L'effet d'un « déjà-là » sur la pratique d'un enseignant : le point de vue de la didactique clinique de l'EPS

The effect of a “déjà-là” on the practice of a teacher: The point of view of the clinical didactics of physical and sporting education

Hejer Ben Jomaâ Ben Hsouna et André Terrisse

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/8128>

DOI : 10.4000/ree.8128

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Hejer Ben Jomaâ Ben Hsouna et André Terrisse, « L'effet d'un « déjà-là » sur la pratique d'un enseignant : le point de vue de la didactique clinique de l'EPS », *Recherches en éducation* [En ligne], 20 | 2014, mis en ligne le 01 octobre 2014, consulté le 01 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/8128> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.8128>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

L'effet d'un « déjà-là » sur la pratique d'un enseignant : le point de vue de la didactique clinique de l'EPS

Hejer Ben Jomaâ Ben Hsouna & André Terrisse¹

Résumé

Cette étude de cas s'attache à rendre compte de la logique singulière d'enseignement d'un sujet enseignant d'éducation physique et sportive (Terrisse, 2003) à travers la recherche des traces de son « déjà-là », qui renvoie à son histoire singulière de sujet (Carnus, 2009), dans son enseignement. L'objet est d'étudier en quoi l'enseignement de l'éducation physique et sportive (EPS) renvoie à une différenciation de référentiels conceptuels, didactiques et de pratiques enseignantes en fonction des ressources personnelles, traduites ici en termes d'expertise personnelle et de vécu antérieur, d'un enseignant dans une activité physique et sportive donnée (APS). L'analyse didactique comparée de deux enseignements contrastés pour un même sujet enseignant et l'étude de cas de son verbatim et de sa pratique (six séances, quatre entretiens) ont permis de rendre compte des fondements subjectifs de l'acte de transmission de savoir de cet enseignant au service d'un regard clinique sur l'acte professionnel.

Cet article s'insère dans le cadre des recherches en didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS) sur l'analyse des pratiques enseignantes *in situ et au cas par cas* (EDiC)². Au travers de l'étude de cas d'un enseignant d'EPS débutant, nous tentons de montrer en quoi le « déjà-là »³ du sujet enseignant oriente le contenu et la forme du processus de transmission des savoirs et affecte les choix de l'enseignant dans le traitement de l'APS qu'il a la charge d'enseigner. Ainsi, nous nous intéressons à l'enseignement effectif de deux APS : l'une qu'il connaît, la gymnastique, qu'il a pratiquée depuis l'enfance, en tant que spécialité sportive et une autre activité qu'il connaît peu : le basket-ball, qu'il n'a jamais pratiqué en dehors du cadre de l'école et qu'il doit toutefois enseigner du fait de la programmation de l'établissement scolaire.

La réalité complexe des phénomènes didactiques observés permet de placer la focale de l'analyse non pas uniquement sur l'enseignant et sa fonction de maître, mais surtout sur le sujet qui l'habite et le meut parfois à son insu (Barrué, in Carnus & Terrisse, 2013). Cette double dimension d'enseignant et de sujet (qui ne font qu'un) témoigne-t-elle de la nécessaire prise en compte du sujet enseignant comme élément incontournable pour expliquer certains faits didactiques et mieux comprendre le maillage des déterminants institutionnels (liés à l'institution scolaire comme les programmes) mais aussi subjectifs souvent invisibles, de l'action de l'enseignant ? C'est la question qui nous anime dans le cadre de cet article du fait que nous souhaitons dégager cette dimension personnelle intime et en expliciter l'effet au service d'un regard clinique sur l'acte professionnel. Pour ce faire, nous comparons deux enseignements contrastés pour le même enseignant de deux APS pour lesquelles l'enseignant n'a pas le même rapport au savoir, à l'activité et au corps. Il convient de préciser que le choix de ces deux activités n'incombe pas au chercheur, mais qu'il est une réalité incontournable pour l'enseignant, puisqu'il s'impose à lui par la programmation des cycles d'APS dans cet établissement scolaire.

¹ Hejer Ben Jomaâ Ben Hsouna, maître-assistante universitaire, SYFACTE, ISSEP de Tunis, Université de La Manouba & chercheure associée, EDiC, UMR EFTS, Université Toulouse II, Le Mirail. André Terrisse, professeur émérite, EDiC, IUFM Midi Pyrénées, Université Toulouse II, Le Mirail.

² Equipe de recherche en Didactique Clinique, UMR EFTS, Université Toulouse II, Le Mirail.

³ Identifié à l'origine comme un déterminant du processus décisionnel de l'enseignant (Carnus, 2001), le « déjà-là » renvoie à une part de l'histoire personnelle du sujet enseignant (croyances, conceptions, expérience personnelle, etc.). Il se compose en plusieurs « déjà-là », expérientiel (son expérience), conceptuel (ses conceptions) et intentionnel (ses intentions éducatives et didactiques), qui sont le produit de cette histoire, et permet d'apporter des éléments d'analyse et de compréhension de la logique singulière de l'acte d'enseignement. Il est aussi le premier temps de la méthodologie de la didactique clinique.

Les outils conceptuels et méthodologiques utilisés qui vont nous permettre de décrire et d'interpréter cette comparaison s'inscrivent dans une position épistémologique particulière : la didactique clinique de l'EPS. Si le terme de clinique est accolé à celui de didactique, c'est pour montrer combien la question des savoirs délivrés en classe est certes dépendante des contraintes institutionnelles mises en évidence par Chevallard depuis 1991, mais aussi, et surtout des contraintes subjectives qui structurent le sujet enseignant, en tant que sujet singulier, divisé et assujéti (Carnus, 2009), et qui peuvent déterminer certains phénomènes didactiques dont nous allons témoigner.

Ces considérations nous conduisent à notre question de recherche : en quoi et comment le « déjà-là » d'un enseignant d'EPS débutant peut déterminer la façon dont il va enseigner (choix didactiques, conceptions d'enseignement) et structurer sa logique professionnelle et en quoi cette logique professionnelle peut être prise en compte dans la conception de la formation d'autres enseignants ?

1. Cadre conceptuel

■ Expertise personnelle et « effet enseignant »

Nous considérons que poser de façon saillante la question de l'expertise et tenter de comprendre ses effets est un thème émergent dans le champ de la recherche sur l'enseignement (Lenoir, 2004 ; Tochon, 1993 ; Hattie, 2003 ; Tsui, 2003). Il est possible d'expliquer cet intérêt en se référant au postulat suivant : il existe un effet enseignant sur les pratiques ou autrement dit, au moins dans une certaine mesure, l'enseignant fait la différence dans le choix des contenus à partir de son expertise personnelle (Good, Biddle & Brophy, 1975). Ainsi, définir un terme, dont le contour est incertain, comme l'expertise demeure un exercice périlleux. Dans cette étude, nous optons pour une définition de l'expertise qui nous renvoie à la notion de spécialité sportive (Berliner, 1986 ; Siedentop & Eldar, 1989). Il s'agit de l'expertise d'un point de vue sportif qui se rattache à un aspect particulier de l'expertise de l'enseignant d'EPS, celui de « *sa compétence de spécialiste d'une discipline sportive particulière* » (Piéron & Carreiro Da Costa, 1995). Selon eux, on parle de spécialiste sportif et/ou de pratiquant spécialisé en EPS lorsque l'acteur participant à cette étude entretient une expérience prolongée et multiple de pratiquant et d'entraîneur (de dix ans et plus), une connaissance approfondie de l'activité et milite dans le milieu sportif de l'activité en dehors de l'école. Vu sous cet angle, il paraît possible que la pratique en milieu sportif apporte une dimension supplémentaire à l'expertise de l'enseignant par la connaissance très spécifique d'une spécialité sportive et par un travail régulier avec des sportifs surtout au haut niveau (*ibid.*). Touboul, Carnus et Terrisse (2012) ont montré que les enseignants experts possèdent une grande quantité de connaissances sur leur spécialité et sur leur enseignement et sont alors capables d'articuler un mode de fonctionnement didactique et de mobiliser des ressources subjectives en vue d'accompagner l'apprentissage. Ainsi, nous différencions expertise et expérience professionnelle. En effet, la notion d'expertise renvoie pour nous à celle de spécialisation ou de spécialité dans une APS alors que la notion d'expérience professionnelle renvoie au nombre d'années d'enseignement ou à l'ancienneté pédagogique. Expertise et expérience apparaissent comme deux facettes distinctes, interdépendantes et complémentaires de la compétence professionnelle. À cet effet, il est alors permis d'identifier l'expertise à travers les connaissances des enseignants experts (Tsangaridou, 2007), les connaissances implicites (Rolland & Cizeron, 2009) et/ou les connaissances spécialisées (Tochon, 1993). De plus, nous soutenons l'idée que l'expert est supposé posséder à la fois les connaissances (objets de construction personnelle du fait de leur caractère endogène) et les savoirs (transmissibles comme le savoir-faire du fait de leur caractère exogène) qui devraient permettre, une fois mobilisés, de résoudre le problème et d'agir efficacement. Dans le cadre de notre étude, l'expertise personnelle apparaît bien comme cette masse importante de connaissances, de savoirs et de savoir-faire de l'expert, acquis dans divers lieux, forgés par le vécu personnel et la pratique sportive de l'enseignant, et qui se constituent d'apports divers (savoirs officiels, savoirs appris en cours de formation initiale et continue présents chez chaque

enseignant, savoirs professionnels...) parmi lesquels les savoirs dits personnels acquis antérieurement (en dehors du cadre institutionnel scolaire et universitaire de formation) occupent la première place, c'est ce que nous souhaitons développer dans cet article.

Nous postulons alors que ce sujet enseignant, en tant que sujet singulier irréductible à son expérience et à ses gestes professionnels, ne transmet pas un savoir désincarné, vidé de sa substance corporelle. Il transmet le plus souvent une expertise individuelle faite de son vécu personnel de sportif et de son aventure corporelle singulière (Vigarello, 1982) de pratiquant, qui n'appartiennent qu'à lui.

■ **Analyseurs didactiques de la pratique d'enseignement**

Les deux autres concepts centraux de cette recherche, qui constituent également nos analyseurs didactiques de la pratique d'enseignement du professeur associé à la recherche, sont le rapport au savoir et la rupture du contrat didactique (RCD) qui nous paraissent deux références fondamentales de la recherche en didactique pour l'étude de la transmission d'un savoir en classe d'EPS, voire dans d'autres disciplines.

• *Le rapport au savoir*

L'étude 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). Dans le cadre de cet article, nous nous intéressons particulièrement à l'aspect subjectif du rapport au savoir qui permet de fournir des indications précieuses sur le « déjà-là », notamment conceptuel, du sujet enseignant (ses conceptions d'enseignement) tout au long du processus de transmission. Ce « déjà-là » qui s'actualise dans les dires et les actes du sujet enseignant est en mesure de mettre en valeur son histoire personnelle, de révéler sa façon singulière d'enseigner et de structurer ainsi la singularité d'un sujet/acteur créateur de sens (Beillerot, Blanchard-Laville & Mosconi, 1996).

• *Les ruptures du contrat didactique*

Dans cette étude, nous faisons référence à la notion de RCD, susceptible de survenir lors de l'avancée du temps didactique, afin de rendre compte de certains dysfonctionnements du contrat didactique (Brousseau, 1998) qui permettent de penser les phénomènes didactiques en termes de régulation. Cette notion, qui peut être induite par les modifications des objets et/ou des enjeux de savoir, constitue notre deuxième analyseur didactique. Elle nous permet de rendre compte (ou pas), lors de ses phases de gestion, du « déjà-là » notamment expérientiel du sujet enseignant au travers de la nature du savoir transmis et des gestes didactiques observés. Pour autant, ces RCD « *peuvent être le fait de l'enseignant lui-même* » (Terrisse, 2009) et permettent ainsi de différencier par exemple les pratiques du professeur expert dans une APS de celles du non-expert à travers la façon dont le professeur y répond par le savoir qu'il choisit. Ces ruptures peuvent être interprétées à partir de son discours et de ses gestes didactiques comme l'ostension qui est définie par la monstration du savoir qui peut être directe, verbale ou gestuelle selon l'échelle de Salin (2002). Si elle permet de donner aux élèves une image du geste à réaliser, elle permet au chercheur d'identifier et de spécifier la distance au savoir et/ou le rapport au corps que l'enseignant cherche à transmettre d'une manière singulière.

• *Différenciation savoir officiel-savoir personnel*

Dans le cadre de l'analyse de la pratique enseignante de l'enseignant associé à la recherche et pour rendre compte de la part du personnel et/ou de l'officiel dans le discours (et les gestes) de cet enseignant au cours des phases de gestion des RCS, nous faisons recours à un troisième analyseur : la différenciation (rapport au) savoir officiel / (rapport au) savoir personnel en référence aux travaux de Chevallard (1989) sur le triplet « rapport personnel au savoir », « rapport institutionnel au savoir » et « rapport officiel au savoir ». C'est donc à la théorie anthropologique du didactique que nous nous référons du fait que nous reprenons les deux

versants rapport personnel au savoir / rapport officiel au savoir quant au choix et à la détermination de cet analyseur. En effet, pour Chevallard (*op. cit.*), le rapport officiel au savoir représente le langage officiel de l'institution, le déclaratif, « *la face visible de l'institution* ». Au contraire, le rapport personnel au savoir est un rapport individuel au savoir au sens où le sujet « *x* le manipule, l'utilise, en parle, en rêve » (Chevallard, 2002)⁴. Ainsi, des indices internes produits par la recherche elle-même qui se rapprochent en cela de ces définitions (repérés dans le verbatim des séances et des entretiens *a priori* et d'après-coup) sont ainsi utilisés afin de distinguer le savoir personnel (ce qui vient de l'enseignant : vécu personnel, ressenti corporel et désir d'enseigner) de celui qui est officiel (présenté dans les textes officiels : programmes édités par le ministère, projet de l'établissement et/ou de l'institution scolaire). Cette distinction permet alors d'identifier la dimension subjective, voire personnelle, de l'acte d'enseigner, qui conditionne la singularité du cas à partir de l'analyse des éléments subjectifs mobilisés par le sujet enseignant, et de leurs effets sur sa pratique.

2. Méthodologie de recherche

■ Étude de cas : Claude

Dans le cadre de cette recherche, nous nous appuyons sur une étude de cas menée avec un enseignant d'EPS débutant (lors de sa deuxième année d'enseignement) que nous avons nommé Claude. Cette étude de cas illustre l'importance de l'analyse « *détaillée* » et « *fouillée* » du cas (Van Der Maren, 1995) en vue d'accéder à un niveau plus personnel de compréhension des raisons des actes de l'enseignant. Claude enseigne l'EPS dans un lycée urbain du grand Tunis. Il est en maîtrise STAPS et spécialiste de gymnastique. Ce choix repose sur plusieurs critères tels que son vécu sportif de pratiquant et d'entraîneur, et son acceptation volontaire d'intervenir dans deux APS différentes.

Ce tableau s'attache à décrire la pratique sportive et/ou personnelle de Claude.

Tableau 1 - Analyse de la pratique sportive de Claude

	<i>Gymnastique (la spécialité)</i>	<i>Basket-ball (la non-spécialité)</i>
<i>Durée de la pratique sportive</i>	Douze ans de pratique sportive (inscription à des équipes sportives régionales / nationales)	Absence de pratique sportive : pratique scolaire ordinaire
<i>Niveau de performance accompli</i>	Médailles à l'échelle nationale et internationale	
<i>Pratique d'entraîneur</i>	Sept ans de pratique d'entraîneur (équipes sportives régionales/nationale)	
<i>Actuellement</i>	Entraîneur d'équipe sportive régionale	

⁴ Pour Chevallard (2002), le rapport personnel au savoir est « l'expression par laquelle on désigne le système noté $R(x, o)$, de toutes les interactions que x peut avoir avec l'objet o – que x le manipule, l'utilise, en parle, en rêve, etc. On dira que o existe pour x si le rapport personnel de x à o est 'non vide' ». Nous avons choisi cette définition plus récente car le rapport personnel est à la fois ce que dit la personne sur l'objet et ce qu'elle fait avec l'objet.

■ Instrumentation

Du point de vue méthodologique, le recueil de données porte sur un seul cas que nous avons choisi en fonction de son exemplarité. En effet, il convient de préciser que ce cas est issu d'une étude plus large comportant quatre études de cas sur le poids de l'expertise personnelle dans une APS sur l'enseignement⁵ (Ben Jomâa, 2009). L'usage de l'étude de cas amène les chercheurs, inscrits en didactique clinique de l'EPS, à rendre compte de la singularité d'un sujet enseignant, à partir de l'analyse de ses choix didactiques, et à poursuivre la quête d'une intelligibilité des pratiques observées. Dans ce contexte, nous retenons le point de vue de Passeron et de Revel (2005) qui optent pour la « *réhabilitation* » de l'étude de cas tout en précisant l'intérêt et les exigences propres à ce type de travaux « *qui ne va sans poser de problème* » : « *Les sciences du cas ont ainsi assuré la convergence entre la valeur descriptive de la méthode clinique et la valeur méthodologique de l'observation contextualisée dans l'administration de la preuve* ». Par ailleurs, la « *cumulativité des résultats* », une des exigences de l'EdiC, voire même l'apport de ses travaux, permet de produire à la fois des analyseurs théoriques, des outils méthodologiques et des résultats qui peuvent contribuer à la compréhension des pratiques d'enseignement dans la formation professionnelle des enseignants d'EPS et de servir à d'autres recherches sur l'analyse des pratiques en général (Terrisse, 2013). En effet, cette exigence cumulative caractérisant ces travaux fondés sur des études de cas permet à partir d'une démarche comparative des résultats produits, d'appréhender et de rendre compte, au-delà de la singularité des cas, des éléments qui structurent la logique d'enseignement et qui différencient ainsi les pratiques. Cette étude clinique tente ainsi de préciser la structure de cette logique professionnelle et envisage diverses manières de l'intégrer à la formation professionnelle.

Dans le cadre de notre recherche, une pré-observation a été effectuée pour s'imprégner des spécificités de la classe et habituer l'enseignant et les élèves à la présence du chercheur et de la caméra. Notre corpus se constitue d'enregistrements audio et vidéo de la deuxième, troisième et quatrième séance de cycle de gymnastique et du basket-ball. Ce choix de séances correspond à la phase d'apprentissage dans un cycle d'EPS, c'est la raison pour laquelle nous l'avons choisie. L'enregistrement et la retranscription du verbatim s'effectuent à l'aide d'un dictaphone porté par l'enseignant et à partir du son enregistré avec l'image vidéo qui sert surtout à contextualiser et à repérer le discours de l'enseignant. À chaque étape, des entretiens cliniques semi-directifs (*a priori*, *ante* séance, *post* séance et d'après-coup) sont ainsi organisés. Par ailleurs, pour des considérations éthiques, nous nous engageons à garantir la confidentialité des données recueillies auprès des participants, à les informer des résultats de la recherche et à retranscrire le plus fidèlement possible la réalité enseignante sans qu'elle soit perturbée.

■ Déroulement

Avant le recueil des données, une première visite nous a permis de répertorier avec l'enseignant l'aménagement matériel et l'état des lieux. Ainsi, nous procédons par une méthodologie didactique clinique qui se distingue par trois temporalités de recueil de données.

Avant la séance : ce temps permet au chercheur de recueillir *a priori* un ensemble d'éléments usuels en didactique clinique qui permettent de rendre compte de la façon dont l'enseignant va traiter l'activité. Il s'agit ici d'accéder à son « *déjà-là conceptuel, intentionnel et expérientiel* » (Carnus, 2009) à partir d'un entretien *a priori* organisé une semaine avant l'observation et à ses planifications de séances à partir des entretiens *ante* séance, organisé dans les minutes qui précèdent l'interaction, et de l'analyse de contenu des fiches de séances.

Pendant la séance : le principe du recueil des données repose sur l'observation vidéo et l'enregistrement intégral des interactions verbales en classe.

⁵ Ce cas est issu d'une cotutelle de thèse de doctorat entre l'Université de La Manouba (Tunisie) et l'Université Paul Sabatier, Toulouse III (France).

Après la séance : à partir des entretiens *post* séance réalisés après chaque séance observée afin de demander à l'enseignant d'évaluer à *chaud* son activité et d'entretiens d'après-coup construits après les interprétations des données déjà recueillies (observations et entretiens). Il s'agit notamment de trois entretiens d'après-coup d'environ quarante-cinq minutes à une heure, distants à chaque fois d'un intervalle de temps libéré mais régulier (d'environ un mois) qui vont permettre qu'un travail de reconstruction des discours et d'analyse réflexive de l'enseignant se fasse à partir d'extraits de verbatim significatifs que nous relevons et sur lesquels nous souhaitons avoir des éclaircissements. Nous pouvons aussi avoir à ce niveau recours à la vidéo au travers d'une ou de plusieurs séquences des séances déjà filmées. L'après-coup, en didactique clinique, n'est pas seulement le troisième temps méthodologique. Il est pour nous le moyen qui permet au sujet de construire librement sa pensée à travers « *le retour à l'acteur* » préconisé par Van Der Maren (1995) et qui permet de déterminer le processus de « *remaniement* » qui devrait être, comme l'indique Chevallard (1991), porteur de sens. Enfin, il convient de souligner que tout le verbatim de l'enseignant (de l'interaction et des entretiens) a été intégralement retranscrit.

■ **Méthode d'analyse des données**

L'analyse des données s'organise autour de ces trois phases de la méthodologie didactique clinique. Ainsi, la première phase comprend la lecture et l'analyse de l'entretien *a priori*, des entretiens *ante* séance et des documents relatifs aux planifications (cycle, séance). Cette phase permet de rendre compte du rapport à l'activité, de l'histoire du sujet et du savoir à enseigner.

Au cours de la deuxième phase, l'observation vidéo, la retranscription du verbatim des séances et l'analyse des entretiens *post* séance permettent de rendre compte du savoir réellement enseigné, de la conception d'enseignement et du rapport de l'enseignant au savoir à partir de l'analyse de ce qui se passe effectivement *in situ*.

La troisième phase est consacrée à l'analyse des entretiens d'après-coup. Elle permet de confronter les énoncés interprétatifs aux conjectures des phases précédentes à partir de la méthode de triangulation des données recueillies dans une visée vérificative de comparaison et de croisement combinant ainsi plusieurs techniques de recueil afin de compenser le biais inhérent à chacune d'elles (Van Der Maren, 1995).

L'approche qualitative, qui caractérise plus particulièrement notre approche clinique, consiste à travailler sur des données qualitatives (mots et images) et permet de passer de la description à la compréhension en induisant certaines significations à partir de l'analyse des données sélectionnées et par l'utilisation d'analyseurs didactiques. L'analyse de contenu a été réalisée suivant quatre catégories de savoirs construites *a priori* qui rendent compte de notre question de recherche : rapport au savoir, rapport à l'APS, rupture du contrat didactique, rapport au corps / logique professionnelle. Ces catégories servent à répertorier, à classer et à condenser l'ensemble des contenus. Nous avons procédé à plusieurs lectures successives : tout d'abord, une lecture « *flottante* » (Bardin, 1998) pour extraire le sens général de son vécu personnel de sportif. Puis, nous avons utilisé la technique de découpage du texte (*ibid.*) afin de prélever des *signifiants* du sujet, soit des extraits significatifs du verbatim et/ou des « *unités de sens* » du fait qu'ils rendent compte de sa position subjective et permettent de « *décrire le cas* »⁶. Enfin, nous avons organisé ces extraits pour « *construire le cas* » (*ibid.* ; Passeron & Revel, 2005 ; Bertaux, 1997) en rapport avec notre problématique de recherche en intégrant ainsi l'apport de preuves à partir des citations extraites du discours du sujet.

⁶ Nous entendons par *signifiant*, le terme ou l'extrait qui a été prélevé des dires du sujet enseignant et qui en constitue le nœud. Il se présente en tant qu'élément significatif sous lequel le sujet se range. Outre sa prononciation répétitive et remarquable, ce signifiant concentre en lui toutes les données recueillies dans les entretiens et les exprime avec la plus grande précision (Terrisse, 2013).

3. Résultats

■ Analyse du déjà-là

L'activité gymnastique semble être très significative pour Claude car cette pratique est largement présente dans son discours. Elle évoque pour lui l'intérêt et le plaisir qu'il en a retirés. De plus, il dit qu'elle suscite en lui plusieurs sentiments quelques fois contradictoires tels que le goût et la souffrance, la passion et la douleur. Selon son discours (entretien *a priori*), la gymnastique semble l'avoir marquée compte tenu de son rapport personnel à cette activité : « *c'est le sport que j'adore ; j'ai toujours vécu avec* »⁷.

En revanche, ce constat n'a pas été observé dans le cas de l'enseignement du basket-ball (la non-spécialité) puisqu'il présente cette activité comme un « *sport agressif, compliqué et contraignant qui se pratique dans un milieu inhabituel et incertain* » lié inévitablement au caractère « *aléatoire* » du jeu. Nous pouvons alors parler d'un rapport distant voire même de déplaisir à l'activité basket-ball. En plus, Claude précise qu'enseigner cette activité n'est pas un choix pour lui du fait de l'« *obligation du métier* ». Ce qui nous renvoie à un rapport officiel au basket-ball qui s'actualise dans son discours d'entretien *a priori*.

Ainsi, les savoirs à enseigner semblent ressortir de deux registres de savoirs : des savoirs officiels techniques, tels que « *la roulade avant avec ses variétés* » en gymnastique et « *les différents types de passe et du dribble* » en basket-ball, et des savoirs personnels chorégraphiques gymniques liés à « *la beauté et à l'élégance du geste* » pour la gymnastique seulement. Ainsi, l'ancrage technique des savoirs officiels prévus (entretien *ante séance* et fiches de préparation de séances) semble *a priori* relever d'une conception « *technique analytique* » d'enseignement de la gymnastique, dans laquelle le geste gymnique est analysé sous l'angle de la reproduction par répétition de formes gestuelles (Ben Jomâa, 2009) et d'une conception « *techniciste* » d'enseignement du basket-ball à travers laquelle le concept de technique renvoie à des savoir-faire gestuels isolés de leur contexte d'exécution (ici, le jeu collectif). Cette conception repose fondamentalement sur l'idée que l'équipe est assimilée à la somme des compétences techniques individuelles des joueurs qui la composent (Brau-Antony, 2001).

Toutefois, l'enseignement prévu de gymnastique fait état d'un savoir personnel chorégraphique qui répond à des exigences esthétiques gymniques puisque la gymnastique, pour lui, « *c'est apprendre à s'exprimer avec son corps en toute liberté et beauté* ». Ce savoir semble alors dépasser le cadre officiel de l'école.

■ L'épreuve d'enseignement

• Savoirs et rapports aux savoirs mis en avant lors des phases de gestion des RCD

Dans l'activité experte, les savoirs mis en avant lors des phases de gestion des RCD renvoient à deux registres de savoirs : officiel et personnel. Nous observons qu'il s'agit de savoirs officiels techniques qui se présentent comme formant la logique interne de l'activité gymnastique : « *j'insiste sur l'apprentissage technique et le gainage du corps* » (verbatim d'interaction). L'apprentissage des différents gestes gymniques se présente ainsi en relation avec leur enjeu : leur utilisation dans l'enchaînement gymnique du bac-sport issu des programmes officiels et du projet de l'établissement en matière d'EPS : « *visez l'enchaînement du bac* ».

Toutefois, nous avons particulièrement distingué la mise en jeu de savoirs personnels chorégraphiques qui ne sont pas prévus dans les programmes tel que le savoir « *attitude gymnique droite* ». Ainsi, étant fondamentale, cette attitude permet aux élèves de se sentir gagnés et forts puisque « *le vrai gymnaste est celui qui se sent droit, corrigé et fort tout le temps* » dit-il. Des savoirs gymniques chorégraphiques liés à la gymnastique féminine sont également transmis tels que « *l'harmonie des mouvements, l'amplitude et l'esthétique du geste* ». Ainsi, il

⁷ Notons que les extraits du discours de l'enseignant (avant, pendant ou après le cours) sont écrits en italique.

exige de dépasser le rôle de la position de la tête pour parler du « *regard gymnique* », moyen de rendre le geste plus vif et plus expressif. Du coup, il est possible que Claude ait tenté, en s'inspirant vraisemblablement de son vécu personnel de spécialiste, de leur faire améliorer la qualité d'exécution et d'expression du geste notamment en leur faisant exagérer leurs expressions de visage et du corps, et en leur faisant sentir les actions qu'ils font : « *il faut vraiment sentir le geste* » dit-il. Ce qui confirme davantage sa conception personnelle de la gymnastique qui s'illustre notamment à partir de la transmission du contenu de son expertise personnelle en un contenu d'enseignement élaboré et transmis effectivement en situation interactive : « *j'ai transmis quelque chose qui est en moi* » nous dit Claude.

Contrairement à l'enseignement de la gymnastique, dans celui du basket-ball, Claude ne se réfère qu'aux savoirs officiels techniques, tels que la position fondamentale et/ou la technique de la passe et du dribble, pour gérer ces ruptures. Ces savoirs officiels, qui font principalement référence aux programmes, s'organisent autour d'un référentiel conceptuel technique et se situent notamment dans un contexte analytique du jeu détaché de la situation réelle d'opposition qui caractérise ce sport collectif. À ce propos, Claude propose à ses élèves « *d'effectuer(r) la montée de balle pour améliorer la technique de la passe et du dribble... Le tir c'est à la fin* » (verbatim d'interaction). La comparaison avec son traitement didactique de l'activité qu'il maîtrise, la gymnastique, dans laquelle il transmet en permanence des savoirs personnels incorporés, permet alors de comprendre cette différence au niveau de l'enseignement des deux APS.

- *Ostension de savoir*

Tableau 2 - Procédures ostensives utilisées en gymnastique et en basket-ball

	<i>Ostension directe physique</i>		<i>Ostension directe verbale et/ou physique privée</i>		<i>Ostension déguisée</i>		<i>Non ostension</i>	
	%	n	%	n	%	n	%	N
Gymnastique (spécialité)	71	23	29	9	0	0	0	0
Basket-ball (non-spécialité)	30	10	70	23	0	0	0	0

D'après ce tableau, l'enseignement de la gymnastique et du basket-ball semble être marqué par la forte récurrence des gestes de direction d'étude relevant en premier lieu d'une ostension directe physique (démonstration gestuelle) en gymnastique et d'une ostension directe verbale et/ou physique privée en basket-ball (par la manipulation du corps de l'élève qui démontre le geste), en second lieu. Ce savoir est très souvent montré physiquement par l'enseignant quand il s'agit de l'enseignement de sa spécialité. En effet, les résultats montrent ici (tableau 2) que 71% des procédures ostensives utilisées par Claude en gymnastique sont des ostensions directes physiques.

Par contre, les ostensions directes verbales et/ou physiques privées ne représentent qu'un pourcentage de 29% du total de ces procédures ostensives. L'enseignant est un sujet désirant se montrer compétent. Déjà, au fil de son discours dans l'entretien d'après-coup, la démonstration corporelle est un plaisir pour lui : « *j'aime voir ce sentiment d'admiration et de respect dans leur regard, quand on est spécialiste, la démonstration est notre propre façon d'enseigner et de prouver sa compétence s'il le faut* ». En effet, il paraît possible que la démonstration semble lui permettre de montrer sa connaissance approfondie de l'activité, de le placer dans une posture de maîtrise supposée en légitimant ainsi son statut de « *sujet supposé savoir* » (Chevallard, 1991).

Toutefois, ce constat a été presque inexistant au niveau de l'enseignement de la non-spécialité. En effet, faute de connaissance motrice du basket-ball, une présence exhaustive de l'ostension directe verbale spécifie l'enseignement de cette activité et montre qu'il y a tendance à décrire le savoir verbalement et à ne pas s'impliquer dans une démonstration corporelle qui pourrait ne pas atteindre l'effet souhaité. Son discours d'après-coup confirme déjà ce propos : « *j'avais du mal à démontrer en basket-ball pourtant j'ai bien expliqué aux élèves ce qu'il faut faire, le basket-ball (...) c(n)'est pas mon truc* ».

■ **L'après-coup**

La conception de la spécialité reconstruite dans l'après-coup est fondée sur le perfectionnement technique, la maîtrise du corps et l'engagement physique intense. Elle trouve son origine dans un référentiel conceptuel technique, linéaire et sportif modelé par le découpage du geste technique en tranches gestuelles et son détachement du contexte gymnique global de liaison. En effet, l'objectif premier énoncé clairement par Claude dans son discours d'après-coup était « *la maîtrise technique des actions et du geste gymniques* ». Cette conception s'inspire par ailleurs d'une pédagogie du modèle où la technique du champion constitue la référence de l'enseignant (Gratereau, 1957).

De même, nous avons remarqué que des représentations sociales caractérisent particulièrement son enseignement de la gymnastique comme « *l'aisance* » corporelle, « *se sentir bien dans sa peau* » et « *jouer à se faire peur* » (Aubert, 1998). Il apparaît alors clair que la pratique personnelle de Claude a servi de support à son enseignement du fait de son recours non prévu à un référentiel conceptuel personnel pour enseigner la gymnastique. Ce qui est en mesure de confirmer notre question de recherche compte tenu de l'effet des ressources personnelles de l'enseignant débutant expert sur son enseignement. Cependant, l'analyse de l'enseignement de la non-spécialité rend compte d'un mode de traitement didactique différent qui donne lieu uniquement à une conception officielle d'enseignement. D'ailleurs, les entretiens d'après-coup permettent de confirmer ce propos : « *j'ai essayé d'appliquer le contenu des programmes et d'enseigner des gestes techniques, là, je n'avais pas à inventer... j(n)'avais pas vraiment le choix* ». Ce « *choix* » didactique témoigne de l'incapacité de Claude de concevoir et/ou d'enseigner le basket-ball différemment et permet de montrer dans quelle mesure le « *déjà-là* » du sujet enseignant peut caractériser voire même *contraster* les modes de transmission de savoir, différencier les pratiques et déterminer la logique professionnelle d'un enseignant débutant.

■ **Différencier les deux enseignements**

• **La spécialité**

Lors de l'enseignement de la spécialité, des savoirs exposés en classe et reconnus par Claude ressortent, en grande partie, de son rapport personnel aux savoirs tel que « *le regard gymnique* », ce qui est confirmé dans les entretiens d'après-coup : « *j'ai senti que j'enseigne quelque chose que j'ai déjà, mon attitude de gymnaste* ». Claude utilise des expressions différentes : ce qu'il a pratiqué, ce qu'il a senti et ce qu'il a vécu, qui convergent vers une référence personnelle qui semble différencier le traitement didactique de la spécialité de celui de la non-spécialité. Ce qui permet alors d'identifier une conception personnelle d'enseignement de la gymnastique ancrée dans une épistémologie personnelle relative à « *l'aisance corporelle, au plaisir de pratique et à la maîtrise du corps dans tous ses états* » si on se réfère à son discours d'entretien *a priori*. Ces savoirs personnels font notamment partie de sa vie sportive et relèvent d'un processus de formalisation et d'intégration personnelle des savoirs, différent pour chacun et qui s'exprime selon des formes singulières, propres à chacun.

Dans le cadre de cette étude, nous prenons également en compte le rapport au corps comme élément constitutif de l'expertise personnelle de l'enseignant spécialiste et comme un déterminant de son processus d'enseignement. Il s'agit certes de se centrer sur le corps dont il utilise l'image pour devenir un moyen de capter l'attention des élèves, leur admiration et un « *signifiant* » qui soutient l'enseignant dans sa position de sujet sachant : « *il y a toute une*

logique derrière, plus je démontre, plus j'attire l'élève et je l'aide et comme ça j'accomplis mon travail comme il faut quoi » (entretien d'après-coup). En effet, pour Claude, le gymnaste se distingue par un corps plein d'énergie, de force et de vie. Du coup, il transmet un savoir incorporé, un rapport à soi corporel et un modèle sportif du corps qu'il a certes à montrer. Il apparaît alors clair que le vécu personnel permet d'incorporer les savoirs, de les élargir vers des savoirs comme les sensations et/ou les ressentis corporels qui sont en mesure de permettre à l'enseignant de mieux comprendre les difficultés des élèves et de réagir singulièrement aux différentes RCD. Le corps devient un élément constitutif du contenu. Ceci s'opère par l'intermédiaire des procédures didactiques spécifiques, principalement la démonstration corporelle et d'une verbalisation du corps (Ben Jomâa, 2013).

L'enseignement de la spécialité se caractérise aussi par une avancée des savoirs et un rapport à la contingence différents. En effet, l'enseignant spécialiste planifie globalement les savoirs à transmettre à ses élèves et en trace la trame : *« pour moi, je (n') ai jamais senti de difficulté en gymnastique ; je peux prévoir ce qui va se passer avec mes élèves »*. Ainsi, il est dans l'anticipation. Il apprend par l'observation suivie des pratiques des enseignés qu'il arrive à décoder du fait de ses propres connaissances dans l'activité. En effet, seule une profonde connaissance du programme et de la matière permet d'expliquer cette improvisation planifiée caractéristique du fonctionnement de l'expert. Il a alors une maîtrise du fil de l'avancée de savoirs que nous ne retrouvons pas dans l'enseignement de l'autre activité. Il s'agit d'un rapport singulier à la contingence, d'une stratégie singulière de gestion de la contingence déterminée en grande partie par son expertise personnelle, réactivée par sa confrontation à lui-même et à son vécu, et actualisée dans son discours d'après-coup : *« plus tu pratiques plus tu trouves de solutions et du coup, l'imprévisible du terrain ne te gêne pas »*.

- *La non-spécialité*

L'analyse de la nature des savoirs transmis lors de l'enseignement de la non-spécialité nous permet de rendre compte de la part prédominante de l'officiel qui marque inévitablement, d'après notre recherche, le processus de transmission effective. Tout se passe comme si le manque du vécu personnel et de pratique corporelle dans une activité contraignait l'enseignant à recourir à un emprunt dans les savoirs officiels tout en restant dans sa simple planification en vue de conserver une certaine maîtrise didactique de la classe d'autant plus qu'il est débutant. Ce que confirme le discours d'après-coup à ce propos : *« j'ai transmis les fondamentaux techniques mentionnés dans les programmes, comme ça je suis tranquille »*.

Par ailleurs, l'analyse contrastée de la différence spécialité/non-spécialité a montré que contrairement au rapport d'adaptation qui spécifie le rapport de l'enseignant spécialiste à la contingence, le rapport de l'enseignant non spécialiste à la contingence est marqué par la gêne de l'imprévu, la crainte de la perte de maîtrise et la difficulté à supporter cette contingence. Dans la mesure où il ne sait pas répondre aux imprévus liés à l'apprentissage des élèves, cet écart par rapport à ses prévisions le contraint à ne pouvoir s'aventurer dans de l'improvisation. Ceci permet notamment de décrire sa façon de gérer la contingence marquée par l'immédiateté du rapport au savoir : *« parfois je passe à côté du problème, si t'as pas pratiqué, je veux dire t'as pas de vécu, t'es débutant comme eux, et donc t'anticipes pas les problèmes que tu peux avoir et donc encore moins les solutions »*.

Conclusion

Les résultats de cette étude de cas ont permis d'appréhender l'implicite du métier d'enseignant pour ce sujet. En effet, ils ont montré que la façon d'enseigner, dans ce cas-là, est le choix assumé d'un sujet, de son vécu et qu'elle est tributaire de son « déjà-là ». Ainsi, le « déjà-là » s'exerce en tant qu'élément déterminant de l'épistémologie professionnelle (Brousseau, 1998) de l'enseignant du fait qu'il constitue un élément important révélateur du noyau dur de sa théorie implicite et de ses conceptions d'enseignement. Cet élément subjectif s'illustre, dans le cadre de

notre recherche, à travers le rapport personnel au savoir, au corps et à l'activité gymnastique de Claude construit ainsi autour de la maîtrise, de l'aisance corporelle et du plaisir de la pratique. Il est également démontré, dans plusieurs travaux de l'EDiC, à travers le concept de *transposition expérientielle* (Jourdan, 2005), de *transmission d'expertise personnelle* (Ben Jomaa, 2009) et/ou de *filtre déjà-là* (Loizon, 2013). En référence à la psychanalyse, Blanchard-Laville (2001) montre que le rapport au savoir de l'enseignant (de mathématique) est fortement ancré dans son histoire personnelle. Il s'agit à la fois, comme l'avance Rochex (1996) d'enseigner des contenus d'enseignement mais aussi « *quelque chose de leur rapport profond personnel à ce type de savoir et ce qu'il avait représenté pour eux* ».

Au-delà de l'intérêt central porté à la singularité du sujet enseignant et à la logique d'enseignement qui en découle, cette étude autorise à envisager de nouvelles perspectives de recherche car elle permet d'interroger un autre champ d'analyse qui demeure peu investigué, celui de la formation des enseignants. En effet, il s'agit comme l'affirmait Montagne (2013) « *d'amener un peu de l'acte d'enseignement vers une compréhension nouvelle* » de l'épistémologie scolaire des enseignants débutants « *en s'enseignant de la singularité d'un enseignant* ». C'est en cela que cette étude de cas est susceptible d'aider à comprendre le subjectif de l'acte professionnel et de repositionner les enjeux de la formation professionnelle vers la prise en compte d'un sujet irréductible. Il importe peut être que cette façon singulière d'enseigner et de constituer son « *je* » professionnel soit prise en compte dans la conception de la formation d'autres enseignants.

Si la généralisation n'a aucun sens dans cette recherche, les résultats de l'étude de cas pourraient montrer que la prise en compte du sujet observé peut permettre de comprendre la position d'un autre sujet enseignant, sans pour autant prendre la même forme (Ben Jomaa & Terrisse, 2011) à partir d'analyseurs théoriques « *fonctionnels* » qui pourraient irriguer la formation professionnelle en apportant de nouvelles perspectives. Alors, l'étude de cas apparaît appropriée pour cerner les particularités des approches individuelles du fait qu'elle nous permet d'appréhender « *les sujets cachés au-devant des procédures d'enseignement visibles* » (Barrué, 2013) et de chercher dans le plus profond de leur histoire, les déterminants réels de la pratique d'enseignement pour mieux l'expliquer dans une visée professionnelle constructive.

Bibliographie

AUBERT J. (1998), « Relations entre représentations sociales et comportements. Actualité de la recherche en activités gymniques et acrobatiques », *Revue EPS*, n°39, p.73-78.

BARDIN L. (1998), *L'analyse de contenu*, Paris, Presses Universitaires de France.

BARRUE J.P. (2013), « Postface », *Didactique clinique de l'EPS, le sujet enseignant en question*, A. Terrisse & M.F. Carnus, Paris, Éditions EPS, p.139-140.

BEN JOMAA H. (2009), *L'expertise dans l'enseignement de l'EPS : analyse didactique clinique de quatre professeurs*, Thèse de doctorat (en Cotutelle), UPS, Toulouse III, Université de La Manouba, Tunis.

BEN JOMAA 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*, volume 5(3), p.61-80.

BEN JOMAA H. (2013), « De l'expertise professionnelle à l'expertise personnelle en EPS : quel effet pour quel enseignement ? », *Didactique clinique de l'EPS, le sujet enseignant en question*, A. Terrisse & M.F. Carnus, Paris, Éditions EPS, p.51-60.

BEILLEROT J. (1996), « Désir, désir de savoir, désir d'apprendre », *Pour une clinique du rapport au savoir*, J. Beillerot, C. Blanchard Laville & N. Mosconi, Paris, L'Harmattan, p.51-74.

BERLINER D. (1986), « Pursuit of expert pedagogy », *Educational research*, n°15/7, p.5-13.

- BERTAUX D. (1997), *Les récits de vie, perspectives ethnosociologiques*, Paris, Nathan Université.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (2001), *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BRAU-ANTONY S. (2001), « Les conceptions des enseignants d'éducation physique et sportive sur l'enseignement et l'évaluation des jeux sportifs collectifs : résultats d'une enquête », *Revue STAPS*, n°56, p.93-108.
- BROUSSEAU G. (1998), *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- CARNUS M.F. (2001), *Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique. Une étude de cas croisés*, Thèse de doctorat, UPS, Toulouse III.
- CARNUS M.F. (2009), « La décision de l'enseignant en didactique clinique : étude de cas en EPS », *Didactique clinique de l'EPS : quels enjeux de savoirs ?*, A. Terrisse & M.F. Carnus, Paris, De Boeck Université, p.63-81.
- CARNUS M.F. & TERRISSE A. (2013), *Didactique clinique de l'EPS, le sujet en question*, Paris, Editions EPS.
- CHEVALLARD Y. (1989), *Le concept de rapport au savoir. Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel*, Séminaire de didactique des mathématiques et de l'informatique, Université Joseph Fourier, Grenoble 1, Document interne n°108.
- CHEVALLARD Y. (1991), *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- CHEVALLARD Y. (2002), « Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques », *Rapport au savoir et didactiques*, S. Maury & M. Caillot (Ed.), Paris, Fabert, p.81-104.
- DE LEONARDIS M., LATERRASSE C. & HERMET I. (2002), « Le rapport au savoir : concepts et opérationnalisations », *Du rapport au savoir à l'école et à l'université*, M. De Leonardis, C. Laterrasse & I. Hermet, Paris, L'Harmattan.
- GOOD T.L., BIDDLE B.J. & BROPHY J.E. (1975), *Teachers make a difference*, New York, Holt Rinehart & Winston.
- GRATEREAU R. (1957), *Initiation aux sports collectifs*, Paris, Bourrellier.
- HATTIE J. (2003), « Teachers make a difference: what is the research evidence? », Paper presented at the Australian Council for Educational Research (ACER), Annual Conference on Building Teacher Quality, Melbourne.
- JOURDAN I. (2005), *L'évolution de rapport au savoir comme révélateur de la logique de professionnalisation : six études de cas en formation initiale en EPS à l'IUFM Midi-Pyrénées*, Thèse de doctorat, Université Paul Sabatier, Toulouse III.
- LENOIR Y. (2004), « L'enseignant expert : regard critique sur une notion non dépourvue d'intérêt pour la recherche sur les pratiques enseignantes », *Recherche et Formation*, n°47, p.9-23.
- LOIZON D. (2013), « L'enseignant d'EPS et ses filtres déjà-là », *Didactique clinique de l'EPS, le sujet enseignant en question*, A. Terrisse & M.F. Carnus, Paris, Éditions EPS, p.13-21.
- MONTAGNE F. (2013), « Savoir-y-faire avec les élèves : repérer une compétence professorale d'énonciation par une étude de cas », *Revue des sciences de l'éducation*, n°37(3), p.507-541.
- PASSERON J.C. & REVEL J. (2005), *Penser par cas*, « Enquête », Paris, École des Hautes Études en Sciences sociales.
- PIERON M. & CARREIRO DA COSTA F. (1995), « L'expertise dans l'enseignement des APS », *Revue de l'EPS*, n°35(4), p.159-171.
- ROCHEX J.Y. (1996), « Rapport des jeunes au système éducatif aujourd'hui », *Revue EPS*, n°262, p.9-12, p.96-98.

ROLLAND C. & CIZERON M. (2009), « Connaissances et expertise perceptive des entraîneurs en gymnastique artistique », *eJRIEPS*, n°18, p.107-121.

SALIN M.H. (2002), « Les pratiques ostensives d'un enseignement des mathématiques comme objet d'analyse du travail du professeur », *Études des pratiques effectives : l'approche des didactiques*, P. Venturini, C. Amade-Escot & A. Terrisse, Grenoble, La Pensée Sauvage.

SIEDENTOP D. & ELDAR E. (1989), « Expertise, experience and effectiveness », *Journal of Teaching in Physical Education*, n°8, p.254-260.

TERRISSE A. (2003), « Prise en compte du sujet et recherches en didactique des sports de combat : bilan et perspectives », *Science et motricité*, n°50, p.55-79.

TERRISSE A. (2009), « La didactique clinique en EPS. Origine, cadre théorique et recherches empiriques », *Didactique clinique de l'EPS : quels enjeux de savoirs ?*, A. Terrisse & M.F. Carnus, Paris, De Boeck Université, p.13-31.

TERRISSE A. (2013), « La construction du cas : un enjeu scientifique en didactique clinique de l'EPS », *Didactique clinique de l'EPS, le sujet enseignant en question*, A. Terrisse & M.F. Carnus, Paris, Éditions EPS, p.125-133.

TOCHON F. (1993), *L'enseignant expert*, Paris, Nathan.

TOUBOUL A., CARNUS M.F. & TERRISSE A. (2012), « L'influence de l'expérience et de l'expertise sur l'enseignement de l'éducation physique et sportive. Une étude de cas contrastés en savate boxe française », *eJRIEPS*, n°26, p.67-93.

TSUI B.M. (2003), *Understanding expertise in teaching, Case study of ESL teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.

TSANGARIDOU N. (2007), « Teacher's knowledge », *The Handbook of Physical Education*, D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan, London, Sage publications, p.502-515.

VAN DER MAREN J.M. (1995), *Méthodes de recherche en éducation*, Bruxelles, De Boeck Université.

VIGARELLO G. (1982), « Les vertiges de l'intime », *Revue Esprit 2. Le corps entre illusions et savoirs*, p.68-90.