la société, sont autant de ressources et de contraintes pour l'enseignant. Enfin, le sujet est capable de se créer un espace de liberté au sein de cette institution. Ce postulat de la singularité individuelle nécessite de prendre en compte diverses temporalités : les savoirs en circulation sont formulés en acte durant l'entretien-conseil mais ils pourraient puiser leur caractère dans l'histoire du sujet. Mettre en relation contingence et biographie peut nous permettre de caractériser la singularité des savoirs mis en jeu.

Ces trois dimensions du sujet divisé, assujetti et singulier se complètent et participent à l'opérationnalité du concept de « déjà-là » (Terrisse, op. cit.). Ce « déjà-là » se structure autour de trois éléments qui révèlent l'imbrication de couches successives : l'expérience ou « le déjà-là expérientiel », les conceptions ou le « déjà-là conceptuel » et les intentions ou « le déjà-là intentionnel ». Ces trois couches dynamiques et perméables interagissent entre elles et influencent les prises de décisions didactiques, en amont ou pendant la situation d'enseignement (Loizon, 2016). Le concept de « déjà-là » permet ainsi de tenir compte de la dimension plus ou moins inconsciente qui agit à *l'insu* du sujet dans les interactions

didactiques entre le tuteur et son stagiaire. Afin de comprendre ce mode d'apparition dans l'activité du sujet, nous utilisons quatre analyseurs de la didactique clinique :

- Le sujet supposé savoir est une notion reprise par Chevallard (1985) à partir des travaux de Lacan. Elle permet d'observer si le sujet s'aligne ou se décale avec un statut symbolique. Dans notre recherche, c'est la « position supposée intériorisée » de tuteur.

- L'impossible à supporter nous renseigne sur ce qui agace le sujet. C'est sa réaction lorsque le savoir lui manque pour se confronter au réel (Lacan, 1967). Et par opposition, qu'est-ce qu'il aime surtout quand il enseigne ?

- La conversion didactique (Buznic-Bourgeacq, 2009) renvoie aux événements historiques du sujet. Quels sont les savoirs que l'enseignant-tuteur a construits à partir de sa propre expérience ?

- La référence (Heuser, 2013) est un outil d'analyse des modèles, des influences que le sujet subit et/ou mobilise et qui interagissent de manières dynamiques, labiles et contingentes.

L'ensemble de ces analyseurs nous permettent de mettre en œuvre une démarche clinique à même d'approcher les savoirs mobilisés par l'enseignant lors de son activité de tuteur ainsi que leur mode de circulation, en dépassant « la pure projection didacticienne » (Schubauer-Leoni, 2008).

2.2 De quels savoirs parle-t-on ?

En 2010, Amade-Escot et Dugal interrogeaient l'activité des conseillers pédagogiques pour relever la mobilisation de savoirs « souvent implicites, intuitifs, singuliers ». Ces savoirs professionnels, c'est à dire les savoirs construits par les enseignants au fur et à mesure de leurs expériences vécues (Faure et al., 2017) ne sont pas clairement identifiés comme une expertise spécifique (Brau-Antony & Grosstephan, 2009). Leur origine même reste une question récurrente pour les chercheurs, voire une énigme.

Pour notre option scientifique, cette énigme témoigne de la construction psychique et didactique du sujet (Carnus, 2015). Notre tâche relève ainsi de l'observation du rapport au savoir du tuteur avec son propre bagage professionnel, de la manière dont il conçoit et traite les activités qui sont enseignées au moment de l'épreuve de la transmission des savoirs (Ben Jomâa & Terrisse, 2011). Pour comprendre pourquoi le tuteur prend la décision de traiter tel ou tel type de savoir avec son stagiaire, nous avons cherché à catégoriser ces derniers à partir des études portant sur le conseil.

Nous avons d'abord repris les deux axes de questionnements soulevés par Loizon (2008) : la structuration de l'entretien lui-même et ses contenus. Ensuite, concernant la teneur de ces contenus, nous nous référons à la catégorisation utilisée par Dugal et Amade-Escot (2004) qui retiennent trois types de contenus principaux abordés lors des échanges entre le tuteur et le stagiaire : l'organisation de la séance, les interventions auprès des élèves, les contenus enseignés. En parallèle à cette première distinction, nous avons cherché à catégoriser le type de relation que le sujet voulait, ou essayait d'instaurer au cours de l'entretien. Nous avons choisi de reprendre les quatre types de relations distingués par Gervais & Desrosiers (2005) : une relation directive centrée sur le contrôle, une relation directive centrée sur l'information, une relation d'approche collaborative et une relation non directive. Pour compléter ces catégories, nous avons intégré les remarques de nombreux chercheurs qui soulignent l'importance de la dimension émotionnelle que peut prendre la relation entre le tuteur et son stagiaire, par exemple pour aider à faire face au « drame émotionnel de la classe » (Chaliès et al., 2009). Nous avons ainsi distingué neuf intentions possibles réparties en quatre catégories.

Savoir à enseigner et savoir pour enseigner « constituent les savoirs en jeu dans la relation didactique » qui lient tuteur et stagiaire (Carnus et al., 2020, p. 52). Comme pour ces auteurs, notre intérêt se porte aussi sur les savoirs en « je » qui peuvent « témoigner d'une construction psychique du sujet pris dans le didactique, élaborée au cours de son histoire » (ibid.).

3. Méthodologie

L'approche clinique repose sur l'étude de cas et la prise en compte a priori du point de vue du sujet. Le cas étudié est Cédric, enseignant EPS de 53 ans. Il a pratiqué la compétition sportive de nombreuses années à partir de sa rencontre avec un de ses professeurs d'EPS de lycée, il est responsable de l'association sportive de volley. Il a 30 ans d'ancienneté professionnelle dont 20 dans son poste actuel, en Lycée Général. C'est la première année qu'il accompagne une stagiaire Master 2ème année après avoir été tuteur de stagiaires Licence sur plus de 15 ans. Dans le cadre de cet article, nous concentrerons notre analyse sur la seconde visite qui a lieu en mars avec une classe de seconde en volley.

En didactique clinique, le recueil des données est basé sur la méthode de l'entretien semi-directif. Trois temps organisent notre travail.

Le premier temps est l'entretien de déjà-là qui va permettre au chercheur, au fur et à mesure des échanges, d'aborder différents domaines de l'histoire du sujet : son passé d'étudiant et

de stagiaire, les faits marquants, positifs ou négatifs, de sa vie de sportif ainsi que la manière dont il conçoit son métier. C'est la possibilité de dessiner les contours de la singularité du sujet à l'aide des analyseurs de la didactique clinique.

Le second temps est celui de l'épreuve : en didactique clinique, il s'agit d'observer les intentions et décisions que prend le sujet pris dans la contingence de la situation didactique. L'observation de cette activité est spécifique à la nature de l'entretien-conseil organisé autour de l'échange entre deux personnes : nous demandons au sujet de réaliser l'enregistrement des conversations in situ et à huit-clos. Une chronologie spécifique des enregistrements audio des différents entretiens que nous avons avec le sujet nous permet de réaliser un suivi des savoirs mis en jeu : entretien *ante* le matin de la journée de visite, entretien *inter* après l'observation de la séance du stagiaire, entretien *post* après la réalisation de l'entretien inter. L'ensemble de ces données, étudiées sous la forme de verbatim des conversations enregistrées, est analysé par étapes successives pour rendre compte de l'activité didactique du tuteur. Il s'agit d'abord de catégoriser les intentions initiales et de vérifier leur réalisation durant l'entretien-conseil. Le tableau synthétique réalisé à partir des 4 entretiens de la journée de visite a pour objectif de vérifier la cohérence de l'activité didactique en relevant 3 alternatives possibles de réalisation de l'intention : la décision prise durant l'entretien-conseil est en continuité avec celle-ci, elle est en rupture ou elle apparaît comme une nouveauté (tableau I).

Tableau I : Extraits du tableau de catégorisation et d'observation de la réalisation des intentions de Cédric

N°	Catégorie	Intentions initiales	Décisions en Continuité / Nouveauté / Rupture
<i>i2</i>	Intention de régulation sur les contenus enseignés	Régulation sur les contenus : discuter de l'appropriation des contenus par les élèves	CONTINUITÉ : activité de discussion des possibilités de transformations des élèves
<i>i7</i>	Intention de régulation sur les contenus enseignés	Régulation sur les contenus : montrer les limites d'une conception didactique de l'activité volley	CONTINUITÉ : activité de caractérisation d'un problème conceptuel de l'activité volley
<i>i8</i>	Intention de régulation sur les contenus enseignés	Régulation sur les contenus : discuter des moyens permettant d'accéder au jeu construit en volley	CONTINUITÉ : activité de discussion des conditions à mettre en place pour le jeu construit en volley
<i>i11</i>	Intention de régulation par approche collaborative	Relation pendant l'entretien : accompagner les échanges en apportant des conseils pour répondre aux questionnements	RUPTURE : activité de suggestions de conseils par approche centrée sur l'information
<i>i13</i>	Intention de régulation sur les contenus enseignés	Intention initiale non formulée. Intention nouvelle non formulée après la visite	NOUVEAUTÉ : activité d'analyse détaillée de différents points techniques du volley

Nous reprenons ensuite les travaux de Carnus (2003) sur les trois catégories de concessions à l'origine des remaniements observés (rupture ou nouveauté). Nous relevons les changements qui permettent au tuteur, soit de maintenir la direction de la discussion, soit de s'adapter pour être plus efficace ; et nous concentrons notre analyse sur les écarts qui ne peuvent pas être expliqués de manière rationnelle. Les incohérences ainsi révélées sont à l'origine d'une attention particulière : le sujet a-t-il conscience de cet écart entre ce qu'il dit vouloir faire et ce qu'il ne peut s'empêcher de faire ?

Ce questionnement sera la base de la construction de l'entretien d'après-coup, dernier temps du protocole en didactique clinique. Il s'agit d'analyser les écarts identifiés au regard de la singularité du sujet révélée par les analyseurs de la didactique clinique. Cet entretien est l'occasion de présenter des hypothèses sur les décisions du sujet-tuteur en mettant en relation le temps court et immédiat de l'entretien-conseil avec le temps long et historique de son déjà-là. Mais l'objectif de cet entretien est avant tout de donner la parole au sujet afin qu'il produise lui-même ses propres interprétations de l'origine des savoirs mis en jeu dans la discussion avec son stagiaire.

4. Résultats : Cédric et le savoir militant

Le savoir « enseigner le volley » est le thème que nous étudierons pour analyser la manière dont Cédric déploie son activité de tuteur. En effet, à l'issue de l'observation de la séance support de la 2^{ème} visite, Cédric est particulièrement attentif à la manière dont sa stagiaire aborde le cycle de volley ; il pense qu'« elle est tombée dans des pièges dans lesquels tombent à peu près 80%, 90% des profs d'EPS quand ils enseignent le volley » (intention i7⁴, entretien inter). Le sujet se réfère à ses diverses expériences et rencontres pour expliquer sa conception de l'activité :

« Les gens croient que je suis spécialiste volley parce que j'ai de l'AS volley depuis super longtemps / Et à force je me suis un peu questionné sur le volley, j'ai beaucoup travaillé avec Lefond, qui était le pape du volley sur la région, et je l'avais eu comme prof et puis on avait vachement sympathisé donc voilà » (Entretien de déjà-là)

⁴ Chaque intention est relevée dans l'ordre de son apparition dans le verbatim des entretiens *ante* puis *inter*. Le chiffre qui lui est associé renvoie à un repérage chronologique. Viennent à la suite les décisions (d) qui sont prises sans intention préalable.

L'enjeu de notre étude est d'observer comment ces singularités, ici une Référence et une conversion didactique, peuvent être prises en compte pour comprendre les choix du savoir mis en circulation.

4.1 L'activité décisionnelle de Cédric durant l'entretien-conseil

A partir des 11 intentions initiales, quelles décisions observons-nous dans l'entretien-conseil ? Remarquons d'abord que 9 intentions se réalisent en continuité (tableau II). Par exemple, en correspondance à l'intention i2, Cédric discute de l'appropriation des contenus volley par les élèves avec sa stagiaire :

« Devant c'est monter la balle, derrière c'est ramener la balle de l'arrière et la renvoyer chez les... voilà. Quand ils ont tous compris ça, en Seconde t'as fait un boulot énorme »

Deux autres intentions concernaient les contenus transmis au cours de la séance. Là encore le sujet a une activité de tuteur en continuité avec ses intentions initiales. Pour i7, il aborde les limites d'une conception didactique en utilisant le questionnement :

« C'est une activité où il y a une apparente facilité mais où il y a des très grosses complexités, tu vois je vais te donner un exemple : est-ce que tu es capable de me dire combien ne savent pas faire une passe haute encore actuellement ? ».

Avec l'intention i8, il cherche à discuter des moyens permettant d'accéder au jeu construit :

« Alors les passeurs sur tes exercices, le passeur tu le mets où ? / Tu sais pourquoi c'est mieux à droite ? »

Cédric essaye ainsi d'être fidèle à sa volonté de régulation par approche collaborative (i6). Nous avons cependant remarqué que c'est la seule intention sur les trois annoncées dans cette catégorie qui se réalise. Les réflexions et les conseils que le sujet décide de présenter ensuite ne sont pas le fruit d'un échange, mais plutôt d'une approche directive centrée sur l'information que détient le tuteur.

Tableau II : Observation de la répartition des intentions et décisions selon les catégories de savoir

Domaine	Catégorie d'intentions	Nombres d'intentions initiales	Nombres de décisions actées (écart avec les intentions)
Organisation de la régulation	Intention d'organisation de la régulation	2	2 (=)
Contenus discutés au cours de l'entretien	Intention de régulation sur l'organisation de la séance	1	1 (=)
	Intention de régulation sur les interventions auprès des élèves	2	3 (+1)
	Intention de régulation sur les contenus enseignés	3	4 (+1)
Relation pendant l'entretien	Intention de régulation par approche directive centrée sur le contrôle		
	Intention de régulation par approche directive centrée sur l'information		2 (+2)
	Intention de régulation par approche collaborative	3	1 (-2)
	Intention de régulation par approche non directive		
Domaine affectif	Intention de régulation affective		

Il reste à relever deux décisions jamais annoncées dans les entretiens *ante* ou *inter*. L'une de ces nouveautés concerne les contenus de l'activité. Le tuteur décide d'apporter une analyse détaillée de différents points techniques du volley (décision 13) en donnant des consignes précises :

« Ça c'est un défaut aussi créé par une situation de dé-contextualisation, c'est-à-dire que si le ballon n'est pas là il ne le prend pas, si le ballon est là, lui il peut y aller et se tourner, mais il faut qu'il ait le temps / donc les grands constructeurs on leur demande d'autres choses, on leur demande des attaques, on va leur demander de la précision on va leur demander de gérer leur équipe, de bonifier les actions de leurs équipes »

La catégorie des contenus est ainsi celle qui est la plus abordée lors de l'entretien-conseil. Nous pouvons ainsi relever que contrairement à ses intentions initiales le sujet met en

circulation ces contenus par une approche directive. Ce n'est cependant pas la seule contradiction à relever.

En effet, lors de l'entretien de déjà-là, Cédric avance une approche particulière des contenus :

« Le problème, c'est pas les contenus, pour moi... Les contenus tout le monde peut les avoir on est à une époque en 2018 avec internet ou tu peux avoir des milliers, des milliers »

De même, le sujet a l'expérience d'une dizaine de tutorats de « stagiaires Licence » ; il formalise sa position par rapport à leurs attentes :

« Les stagiaires, quand ils arrivent, ils sont en demande de recettes toutes prêtes, ... et ils s'imaginent que des recettes d'autres personnes vont pouvoir s'appliquer à leur classe. Et donc construits ta relation avec ce stagiaire en lui expliquant, justement en espérant qu'il se rende compte le plus vite possible que c'est ses recettes à lui qui vont marcher, pas mes recettes à moi. »

En résumé, l'activité de Cédric montre un intérêt particulier pour la discussion des contenus techniques en volley. Ce constat atteste d'abord de la réalisation de plusieurs intentions d'analyse de l'activité sous forme de questionnements au stagiaire. Il révèle aussi des écarts de différentes natures, rupture du mode de relation ou nouveauté de la discussion technique. Si l'on rapproche d'une part cette observation d'une activité décisionnelle remaniée et d'autre part, du déjà-là conceptuel de Cédric, nous sommes en mesure de révéler une division du sujet entre ce qu'il veut transmettre du « savoir enseigner le volley » et le savoir qu'il met réellement en circulation durant l'entretien-conseil.

4.2 L'interprétation des remaniements

Le travail d'interprétation se fonde sur la mise en relation de divers éléments puisés dans l'ensemble des analyses réalisées afin de superposer le plan des structures apparentes - les interventions de l'enseignant tuteur - et le plan des structures dévoilées : l'activité décisionnelle du sujet (Van der Maren, 1996, p. 467). A l'interface des décisions, de leur mise en œuvre et des remaniements que leur analyse révèle, nous faisons appel aux analyseurs de la didactique clinique pour interpréter les singularités révélées⁵ (tableau III) : pourquoi Cédric enchaîne de longues interventions sur la technique en volley sans laisser

⁵ Nous mettons en avant dans le tableau des singularités de Cédric uniquement les caractéristiques que nous associons aux questions posées dans le cadre de cet article.

sa stagiaire intervenir ? C'est l'entretien d'après-coup qui permet au chercheur d'exposer ses hypothèses sur l'organisation de l'activité didactique. Le deuxième niveau d'interprétation implique le sujet lui-même auquel nous allons soumettre le fruit de nos réflexions : a-t-il conscience de ces interventions prescriptives ? Quelles sont ses propres explications sur les logiques mises au jour ?

Tableau III : les singularités de Cédric

Les analyseurs	La singularité de Cédric
Conversion didactique	Expérience du sujet dans le tutorat de stagiaires Licence
	Expérience du sujet sur la gestion de la violence : ne pas se sentir visé personnellement par les attaques des élèves
	Expérience du sujet dans les activités à risques : toutes les expériences sont constructives mais celles avec une prise de risque amplifient ce phénomène
	Expérience du sujet dans l'activité volley : c'est en se questionnant sur l'activité pratiquée dans le cadre de l'association sportive que le sujet a repéré les pièges conceptuels à éviter
Sujet supposé savoir	La fierté du sujet de contribuer à la spécificité de la formation EPS considérée comme la meilleure.
	L'expérience du sujet est une richesse qui permet de prendre du recul et de faire évoluer les connaissances dans le temps
	Avec les contenus devenus facilement accessibles, le sujet distingue le rôle de l'enseignant par sa capacité à faire des choix parmi ceux-ci
	Le sujet reconnaît ne pas pouvoir vivre toutes les situations vécues par les élèves et devoir s'adapter.
	L'expertise du sujet lui permet de gagner du temps dans la transmission pour faire gagner du temps aux élèves
	Le sujet reconnaît la primeur institutionnelle accordée au statut d'agrégé
	Le sujet entretient sa capacité d'apprentissage à partir de questionnements permanents
Impossible à supporter	Le sujet ne veut pas résumer son travail de formateur à l'obligation institutionnelle de certification.
	Le sujet veut inscrire sa démarche dans le cadre collectif des choix faits en équipe.
	Le sujet ne supporte pas que le temps de pratique des élèves soit réduit par l'activité de l'enseignant
	Le sujet ne supporte pas que les Inspecteurs cautionnent les dispenses de complaisance en natation de certains groupes culturels d'élèves.
	Le sujet ne supporte pas la conception décontextualisée du volley utilisée par la majorité des enseignants EPS.
Référence	Le sujet se réfère à sa formatrice IUFM qui l'a associé à différents projets et poussé à prendre des stagiaires
	Le sujet se réfère à une des exigences du haut niveau sportif : avoir une grande capacité d'écoute pour se construire à partir de ses échecs
	Le sujet se réfère à un modèle négatif : l'enseignant qui cherche à nouer des relations amicales avec ses élèves.
	Le sujet se réfère à un modèle marquant : un couple d'enseignants d'EPS reconnus localement
	Le sujet se réfère à un formateur STAPS pour une compétence disciplinaire spécifique qui lui est reconnue
	Le sujet se réfère à un modèle négatif : un tuteur qui n'incarnait pas le statut d'enseignant
	Le sujet se réfère à un modèle négatif : l'autre stagiaire qui n'arrive pas à prendre du recul dans son activité de référence

La construction de l'entretien d'après-coup est organisée pour aller du général - le rappel de la teneur globale de l'entretien-conseil, le retour sur des intentions qui se réalisent - au particulier, ici l'écart entre la conception d'un échange coopératif et la transmission prescriptive d'un savoir technique. Tout en conservant la confiance du sujet en restant dans l'analyse professionnelle, l'objectif est d'aborder des réflexions plus personnelles, voire

intimes. Ainsi Cédric semble très attaché à sa participation à la spécificité de la formation EPS et conçoit son activité de tuteur comme un acte militant :

« Déjà s'ils continuent à m'en envoyer beaucoup⁶, ...et en plus moi c'est une activité... j'aime bien et c'est à la fois militant aussi ... voilà. Je crois que si on a une richesse de formation qui est imbattable par rapport aux autres disciplines et donc je crois vraiment à ça, voilà » (Entretien post, première visite).

Des extraits des verbatim, une analyse des décisions et des singularités, un questionnaire introductif sont ainsi associés pour amener le sujet à s'exprimer sur une division apparente dans son activité de tuteur. Comment peut-il expliquer l'écart entre sa volonté de pousser les stagiaires à choisir leur propre voie et la prescription de ses propres contenus techniques en volley ?

4.3 Les réponses de Cédric

Lorsque nous avons présenté à Cédric son remaniement du « savoir enseigner le volley » pour le transmettre sous forme de conseils répétés, nous avons introduit la dimension militante qu'il donne lui-même à son rôle de tuteur. Le sujet reconnaît sa dimension engagée :

« Tu es tuteur, tu t'engages. C'est pas neutre, il n'y a rien de neutre. Ça n'existe pas les gens neutres donc tu donnes ton interprétation du métier ». (Entretien d'après-coup)

Et finalement, à l'issue de plusieurs échanges, le sujet décrit lui-même l'écart entre intention et réalisation que nous lui présentons :

« Mon impression c'est de ne pas imposer, mais après voilà si toi ta perception, je crois, j'ai tendance à me servir de ce que je vois pour lui faire dire les choses. / Tu dis forcément ce que toi tu penses, forcément c'est tes valeurs et tes focus. Tu ne peux pas faire comme si ton expérience elle ne servait à rien. Donc être d'une neutralité parfaite pour qu'elle, elle se fasse, c'est super compliqué... Moi j'y suis jamais arrivé » (Entretien d'après-coup)

Le sujet est ensuite capable d'apporter des éléments de réponse sur différents plans :

⁶ Le sujet fait référence à la continuité de sa mission de tuteur que nous avons introduite dans notre question précédente.

- Une dimension personnelle : « Moi j'ai toujours eu la gueule ouverte donc après c'est des défauts personnels. Mais je lui dis tout le temps ça, « au bout d'un moment il faut que j'arrête de parler et c'est à toi de dire vraiment » »

- Une dimension professionnelle : « C'est encore une fois l'idée de gagner du temps, c'est-à-dire on va pas refaire tout le débat de pourquoi on est arrivé à ces contenus là, mais on constate que ça marche »

Cette dernière remarque renvoie au déjà-là conceptuel de l'activité volley que Cédric a de nombreuses fois mis en avant. Dans le déroulement de l'après-coup, il confirme à nouveau sa compréhension de l'activité :

« Ah oui, oui, le volley est enseigné de façon répétitive où ils font des groupes de niveaux avec des élèves mais... Les quiches resteront des quiches à vie, mais c'est pour ça qu'on a l'éternel débutant. C'est la façon dont sont faits les groupes, on a vu le changement, nous on a commencé à faire ça il y a une dizaine d'années on a vu des changements radicaux. »

À l'issue de ces échanges, nous pouvons expliquer à l'aide des réponses de Cédric pourquoi ce dernier transmet un savoir technique en volley de manière prescriptive :

Tout d'abord le sujet sait que c'est un défaut personnel récurrent d'être diffus dans ses échanges ;

Ensuite il est guidé par la volonté de gagner du temps en présentant l'aboutissement de la démarche réflexive sur l'activité volley ;

Enfin il est particulièrement attaché à valoriser cette conception de l'activité qui est peu mise en œuvre dans la profession.

Ces explications sont cohérentes entre elles, complémentaires et déductives des déjà-là qui animent Cédric. Le sujet a non seulement de l'expérience et des références dans l'activité, il a aussi un déjà-là intentionnel de gain de temps dans la transmission des contenus⁷.

Cependant, quelque chose résiste à ce premier niveau d'explication. À l'intérieur même des réponses de l'après-coup, le sujet a renforcé notre perception d'une division lorsque nous lui présentions le mode de relation prescriptif :

⁷ Voir le tableau 3 de la singularité de Cédric. Dans le registre du sujet supposé savoir, l'expertise du sujet lui permet de gagner du temps dans la transmission pour faire gagner du temps aux élèves. Dans le registre de l'impossible à supporter, le sujet ne supporte pas que le temps de pratique des élèves soit réduit par l'activité de l'enseignant

« Mais je lui donnerai **jamais** de recettes, enfin j'ai l'impression de pas donner de recette toute prête parce que **je crois pas à ça** ».

Nous savons que cette remarque est fondée sur son expérience de tuteur, mais son caractère impératif nous incite à rechercher ce que les impossibles à supporter de Cédric peuvent apporter comme éclairage. Deux aspects de la singularité de Cédric attirent notre attention. Le premier concerne directement le savoir en jeu lorsque le sujet est très critique à l'égard de la conception décontextualisée du volley qu'il regrette de voir trop souvent en œuvre, y compris chez sa stagiaire :

« **Les choses qui m'ont posé problème** c'est plus par rapport aujourd'hui à l'activité qu'à ta posture d'enseignant. Parce que à mon sens t'es tombé dans un piège de tous les collègues qui enseignent le volley, piège dans lequel je suis tombé / **C'est pas possible** de faire des constructions quand ils sont placés comme ça / Et **ça c'est un vrai problème**, et 90 % des collègues font un échauffement en face-à-face » (Entretien -conseil).

Le second *impossible à supporter* qui est à rapprocher de ce que Cédric ne peut s'empêcher de faire, concerne la dimension collective qu'il donne à sa conception du métier d'enseignant. Il décrit à nouveau un engagement, mais cette fois-ci commun à l'ensemble des membres de l'équipe EPS. Et il montre une volonté répétée à participer pleinement au respect et au développement du cadre collectif de travail :

« C'est l'équipe, **l'équipe on a décidé** de tout mettre, tous nos contenus sur le drive. Contenus qui sont travaillés en équipe / C'est-à-dire **qu'on est persuadé**, on est cinq profs, que **travailler en commun c'est plus riche pour l'établissement**, on est persuadé que des évaluations communes et un discours commun **c'est plus riche** pour l'établissement et donc **pour nos élèves** » (Entretien de Déjà-là).

Nous pensons alors que cet attachement à une conception du volley mise en commun au sein de l'équipe EPS, est un levier puissant pour expliquer les choix de Cédric. Il est révélateur de ce qu'il ne supporte pas dans sa confrontation au Réel, ici un enseignement jugé inefficace de l'activité. Divisé entre son intention de questionner sa stagiaire et l'obligation de critiquer un mode de fonctionnement traditionnel, Cédric ne peut s'empêcher de prescrire une mise en œuvre précise de l'enseignement de l'activité volley.

5. Discussion

Dans cette étude, nous montrons qu'il est nécessaire de mettre au clair différents registres de fonctionnement de Cédric pour comprendre la manière dont il traite le « savoir enseigner le volley ». Son déjà-là expérientiel de tuteur lui permet de prôner un mode de relation coopératif pour que sa stagiaire se pose des questions et trouve sa propre manière d'enseigner l'activité. Cependant, nous remarquons avec le sujet lui-même que son caractère bavard d'une part, et sa volonté de gagner du temps dans ses transmissions d'autre part, contredisent ses intentions initiales. À la surface des échanges, c'est l'observation d'une adaptation habituelle à la contingence de l'entretien-conseil qui explique les écarts relevés. Les analyseurs de la didactique clinique nous permettent d'introduire des informations rarement prises en compte dans l'analyse des pratiques.

Grâce à cette analyse approfondie, nous sommes en mesure de montrer que deux déjà-là conceptuels de Cédric influencent la transmission de savoir à son *insu*. Il y a d'abord la conception de l'activité volley que le sujet s'est forgée par expérience et les rencontres qui le poussent à refuser les mises en œuvre « classiques » de l'activité volley qu'il estime inefficaces. Il y a ensuite son attachement particulier à la dimension collective de la conception des contenus d'enseignement dans son établissement qui l'incite à les prescrire directement à sa stagiaire. Ces deux injonctions intimes illustrent la complexité des réactions du sujet lorsqu'il est confronté au Réel d'un savoir qui résiste. Les théories psychanalytiques qui nourrissent notre cadre théorique nous permettent alors d'introduire la notion de désir. Il y a tout d'abord le *désir du maître* qui est à l'origine de l'acte éducatif (Lajonquière, 2016) avec le savoir comme objet de ce désir (Beillerot, 2014). Cédric « milite » pour transmettre une conception du volley mais aussi une conception du métier, le travail en équipe. Mais c'est son acception Lacanienne qui complète notre analyse : « par définition, le sujet ne trouve aucun objet adéquat qui restaurerait la complétude rompue au moment de sa venue au monde. Il ne trouve pas l'objet adéquat parce que l'objet perdu cause son désir tandis que l'objet trouvé n'est qu'un substitut » (Sauret et al., 2010, p. 124-125). Nous émettons l'hypothèse que Cédric ne peut résister au désir d'imposer la conception de l'enseignement du volley qu'il n'arrive jamais à retrouver dans les enseignements habituels et traditionnels.

Nous avons analysé le savoir « enseigner le volley » en introduisant la dimension inconsciente du sujet pour comprendre les remaniements qu'il opère dans son activité didactique. Cette analyse nous permet de reconnaître qu'il existe « un savoir qui ne se sait

pas lui-même⁸». La prise en compte de la part subjective du sujet qui intervient dans ces remaniements dévoile la manière singulière dont le savoir est mis en circulation durant l'entretien-conseil. Au côté des explications rationnelles et formalisées, nous mettons au jour des causes intimes qui s'actualisent dans les échanges en produisant des décisions modifiées. Ce constat nous amène à proposer la notion de « savoir singularisé » pour caractériser ce que le tuteur cherche à mettre en circulation avec son stagiaire (figure 1).

Figure 1 : La notion de savoir singularisé

Dans les métiers de l'intervention, chaque acteur agit de manière singulière auprès des publics qu'il a en responsabilité. Cette activité est nourrie des références qui ont structuré les conceptions de l'intervenant et des événements qui ont construit son expérience

⁸ Formule de Lacan citée par Žižek (2005, p. 52). Carnus et al. (2020) s'appuient sur les 4 catégories logiques de l'auteur à propos des relations existant entre le connu et l'inconnu pour distinguer différents ensembles de savoirs propres au sujet.

professionnelle. Ce déjà-là participe à la compréhension des intentions éducatives à l'origine de l'interaction didactique. Cependant, lorsque le praticien remanie les savoirs mis en circulation, parfois de manière déroutante, d'autres singularités du sujet sont à prendre en compte. La manière dont il se positionne par rapport à ce que l'on attend de lui, ce qu'il lui manque pour affronter les situations problématiques, sont des sources d'explications du surgissement de certaines décisions qu'il ne peut s'empêcher de prendre. A l'intérieur des savoirs professionnels mobilisés par le formateur pour transmettre ses connaissances et réguler son activité, le savoir singularisé est cette part qui dévoile à la fois l'histoire et la psyché du sujet en s'actualisant dans les décisions qu'il prend, parfois soudainement, plus ou moins consciemment, lorsqu'il se confronte à la contingence de la situation didactique. La prise en compte de cette catégorie de savoir permet de repositionner la place qu'occupe le sujet au sein du jeu didactique mais aussi du système de formation. Comme avec la notion de « savoir insu », le savoir singularisé est « un savoir incorporé, potentiellement mobilisable et non conscientisé de l'univers des savoirs » (Carnus et al., 2020, p. 53). Cet éclairage interroge les enjeux de la formation d'un sujet qui « ne sait pas qu'il sait » (ibid.).

6. Conclusion

En conclusion, nous pensons que notre étude de cas a permis de mettre en évidence différents registres de causalités qui sont à étudier pour prendre en compte l'ensemble des savoirs mis en circulation entre un tuteur et son stagiaire. Pour l'exemple de Cédric, et concernant le savoir « enseigner le volley », nous avons dévoilé qu'il est impossible pour lui de ne pas prescrire à sa stagiaire une manière spécifique d'enseigner l'activité volley. Ce mode de relation directif est différent de ses intentions fondées sur de nombreuses expériences de tutorat et une conception réflexive et militante du métier d'enseignant. En nous appuyant sur les analyseurs de la didactique clinique, nous avons pu mettre en relation des mécanismes inconscients qui opèrent à *l'insu* du sujet et qui expliquent les divisions que nous avons observées chez celui-ci. Cédric est divisé entre son plaisir de participer à la formation professionnelle et le désir de promouvoir le fruit de ses réflexions sur le volley. La transmission du savoir « enseigner le volley » devient alors une suite de monologues visant à démontrer la véracité des mises en situations techniques proposées. Le savoir à enseigner initial devient pour une part un « savoir singularisé » lorsqu'il est réellement enseigné. Cette notion introduit la dimension intime et subjective qui préside aux remaniements des savoirs lorsque ceux-ci sont mis en circulation dans la situation

didactique contingente. Nous pensons que cet éclairage est un élément complémentaire qui pourrait aller «vers une compréhension de la conception en acte » (Trébert & Filliettaz, 2017) des formateurs. Pour ces auteurs l'enjeu est double : comprendre l'activité et utiliser les connaissances produites pour améliorer la formation des tuteurs. Par exemple mettre en place un dispositif de formation qui intégrerait des retours réflexifs sur leur(s) propre(s) pratique(s) du tutorat.

Bibliographie

- Amade-Escot, C., & Dugal, J.-P. (2010). Registre d'utilisation des savoirs didactiques en formation professionnelle des enseignants : Le cas d'une conseillère pédagogique. *Savoirs*, 22, 108- 131.
- Beillerot, J. (2014). Désir, désir de savoir, désir d'apprendre. *Revue Cliopsy*, 12, 73- 90.
- Ben Jomâa, H., & Terrisse, A. (2011). De l'expertise à l'enseignement : Analyse comparative du rapport au savoir de deux enseignants d'EPS de spécialités sportives différentes. *Éducation et didactique*, 5(5.3), 61- 80.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : Presses universitaires de France.
- Brau-Antony, S., & Grosstephan, V. (2009). Analyse de l'activité professionnelle d'un conseiller pédagogique d'Education Physique et Sportive : De la difficulté à superviser le travail d'un enseignant débutant. *Recherches en Education*, 9, 83- 98.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*. Talence : Institut de recherche sur l'enseignement des mathématiques de Bordeaux
- Buznic-Bourgeacq, P. (2009). Chapitre 6. Le sujet enseignant et la gestion du contrat didactique. Un regard en didactique clinique de l'EPS. In A. Terrisse & M.-F. Carnus, *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS)* (p. 101- 113). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Carnus, M. F. (2003). Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique : Une étude de cas croisés. In C. Amade-Escot, *Didactique de l'éducation physique, état des recherches* (p. 195- 224). Revue EP&S.
- Carnus, M. F., Chihi, H., & Aroui, S. (2020). Chapitre 3 : Pas de Savoir sans Sujet au sein des institutions didactiques. In Marie-France Carnus, P. Buznic-Bourgeacq, D.

- Baillet, G. Therriault, & V. Vincent, *Rapport(s) au(x) savoir(s) : Quels sujets, quels savoirs ?* (p. 49- 66). Livres en ligne du CRIRES.
- Carnus, M.-F. (2005). Le sujet enseignant en didactique clinique. *Intervenir dans les APS, pratiques, recherches, formations*. 3ème colloque international de l'ARIS, 20-22 Janvier, Louvain-la-Neuve.
- Carnus, M.-F. (2015). Savoirs profanes, savoirs scientifiques dans la formation des enseignants : D'où viennent les savoirs transmis à l'école ? Illustrations en Education Physique et Sportive. *TransFormations - Recherches en éducation et formation des adultes*, 13- 14, 9- 19.
- Carnus, M.-F., & Terrisse, A. (2013). *Didactique clinique de l'EPS : Le sujet enseignant en question*. Paris : Éditions EP&S.
- Chaliès, S., Cartaut, S., Escalie, G., & Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : La preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche et formation*, 61,
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée sauvage, éditions.
- Dugal, J.-P., & Amade-Escot, C. (2004). Formation au conseil et développement professionnel des conseillers pédagogiques : Recherche coopérative et savoirs didactiques. *Recherche & formation*, 46(1), 97- 116.
- Faure, L., Gardiès, C., & Marcel, J.-F. (2017). Formation des enseignants : Apprentissages professionnels d'enseignants novices au travers de régulations en situation de classe. *Formation et profession*, 25(3), 72- 89.
- Freud, S., Mannoni, O., & Renaud, D. (2013). Paris : *L'inconscient*. Payot & Rivages.
- Gervais, C., & Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants : Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Saint Nicolas : Presses de l'Université Laval.
- Heuser, F. (2013). L'après-coup à l'épreuve du déjà-là du sujet enseignant : Étude de cas croisé. In M. F. Carnus & A. Terrisse, *Didactique clinique de l'EPS: le sujet enseignant en question* (p. 33- 40). Éditions EP&S.
- Jorro, A., Ketele, J.-M. D., & Merhan, F. (2017). Les apprentissages professionnels accompagnés. In *Les apprentissages professionnels accompagnés* (p. 9- 20). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Lacan, J. (1967). La méprise du sujet supposé savoir. Silicet, n°1. In *Autres Écrits*. Paris : Seuil.

- Lacan, J. (1973). *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Paris : Editions du Seuil.
- Lajonquière, L. de. (2016). La relation maître-élève : Entre dette et filiation. Approche psychanalytique de la parole enseignante en éducation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, Vol. 49(2), 63- 81.
- Léal, Y., & Carnus, M.-F. (2014). Ostension en EPS : Influence des déterminants personnels et du contexte institutionnel. *Recherches & éducations*, 12, 75- 88.
- Loizon, D. (2008). Former des conseillers pédagogiques du premier degré par la recherche. *Recherche et formation*, 59, 105- 119.
- Loizon, D. (2016). *Analyse didactique clinique des pratiques d'enseignement et de formation* [Habilitation à diriger des recherches, Université Toulouse Jean Jaurès].
- Mattéï-Mieusset, C. (2017). Chapitre 4. Les dilemmes du maître de stage. In A. Jorro, J.-M. D. Ketele, & F. Merhan, *Les apprentissages professionnels accompagnés* (p. 81 - 99). De Boeck Supérieur.
- Rochex, J.-Y. (1996). Rapport des jeunes au système éducatif aujourd'hui. *Revue EPS*, 262, 96- 98.
- Sauret, J.-M., Lapeyre, M., & Alberti, C. (2010). *Comprendre pour aimer la psychanalyse*. Toulouse : Milan.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (2008). La co-construction de la référence dans l'action conjointe professeur-élève. In N. Wallian, M.-P. Poggi, & M. Musard, *Co-construire des savoirs : Les métiers de l'intervention dans les APSA : actes du colloque ARIS, Association pour la Recherche sur l'Intervention en Sport, Besançon, 9-12 mai 2006* (p. 67- 86). Presses universitaires de Franche-Comté.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy & A. Mercier, *Agir ensemble : L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p. 13- 49). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Terrisse, A. (2009). Chapitre 1. La didactique clinique en EPS. Origine, cadre théorique et recherches empiriques. In A. Terrisse & M.-F. Carnus, *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS)* (p. 13- 31). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Trébert, D., & Filliettaz, L. (2017). L'analyse des interactions, une ressource pour l'activité du formateur-concepteur : Le cas de la formation continue des tuteurs en éducation de l'enfance. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 38, 29- 48.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses

eJRIEPS 50 janvier 2022

de l'Université de Montréal.

Zizek, S. (2005). *Irak : Le chaudron cassé*. Castelnau-le-Lez : Éditions Climats.