



**HAL**  
open science

# Les effets de l'expérience et de l'expertise dans les pratiques enseignantes en EPS : étude didactique clinique en Savate Boxe Française

André Touboul

► **To cite this version:**

André Touboul. Les effets de l'expérience et de l'expertise dans les pratiques enseignantes en EPS : étude didactique clinique en Savate Boxe Française. Education. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2011. Français. NNT : 2011TOU20043 . tel-00639543

**HAL Id: tel-00639543**

**<https://theses.hal.science/tel-00639543>**

Submitted on 9 Nov 2011

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Université  
de Toulouse

# THÈSE

En vue de l'obtention du

## DOCTORAT DE L'UNIVERSITE DE TOULOUSE

Délivré par l'Université Toulouse II-Le Mirail (UT2 Le Mirail)

Spécialité :

SCIENCES DE L'EDUCATION

Présentée et soutenue par : André TOUBOUL

Le 30 Août 2011

**Les effets de l'expérience et de l'expertise dans les pratiques  
enseignantes en EPS.**

**Etude didactique clinique en Savate Boxe Française**

### JURY DE THESE

**Nathalie WALLIAN**, Professeur, Université de Franche-Comté, Besançon.

**Ghislain CARLIER**, Professeur, Université Catholique de Louvain.

**Marie-France CARNUS**, Maitre de conférences HDR, Université Toulouse II.

**André TERRISSE**, Professeur émérite, Université Toulouse II.

### Ecole doctorale :

Comportement, Langage, Education, Socialisation, Cognition (CLESCO)

### Unité de recherche :

UMR-EFTS Université de Toulouse

### Directeurs de Thèse :

André TERRISSE et Marie France CARNUS

### Rapporteurs :

Nathalie WALLIAN et Ghislain CARLIER



## Remerciements

Des rings de l'UFR, dans la sueur et l'effort, il a su nous guider dans nos apprentissages du « noble art » et pour moi de la savate boxe française. Diplôme en poche, c'est dans la région parisienne où j'ai mis en application avec succès le fruit de son enseignement. Il est aujourd'hui difficile de croire au hasard, quand de retour à Toulouse, quelques années plus tard je me retrouve dans ses traces...ou plutôt à sa place de professeur d'EPS à l'UFRSTAPS, face à une nouvelle génération d'étudiants avec qui je partage les mêmes passions pour le sport et son enseignement. Professeur des Universités « émérite » il aurait pu « lever le pied », mais au contraire, c'est avec l'énergie de la passion, de la conviction dans le développement de la didactique clinique dont il est un des Maîtres, qu'il a su guider mon chemin avec patience, disponibilité, amitié. Cher Professeur André Terrisse, veuillez accepter toute ma gratitude...Merci André.

Mon regard se tourne à présent vers Marie France Carnus qui a co dirigé cette thèse dans la continuité de mon master. Tout au long de ces cinq années, elle a su orienter mes recherches en me faisant profiter de son expertise et de ses expériences dans le champ de la didactique clinique de l'EPS. M'accordant du temps pour relire, recadrer mon travail, me faire aussi profiter de ses talents informatiques. Pour tout cela, je la remercie vivement.

Je remercie Ghislain Carlier qui me fait l'honneur d'être le rapporteur de ma thèse. Ses commentaires et les questions qu'il suscitait lors de soutenances de thèses ou pendant des colloques, m'ont permis de clarifier ma pensée et m'ont donné de nouvelles pistes de réflexion.

Mes remerciements s'adressent à Nathalie Wallian qui a accepté de participer à ce jury de thèse. Son avis sur ce travail permettra de dessiner de nouvelles traces dans l'évolution de la didactique clinique.

Ils s'adressent également à toute l'équipe de l'EDIC pour avoir éclairé mon itinéraire de recherche avec un enthousiasme communicatif.

Je n'oublie pas tous les enseignants d'EPS qui ont participé activement à la réalisation de ce projet.

Pour Muriel, Simon, Laura qui m'ont accompagné quotidiennement dans ce travail. Je n'aurai pas de mots pour leur exprimer tout mon amour.

Pour mon père et ma mère toujours présents quelle que soit l'épreuve. Qu'ils trouvent ici, encore et toujours l'expression de mon amour.

## **Glossaire**

**AP3E** : Analyse des Pratiques d'enseignement et de leurs effets sur les élèves

**APSA** : Activités physiques Sportives et Artistiques

**CAPEPS** : Certificat d'Aptitude au Professorat d'Education Physique et Sportive

**CLESCO** : Comportement, Langage, Education, Socialisation, Cognition

**DEUG** : Diplôme Etudes Universitaires Générales

**DM** : Décision Modificative

**EDIC** : Equipe de Didactique Clinique

**EPS** : Education Physique et Sportive

**IUFM** : Institut Universitaire de Formation des Maîtres

**I.O** : Instructions Officielles

**LEMME** : LABORATOIRE d'Etude des Méthodes Modernes d'Enseignement

**MID** : Méthodologie d'Ingénierie Didactique

**NM** : Situation non Maîtrisée

**PM** : Situation Partiellement Maîtrisée

**RCD** : Rupture de Contrat Didactique

**SBF** : Savate Boxe Française

**STAPS** : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

**TM** : Situation Totalement Maîtrisée

**UFRSTAPS** : Unité de Formation et de Recherche des Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

**UNSS** : Union Nationale Sport Scolaire



## Table des matières

Remerciements .....	3
Glossaire .....	5
Table des matières .....	7
<b>INTRODUCTION GENERALE .....</b>	<b>23</b>
1 Origines de la recherche et parcours professionnel.....	26
1.1 Itinéraire de recherche .....	28
1.2 Le constat actuel .....	29
2 Les pratiques d'enseignement en EPS et leurs contraintes .....	30
2.1 Les contraintes extrinsèques.....	31
2.1.1 Les contraintes liées à la spécificité de l'EPS .....	31
2.1.2 Les contraintes liées à la SBF .....	31
2.1.3 Les contraintes liées à des déterminants psychosociaux et affectifs .....	31
2.1.4 Les contraintes contextuelles .....	31
2.2 Les contraintes intrinsèques.....	32
3 Objet de recherche.....	34
3.1 L'expérience professionnelle et l'expertise .....	34
3.2 Les quatre sites : modèle .....	35
3.3 Intentions de recherche .....	36
4 Problématique de recherche .....	39
<b>OPTIONS CONCEPTUELLES .....</b>	<b>43</b>
1 Le champ de la recherche en didactique de l'EPS .....	45
2 La didactique .....	46
2.1 Définitions .....	46



2.2	L'analyse didactique.....	49
3	L'axe épistémologique : axe1 .....	52
3.1	Le savoir .....	52
3.2	La question de références .....	54
3.3	Le processus de transposition didactique .....	55
3.4	L'éclectisme dans la conception et la mise en œuvre des contenus d'enseignement	57
4	Le rapport au savoir.....	61
4.1	L'approche anthropologique.....	62
4.2	Le rapport institutionnel .....	62
4.3	Le rapport personnel au savoir .....	63
4.4	Le rapport officiel au savoir .....	64
4.5	L'approche clinique et psychanalytique .....	65
5	L'axe des « apprentissages » (axe 2).....	67
5.1	Les théories de l'apprentissage.....	67
5.2	Les modèles d'apprentissage .....	69
5.3	Le modèle constructiviste.....	70
5.4	Les situations de résolution de problèmes.....	72
6	L'axe praxéologique (axe 3) .....	75
6.1	Le contrat didactique .....	75
6.2	Les ruptures de contrat didactique (RCD).....	76
6.3	La recherche didactique de l'EPS.....	80
6.4	La didactique clinique de l'EPS .....	82
6.5	Les supports conceptuels de l'analyse didactique .....	86
6.5.1	L'institutionnalisation du savoir.....	86
6.5.2	La dévolution.....	88
6.5.3	L'ostension .....	91

6.6	Les supports conceptuels de l'analyse clinique .....	92
6.6.1	Le rapport à la contingence .....	92
6.6.2	Le sujet « supposé savoir » .....	93
6.6.3	L'impossible à supporter.....	93
6.7	La recherche en didactique clinique .....	96
7	Expérience et expertise : deux notions clés.....	98
7.1	Définitions .....	98
7.2	La professionnalité et la dichotomie théorie/pratique .....	99
7.3	Expérience et expertise : étymologie des concepts .....	101
7.3.1	Les formes de la connaissance dans les situations d'enseignement.....	101
7.4	L'expérience et l'expertise de l'enseignant : leur spécificité .....	103
7.5	L'expertise de l'enseignant.....	106
8	Les effets spécifiques de l'expérience et de l'expertise .....	110
	<b>LA SAVATE BOXE FRANÇAISE.</b> .....	113
1	Références historiques.....	115
1.1	Les origines de la Boxe .....	115
1.2	La boxe devient une activité sportive .....	115
1.3	La Savate Boxe Française : un cheminement chaotique .....	116
1.4	La SBF : un sport de combat .....	117
2	SBF, méthodes d'apprentissage d'hier et d'aujourd'hui.....	119
2.1	Avant 1900 .....	119
2.1.1	1820: Méthode d'auto-défense.....	119
2.1.2	1846: Méthode gymnique.....	119
2.1.3	1852 : Méthode militaire de Joinville .....	119
2.2	Après 1900.....	121
2.2.1	Méthodes contemporaines.....	123

2.2.2	Courant académique .....	123
2.2.3	Courant compétitif.....	123
2.3	Entre 1928 et 1959.....	124
2.4	Entre 1950 à 1970.....	124
2.5	La période entre 1970 et 1980 .....	125
3	Pratique sociale de référence.....	126
3.1	SBF discipline d'enseignement à l'école.....	126
3.2	Du savoir d'expert au savoir scolaire .....	126
3.3	D'une pratique sociale de référence à des savoirs à enseigner.....	127
3.4	SBF, références institutionnelles .....	128
3.5	Les programmes d'enseignement à l'école .....	129
3.6	Les programmes d'enseignement de la SBF .....	130
3.6.1	Programmes du cycle d'adaptation: classe de 6 <sup>ème</sup> .....	130
3.6.2	Programme : classes de 5 <sup>ème</sup> et de 4 <sup>ème</sup> .....	131
3.6.3	Programme du cycle d'orientation : classe de 3 <sup>ème</sup> .....	131
3.6.4	Programmes de lycées .....	131
4	SBF, les références au savoir .....	132
4.1	Les savoirs en SBF .....	132
4.2	Savoirs : techniques, tactiques, stratégiques.....	132
4.2.1	Les savoirs techniques.....	132
4.2.2	Savoirs tactiques.....	134
4.2.3	Savoirs stratégiques.....	134
4.3	La logique de la SBF .....	136
4.4	SBF, les références didactiques .....	138
4.5	Le savoir combattre interroge sur la manière d'enseigner. ....	138
5	Les formes actuelles de l'enseignement de la SBF.....	142

<b>METHODOLOGIE.....</b>	<b>147</b>
1. Dispositif méthodologique .....	149
1.1 Généralités .....	149
2. Une étude de cas croisés.....	151
2.1 Présentation des quatre cas .....	154
3. Les trois temps de la méthodologie en didactique clinique de l'EPS. ....	156
Premier temps : avant la mise à l'épreuve .....	156
3.1 Le déjà-là .....	156
3.1.1 Le déjà-là conceptuel .....	157
3.1.2 Le déjà-là intentionnel .....	158
3.1.3 Le déjà-là expérientiel.....	159
Le deuxième temps : de l'épreuve à la mise à l'épreuve.....	160
Troisième temps : l'après-coup .....	161
3.4 Synthèse.....	162
4. La référence à la méthodologie d'ingénierie didactique (MID) .....	164
4.1 Avant l'épreuve : analyses préalables et <i>a priori</i> .....	166
4.2 Analyse <i>a priori</i> .....	169
4.2.1 La planification .....	170
4.2.2 La planification pré active .....	171
4.2.3 La planification interactive .....	171
4.2.4 La contingence dans la planification interactive.....	172
4.2.5 La planification post interactive.....	173
4.3 La mise à l'épreuve.....	173
4.3.1 La phase interactive audio et vidéo.....	173
4.4 L'analyse <i>a posteriori</i> et la validation interne.....	174
4.4.1 L'analyse interactive .....	174

4.4.2	Mise en tension du savoir à enseigner et savoir appris .....	174
4.5	Synthèse et articulation des cadres .....	176
5.	Les outils d'investigation .....	178
5.1	L'étude documentaire .....	178
5.2	L'observation <i>in situ</i> .....	178
5.3	Les entretiens .....	182
5.3.1	Les entretiens préalables semi-dirigés .....	182
5.3.2	L'entretien dirigé ante séance .....	182
5.3.3	L'entretien non dirigé post séance .....	183
5.3.4	Les entretiens « d'après-coup » .....	183
5.4	Une typologie des situations didactiques.....	185
5.4.1	L'incertitude.....	186
5.4.2	Les dimensions que comportent les situations en SBF .....	187
5.5	Le contexte .....	189
5.6	Synthèse des méthodes et technique de recueil des données.....	192
6.	Traitement des données et outils d'analyse.....	194
6.1	Les données produites par la recherche .....	194
6.1.1	Données invoquées .....	194
6.1.2	Données provoquées .....	194
6.1.3	Données suscitées .....	194
6.2	Complémentarité des analyses qualitatives et quantitatives.....	195
6.3	Les outils d'analyse didactique.....	196
6.3.1	Le rapport à la contingence.....	196
6.3.2	Le sujet supposé savoir .....	197
6.3.3	L'impossible à supporter.....	197
6.4	Opérationnalisation : les différents analyseurs didactiques.....	197

6.4.1 Rendre compte de la dévolution.....	197
6.4.2 Rendre compte de l'institutionnalisation du savoir.....	199
6.4.3 Rendre compte des ruptures de contrat didactique (RCD) et leur mode de gestion .....	199
6.4.4 Rendre compte des procédures ostensives .....	200
<b>7. Le mode de traitement des données .....</b>	<b>200</b>
7.1 La description .....	200
7.2 La compréhension.....	201
7.3 La triangulation.....	202
7.4 La confrontation des données .....	202
7.5 La comparaison entre les quatre enseignants .....	203
<b>RESULTATS .....</b>	<b>205</b>
<b>1. Construction des quatre cas.....</b>	<b>207</b>
<b>2. Le cas Simon .....</b>	<b>211</b>
2.1 Présentation .....	211
2.2 Le déjà là. ....	211
2.2.1 Sa conception de l'activité et de son enseignement.....	211
2.2.2 Sa conception de l'apprentissage des sports de combat.....	212
2.3 Les contenus à enseigner .....	214
2.4 Les contenus enseignés.....	216
2.5 Analyse des deux séances.....	218
2.5.1 Premier indicateur l'écart entre les contenus prévus et les contenus transmis.	218
2.5.2 Deuxième Indicateur : RCD.....	220
2.5.3 Troisième indicateur : la dévolution et l'institutionnalisation. ....	221
2.5.4 Quatrième indicateur : les procédures ostensives .....	222
2.5.5 L'après-coup / Phase interprétative.....	223

2.5.6	Le rapport à la contingence .....	223
2.5.7	Simon sujet supposé savoir face aux dysfonctionnements et aux RCD .....	224
2.5.8	L'impossible à supporter.....	226
2.6	La façon dont Simon a perçu les effets de son enseignement .....	227
2.7	Synthèse : structure du sujet Simon.....	227
3.	Le cas Léa.....	230
3.1	Présentation .....	230
3.2	Sa conception de la SBF et de son enseignement.....	230
3.3	Conception de l'apprentissage des sports de combat .....	231
3.4	L'organisation du cycle et ses objectifs.....	232
3.4.1	Les savoirs à enseigner dans la séance deux.....	232
3.4.2	Les savoirs enseignés.....	233
3.5	Analyse des deux séances.....	238
3.5.1	Premier indicateur : l'écart entre les situations prévues et les situations réalisées .....	238
3.5.2	Le deuxième indicateur : les RCD et leur mode de gestion.....	238
3.5.3	Troisième indicateur : L'institutionnalisation et la dévolution.....	240
3.5.4	Quatrième indicateur : les procédures ostensives .....	241
3.5.5	L'après-coup .....	241
3.5.6	Le rapport à la contingence et les choix didactiques .....	242
3.5.7	Le sujet supposé savoir.....	243
3.5.8	L'impossible à supporter.....	243
3.6	La structure du sujet : Léa .....	244
4.	Inflexion méthodologique ... ..	245
5.	Le cas Christophe .....	250
5.1	Sa formation et son parcours professionnel.....	250

5.2	Emergence du déjà-là. ....	250
5.2.1	Sa conception de la savate boxe française et de son enseignement.....	250
5.2.2	Sa conception de l'apprentissage des sports de combat.....	251
5.3	Les savoirs à enseigner.....	252
5.4	Les données recueillies au cours de l'observation des deux séances au filtre du croisement des analyseurs didactiques cliniques.....	260
5.4.1	Les RCD, leur mode de gestion au filtre du rapport à la contingence.....	260
5.4.2	Les procédures ostensives du « sujet supposé savoir ».....	263
5.4.3	L'institutionnalisation et la dévolution au filtre « de l'impossible à supporter »	264
5.5	La structure du sujet : Christophe.....	266
6	Le cas Anita.....	269
6.1	Présentation. ....	269
6.2	Le déjà-là. ....	269
6.3	Sa conception de l'enseignement des sports de combat.....	270
6.4	Sa conception de l'apprentissage.....	271
6.5	Les savoirs à enseigner.....	271
6.6	Les données recueillies au cours de l'observation des deux séances au filtre du croisement des analyseurs de la didactique clinique. ....	279
6.6.1	Rapport à la contingence : les écarts.....	279
6.6.2	L'institutionnalisation et la dévolution au filtre « de l'impossible à supporter »	282
6.6.3	Les procédures ostensives indicateurs de la place du « sujet supposé savoir »...	283
6.7	La structure du sujet : Anita .....	284
	<b>LES ANALYSES COMPARATIVES .....</b>	<b>285</b>
1	Les effets de l'expérience et de l'expertise .....	287
2	Les effets de l'expertise chez les enseignants expérimentés. Cas Simon et Christophe.....	288
2.1	La conception de la SBF et de son enseignement .....	289



2.2 La mise en œuvre du projet .....	289
2.3 L'entrée dans la séance et la mise en train .....	290
2.4 La mise en activation progressive .....	291
2.5 La séance : mise en œuvre des apprentissages spécifiques de la SBF.....	292
2.6. Le rapport à la contingence et les RCD .....	294
2.7 L'expertise de Simon dans la dévolution et la question de l'impossible à supporter..	295
2.8 L'expertise de Simon dans l'ostension des savoirs .....	295
2.9 Les effets de l'expertise de Simon chez les enseignants expérimentés.....	300
<b>3. Les effets de la spécialisation en SBF. Cas Léa et Anita novice/spécialiste</b>	<b>302</b>
3.1 La conception de la SBF et de son enseignement .....	303
3.2 L'entrée dans la séance et la mise en train .....	304
3.3 Mise en œuvre des apprentissages spécifiques de la SBF .....	304
3.4 Les effets de la spécialisation dans les ruptures de contrat didactique (RCD) et de leur mode de gestion .....	306
3.5 Les effets de la spécialisation face à la dévolution et l'institutionnalisation.....	307
3.6 Les effets de l'expertise au travers des procédures ostensives .....	308
3.7 Les effets de l'expertise d'Anita chez les enseignants novices. ....	312
<b>4 Les effets de l'expérience chez les professeurs non experts : Léa et Christophe</b>	<b>314</b>
4.1 La conception de la SBF et de son enseignement .....	315
4.2 L'entrée dans la séance et la mise en train .....	316
4.3 La séance : mise en œuvre des apprentissages spécifiques de la SBF.....	317
4.4 Le rapport à la contingence et les RCD .....	319
4.5 L'expérience de Christophe dans l'ostension des savoirs. ....	320
4.6 Les effets de l'expérience de Christophe chez les non experts. ....	323
<b>5 Les effets de l'expérience chez les professeurs experts : cas Simon et Anita</b>	<b>325</b>
5.1 Les conceptions de la SBF et de son enseignement .....	326

5.2	La mise en œuvre du projet .....	327
5.3	Mise en train et activation progressive .....	327
5.4	Mise en œuvre des apprentissages spécifiques de la boxe française. ....	328
5.5	L'expérience de Simon face à la contingence .....	328
5.6	L'indécision d'Anita.....	329
5.7	Les effets de l'expérience face à la dévolution et l'institutionnalisation .....	331
5.8	Les effets de l'expérience dans l'ostension des savoirs .....	331
5.9	Les effets de l'expérience dans les ruptures de contrat didactique (RCD) et de leur mode de gestion .....	332
5.10	Les effets de l'expérience de Simon chez les enseignants experts. ....	336
<b>CONCLUSION</b> .....		<b>339</b>
1	La démarche pour la validation de nos résultats .....	342
2	L'expérience et l'expertise à travers les savoirs enseignés, leurs références et leurs transformations .....	343
3	L'expérience, l'expertise et le rapport au corps .....	344
4	L'option de la didactique clinique en EPS.....	345
5	Le poids du déjà-là. ....	347
6	L'influence du contexte sur les contenus enseignés .....	348
7	La phase interactive de la mise à l'épreuve .....	350
8	Le cadre générique de l'analyse des pratiques d'enseignement .....	351
9	La structure du sujet .....	354
10	L'inflexion méthodologique.....	354
11	Du cas à la structure .....	355
11.1	L'enseignant « novice » : le cas Léa.....	355
11.2	L'enseignant expérimenté non spécialiste de SBF : le cas Christophe.....	358
11.3	L'enseignant expérimenté et expert en SBF : cas Simon.....	360

11.4	L'enseignante débutante et experte en SBF : cas Anita.....	362
12	L'expérience et l'expertise dans cette recherche .....	365
13	Quels savoirs pour la formation : perspectives .....	369
14	Bilan final : l'après-coup du chercheur.....	371
15	Les perspectives de recherche.....	373
	<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	377
	Résumé : .....	396
	Summary: .....	397

« La Boxe Française est un jeu hardi, imprévu, étincelant, plein d'illuminations romantiques ».

**André Dumas.**

« Le réel, c'est quand on se cogne »

**Jacques Lacan.**

« La Boxe Française est une science profonde qui exige beaucoup de sang froid, de calcul, d'agilité et de force. C'est le plus beau développement de la vigueur humaine, une lutte sans autres armes que ses armes naturelles où l'on ne peut être pris au dépourvu... Avec cet art, plus de surprise nocturne ; on peut oublier sa canne, ses pistolets de poche... Mais l'on n'oublie jamais ses jambes ni ses bras... »

**Théophile Gautier**, « Le maître de chausson », 1842, collection électronique de la Médiathèque André Malraux de Lisieux (03-III-2007)

Ces citations caractérisent la Savate boxe française et illustrent la perception et la conception que l'on a en général de cette activité, considérée comme un sport. Son imprévisibilité et sa hardiesse lui confèrent une connotation romantique qui frappe l'imaginaire. Elle est aussi une science profonde qui par sa valeur culturelle l'élève au niveau d'un art. Les qualités physiques qu'elle requiert lui assurent en outre son caractère utilitaire et sécuritaire.



## Préambule

« Le processus scientifique ne se résume pas à une « découverte », il s'incarne dans un contexte organisationnel. Ne pas favoriser les prospections nouvelles, sur les lieux où se forment les enseignants, ne pas multiplier les possibilités de travaux développés et originaux, c'est entretenir une menace de pétrification théorique, et c'est laisser entrouverte la voie des dogmatisations » (Vigarello, 1978).

Un tel discours ne peut que sensibiliser un enseignant d'éducation physique et sportive qui s'interroge à propos de la formation en général et plus particulièrement de celle de futurs formateurs. En refusant cette pétrification, ce fixisme des savoirs théoriques, ces pratiques d'enseignement relevant de dogmes qui ne sont ni garants d'un confort intellectuel, ni ne saurait préserver de conflit ou bien d'aliénation, permet d'échapper donc à l'illusion d'être soi-même en sécurité tant que le contact est maintenu avec un objet sûr. Ainsi la résistance au changement est prégnante chez beaucoup d'enseignants qui préfèrent développer « des investissements d'objets excessifs, des facultés propres à protéger efficacement leurs objets importants et à s'accrocher à eux en négligeant de développer un moi indépendant »<sup>1</sup>. Mener une activité réflexive et une prospection dans des champs nouveaux, expose le chercheur à croire que « son habileté lui permettra de surmonter tous les dangers, tous les risques et que tout finira bien ... Certes, il lui incombe de conquérir le monde, mais son habileté suffira t-elle ... et le monde se laissera t-il conquérir et s'ajuster à lui ? »<sup>2</sup>

Entre ces deux attitudes extrêmes, il est nécessaire de préserver le regard lucide que peut exiger la recherche. Les interrogations liées à la formation et la nécessité de comprendre les difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants m'ont conduit à intervenir dans le cadre de cette recherche dans un champ qui m'est habituel portant sur les sports de combat et plus particulièrement sur la Savate Boxe Française.

---

<sup>1</sup> Vigarello, G., réflexion sur les problèmes de la science en EPS, revue EPS, supplément n° 15, mai/juin, 1978

<sup>2</sup> Balint, M., les voies de la régression, Payot Paris 1972. pp 41 et 173.



# **INTRODUCTION GENERALE**





Cette étude en didactique est centrée sur l'analyse des pratiques d'enseignement en éducation physique et sportive. L'espace professionnel habituel que représente l'UFRSTAPS de Toulouse, outre quelques filières concernant le management des métiers du sport, a pour mission essentielle la formation initiale de futurs professeurs d'EPS et la recherche. Je participe à cette tâche en qualité d'enseignant d'EPS doté du statut particulier dans le corps institutionnalisé des enseignants d'EPS, qui n'est ni celui de « prof de gym », mais pas non plus celui de théoricien ou de chercheur à part entière de cette discipline. Perçu dans cet espace corporatif tantôt comme un spécialiste d'APSA, ou comme un « intellectuel » du sport et parfois de façon plus péjorative par les universitaires des autres disciplines comme un « sportif », ou un « musculaire », j'ai été conduit au cours de mon cheminement professionnel et universitaire à entreprendre un travail de recherche d'abord dans le cadre d'une maîtrise en sciences de l'éducation, puis par le biais de la préparation d'un master, en ayant toujours comme intérêt majeur la formation. Il m'est apparu nécessaire d'analyser, de mieux comprendre ou de « comprendre autrement » les difficultés diverses rencontrées par des étudiants et des enseignants confrontés à l'enseignement d'une activité qu'ils ont très peu pratiquée et qu'ils connaissent peu. Mes propres expériences m'ont appris que la transmission de contenus nécessitait tout comme dans une épreuve sportive, le franchissement d'obstacles de nature différente liés à des contraintes (institutionnelles, contextuelles à l'activité physique sportive et artistique enseignée, didactiques, et personnelles), sans pour autant avoir une certitude du résultat, c'est-à-dire faire accéder l'élève à un savoir socialisé. Le caractère conjoncturel de l'acte d'enseignement, l'incertitude inhérente à la logique des sports de combat, le caractère idiosyncrasique lié aux acteurs de cette recherche, montrent que l'analyse des pratiques d'enseignement semble un champ privilégié permettant au chercheur en didactique d'appréhender et de mieux comprendre la complexité des phénomènes d'enseignement. La mise à l'épreuve des ressources de l'élève dans une activité qu'il n'a pas choisie et pour laquelle il peut éprouver a priori des sentiments d'attraction, mais aussi d'indifférence, voire même d'aversion, interroge sur le lien causal entre l'intention de l'enseignant et la dynamique de l'élève, entre le désir d'enseigner et celui d'apprendre.

## **1 Origines de la recherche et parcours professionnel**

Les raisons qui ont présidé à mes choix actuels en matière de recherche, pourraient remonter à ma petite enfance et à mon appartenance à une famille d'enseignants. Mes parents m'ont mis dès le plus jeune âge, en contact avec le milieu du sport et de sa pratique. De façon plus évidente, ce projet de recherche s'inscrit ensuite dans un long processus de formation sportive, qui a pris naissance dès mon adolescence où à l'âge de treize à quatorze ans, après l'athlétisme et le basket-ball, j'ai commencé la pratique du judo et obtenu mes premières ceintures.

Ma véritable rencontre avec la Savate Boxe française, s'est située plus tardivement en 1989, durant ma formation à l'UFRSTAPS de Toulouse où, étudiant dans un cadre optionnel préparatoire au CAPEPS, j'ai pu connaître, pratiquer et m'intéresser à cette activité grâce au concours et aux conseils de mon professeur, André Terrisse, qui devient et ce n'est certainement pas le fait du hasard, mon directeur de thèse. J'ai découvert une nouvelle approche de l'activité, non plus exclusivement orientée vers la pratique physique et la performance, mais une approche formatrice à la profession, avec une véritable exigence d'articulation de la théorie et de la pratique. L'analyse des pratiques des pratiques d'enseignement apparaît comme un moyen incontournable d'accroître mes compétences professionnelles.

Durant la période de mon service militaire, affecté comme scientifique du contingent à l'Ecole Militaire d'Application d'Infanterie de Montpellier (EAI), j'ai eu pour mission l'entraînement physique des officiers du groupement d'application (G.A.O) et à ce titre je me suis investi dans la formation en Sports de Combat (Close combat et boxe française). Le contexte militaire et les objectifs utilitaires des sports de combat dans la formation des futurs officiers étaient axés sur l'efficacité et la technique, rappelant une conception « guerrière », très éloignée des finalités de l'école. Cette expérience est née de l'opportunité qui m'était offerte, mais aussi certainement du désir et de la capacité à m'investir dans un domaine qui me tient à cœur.

En tant qu'enseignant, les questions concernant le savoir à transmettre en S.B.F, se sont posées au lycée de Chennevières sur Marne dans la région parisienne, où j'ai obtenu mon premier poste. Durant une dizaine d'années, d'abord comme enseignant débutant, puis comme enseignant ayant acquis une certaine expérience, j'ai enseigné dans le cadre de cet

établissement et j'ai parallèlement approfondi mon approche des sports de combat, par une pratique personnelle assidue au club de boxe française d'Alfortville.

Pendant la même période, j'ai entraîné dans le cadre compétitif de l'UNSS, la section de Sports de Combat de l'Etablissement (Savate boxe française). L'engouement et la forte demande en sports de combat de la part d'élèves vivant pour la plupart dans des quartiers difficiles, ont été les éléments déclencheurs de l'opportunité de créer en île de France, dans un but social et éducatif, un « Centre de Formation » où j'ai réuni plus de 300 licenciés dont j'ai assuré la formation durant plusieurs années. Cette expérience a permis de faire éclore de jeunes talents qui se sont distingués dans la hiérarchie mondiale. Parmi eux, nous pouvons citer Mamadou Traore et Ismaelia Sarr, deux champions de renommée internationale. Cette initiative originale et unique en France a été pour moi un enrichissement tant sur le plan technique, relationnel que personnel.

La diversité des expériences vécues dans différentes institutions en tant que pratiquant, entraîneur, enseignant, formateur de formateurs m'a permis d'une part, de créer un lien structurel entre l'institution scolaire et les organismes fédéraux. En EPS, le sport fédéral reste encore aujourd'hui la référence fondamentale. Toutefois j'ai pu prendre conscience dans cette même discipline, que la légitimité des références n'était pas univoque compte tenu de la diversité des activités enseignées et des finalités qui leur sont assignées.

A ce stade de mon parcours professionnel et actuellement en qualité de formateur de formateurs, j'ai perçu la nécessité d'élargir et de dépasser mes premières investigations de recherche qui se situaient sur un versant fédéral et compétitif en me projetant dans un nouveau champ de recherche centré sur la dimension historique, scientifique et didactique des sports de combat en général et de la SBF en particulier. La formation ne doit pas être vécue comme un point fixe, un statut affirmé et stable, mais envisagée au contraire dans une perspective évolutive et progressiste. Cette démarche d'enrichissement de mon champ d'action et de connaissances trouve ainsi son prolongement dans ce projet de recherche qui s'inscrit dans le champ des pratiques d'enseignement. La pratique de la SBF et l'expérience acquise, m'ont aussi apporté la conviction que la professionnalité se construit et évolue. Elle est autant nécessaire à l'entraîneur dans le secteur compétitif, qu'à l'enseignant dans celui de l'enseignement d'une activité en EPS. Les compétences sont l'élément dynamique qui oriente le choix des enseignants et sont à l'origine des décisions prises en ce qui concerne les contenus d'enseignement, la façon de les transmettre et les effets souhaités sur l'apprentissage

des élèves. Elles ne sont pas virtuelles et s'observent *in situ* au travers de la mobilisation de ressources. Cet effet mobilisateur ne devient effectif que s'il est impulsé par la motivation, l'investissement mais aussi le désir de réussir et de faire réussir, qui animent aussi bien l'enseignant que l'entraîneur. La quête de connaissances, d'un statut social et d'un statut professionnel qui fait de l'excellence une valeur, l'image que j'ai de moi-même et de celle que je désire fournir aux autres ont alimenté mes réflexions et probablement orienté mes choix. Ce projet de recherche n'est pas sans incidence sur mon histoire personnelle et mon parcours professionnel qui se situe à la conjonction de l'imaginaire, du réel et du symbolique (Lacan, 1953). L'imaginaire renvoie à l'image d'enseignant chercheur que j'offre ou que je souhaite offrir aux différents acteurs du processus didactique engagé. Cette image en arrière plan de mon activité, constitue l'un des fondements de ma légitimité didactique et professionnelle de sujet supposé savoir. Le réel représente les contraintes auxquelles j'ai été confronté et qui, en fonction de mes objectifs, de mes conceptions, ou encore de mes convictions, ont entravé mon action, ce qui est parfois difficile à supporter. Enfin le symbolique renvoie ici à mon statut de chercheur, à partir duquel il est impossible d'occulter l'enjeu symbolique constitutif et sous-jacent de l'activité des intervenants, car mon but est de décrire, de comprendre, voire même d'expliquer le processus de transmission des savoirs qu'ils développent.

### 1.1 Itinéraire de recherche

Mon premier contact avec la recherche s'est situé pendant la période passée en tant qu'enseignant dans la région parisienne. La création du « centre de formation » en Île de France a marqué mon engagement à prendre en charge l'entraînement de jeunes boxeurs. Mes premiers pas dans la recherche se sont traduits par l'élaboration de plans d'entraînement formalisés ayant comme objectif la rationalisation et le mode d'articulation des dimensions physiques, technico-tactiques, et motivationnelles. Mes réflexions ont trouvé leur application dans les séances d'entraînement. J'ai pu en vérifier les effets dans les compétitions effectuées dans un cadre fédéral. Cette recherche de terrain focalisée sur le boxeur et sur sa logique avait pour objectif prioritaire l'amélioration de la performance avec l'utilisation de savoirs experts hiérarchisés au regard d'une progression de niveaux d'expertise, susceptibles de mobiliser de façon optimale les ressources des boxeurs. Ce versant de la réflexion didactique s'est attaché au repérage des stratégies cognitives et des stratégies d'action développées par les boxeurs en

fonction de leurs ressources. Il a permis d'étudier les comportements des boxeurs confrontés aux contraintes liées à un environnement compétitif. Cette étude réalisée dans un contexte praxéologique a été ma première expérience de recherche.

Le mémoire réalisé le cadre de l'Ecole Doctorale CLESCO en vue de l'obtention d'un Master, marque ma réelle implication de recherche au niveau institutionnel. Son intitulé : « L'expérience et l'expertise dans l'analyse des pratiques d'enseignement en EPS : étude de cas contrastés en SBF » est un premier volet de cette présente étude et l'alimente. Il comporte l'analyse de deux cas contrastés : celui d'un enseignant novice, et celui d'un enseignant chevronné. Cette production, comme l'indique le titre, tente d'appréhender la complexité du processus d'enseignement en SBF à partir d'une même problématique portant sur les compétences de l'enseignant. Elle a permis la mise à l'épreuve des cadres théoriques et d'outils d'analyse des pratiques réinvestis dans cette recherche. Elle en dessine les contours et en définit les limites. Cette thèse est ainsi la concrétisation d'un processus de maturation alimenté par de nombreuses expériences dans des contextes différents.

## 1.2 Le constat actuel

Ces dernières années, la suppression du numéris clausus et l'absence de concours d'entrée dans les filières STAPS ont provoqué l'accroissement des effectifs d'étudiants. La qualité de la formation s'en est trouvée affectée. L'étudiant, parmi les trop nombreuses activités regroupées par « familles » figurant au programme, est amené à faire des choix. Il est impossible en une quinzaine d'heures imparties à chaque famille d'activités, de toutes les enseigner. D'autre part, l'obtention du CAPEPS certifie plus une aptitude à enseigner qu'une formation complète. Ainsi, les itinéraires diversifiés en formation initiale, l'aspect modulaire et optionnel du cursus, font apparaître des « manques » aggravés par l'évolution rapide des connaissances et des techniques. Beaucoup d'étudiants pensent que la formation est trop théorique et ne répond pas aux difficultés de terrain auxquelles le futur enseignant va être confronté. Les enseignants en début de carrière se trouvent souvent démunis et ne sont pas suffisamment formés et « armés techniquement et pratiquement » pour répondre aux besoins des élèves et aux motivations de toute une classe.

Les sports de combat sont d'autre part marginalisés par rapport à d'autres activités dites « traditionnelles » et il n'est pas rare de constater que des enseignants bien engagés dans la

carrière et forts d'une grande maturité d'enseignement, connaissent peu ou pas du tout la SBF. Ils ne l'ont jamais pratiquée corporellement et jamais enseignée. Ils sont toutefois amenés à l'enseigner lorsque l'activité figure dans les programmes d'établissement ou quand elle fait l'objet d'une forte demande de la part des élèves. Poussé par les exigences de notre fonction de formateur en STAPS, notre but est d'approcher le métier d'enseignant d'EPS dans une perspective théorique, et à terme de constituer un apport de connaissances susceptibles de répondre aux besoins des étudiants et d'enseignants à différentes étapes de la carrière professionnelle.

## **2 Les pratiques d'enseignement en EPS et leurs contraintes**

Les pratiques d'enseignement en général, soumises aux injonctions des thèses « naturalistes » ont fait naître le paradoxe de l'apprentissage « autonome », libéré des contraintes didactiques. La mise en place de dispositifs se substituant à l'action du maître a été amorcée, pourtant il s'est avéré que l'apprentissage à l'école est incontournable et doit produire des effets conformes aux attentes de l'institution. A l'école, il faut enseigner pour apprendre. De même que le maître ne peut pas prendre la place de l'élève pour apprendre, l'élève ne peut pas occuper celle du maître pour « s'enseigner ». Aujourd'hui, l'influence des thèses constructivistes montre que l'espace didactique permettant l'autonomie de l'élève dans la construction de son propre savoir, et à partir duquel est établi le contrat didactique, est aussi un espace de liberté dans lequel l'enseignant, sujet singulier, autonome et responsable, demeure toutefois assujéti à un réseau de contraintes de nature à orienter dans une certaine mesure le processus didactique.

Les pratiques d'enseignement dont le but est de faire accéder les élèves aux savoirs sont soumises à un réseau de contraintes qui orientent et conditionnent parfois les décisions didactiques produites par l'enseignant y compris celles qu'il ne peut expliciter. Dans la continuité de travaux en didactique des mathématiques (Chevallard, 1992), les assujettissements auxquels peut être soumis l'enseignant sont extrinsèques et intrinsèques.

## 2.1 Les contraintes extrinsèques.

### 2.1.1 Les contraintes liées à la spécificité de l'EPS

La spécificité de l'EPS par le biais des APSA, renvoie à l'utilisation de lieux et d'espaces didactiques variés (gymnase, stade, aires de travail, ring...) et à un temps objectif imparti à l'enseignement organisé en découpage temporel en cycles. Le niveau hétérogène des classes lié à la mixité et aux pratiques extra scolaires accroît le poids de ces contraintes.

### 2.1.2 Les contraintes liées à la SBF

La SBF est une activité duelle d'opposition. Le combat ou l'assaut qui en est l'expression, représente une « épreuve » sans laquelle les actions entre deux opposants sont par nature imprévisibles et se déroulent dans un contexte compétitif dans lequel la charge affective est importante. Le savoir mis en jeu par le « tireur » est contextuel, puisqu'il s'agit pour lui de s'adapter au mieux et au moment propice à une situation instable créée par l'opposant et fondée sur l'incertitude. Le savoir combattre s'enseigne et la dimension stratégique est l'un des aspects fondamentaux des sports de combat et de la SBF en particulier.

### 2.1.3 Les contraintes liées à des déterminants psychosociaux et affectifs

La médiatisation à outrance des sports de combat véhicule des images de violence et engendre des dérives contraires aux principes de non violence prônés par l'Ecole.

### 2.1.4 Les contraintes contextuelles

Nous accordons une importance particulière à la composante institutionnelle qui intervient à différents niveaux : celui de l'institution qui par le biais des I.O, constitue le cadre de référence de l'activité de l'enseignant, tant au niveau de sa conception que de sa mise en œuvre. La définition des contenus des programmes ministériels sous la forme de programmes officiels et de référentiels s'opère en fonction de finalités éducatives. Toute société transmet des savoirs en fonction de valeurs sociales et culturelles. L'école institution a ainsi une part de détermination dans sa fonction fondamentale de transmission des savoirs.

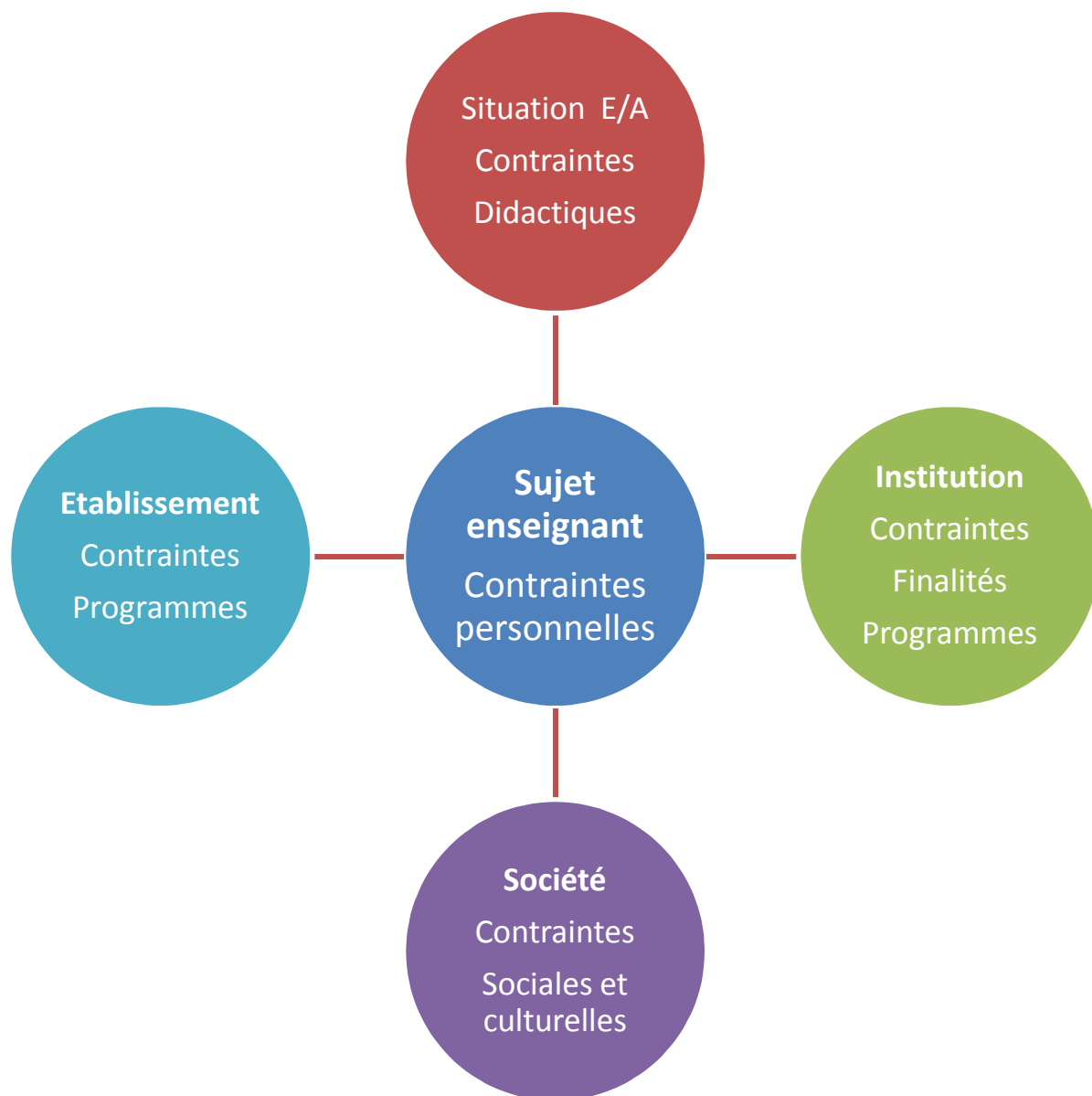


Le second niveau, celui des programmes d'établissements, représente une interprétation et une adaptation locale des I.O. Il comporte les finalités retenues par l'équipe d'enseignants de l'établissement scolaire ainsi que la programmation des activités choisies pour être enseignées.

L'établissement scolaire avec son règlement intérieur et ses programmes spécifiques par discipline, influence le « creuset » que représente la classe qui définit un contexte singulier d'enseignement.

## 2.2 Les contraintes intrinsèques

Les contraintes intrinsèques au sujet comprennent les déterminations subjectives. Elles sont liées aux représentations que l'enseignant a de l'activité et dont sont issues ses conceptions de l'activité et de son enseignement en tant que sujet singulier, assujéti et divisé dans et par son inconscient. Le rapport au savoir implique de l'acteur, qu'il soit enseignant ou élève, des liens d'amour ou de haine et un lien de connaissance. Cette orientation place le sujet enseignant au centre de notre étude. Il est observé de manière singulière, avec ses facteurs personnels, son vécu expérientiel, ses intentions et ses choix stratégiques et didactiques, en tenant compte de son désir de connaissance, de son désir d'enseigner et parfois de son rapport irrationnel à un objet de savoir relevant de mobiles. Il est auteur et acteur de ses décisions et il est « seul à pouvoir rendre compte de ses actes » (Terrisse, 2000). Cette part de détermination est liée à l'histoire et à l'épistémologie professionnelle et privée de l'enseignant. Au-delà des contraintes contextuelles, « les déjà-là : conceptuel, intentionnel et expérientiel, produits de cette histoire, sont à l'origine de toute décision ». (Carnus, 2003). La figure qui suit résume le réseau de contraintes auxquelles est confronté l'enseignant.



**FIGURE 1: RESEAU DE CONTRAINTES**

Au-delà du réseau de contraintes dont l'effet ne peut être occulté, l'analyse des pratiques d'enseignement vise à montrer que l'expérience et l'expertise de l'enseignant ont un rôle fondamental dans le jeu des déterminations, à l'origine des décisions didactiques de l'enseignant.

### **3 Objet de recherche**

#### **3.1 L'expérience professionnelle et l'expertise**

L'expérience professionnelle est souvent liée au parcours professionnel et à l'ancienneté dans le métier. Elle s'acquiert au fil des années d'enseignement par diverses expériences vécues à partir d'activités et de contextes différents. Elle correspond à un processus d'apprentissage qui permet à l'enseignant d'accéder à des compétences professionnelles. Les praticiens développent un savoir spécifique qui n'est pas issu des institutions de formation ni de programmes. Il est désigné sous le nom de savoir d'expérience ou de savoir pratique. Ce savoir ne peut, tel quel, être utilisé en classe sans être adapté aux élèves et aux contraintes contextuelles. Il est acquis par la pratique du métier et renvoie aux procédures et aux conditions de prévention des dysfonctionnements pouvant survenir dans la transmission des savoirs et au contrôle de la classe. Il fait appel à la médiation de recettes et de techniques personnelles qui facilitent le contrôle des savoirs opératoires. Il aide l'enseignant à construire et à aménager le milieu.

L'expertise est le deuxième facteur structurant les savoirs. Elle touche à la connaissance et à la maîtrise des objets spécifiques du savoir enseigné. C'est un domaine de spécialisation souvent en lien avec l'itinéraire de formation des enseignants. En EPS, l'activité optionnelle est celle que le candidat au CAPEPS a pratiqué corporellement, souvent sous la forme compétitive, et dans laquelle il possède le plus de connaissances théoriques et pratiques de nature à influencer son rapport aux savoirs dans un cadre d'enseignement. L'enseignant débutant inexpérimenté, peut néanmoins être spécialisé dans l'une des diverses activités enseignées en EPS.

La professionnalisation des enseignants est un processus évolutif qui renvoie à un moment donné à l'articulation d'un mode de fonctionnement didactique et à la mobilisation de ressources en vue de l'optimisation des conditions d'apprentissage. Elle résulte de la construction et du développement de compétences professionnelles mises à l'épreuve en situation didactique.

L'analyse du paradigme chevronné/novice dans le cadre du master, a permis de constater que tout enseignant, quelle que soit son expérience, ne peut enseigner sans avoir un minimum de connaissances de l'activité support, et qu'à l'inverse, l'expert n'est jamais totalement démuné d'expérience, même s'il n'a pas ou très peu enseigné. Les travaux de G. Vergnaud confirment que l'expertise ne peut être atteinte sans expérience. Pour avoir la confirmation des résultats obtenus dans le cadre du master, le paradigme chevronné/novice est étudié une nouvelle fois dans cette thèse avec de nouveaux intervenants. Toutefois, à ce stade de notre recherche, la validation de l'ensemble de nos hypothèses n'a pu être possible. Nous n'avons pu déterminer avec précision les effets respectifs de l'expérience et de l'expertise, du fait de leur liaison, de leur imbrication, de leur complémentarité et parfois de leur absence dans les pratiques d'enseignement observées. Pour répondre à cette exigence, nous avons élargi le champ de notre recherche en faisant intervenir deux autres enseignants positionnés différemment dans le cursus professionnel habituel et présentant des profils asymétriques par rapport à l'expérience et à l'expertise. Le premier est un enseignant débutant et spécialisé en SBF, le second est un enseignant expérimenté avec de nombreuses années d'enseignement, et connaissant très peu la SBF.

### 3.2 Les quatre sites : modèle

Le choix de ces quatre cas fait suite à l'emprunt de l'idée que « l'image spécialisée dans la représentation ramifiée du savoir, est celle selon laquelle chaque enseignant occupe une place, un topo, sur la branche d'un arbre représentant les champs du savoir. Le modèle permet ainsi à chacun de se situer dans le rapport qu'il entretient avec le savoir : à la conjonction des axes bidimensionnels des branches d'une part et du degré de qualification vers le plus de savoir d'autre part, émerge une image de soi sur l'échiquier de la connaissance » (Birouste, Martineau, 1976).

Un tel modèle permet de situer chaque enseignant en fonction de la manière dont il exprime ses références entourant l'usage du savoir et qui traduisent son expérience et son expertise présumées. La prise en compte de la dimension temporelle, centrale dans tout processus de professionnalisation, a dicté notre désignation d'enseignants, choisis à différents moments significatifs t1, t2, t3, t4... d'un cursus professionnel.

Les enseignants se positionnent dans chacune des quatre « topos » ou « régions » déterminées par le croisement des deux axes bipolarisés schématisés ci-après, représentant respectivement chacun des deux facteurs étudiés allant du plus d'expérience et d'expertise, vers le moins.

L'enseignant chevronné se positionne dans la région 1. Qui est celle qui représente le mieux l'existence des deux facteurs étudiés. L'enseignant « novice » se situe de façon diamétralement opposée dans la région 3.

Dans les régions 2 et 4, se situe chacun des deux autres cas asymétriques : celui de l'enseignant spécialiste et débutant et celui de l'enseignant non spécialiste et expérimenté. Chacune de ces deux régions privilégie l'une des deux facteurs étudiés.

### 3.3 Intentions de recherche

Notre objectif dans cette étude n'est pas de mesurer au moyen d'une démarche expérimentale le degré d'expertise ou d'expérience, mais d'extraire de la complexité des situations d'enseignement, les traces de l'expérience et de l'expertise. Le moyen qui paraît le mieux adapté pour y parvenir, réside dans l'utilisation du principe de variabilité. Cette notion représente « les possibilités de variation conçues par un enseignant dans l'organisation des conditions d'apprentissage » (Bru, 1991). La variabilité intra individuelle est un marqueur qui permet de suivre le fil du savoir avec ses transformations et les remaniements apportés tout au long d'un cycle d'enseignement. Cette notion met en lumière les écarts possibles entre les intentions et les décisions didactiques de l'enseignant. Ces écarts résultent de décisions modificatives des contenus d'enseignement. Les décisions, prises par l'enseignant, parfois à son insu, sont des réponses à la contingence et à des difficultés qui surviennent en cours d'apprentissage. La variabilité inter individuelle permet dans un second temps, à partir d'une démarche comparative, d'appréhender et de rendre compte, au-delà de la singularité des cas, des éléments qui différencient les pratiques.

Notre recherche vise à montrer que les différences observées entre des enseignements de la même activité, réalisés dans des conditions analogues, relèvent essentiellement de la différence d'expérience et d'expertise. L'écart est considéré ici comme un indicateur des ces deux facteurs qui structurent les savoirs des enseignants.

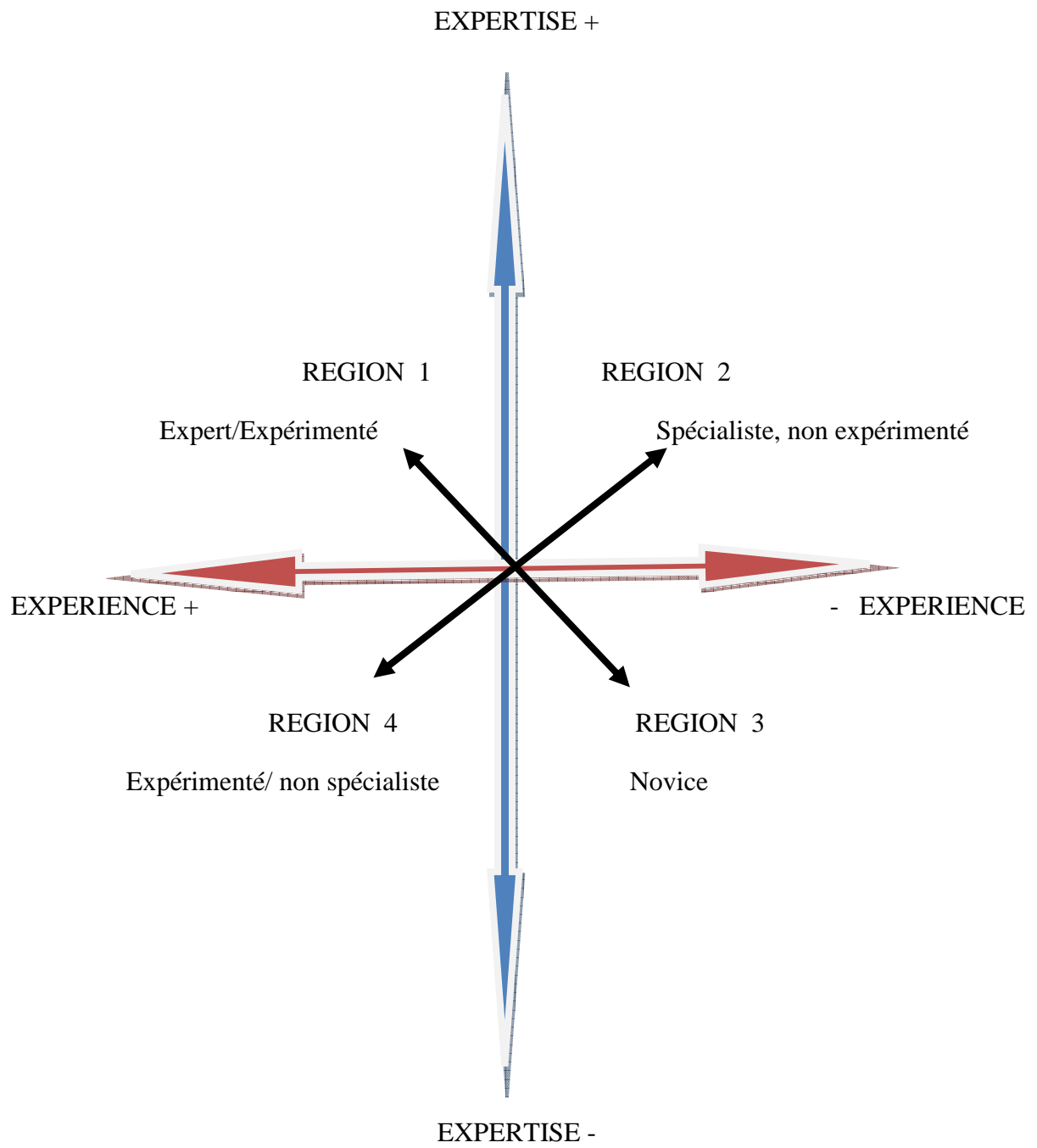


FIGURE 2 : LES QUATRE REGIONS OU QUATRE SITES PRESENTES

Pour clore ce chapitre introductif, nous rappelons que notre but est de montrer le rôle fondamental de l'expérience et l'expertise dans le jeu des déterminations à l'origine des décisions didactiques. Ces deux facteurs structurant les savoirs sont au centre de notre problématique et contribuent au fondement de la professionnalité enseignante. Notre projet est d'observer *in situ*, l'enseignant avec ses savoirs, ses savoir faire et son savoir être, qui renvoient à la somme des connaissances théoriques concernant la SBF, au vécu corporel dans l'activité, à l'ensemble des connaissances pratiques liées au vécu professionnel dans des activités diverses et aux expériences personnelles accumulées au fil du temps dans l'activité enseignée. Les ressources que l'enseignant peut mobiliser et dont il n'a pas toujours conscience, ne sont pas identiques pour tous. Le savoir et le « savoir mobiliser » sur lesquels Le Boterf (1997) met l'accent, sont les principales ressources dont dispose l'enseignant pour affronter l'épreuve de la transmission des savoirs.

Il est alors légitime de s'interroger dans quelle mesure l'analyse des pratiques est révélatrice des savoirs mobilisés par les enseignants pour faire apprendre. Rendre compte du rôle et de l'impact de l'expérience et de l'expertise de l'enseignant, c'est d'abord le mettre au centre de notre recherche. C'est aussi choisir des enseignants d'EPS à des moments significatifs de leur parcours professionnel, avec aux deux extrêmes, l'enseignant novice, comme représentant d'une « forme » encore en construction et l'enseignant chevronné, comme représentant d'une forme finie, mais certes pas définitive. Etre enseignant, c'est au-delà de l'expertise s'enrichir sans cesse d'expériences singulières, montrant qu'il est toujours possible de faire mieux, ce qui rend en définitive le métier d'enseignant si difficile mais tellement passionnant.

#### **4 Problématique de recherche**

Le fait d'analyser et de comparer des données relevant de la même activité, enseignée par des enseignants différents n'ayant pas le même rapport au savoir et d'interroger la nature des objets enseignés permet de problématiser les analyses des pratiques d'enseignement et de questionner les cadres théoriques utilisés. Dans cette perspective, notre intention n'est pas de constituer un recueil d'indicateurs d'une compétence professionnelle, mais de tenter de comprendre comment l'expérience et l'expertise mobilisent des savoirs et orientent la manière d'enseigner.



Notre ancrage épistémologique en didactique clinique nous amène à prendre en compte les sujets observés avec leur histoire personnelle et les enjeux subjectifs de la transmission du savoir. Si l'enseignant est soumis à des attentes institutionnelles et didactiques, il est aussi déterminé par des représentations personnelles de l'activité. La prise en compte du sujet-enseignant, « divisé » entre ces contraintes souvent contradictoires, permet au chercheur de comprendre le poids que peuvent avoir l'expérience et l'expertise dans la transmission du savoir. Cette recherche se situe au croisement de l'étude synchronique du système didactique et de l'examen diachronique de chaque enseignant. Elle spécifie la perspective clinique en didactique et justifie l'utilisation d'un point de vue méthodologique des trois temps de la didactique clinique : l'analyse du déjà-là qui renseigne sur l'intention de l'enseignant, l'observation *in situ* de l'épreuve d'enseignement, et les entretiens d'après-coup permettant d'inférer les causes des phénomènes didactiques observés.

Notre étude, fondée sur les pratiques effectives, se situe à différents niveaux. La nature des savoirs enseignés à l'école représente un premier niveau. En EPS, les activités enseignées et les savoirs qu'elles véhiculent ont des fondements multi référentiels. La didactique s'est longtemps caractérisée par l'intérêt particulier porté aux contenus spécifiques d'enseignement, à leur origine, leur référence, leur construction et leur structure. Le second niveau vise à expliciter le rapport de l'enseignant aux savoirs émanant d'un processus intrinsèque, constitué tout au long d'une expérience subjective. Il est appréhendé sous deux formes : un rapport épistémologique et didactique aux savoirs et un rapport expérientiel lié à la pratique. Le troisième niveau est orienté vers l'analyse des pratiques d'enseignement que nous qualifions de pratiques d'intervention lorsqu'elles sont directement observables. La conception et la mise en œuvre sont les deux temps distincts et complémentaires du travail de l'enseignant que le chercheur doit identifier. Avant le premier contact avec la classe, la réflexion didactique conduit l'enseignant en fonction de ses conceptions à prévoir la nature des contenus d'enseignement, la construction de situations d'apprentissage, leur organisation et les conditions de leur déroulement. La mise en œuvre vise à opérationnaliser les situations prévues. Dans la phase interactive d'enseignement, sont regroupées l'ensemble des actions finalisées et contextualisées dont le but est de faire apprendre. L'analyse intra site permet de rendre compte de la spécificité de chacune des pratiques observées et de mettre en évidence les écarts entre ce que l'enseignant a prévu de faire, ce qu'il fait, et ce qu'il ne peut s'empêcher de faire.

En continuité, l'analyse inter sites permet de comparer quatre modes de fonctionnement didactique. Les différences observées entre des enseignements analogues relèvent de la différence d'expérience et d'expertise des quatre intervenants observés.



# **OPTIONS CONCEPTUELLES**



## **1 Le champ de la recherche en didactique de l'EPS**

L'EPS est une discipline à part entière dans le système d'enseignement en France. Comme le souligne le texte des programmes : « L'objectif de l'EPS est de vivre, à travers la confrontation aux APSA, une diversité d'expériences corporelles, afin d'élargir ses connaissances, ses compétences, ses savoirs, ses aptitudes ». L'enseignant, dans l'élaboration de son projet, est amené à choisir différentes activités. Les APSA, en évolution constante, constituent un vaste patrimoine de techniques humaines qui visent à explorer les limites mais aussi la maîtrise des possibilités corporelles. La justification de chaque APSA dans le projet de l'enseignant implique son analyse. L'EPS ne se limite pas à promouvoir des APSA, elle suppose des intentions d'action et des modes d'intervention de la part de l'enseignant afin d'atteindre les objectifs qu'elle assigne.

Les objectifs généraux visent à définir la manière de former les élèves sur le plan physique, psychologique et social, au moyen de situations dans lesquelles l'élève en relation avec le monde physique, les autres et lui-même doit mobiliser et développer ses ressources pour être plus efficace et pour pouvoir agir en toute sécurité. Il est amené à résoudre les problèmes posés par l'action collective ou ceux posés par la confrontation aux autres. Les actions sont destinées à être vues et évaluées. Les ressources que l'élève doit mobiliser relèvent de la maîtrise de savoirs et de techniques intégrées à l'action. C'est semble-t-il l'expérience et l'expertise de l'enseignant dans l'APSA enseignée qui déterminent l'organisation et la hiérarchisation des habiletés à faire acquérir. Le niveau de spécialisation de l'enseignant contribue à faciliter et à rendre plus efficace son intervention dans le cadre de l'enseignement de savoirs spécifiques liés à l'APSA. L'enseignement d'une APSA ne doit pas se limiter à l'acquisition de savoirs moteurs spécifiques, mais aussi à l'acquisition de principes et de règles d'action transversales que les élèves pourront transposer en toute sécurité à d'autres acquis dans des APSA nouvelles.

Notre cadre d'analyse et l'étude de cas proposés faisant appel à des classes de lycée fonctionnant dans des conditions analogues avec des enseignants placés différemment sur le cursus professionnel habituel, vont nous permettre de valider ou d'infirmer les hypothèses induites par la problématique.

Dans ce chapitre, nous étudierons dans un premier temps les différents champs théoriques relatifs au système didactique, puis nous procéderons à l'analyse de la SBF en tant que pratique sociale de référence et objet d'enseignement.

## **2 La didactique**

### 2.1 Définitions

La « didactique est la science de la diffusion, par l'étude des connaissances et des pratiques dans les groupes humains » (Chevallard, 2002). Cette définition conjugue deux dimensions : la dimension anthropologique et la dimension médiatique en tant que diffusion des savoirs. Dans ce sens, « la didactique ne se réduit pas à une technologie, et sa théorie n'est pas celle de l'apprentissage, mais l'organisation d'apprentissages d'autrui ou plus généralement celle de la diffusion et de la transposition des connaissances » (Brousseau, 1988).

Au-delà de ces deux dimensions, la didactique a pour but de décrire et de comprendre les processus en jeu dans les situations d'enseignement afin d'optimiser l'efficacité des apprentissages. Son ambition pragmatique de clarification et de rationalisation pour rendre l'enseignement plus efficace, est une condition d'accès de la didactique au statut de science autonome.

Elle se présente alors comme une science appliquée ou directement applicable et « susceptible d'applications pratiques » (Cornu et Vergnioux, 1992). Même si l'usage tend à confondre la didactique et la pédagogie, la quête d'autonomie amène à les distinguer voire même à les opposer. La pédagogie « se situe dans un champ de recherche à visée axiologique, construit à partir de théories éducatives fondées sur une certaine vision de l'homme et de la société (Sarrazy, 2002). Dans le sens classique « elle est du côté de l'enseignant, la didactique, quant à elle, se situe du côté de l'apprenant et des contenus » (Altet, 1994). La pédagogie prend à son compte une intention éducative et morale que ne partage pas la didactique : l'enseignement n'est éducatif que par les vertus propres à la chose enseignée.

La quête de rationalisation semble avoir ses racines dans un lointain passé. Dans la moitié du 17<sup>ème</sup> siècle, le substantif « didactique » figure déjà dans l'ouvrage « Didactica Magna » de (Comenius, 1657). Ce philosophe pédagogue propose le développement de la qualité même d'homme à la place du dressage professionnel ou d'une préparation à des fonctions sociales

définies. L'œuvre est toute entière consacrée à la présentation « d'un effort rationnel de transmission des connaissances à tous les hommes » (Meirieu, 2005). Il y est notamment préconisé la création d'une école publique. Pour Comenius, la didactique ne dépend pas de la nature de ce qui est enseigné, mais réside dans l'effort rationnel de la transmission des connaissances. Cette volonté de rationalisation et la recherche d'un fondement scientifique aux méthodes d'enseignement se poursuivent et sont historiquement observables. Elles résultent de l'influence de différents courants. De nombreux ouvrages avant et après Comenius interrogent l'ordre et la manière d'enseigner. De Montaigne en passant par Rousseau nous trouvons des exemples conceptuels annonciateurs des théories constructivistes. « L'Emile » (Rousseau, 1762) et le « contrat social » préfigurent le « contrat didactique » de Brousseau (1986). Par ailleurs, une projection en début du vingtième siècle montre que l'enseignement est marqué du sceau du rationalisme et du taylorisme. Ces dernières décennies, l'évolution de la didactique en mathématiques notamment, s'est traduite principalement par un retour au savoir. Dans cette quête de rationalisation l'enjeu disciplinaire est de tenter de se « dégager de l'influence d'autres disciplines, comme la psychologie ou la sociologie » (Cornu et Vergnioux, 1992). Cette revendication au regard du champ des Sciences de l'Education campe sur un positionnement avant tout disciplinaire. En effet, les didactiques sont caractérisées par l'intérêt particulier qu'elles portent à la question des contenus spécifiques, en particulier leur origine, leur référence, leur construction et leur structure. La nature et la pratique des connaissances enseignées, jouent dans l'organisation de l'enseignement, un rôle de plus en plus important. Y. Chevallard fait même du « retour au savoir » le sceau de « l'entreprise didacticienne dans son ensemble » (Chevallard, 1994). Certains auteurs dénoncent la « dérive scientiste que peut représenter une telle aspiration s'agissant de questions éducatives » (Sarrazy, 2002). Aujourd'hui la conception d'un projet didactique qui ne consisterait à aborder les phénomènes d'enseignement que du point de vue des savoirs est remplacée par une centration opérée non seulement sur les savoirs mais également sur le sujet apprenant. La didactique n'est pas issue du néant, les modèles d'enseignement dominants sont datés et sont le résultat des évolutions socio culturelles et scientifiques dominantes. L'apport de nouvelles données scientifiques comme la psychologie génétique piagétienne montre que la didactique ne gravite pas uniquement autour des contenus d'enseignement, mais que son centre d'intérêt se déplace vers les processus d'apprentissage des élèves : « des structures de pensée invariantes, appelées schèmes, et ce, dans une démarche transversale aux contenus » (Astolfi, in Martinand, 1996). L'élève y



occupe une place centrale : « Il devient responsable de la conquête de ses connaissances ». Les didacticiens préfèrent l'appellation d' « apprenant à celui d'élève » (Develay, 1992).

Ainsi, l'objet central de l'étude de la didactique, au travers de l'intérêt porté à l'apprenant, s'avère constitué d'un certain rapport des sujets (enseignant et élèves) au savoir. Ce rapport ne se limite pas aux contenus à enseigner et aux démarches transpositionnelles qui les déterminent, mais intègre en termes de complémentarité, les mécanismes d'appropriation, comprenant les opérations de réception, de construction, reconstruction et co-construction du savoir par l'apprenant et l'enseignant.

La définition plus large de la didactique donnée par G. Brousseau semble plus compatible à cette évolution. Il considère la didactique comme « une science qui étudie la diffusion des connaissances utiles aux hommes vivant en société. Elle s'intéresse à la production, à la diffusion et à l'apprentissage des connaissances ainsi qu'aux institutions et aux activités qui les facilitent » (Brousseau, 1988). La didactique est ce champ de recherche dans le domaine de l'enseignement qui se réfère à une discipline particulière et à des contenus disciplinaires précis que les apprenants doivent s'approprier : « Qui dit appropriation dit apprentissage et conditions d'appropriation » (Caillot, 1992).

Les travaux de Venturini, Amade-Escot & Terrisse (2002) mettent l'accent sur la spécificité des réflexions relatives aux savoirs, à l'apprentissage et à l'enseignement et s'appuient sur le tryptique « savoir-enseignant-élèves » auquel se réfère Mercier (2002). L'action d'enseignement est alors considérée comme « conjointe entre le professeur et les élèves et indissociable du contenu de savoir qui en fait l'enjeu » (Sensevy, 2007).

La didactique est alors considérée comme « l'enseignement d'un savoir constitué ou en voie de constitution à des fins d'appropriation par les élèves » (Brousseau, 1998). En fait, ce ne sont pas tant les contenus qui forment l'objet d'étude des didactiques que les interactions à l'œuvre dans le système didactique, lequel articule les trois actants que sont le savoir, l'enseignant et l'élève. Le processus d'enseignement souvent schématisé sous la forme « de triangle didactique » (Astolfi et Develay, 1989 ; Langlade 1997) est appréhendé comme un « système didactique » (Chevallard, 1985) dans lequel chacun des sommets marque la spécificité des analyses sur le savoir, l'enseignant et l'apprenant. Les côtés du triangle représentés par trois axes, schématisent le jeu des inter relations qui s'établissent entre l'enseignant, l'apprenant et le savoir. Dans un but de rendre les apprentissages efficaces, la

recherche en didactique s'appuie sur une démarche systémique qui apporte un éclairage fécond sur le mode d'articulation de ces trois axes.

Selon A. Terrisse, les recherches en didactique des disciplines scientifiques et technologiques ont en commun « un ensemble de concepts et de méthodes, une proximité qui les délimite en tant que champ scientifique ... Ce qui les différencie, ce sont les objets sur lesquels portent ces recherches qui sont souvent des disciplines scolaires ou universitaires, avec des contenus d'enseignement spécifiques et un rapport particulier au savoir de référence » (Terrisse, 2002). Le «système didactique» tel que nous le concevons, se présente comme un secteur d'investigation et de production. La recherche s'intéressant au processus d'enseignement fondé sur le savoir, s'appuie sur une conception de la didactique qui la définit comme une « discipline qui étudie l'interaction qui s'établit entre deux partenaires (le maître et l'élève) pour s'approprier un objet de savoir » (Jonnaert, 1999). La didactique utilisée par les chercheurs « se veut critique et prospective, elle est produite par la recherche... et se différencie de la didactique praticienne, qui est celle des enseignants dans leur pratique professionnelle » (Martinand, 1989).

Le rôle de l'enseignant en regard des théories actuelles n'est plus de présenter aux élèves des savoirs incarnés mais, dans une démarche constructiviste, d'organiser des situations dans lesquelles l'apprenant est amené à construire lui-même un nouveau savoir à partir de ce qu'il connaît déjà. L'enseignant est impliqué dans la structuration et l'organisation de ponts cognitifs entre les savoirs qu'il vise faire acquérir et les ressources de l'élève. Les savoirs incarnés en provenance de programmes officiels sont contextualisés pour répondre aux différentes contraintes, aux besoins et aux ressources des élèves. La démarche transpositive de l'enseignant est un marqueur de son expérience et de son expertise. Elle est appréhendée par le chercheur au moyen de la prise en compte des écarts entre le savoir savant ou le savoir de référence et le savoir à enseigner qui est un savoir scolaire, et entre le savoir à enseigner et le savoir effectivement enseigné et appris. Le rôle de médiation de l'enseignant dans la relation qui unit l'apprenant au savoir est ici un autre indicateur de la professionnalité.

## 2.2 L'analyse didactique

L'étude portant sur l'analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'éducation physique et sportive (Carnus, 2003) illustre cette orientation. Elle rend compte au moyen

d'une étude de cas croisés de la variabilité intra et interindividuelle du processus décisionnel des enseignants. Au-delà de la singularité des cas, les résultats de cette recherche montrent que c'est au carrefour d'influences institutionnelles expérientielles et personnelles que s'élaborent les intentions didactiques relatives au savoir à transmettre et les décisions interactives d'où émerge le savoir enseigné.

Nos analyses portent successivement sur le savoir, l'enseignant et l'apprenant, qui sont représentés schématiquement ci-après par les trois sommets du « triangle didactique ». Pour dépasser les approches linéaires, chacune de ces trois dimensions est mise en relation avec les deux autres.

L'axe 1 reliant l'enseignant au savoir, qualifié d'épistémologique rend compte dans cette étude du savoir et des relations possibles entre l'enseignant et le savoir. Il renvoie à la notion de transposition didactique, de références aux savoirs et du rapport de l'enseignant aux savoirs. L'axe 2 relatif aux mécanismes d'appropriation du savoir par l'apprenant au cours de situations d'apprentissage se limite dans cette étude à la prise en compte des effets des apprentissages. L'axe 3 qualifié de praxéologique sous-tend l'ensemble des interactions entre l'enseignant et les élèves à propos d'objets du savoir. Ces interactions se fondent sur la notion de contrat didactique. Du fait de la complexité du système didactique et afin d'éviter les approches linéaires, chacune des analyses focalisée sur l'un des trois axes mettant en relation deux des éléments de ce système, tient compte du troisième. Ces trois axes illustrent les interrelations entre les trois dimensions étudiées.

Le cadre conceptuel schématiquement présenté ci-après, se fonde structurellement sur quatre références qui nous semblent fondamentales : la transposition didactique, liée à une pratique sociale de référence, les contenus d'enseignement, le rapport au savoir et le contrat didactique.

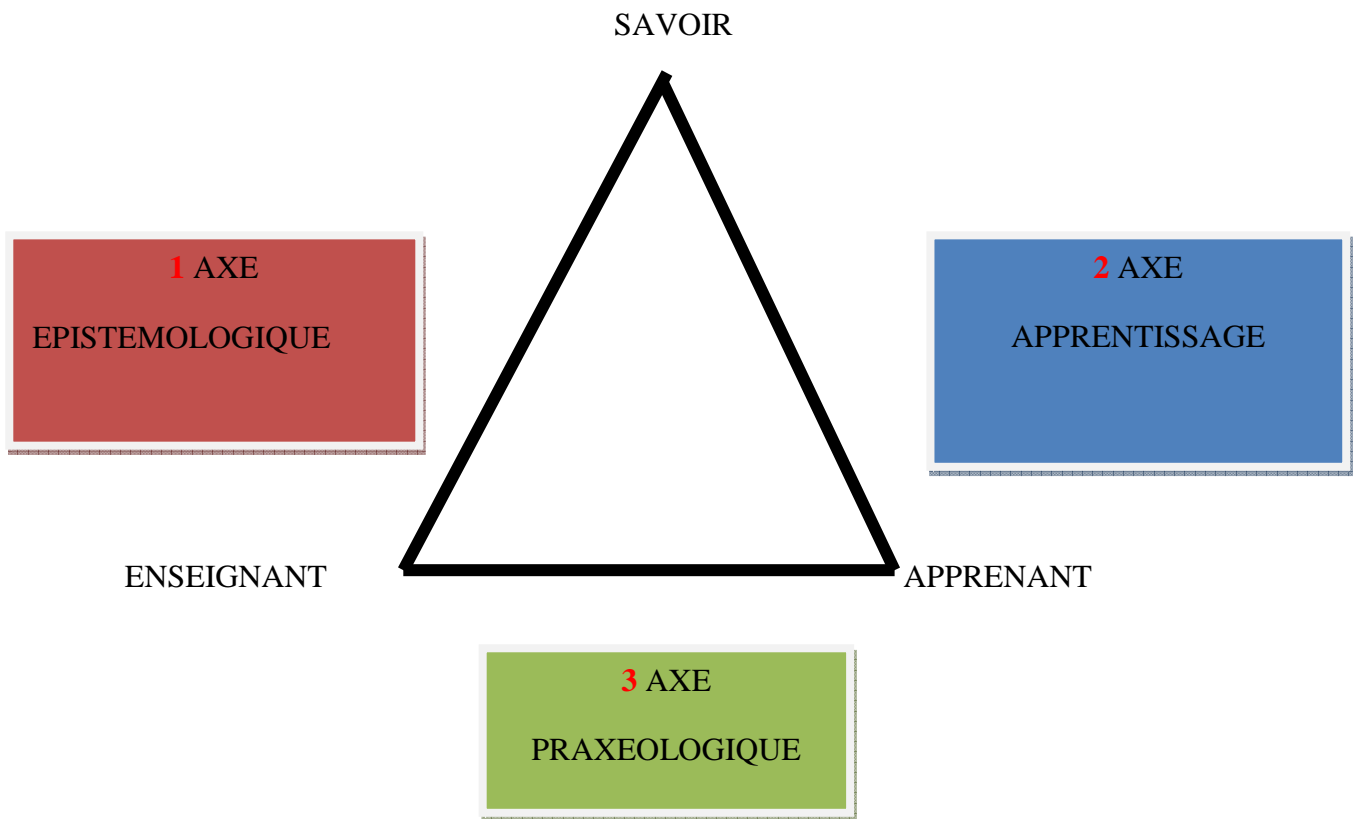


FIGURE 3 : LES TROIS AXES DE LA RECHERCHE DIDACTIQUE

### **3 L'axe épistémologique : axe1**

#### 3.1 Le savoir

Les savoirs ne doivent pas « être présentés comme des faits établis, sans histoire, sans dimension culturelle, humaine ou sociale (Giordan, 1983). Le terme de savoir largement utilisé comme un synonyme de connaissances est multiforme : « Il peut prendre parfois le sens de science, information, compétence, cognition, croyance, contenu, représentation, processus... et la liste est loin d'être exhaustive ». (Raynal, Rieunier, 1997).

Selon la conception de Foucault, le savoir utilisé au singulier, « est l'agencement de ce qu'une époque peut dire (ses énoncés) et voir (ses évidences) » (Deleuze, 1986). C'est le concept dominant d'un temps.

Il existe deux grandes conceptions du savoir :

La première envisage le savoir comme un stock de connaissances répertoriées, classées, accumulées. C'est là une conception économiste du savoir, dans laquelle il est utilisé comme une donnée d'échange.

La seconde est une représentation du savoir comme un processus dans lequel il y a rejet de la domination d'un savoir transcendantal, rejet du savoir comme produit ou résultat. Cette conception met l'accent sur les problématisations et les appropriations. Au savoir perçu comme de l'avoir et du dire, s'oppose le savoir du penser et du faire. La transformation devient le paradigme du savoir. « Le savoir est infini, multiforme, sans contour discernable. S'il est savoir pour la pensée, il devient savoir-faire pour l'action » (Malglaive, 1998). Ces deux conceptions du savoir renvoient à deux formes d'utilisation et d'appropriation du savoir par les acteurs du processus didactique. La première relève de savoirs théoriques, la seconde est un savoir pratique, dynamogène et évolutif.

Les savoirs sont des domaines recensés, catalogués. Socialement constitués, ils sont légitimés et qualifiés par leurs producteurs et leurs utilisateurs.

L'analyse de G. Malglaive sur les savoirs semble la plus complète. Il distingue d'abord les savoirs théoriques, discursifs, associés à la pensée (ce qui est dit) et les savoirs procéduraux qui renvoient et règlent l'action. Cet auteur considère les savoirs pratiques comme issus de

l'action et les savoir-faire comme une manifestation visible dans l'action selon des actes qui ont été appris et expérimentés.

La connaissance représente une certaine organisation des savoirs qui consiste à trier et à donner une certaine place aux données selon un mode d'organisation dominant qui met en œuvre deux principes, celui de la simplification et celui de la disjonction. En ce qui concerne le savoir des enseignants, on retrouve la même distinction : « les savoirs théoriques regroupent les savoirs disciplinaires, la connaissance du système éducatif et les travaux en didactique. Les savoirs pratiques sont issus de l'action, ils sont liés à l'expérience professionnelle des enseignants » (Altet, 1994).

Dans le domaine des APSA, les savoirs au départ issus des pratiques sociales de référence sont institués ; ils évoluent et s'inscrivent dans un contexte culturel. « Le savoir savant est repérable dans les productions scientifiques. La référence dans les APSA est surtout le savoir d'expert, celui qu'utilisent les champions, même s'il ne peut être transmis tel quel à l'école » (Terrisse, 1999).

En ce qui concerne les activités de combat, nous distinguerons dans cette recherche trois types de savoir : « Un savoir sur la pratique » lié à l'histoire de la pratique et de sa transmission élaboré et mis en forme par les entraîneurs et les enseignants et touchant les contenus, la technique, la stratégie. Il correspond au « déjà-là » du sujet enseignant, c'est-à-dire à son vécu corporel et didactique dans l'activité et à la conception qu'il en a.

« Un savoir par la pratique », qui s'acquiert dans la confrontation à l'épreuve et qui recouvre à la fois « le savoir-faire et le savoir y faire » (Terrisse, 2000).

« Un savoir pour la pratique » qui englobe les contenus d'enseignement et les savoirs effectivement transmis. Les contenus d'enseignement en EPS sont les véritables supports de l'activité motrice des élèves : « définir des contenus c'est transformer l'objet d'enseignement en un système de situations instrumentales (tâches finalisées) afin de susciter, d'induire, en tout cas de guider des apprentissages scolaires » (Arnaud, 1985). Le premier type de savoir (sur la pratique) est considéré comme nécessaire, le second (par la pratique) est qualifié de contingent et le troisième (pour la pratique) de « possible ». Cette typologie s'appuie sur l'histoire du sujet en tant qu'élément constitutif du savoir.

### 3.2 La question de références

Les études sur l'axe épistémologique portent sur les savoirs, leur origine et leur histoire. La problématique liée aux savoirs ramène à la « question de la référence des savoirs enseignés qui peut donner la clé de leur origine » (Terrisse, 2001).

Les références sont diverses. Elles sont variables d'une discipline à l'autre et peuvent varier dans une même discipline. Cette variabilité est structurellement liée au processus de transposition didactique. Les savoirs qui prévalent à l'élaboration de programmes officiels qui concerne la phase de transposition externe sont identifiés, organisés et hiérarchisés en fonction d'influences sociales, culturelles et scientifiques. La psychogénétique piagétienne (Martinand, 2000) est un exemple qui montre l'impact que peut avoir un modèle scientifique dominant sur l'orientation et l'élaboration des programmes. La référence savante s'applique au caractère scientifique de certaines disciplines, ce qui n'est pas le cas en EPS. Les APSA regroupées en familles renvoient à des « pratiques sociales de référence » qui évoluent en fonction de savoirs experts. Dans la phase de transposition interne, les décisions que l'enseignant est amené à prendre sont multi référentielles, elles se réfèrent nécessairement au plan institutionnel au socle de savoirs que représentent les I.O. Le sport fédéral demeure encore aujourd'hui la référence fondamentale de l'éducation physique et sportive, toutefois, cette référence n'est pas univoque du fait du large éventail des activités enseignées et de la diversité des finalités éducatives que l'enseignant souhaite privilégier. Ainsi les références peuvent devenir compétitives, ludiques ou hygiéniques. Elles restent de la sorte liées aux conceptions de l'enseignant et à ses compétences. En définitive, seul l'enseignant confère la légitimité institutionnelle aux objets de savoir enseignés. Elles n'émanent pas nécessairement d'un choix rationnel, pensé et réfléchi. Selon certains auteurs, l'enseignant fonctionne avec une « rationalité limitée dans le traitement de situations complexes » (Durand, Riff, 1993). Ainsi, le savoir à enseigner, dont on retrouve l'âme dans les textes officiels qui accompagnent les programmes, n'est pas forcément le savoir enseigné ... Il s'opère un « travail de didactisation de la part de chaque enseignant qui s'inspire des manuels existants, des pratiques supposées des collègues, des recommandations du corps d'inspection, des compétences supposées des élèves » (Develay, 1992).

### 3.3 Le processus de transposition didactique

Le concept de transposition didactique initié par M. Verret (1975) dans le champ de la sociologie de l'éducation, rend compte de la transformation du savoir et définit les étapes qui caractérisent « le passage du savoir savant au savoir enseigné » (Chevallard, 1991). Les didacticiens de différentes disciplines utilisent ce concept en proposant d'autres sources de transposition didactique que le savoir savant : savoirs experts, savoirs de référence ou pratiques sociales de référence. Un savoir est considéré comme savant si sa légitimité institutionnelle et sociale est fondée. Ainsi le caractère savant d'un savoir évolue au fil des époques et selon les cultures. « Le titre de savant n'appartient jamais intrinsèquement à un savoir. Il est accordé par la culture et il peut se perdre » (Chevallard, 1991). Le savoir savant montre dans de nombreuses disciplines scolaires, à l'instar des mathématiques, que le savoir des spécialistes est : déterminé, discursif et légitime.

En EPS, il existe des savoirs savants, mais ce sont des savoirs sur la pratique, des outils qui permettent de penser la pratique et non les objets de savoirs qui sont enseignés. Dans cette discipline, les savoirs savants ne s'enseignent pas, ou alors seulement ponctuellement.

Le concept de transposition didactique désigne le processus d'élaboration d'un savoir scolaire. Il est courant de distinguer dans la conception de ce processus une transposition dite « descendante », lorsque qu'il conduit des savoirs savants aux savoirs à enseigner. A l'inverse, la transposition est dite « ascendante » lorsque « les problèmes rencontrés dans les pratiques d'enseignement génèrent les savoirs scolaires spécifiques » (Pagès, 1993). La transposition didactique est encore qualifiée de « restreinte » ou de « générale » selon qu'elle désigne le processus allant des savoirs savants aux savoirs à enseigner, ou celui menant des pratiques sociales de référence aux activités scolaires (Martinand, 2000). Aujourd'hui, certaines recherches prennent en compte l'auto référence scolaire. Ce concept signifie que l'école peut devenir elle-même génératrice de savoirs.

Les investigations réalisées dans divers champs disciplinaires visent à mettre en évidence la nature, la structuration, la hiérarchisation des objets d'enseignement de même que la terminologie qui les accompagne. Elles tendent également à identifier la façon dont les savoirs sont transposés et les conditions de leur intégration dans l'institution scolaire (Astolfi et Develay, 1989, Halté, 1992, Giordan, 1994). Les auteurs sont ainsi unanimes sur ce



changement de forme du savoir : « Tout objet de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner, subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement » (Chevallard, 1985). Ainsi, « filtré, transformé, interprété... déformé, le savoir véhiculé par l'école n'est plus que l'ombre de ce qu'il était » (Jonnaert, 1988). Cet écart entre savoir savant et savoir enseigné, qualifié d'épistémologie scolaire est obligatoire mais doit être contrôlé. La première phase de « transposition didactique externe » renvoie à la transformation des savoirs savants ou des savoirs experts issus des pratiques sociales de référence en savoirs à enseigner. Ils figurent dans les programmes et les directives de la noosphère<sup>3</sup>. En accédant aux savoirs à enseigner, l'enseignant donne un sens à ce savoir scolaire. Il ne peut le retranscrire et le reproduire tel quel. Bien que son choix soit influencé par les programmes, d'autres influences déterminent cette deuxième phase transpositive appelée « transposition didactique interne ». Notre étude se focalise sur cette phase, essentielle à l'éclairage de notre problématique. Elle est « tout particulièrement l'affaire de l'enseignant » (Bru, 1991). Elle détermine le passage du savoir à enseigner tel qu'il figure dans les I.O, puis dans les programmes d'établissements, en savoir effectivement enseigné et appris. Les savoirs enseignés se traduisent par l'élaboration de contenus d'enseignement et leur mise en œuvre dans des situations d'apprentissage, comprenant un ensemble de tâches et d'exercices, permettant la mise en activité des élèves. « Les contenus d'enseignement sont les conditions que l'élève doit intégrer pour transformer ses actions » (Marsenach, 1991).

L'élaboration de contenus d'enseignement et leur mise en œuvre, conduisent à contrôler les écarts inévitables entre les savoirs à enseigner et les savoirs enseignés, ce qui nécessite des ajustements de l'enseignant, lui-même assujéti à des contraintes institutionnelles et didactiques. Dans notre étude, définir le savoir de référence que va utiliser l'enseignant, est une exigence fondamentale pour pouvoir en suivre les évolutions. Le traitement didactique d'une activité opéré par l'enseignant, implique à partir du savoir de référence, de l'adapter, de le contextualiser, de l'organiser en contenus d'enseignement.

En EPS, les pratiques sociales de référence et tout particulièrement les pratiques sportives sont le produit d'enjeux politiques, économiques et culturels. Le choix des contenus

---

<sup>3</sup> Noosphère : Sphère des personnes qui ont un rôle dans l'établissement et l'orientation des programmes

d'enseignement est subordonné à un système de finalités considéré comme « dynamogène » (Avanzini, 1975). Les normes instaurées par ce système semblent avoir une influence décisive sur les orientations didactiques et les choix des enseignants. La définition de contenus d'enseignement pour une APSA, la conception des modes d'entrée dans les apprentissages, révèlent des fondements théoriques, des positions idéologies et des conceptions différenciées des APSA et de leur enseignement.

#### 3.4 L'éclectisme dans la conception et la mise en œuvre des contenus d'enseignement

L'analyse des processus d'acquisition et de transmission des savoirs réalisée au sein de Groupes Académiques d'Innovation Pédagogique (GAIP) et des « Commissions Verticales » de réflexion disciplinaire (Hébrard, 1985) marque de son sceau la manière de concevoir et de mettre en œuvre l'enseignement des APSA. Trois courants dominants distincts caractérisent un mode de fonctionnement didactique des enseignants d'EPS.

Le courant didactique « culturel » met en exergue le fait que les élèves, par le biais des APSA, doivent s'approprier des savoirs à dominante culturelle. Le sport est alors considéré comme la forme culturelle de la motricité à développer. Les contenus d'enseignement relatifs aux différentes APSA et à leur logique interne spécifique, se réfèrent à des savoirs experts. Dans cette perspective, la technique relève, d'un acte socialement reconnu et historiquement et culturellement daté. La technique est un moyen privilégié pour rechercher le développement de l'efficacité et de la performance.

Le courant didactique « développemental » soutient la thèse selon laquelle les contenus d'enseignement doivent servir à l'acquisition et au perfectionnement des « déterminants des conduites motrices » (Parlebas, 1981). C'est la connaissance de l'élève et les étapes de son développement qui guident l'élaboration des contenus d'enseignement. Les savoirs et les modes d'action doivent alors être organisés à trois niveaux qui comportent :

- La structuration des actions motrices à partir de principes et de règles opérationnels,
- La gestion des actions motrices à partir de principes et de règles de gestion,
- La facilitation des apprentissages à partir de principes et de règles méthodologiques.

Ces trois niveaux transversaux de connaissance visent au moyen des APSA, au développement fonctionnel, cognitif et affectif des élèves. L'acquisition d'habiletés motrices générales demeure prioritaire, quel que soit l'environnement culturel dans lequel les élèves agissent.

P. Parlebas (1981) établit une taxonomie des APSA par « familles d'activités (gymnastique, natation, athlétisme, sports de combats...) dont la logique interne spécifie un réseau de contraintes jouant sur l'émergence des conduites motrices. Il entend montrer qu'au-delà de la seule transmission d'une culture des APSA, elles contribuent en se référant aux apports des sciences biologiques et cognitives, au développement des ressources de l'élève qui participent à la structuration de la praxis motrice. Dans ce contexte, l'EPS est considérée comme une discipline d'enseignement dont les effets doivent être rationnellement contrôlés et évalués.

Le troisième courant « intégratiste » est né du constat que l'une des causes de l'échec scolaire que rencontrent les élèves notamment dans les zones d'enseignement prioritaire, a pour racine les pratiques scolaires (Charlot et al, 1992). Ce courant met en exergue la question de l'implication personnelle de l'élève et de son rapport aux objets du savoir. C'est dans la mise en œuvre des APS que l'apprenant donne un sens et une valeur à la relation qu'il établit avec lui-même, les autres et le monde. Entre les contenus d'enseignement et l'activité de l'élève confronté à la nécessité d'apprendre, doit s'établir une relation de sens dans laquelle, la logique de l'élève reste liée à celle de l'APSA enseignée. L'enseignant doit tenir compte des représentations des élèves et de leurs mobiles afin d'obtenir leur adhésion, ou tout au moins susciter moins de résistance à apprendre. Le choix des activités, la façon de les aborder et de les traiter didactiquement, revêtent une grande importance. Le recours à des activités novatrices telles que le rugby ou les sports de combat suscite et plus particulièrement dans les classes mixtes, une forme de « dissonance cognitive » (Durand, 1997) qui stimule les apprentissages. La façon d'aborder les sports de combat en conservant la logique d'opposition chez les garçons, et de tendre vers une forme plus esthétique chez les filles, facilite le contrôle de la classe et répond aux mobiles des élèves. Cette orientation préconise la participation des élèves aux modalités d'observation, de gestion, et d'évaluation. En sports de combat, le respect des règles, la distribution et l'alternance des rôles (observateur, arbitre, juge, évaluateur, combattant) avec l'utilisation de fiches ont une double fonction : une fonction socialisante et une fonction de contrôle et d'évaluation de l'activité des élèves. Ce courant est à l'interface des deux précédents : il rejoint le courant « développemental » lorsqu'il s'agit de

construire des situations qui prennent en compte les ressources des élèves. Il se rapproche du courant « culturel » en prenant en compte les APSA en tant que pratiques sociales de référence, mais tout en les situant dans un processus de diversification et d'innovation. Le courant « intégratiste » s'apparente à la « sociomotricité » prônée par Jean Le Boulch l'un des précurseurs de l'EPS actuelle.

Cet éclectisme se veut consensuel, puisqu'il transparaît au niveau des textes officiels et des programmes, il représente la composante institutionnelle qui oriente les pratiques d'enseignement. La prise en compte de cet éclectisme nous aide à mieux décrire et comprendre la façon singulière dont chaque enseignant s'approprie et transforme les contenus d'enseignement au travers de son filtre personnel. Notre objectif est de chercher à situer les enseignants par rapport à ces conceptions, en montrant les liens possibles entre leur statut, leur expérience et leur expertise.

## Conclusion

La dimension épistémologique dans laquelle s'inscrit le processus de transposition didactique, rend compte des savoirs à enseigner, de leur statut et de leurs références, que tout enseignant s'approprie et transforme. La démarche transpositive permet de suivre le savoir, depuis sa conception jusqu'à sa mise en œuvre. Les écarts entre les intentions de l'enseignant, ses prévisions et la mise en œuvre effective de savoirs, sont révélateurs à la fois des compétences de l'enseignant, mais aussi des contraintes contextuelles, didactiques, et des divisions personnelles auxquelles il est assujéti. A l'interface du réel et du subjectif, les écarts entre intentions déclarées et perçues rendent compte de l'épistémologie professionnelle du sujet enseignant.

Le schéma ci-après, illustre les différentes étapes qui marquent le passage du savoir à enseigner au savoir enseigné et transmis. Il indique les différentes influences qui déterminent le processus de transformation du savoir correspondant à la « phase interne » de la transposition des savoirs qui incombe à l'enseignant.

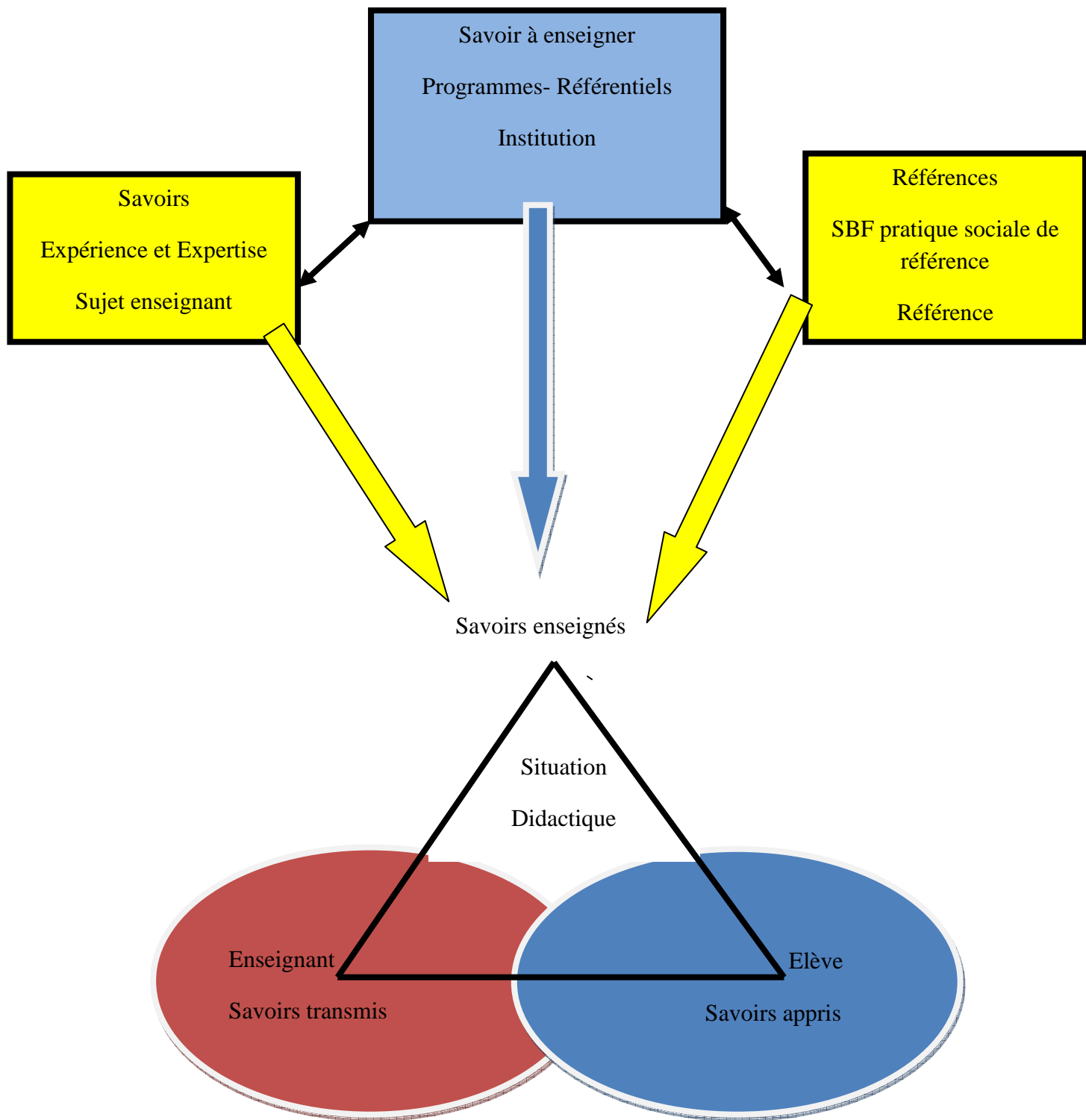


FIGURE 4: PHASE « INTERNE » DE LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE

Avant d'aborder ce qui caractérise la dynamique du sujet enseignant et son rapport au savoir qui intègre les dimensions didactique, psychologique et psycho-sociale, il est nécessaire de définir et d'expliquer la notion de rapport au savoir qui sera utilisée dans cette thèse.

#### **4 Le rapport au savoir**

L'expression de rapport au savoir très répandue dans le champ des Sciences de l'Education, s'est imposée depuis le début des années 1990 dans les didactiques disciplinaires. Elle intéresse la recherche car, au-delà des diverses théorisations dont elle est l'objet, elle est toujours au centre du processus d'enseignement. Le but de la recherche n'est pas de réduire l'action d'enseigner à la simple transmission de connaissances, mais d'interroger le sujet enseignant sur le sens qu'il donne aux savoirs transmis. La question de la construction de sens est liée à l'histoire personnelle, à la conception qu'a l'enseignant de l'activité et à son statut professionnel. L'enseignant intègre un savoir qui préexiste, et le fait sien. Parmi les diverses théorisations, les plus marquantes sont l'approche anthropologique des savoirs (Chevallard, 1989) et l'approche clinique (Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, 1996). A ces deux approches s'ajoute une conception du rapport au savoir qui introduit une dimension sociale, qui considère que « le sujet est confronté à l'obligation d'apprendre dans un monde qu'il partage avec d'autres. Le rapport au savoir est rapport au monde, rapport à soi, rapport aux autres » (Charlot, 1997).

Longtemps, la théorie centrée sur l'étude des savoirs, laissait dans l'ombre l'élève et l'enseignant en tant que sujets individuels. Aujourd'hui, le rapport au savoir montre la place importante accordée à l'enseignant et à l'élève. Ces deux acteurs sont considérés comme des sujets institutionnels. Le rapport de l'enseignant au savoir intègre ainsi deux composantes : celle de savoir et celle d'institution. Il est « le rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre » (Charlot, 1997).

En EPS, les savoirs à enseigner sont liés à des APSA. Le « savoir combattre » en SBF s'enseigne : il comprend à la fois l'apprentissage de l'activité dans ses composantes cognitives et théoriques, mais vise essentiellement à la maîtrise corporelle de l'activité. Ainsi le produit de l'apprentissage n'est pas séparable de l'APSA. En définitive : « le savoir d'une pratique est un savoir qui ne peut faire la totale économie de la pratique puisqu'il en dépend étroitement ; le premier perdrait sa raison d'être sans le second » (Beillerot, 1996). Les APSA

sont des objets d'enseignement regroupés en « familles » qui ont chacune leurs références aux savoirs, leur logique interne, leur évolution technique et réglementaire et leurs finalités éducatives. Elles impliquent toutes la mise en jeu corporelle, mais en relation à celle de l'autre. Le rapport au savoir comporte une dimension psychologique et une dimension psychosociale qui placent le sujet et son corps comme un tout singulier. Il s'agit alors pour l'enseignant d'accéder à la maîtrise de différents savoirs et pour le chercheur d'identifier les relations qui existent entre l'enseignant et les différents savoirs. L'analyse du rapport au savoir apporte ainsi un éclairage fécond sur l'expérience de l'enseignant et sa connaissance de l'activité ainsi que sur la façon dont il forge sa professionnalité.

Les recherches relatives au rapport au savoir se conçoivent généralement selon l'approche anthropologique ou l'approche clinique psychanalytique.

#### 4.1 L'approche anthropologique

Y. Chevallard envisage la notion de rapport au savoir selon une approche anthropologique en didactique. Elle est qualifiée d'anthropologique car elle s'apparente à la démarche de l'anthropologue, qui transposée en didactique, explique la genèse du rapport que les sujets (enseignants et/ou élèves) entretiennent avec des objets du savoir. L.S. Vygostky met l'accent sur l'importance de la culture, comme fondement de l'évolution de ce que les chercheurs en didactique appellent « l'anthropologie » (Chevallard, 2000). Cet auteur considère que cette approche permet de situer la didactique, et ce que l'école a le devoir de transmettre au sein de la société. Il distingue trois types de rapport au savoir : un rapport institutionnel, un rapport personnel et un rapport officiel.

#### 4.2 Le rapport institutionnel

Les institutions façonnent les sujets qui les composent et leur attribuent un « topo » c'est-à-dire une place, un statut qui contribue à définir leur rapport institutionnel au savoir. Il est régi par des règles et des contraintes institutionnelles qui déterminent pour une grande part le rapport du sujet (élève, maître) à un objet du savoir. Il suppose au préalable l'analyse des productions dans la société savante et dans la noosphère.

« L'individu pris dans une institution se trouve assujéti au contrat institutionnel (statut) ; il est assujéti à cette institution englobant qu'est la culture » (Chevallard, 1989).

L'approche anthropologique utilisée en didactique a évolué. Elle associe au rapport institutionnel au savoir, la notion dynamique de rapport personnel au savoir renvoyant à l'action du sujet.

#### 4.3 Le rapport personnel au savoir

Il concerne la sphère personnelle du sujet. Chaque enseignant et/ou élève entretient des rapports personnels, avec un objet du savoir. La façon d'y accéder consiste à repérer ce que fait l'enseignant dans les situations didactiques. Le chercheur infère ensuite la nature du savoir transmis. Les situations a-didactiques ou de résolution de problème sont propices au repérage de ce rapport au savoir. Il comporte deux composantes :

- La « composante publique » s'observe à partir de procédures ostensives, qui qualifient les gestes professionnels et toutes les données observables relatives à l'élève et à l'enseignant.

- La composante privée, concerne le non dit, le latent c'est-à-dire, ce que l'élève et l'enseignant ne révèlent pas directement à l'observation, mais qui peut être analysé et interprété au niveau du discours lors des entretiens.

Le rapport personnel au savoir devient « un rapport à l'apprendre » (Charlot, 1997) mais aussi un rapport à l'enseigner. Il représente pour cet auteur, l'ensemble des apprentissages auxquels le sujet est confronté depuis sa naissance. Il ne se réduit pas pour le professeur aux seuls actes d'enseignement, mais à tout ce qui confère du sens aux savoirs transmis. Le rapport au savoir a une double dimension : une dimension épistémique et une dimension identitaire. La dimension épistémique est prise en compte en montrant comment le rapport à l'apprendre ou à l'enseigner influe sur la réussite d'un apprentissage, en termes de « bilans de savoir », mais aussi en termes d'évolution des conceptions par rapport à un objet de savoir. La dimension identitaire montre que « l'apprendre ou l'enseigner prend un sens en référence à l'histoire du sujet, à ses attentes, à ses repères, à sa conception de la vie, à ses rapports aux autres, à l'image qu'il a de lui-même et à celle qu'il veut donner aux autres » (Charlot, 1997).

Le rapport personnel au savoir, dans sa composante privée, est un rapport expérientiel et intime. Il se réfère aux conceptions, aux attitudes, aux représentations et aux valeurs que l'enseignant entretient avec le savoir, mais aussi à ses attentes et à son histoire personnelle.



Chaque individu, dans un cadre institutionnel donné, agit en fonction de son histoire et de son vécu expérientiel, sur les objets qui le composent. Il reste toutefois toujours assujetti à des règles, à des normes institutionnelles.

#### 4.4 Le rapport officiel au savoir

Ce concept est utilisé dans de nombreux champs scientifiques et notamment en Sciences de l'Education, en Sociologie et en Mathématiques. Il correspond à l'évolution du rapport personnel au sein de l'institution (tout ce qui est dit et tout ce qui est fait) aussi bien au plan qualitatif que quantitatif. Cette dimension visible et observable du savoir enseigné fonde le rapport officiel au savoir. Parmi les nombreuses citations d'auteurs tels que B. Charlot, J. Beillerot et Y. Chevallard, celle qui semble le mieux les synthétiser est celle qui considère qu'au sein de l'institution, « le rapport officiel au savoir est un processus créateur du savoir pour un sujet auteur, nécessaire pour agir et penser » (Beillerot, 1996).

Les travaux en didactique clinique menés par A. Terrisse et portant sur les activités de combat, soulignent le rôle de l'inconscient. Dans cette option scientifique, cet auteur considère « le savoir inconscient, comme une donnée fondamentale pour comprendre les raisons des décisions que prend un sujet, dans une situation de combat » (Terrisse, 1999). D'autres auteurs soulignent l'importance de la dimension psychanalytique. Dans le domaine des apprentissages à l'école on considère que : « les mécanismes inconscients influent sur la conduite des individus, qu'ils soient élèves ou enseignants et donc sur la façon d'apprendre ou enseigner les objets de savoir prescrits par les programmes et les I.O » (Caillot, 1993).

Le rapport au savoir sous ses différentes formes considère le sujet apprenant et/ou enseignant, non pas en tant que « sujet épistémique », mais comme être humain, imprégné du tissu social et soumis à des règles, à une culture et à une idéologie. Son histoire personnelle, ses expériences dans des institutions différentes, son système de valeurs, en font un être singulier qui aborde et construit son savoir avec ses propres motivations. Il ne pénètre pas « neuf » dans son rapport au savoir, mais déjà assujetti à des filtres sociaux, expérientiels et existentiels qu'il fait sien. La classe n'est pas le seul lieu dévolu à l'apprentissage et l'institution scolaire n'est pas le seul dépositaire du savoir. D'autres institutions interviennent dans le processus d'apprentissage ou de formation. La didactique fait souvent référence au rapport d'une institution avec un objet de savoir ou d'un rapport institutionnel au savoir. Dans cette étude, le

rapport personnel au savoir est au centre de nos réflexions, il se conjugue avec le rapport institutionnel en tenant compte de la subjectivité des sujets impliqués.

#### 4.5 L'approche clinique et psychanalytique

C'est une approche individuelle qui permet de comprendre le rôle de certaines dimensions intimes et parfois inconscientes dans le rapport du sujet au savoir. J. Beillerot, C. Blanchard-Laville et N. Mosconi présentent le rapport au savoir selon une approche clinique d'inspiration psychanalytique. « Le désir de savoir et la relation d'objet, constituent les soubassements du rapport au savoir » (Beillerot, 1996). Cette approche individuelle permet de comprendre le rôle de certaines dimensions « intimes » et parfois inconscientes dans le rapport au savoir. C'est le sujet unique, singulier qu'il convient d'observer, un sujet au-delà des contraintes didactiques, qui se situe dans un rapport au savoir, « ponctuel et évanouissant » (Lacan, 1966).

A. Terrisse et J.P. Sauvegrain précisent que la recherche clinique en didactique implique le « cas par cas ». Le rapport au savoir observé « ici et maintenant » dans la situation d'enseignement s'inscrit dans une perspective temporelle évolutive. Il ne peut être dissocié du désir de savoir. Dans ce sens, les auteurs considèrent que le rapport au savoir s'élabore très tôt, dès le plus jeune âge dans l'espace familial. Le désir est dégagé de l'objet, puis ce désir se transforme en plaisir dès que le sujet « désirant » appréhende l'objet.

La « relation primitive d'objet » ou « pulsion » est, pour Freud, cette force qui pousse le sujet vers l'objet de désir (Mosconi, 1996). Elle montre que dans la relation familiale, la relation primitive à l'objet est évolutive et va progressivement devenir le rapport au savoir. Cette transformation se fait par stades successifs dans lesquels les objets vont se substituer les uns aux autres, d'abord (le sein maternel considéré comme) objet partiel, puis (la mère) comme un objet total. Ces « objets » maternels assouviennent les pulsions de l'enfant en suscitant le plaisir. A ces deux objets se substituent enfin d'autres objets, favorisés par le milieu familial et culturel. Le sujet remplace ainsi l'objet primaire par d'autres objets institués et désirés.

Le rapport au savoir dans son aspect évolutif se situe à trois niveaux : le niveau interpersonnel, le niveau groupal et le niveau culturel. Toutefois la didactique clinique ne doit

pas se confondre avec la pratique psychanalytique. Cette orientation en didactique clinique n'a pas vocation de thérapie. Elle utilise toutefois des outils tels que l'entretien non directif, pour tenter de faire émerger et comprendre les raisons qui ont amené l'enseignant à prendre certaines décisions. Sans prétendre remonter à l'origine de l'histoire du sujet, nous nous intéresserons à l'histoire personnelle de l'enseignant et à son rapport aux différents objets institués relatifs à l'activité qu'il enseigne. La distance au savoir très différenciée, peut être identifiable en fonction de l'expérience et de l'expertise des enseignants.

Dans les situations de rupture de contrat didactique consécutives à de difficultés rencontrées, nous tenterons d'observer au-delà des contraintes institutionnelles et didactiques, la manifestation de contraintes inhérentes au sujet, parfois inconscientes ou pulsionnelles. L'enseignant prend à son insu certaines décisions révélatrices du « conflit intra personnel » ou tout au moins des dilemmes auxquels il est soumis. Dans les situations d'enseignement il se trouve souvent divisé par des forces contradictoires. Ce phénomène est identifiable dans les situations où le savoir personnel se heurte au savoir institué, dans celles où pour débloquer la situation, le souci de dévolution est opposé au désir d'intervenir. L'observation des décisions prises par l'enseignant (ce qu'il fait et ce qu'il dit), notamment dans les situations problématiques, peut donc être révélatrice du conflit intra personnel et des dilemmes que vit l'enseignant. Le rapport aux savoirs émanant d'un processus intrinsèque constitué tout au long d'une expérience subjective est appréhendé sous deux formes : il est un rapport épistémologique et didactique aux savoirs, il est aussi un rapport expérientiel aux savoirs qui est lié à l'histoire du sujet. La circulation des savoirs entre un enseignant et des élèves s'inscrit dans une relation humaine avec tout ce qu'elle comporte d'aléatoire et d'imprévisible. La singularité du sujet-enseignant placé au centre de nos analyses amène à questionner une théorie du sujet en didactique qui fonde la didactique clinique. La didactique clinique établit le postulat d'un processus de « conversion didactique » de l'expérience de l'enseignant en contenus enseignés. Cet ancrage en didactique clinique fera l'objet d'un développement dans les chapitres suivants. En regard de ces différentes approches du rapport au savoir, notre recherche en didactique se situe à l'interface du clinique et de l'anthropologique.

## Conclusion

L'élaboration de savoirs à enseigner ne peut s'opérer sans tenir compte des élèves, de leur âge, de leur niveau, et de la façon dont ils s'approprient et reconstruisent les savoirs en phase interactive. Cette préoccupation montre la nécessité d'articuler l'analyse menée sur l'axe épistémologique à celles des deux autres axes du système didactique.

La dimension épistémologique dans laquelle s'inscrivent le processus de transposition didactique et le rapport au savoir, rend compte des savoirs à enseigner, de leur statut et de leurs références que tout enseignant s'approprie et transforme. Les intentions déclarées et perçues, les décisions de l'enseignant dans les choix et l'élaboration des savoirs à enseigner, rendent compte de l'épistémologie professionnelle des sujets enseignants à l'interface du réel et du subjectif.

## **5 L'axe des « apprentissages » (axe 2)**

Cet axe du système didactique reliant l'apprenant au savoir est celui où se joue le processus de l'« appropriation didactique » (Halté, 1992). De nombreuses recherches étudient les mécanismes d'appropriation des savoirs qui comprennent les opérations de réception, de construction ou de re-construction du savoir et la manière dont l'apprenant traite les informations qu'il reçoit. Cet axe de recherches est propice à l'exploration des conditions de l'apprentissage, aux stratégies développées par l'apprenant, à ses représentations et aux obstacles rencontrés qui entravent l'apprentissage. L'apprentissage se réfère au « déjà-là » de l'élève, c'est-à-dire aux points d'appui cognitifs auxquels viennent s'articuler les savoirs et savoir-faire nouveaux. C'est à partir de la quantité, de la clarté et de l'organisation des connaissances dont dispose déjà l'élève, que vont s'agréger les savoirs nouveaux.

### 5.1 Les théories de l'apprentissage

Depuis Platon et chez bien d'autres auteurs après lui, la connaissance n'est que réminiscence : nous n'apprenons rien que nous ne sachions déjà de quelque manière. L'élève dispose de certains acquis préalables en termes de savoirs et de savoir-faire. Selon la théorie piagétienne l'apprentissage s'opère par étapes successives nécessitant l'emboîtement de structures

cognitives. Les contraintes externes liées au milieu et les contraintes internes liées aux ressources du sujet, nécessitent un ajustement permanent de l'activité de l'apprenant. Chaque élément nouveau est intégré à une structure cognitive existante et entraîne une ré-équilibration à un niveau de complexité plus élevé.

Par rapport à d'autres disciplines, l'apprentissage en EPS semble obéir aux mêmes règles. Sa spécificité réside dans le fait qu'il a comme support les APSA et que les apprentissages sont à dominante motrice. « L'apprentissage moteur résulte d'un processus actif d'adaptation permettant des modifications stables et durables » (Paillard, 1986). Une seconde définition relative aux apprentissages moteurs souligne le rôle de l'expérience dans l'acquisition d'habiletés motrices. L'apprentissage est présenté comme « un ensemble d'opérations qui associées à la pratique ou à l'expérience, conduisent à des changements relativement permanents des compétences pour la performance des habiletés motrices » (Schmidt, 1988). Les opérations comprennent à la fois les opérations motrices et cognitives. Une opération est ce que le sujet conçoit et réalise, en ce sens elle va de l'intention à la décision.

Les travaux en neurophysiologie menés par les deux auteurs précédemment cités, visent à étudier le développement des habiletés motrices à partir des théories du traitement de l'information.

Sans occulter l'importance des mécanismes d'appropriation des savoirs mis en jeu par l'élève dans le processus d'apprentissage, notre recherche se limite à rendre compte d'une part de l'activité des élèves et des effets observables de l'apprentissage et d'autre part, du rôle de l'enseignant dans l'élaboration des conditions d'apprentissage, c'est-à-dire la manière dont il met en œuvre les « ponts cognitifs permettant à l'élève d'ancrer le savoir nouveau dans ce qu'il sait déjà » (Astolfi, Develay, 1989). L'orientation donnée à cette recherche en ce qui concerne les apprentissages, se justifie par son inscription dans le champ de la didactique et par le constat que « les mécanismes mis en jeu au niveau des apprentissages ne sont pas directement observables, seuls le sont, les effets visant à l'amélioration des performances » (Magill, 1985). C'est la deuxième partie de cette définition que nous privilégions.

Les situations didactiques à partir desquelles s'opère la transmission des savoirs ne peuvent être totalement reproductibles puisqu'elles mettent en jeu des individus dont l'histoire personnelle et professionnelle n'est jamais identique. Elles sont tributaires de facteurs physiologiques, psychologiques et sociologiques qui ne sont pas analogues pour tous. Du fait

de la diversité des APSA, du positionnement différent des enseignants par rapport au savoir, la problématique de l'apprentissage ne peut se limiter à une seule théorie ou à un seul modèle.

Différents modèles, même s'ils ne sont pas dominants, traversent le champ de l'EPS. Ils permettent d'appréhender différemment la complexité du réel en tentant de le simplifier sans l'appauvrir. Leur identification implique leur connaissance.

## 5.2 Les modèles d'apprentissage

Les modèles auxquels les enseignants se réfèrent, parfois à leur insu, sont le moyen d'échapper à un empirisme radical. Chaque modèle se nourrit d'apports scientifiques mais doit être porteur d'un projet pour l'homme. Les éclairages théoriques s'opèrent et s'articulent à une certaine conception du sujet que l'on souhaite former.

La validité d'un modèle réside dans trois éléments indissociables : la qualité du projet éthique sur lequel il s'appuie, la conformité du modèle aux données scientifiques du moment et l'adéquation de la démarche préconisée pour que la transformation de l'apprenant réponde au projet. Les travaux relatifs aux apprentissages et à l'analyse des pratiques d'enseignement se réfèrent à différents courants qui ont prévalu historiquement. Ils sont en correspondance avec des modèles dominants du corps qui jalonnent l'histoire de l'EPS et qui influencent les savoirs et leur mode de transmission.

En remontant dans les cinquante dernières années, les I.O de 1959 montrent que la « leçon » a pour finalité « la nécessité de réaliser une harmonisation des procédés d'enseignement pour construire un système méthodique qui s'appuie sur une gymnastique construite à dominante analytique dans le but d'une préparation structurale et organique et sur une gymnastique fonctionnelle à dominante sportive »<sup>4</sup>. « Le corps est soumis à une préparation méthodique où chacun des exercices entre dans un ordre préalable de décomposition, et où se hiérarchisent des difficultés et des progrès ».<sup>5</sup> En continuité à ce modèle d'enseignement linéaire, les travaux relevant du « taylorisme » (Taylor, 1950) visant à l'organisation scientifique du travail et les recherches plus anciennes en psychologie (Skinner, 1938) ont donné naissance à

---

<sup>4</sup> Seurin, P., Vers une Education physique méthodique, cahiers de la F.F.G.E., Paris, 1960.

<sup>5</sup> Vigarello, G., Le corps redressé, Delarge, 1978.

l'enseignement programmé et à la pédagogie par objectifs (PPO). L'enseignement se fonde sur des objectifs qui sont déterminés en fonction de finalités. La recherche de cohérence et d'efficacité se traduit par l'opérationnalisation des objectifs et par l'évaluation des apprentissages. L'intérêt d'un tel modèle permet de distinguer l'enseigner de l'apprendre. La PPO n'est plus centrée exclusivement sur les contenus d'enseignement, mais se focalise sur les étapes d'apprentissage de l'apprenant en termes de capacités.

### 5.3 Le modèle constructiviste

Les modèles actuels d'organisation de l'enseignement, sans prétendre que l'on ne puisse pas apprendre autrement, et sans réduire à néant les autres approches, s'inscrivent à contrario des modèles traditionnels d'enseignement, dans lesquels l'élève est considéré comme un « sujet épistémique ». Ces modèles, sans renoncer pour autant aux objectifs communs, visent à donner au sujet apprenant un rôle essentiel dans la construction de ses connaissances en respectant son cheminement personnel. L'apprenant « devient responsable de la conquête de ses connaissances » (Develay, 1992). D'autres auteurs soulignent la part de responsabilité qui incombe à l'élève et considèrent que l'apprentissage se fonde sur le postulat suivant : « la compréhension ne se transmet pas et ne peut s'opérer sans une participation active de l'apprenant » (Astolfi, 1989 ; Glasersfeld, 1994).

Le constructivisme marque une révolution quant à la nature de l'enseignement et de l'apprentissage. La régulation de l'action de l'apprenant ne peut se faire sans l'intermédiaire de l'activité mentale. J.F Grehaigne souligne que le passage du réussir au comprendre est fait par la prise de conscience progressive des propriétés de l'action sur l'objet. Cette prise de conscience nécessite une représentation mentale préalable qui est une forme d'interprétation du réel. Si cette phase initiale ne permet pas à l'apprenant de résoudre le problème auquel la situation le contraint, il vit un conflit entre un système explicatif antérieur et la nécessité de construire une nouvelle représentation au pouvoir explicatif plus important. Ce sont les conflits cognitifs qui génèrent les phénomènes de déséquilibre et de rééquilibration. Au-delà de la réussite ou de l'échec, l'enjeu pour l'élève est de comprendre les raisons de son action. C'est en ce sens qu'apprendre, c'est conscientiser.

La théorie interactionniste qui s'appuie sur ce même postulat introduit la notion de milieu. Elle postule qu'un sujet développe ses connaissances en interaction avec les objets constitutifs

du contexte. L'élève confronté au système de contraintes que représente le milieu a une action adaptative sur celui-ci. La transformation de l'apprenant résulte de cette action. Le processus d'adaptation mis en jeu par l'élève est considéré comme une réponse aux exigences d'une situation donnée, il permet d'obtenir un « équilibre dynamique avec le milieu concerné » (Lebas, 1996). Les élèves placés dans des environnements d'apprentissage enrichis apprennent à construire et à comprendre le monde à partir des objets physiques et conceptuels avec lesquels ils sont mis en relation.

Toutefois, pour éclairer la relation qui unit le sujet apprenant au savoir, la fonction de l'enseignant comme le souligne J. Bruner, peut être conçue comme une « fonction d'échafaudage » c'est-à-dire un mode de fonctionnement qui s'ajuste à celui de l'élève. Sans occulter l'activité de l'élève, notre recherche, sur ce versant tente de décrire et de comprendre les décisions prises par l'enseignant pour concevoir et élaborer les conditions qui favorisent l'apprentissage des élèves. Les apprentissages sont « orchestrés par les enseignants dans le cadre d'un modèle didactique où l'élève devient le centre organisateur de son savoir et qui le conduit à des ruptures épistémologiques et à des dépassements intellectuels » (Astofi et Develay, 1989). L'enseignant doit alors prévoir des activités qui permettent aux élèves de réfléchir et d'agir à partir de leurs connaissances, même si elles sont erronées et remises en question. Les élèves sont alors placés en situation de conflit cognitif (Strike et Posner, 1992). L'apport du socio constructivisme marque un progrès dans l'approche sociale de l'apprentissage. La relation aux autres (enseignant et élèves) dans la dynamique de la classe, de même que l'imitation (Winnikammen, 1990), montrent que l'approche sociale est pour beaucoup de didacticiens, constitutive de l'apprentissage. Le principe de « conflit socio-cognitif » (Doise, Mugny, 1981) découle à la fois de l'action du sujet, mais aussi de la dimension sociale du conflit. De plus, selon J.M Monteil la visibilité sociale qui correspond au regard des autres, influe sur le processus d'apprentissage.



## 5.4 Les situations de résolution de problèmes

- La notion de « problème »

La notion de « problème » et celle de « situation de résolution de problème » sont au centre de la réflexion sur l'efficacité des apprentissages. Le « problème » définit le décalage existant entre les capacités requises et les capacités réelles de l'élève. Ce décalage représente le potentiel adaptatif que l'élève peut mettre en œuvre pour répondre au problème posé. La mobilisation de ce potentiel qui correspond aux ressources de l'élève ne se fait pas toujours sans ruptures. Le « problème » moteur auquel se trouve confronté l'apprenant réside dans le fait « qu'il ne dispose pas de réponses immédiates dans son répertoire moteur » (Famose, 1991). Ses réponses doivent être élaborées dans la durée. Elles nécessitent le franchissement d'obstacles à partir desquels l'élève mobilise non seulement des ressources motrices, mais également cognitives et affectives.

Le recours à des situations-problèmes et à la dévolution suscitent chez l'élève le désir de savoir, en lui permettant de s'approprier le savoir à partir de l'élaboration progressive de procédures de résolution de problème. Cette orientation didactique a une triple fonction « une fonction érotique, en ce qu'elle cherche à susciter l'énigme qui génère le désir de savoir, une fonction didactique et une fonction émancipatrice » (Meirieu, 1998). Elle permet d'élaborer des procédures efficaces de résolution de problème. La situation de résolution de problème est définie comme une situation dans laquelle « interviennent à des degrés divers selon la nature de la tâche, deux types d'activités cognitives : une activité de traitement de l'information et une activité de recherche de l'information » (Audigier et Coll, 1980). Il y a un masquage du contenu d'enseignement que le maître souhaite que l'élève construise. Le rôle de l'enseignant dans cette démarche consiste comme le soulignent L. Allal et J. Cardinet à introduire dans l'environnement des élèves des objets susceptibles de provoquer une situation conflictuelle, réduite soit par tâtonnement expérimental, soit par la confrontation de points de vue au sein de groupe. La résolution de ce type de situations consiste à proposer une tâche qui ne peut être menée, que si les élèves surmontent un obstacle qui représente un véritable objectif d'acquisition de l'enseignant. L'existence d'un système de contraintes s'oppose à ce que l'élève puisse réussir dans son projet sans affronter l'obstacle. L'existence d'un système de ressources lui permet de le surmonter. Une situation problème est construite par l'enseignant à partir d'un objectif d'acquisition qu'il s'est fixé.

Ce système contraintes/ressources implique de la part de l'élève l'utilisation de règles d'action opératoires en fonction d'un objectif présenté comme un obstacle accessible qui représente un palier décisif dans le développement psycho moteur de l'élève. L'utilisation de situations problèmes s'appuie sur le principe fondateur des théories constructivistes. Elle souligne que la convergence de projets personnels est aléatoire et qu'il n'existe pas dans le domaine des apprentissages moteurs de solution universelle. Des itinéraires différenciés permettent selon diverses stratégies d'effectuer les mêmes opérations. Nous trouvons dans cette démarche didactique des analogies avec la « théorie des situations didactiques » (Brousseau, 1998). Les situations didactiques servent à enseigner. Elles représentent selon cet auteur, l'environnement de l'élève mis en œuvre et manipulé par l'enseignant qui les considère comme un outil, comme un moyen d'enseigner une connaissance et d'en contrôler son acquisition. La situation didactique selon G. Brousseau peut revêtir un sens plus large et intégrer à la fois l'environnement, l'élève, l'enseignant et le système éducatif dans son ensemble.

Cet auteur énonce un certain nombre de principes nécessaires pour bâtir une étude des situations didactiques. L'étude globale d'une situation didactique porte sur les conditions de l'enseignement et de l'apprentissage. Plusieurs conditions paraissent importantes dans l'approche présentée par ce didacticien. L'enseignant a pour tâche essentielle d'établir les conditions les plus favorables à la mise en action de l'élève concernant l'appropriation d'un objet du savoir. La situation dans un environnement donné est ainsi révélatrice des rapports entre l'enseigner et l'apprendre. Ainsi pour G. Brousseau, le seul moyen dont disposent les professeurs pour provoquer l'apprentissage d'un savoir est de connaître et de mettre en œuvre les conditions qui provoquent son acquisition.

Il introduit ainsi trois grands types de situations qui graduellement conduisent l'élève à préciser les connaissances utilisées pour résoudre un problème. Nous tenterons de les identifier dans l'analyse des pratiques d'enseignement en SBF.

La situation d'action est le premier type de situations dans lequel l'apprenant est confronté à un milieu qui interagit avec lui. Agir consiste pour le sujet à choisir des états du milieu en fonction de ses propres motivations. Le milieu est présenté comme antagoniste par G. Brousseau car il doit réagir aux propositions de l'élève dans une perspective d'apprentissage. Pour dépasser l'action, il est nécessaire de développer d'autres types des situations. Les situations de formulation s'appuient souvent sur l'obligation faite à l'élève de communiquer

son savoir aux autres. La formulation des connaissances utiles pour maîtriser l'action, met en œuvre des répertoires linguistiques et moteurs en EPS qui facilitent leur acquisition. Les schémas de l'action et de la formulation comportent des processus de correction empirique ou culturelle propres à assurer la pertinence, l'adéquation, l'adaptation ou la conformité des connaissances mobilisées.

La situation de preuve (ou de validation) permet aux élèves de coopérer de façon à rattacher de façon sûre une connaissance à un champ de savoirs déjà établi. Les élèves s'occupent ensemble des relations formulées entre un milieu et une connaissance relative à ce milieu. Chacun d'entre eux peut prendre position par rapport à un énoncé et le valider par un retour à une situation d'action avec le milieu. Dans ce nouveau type de situation, les élèves organisent des énoncés en démonstrations et en ensemble d'énoncés de référence. Il ne s'agit plus simplement d'échanger des informations mais de coopérer avec les autres pour authentifier la connaissance.

La théorie des situations didactiques initiée par G. Brousseau introduit la notion de situation adidactique pour l'élève. L'élève s'approprie la situation proposée par l'enseignant dans laquelle le problème posé par celui-ci devient son propre problème qu'il a à résoudre. La résolution de problème est liée à un processus de dévolution fondamental dans cette conception de l'apprentissage. La dévolution est « l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (a-didactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert » (Brousseau, 1998).

Les programmes représentent le socle des savoirs à enseigner à partir duquel les enseignants, acteurs du système éducatif, émettent des jugements, des choix et produisent des décisions en relation à leur vécu dans l'activité et à leur expérience. Au moyen de situations didactiques, chaque enseignant est amené à redéfinir les savoirs à enseigner afin de répondre au contexte particulier et aux contraintes du système didactique dans lequel il fonctionne.

L'identification de différents modèles permet au chercheur de mieux situer l'action didactique de chaque professeur et de mieux la comprendre. Il tente d'identifier la façon dont l'enseignant conçoit l'activité et son enseignement. Du fait du nombre limité de séances observées (deux séances) en début de cycle, notre étude sur cet axe de recherche se limite à décrire les conditions établies par l'enseignant pour favoriser les apprentissages, et, au travers de l'activité de l'élève, à rendre compte des effets de l'apprentissage. L'activité des élèves et

ses effets sont évalués au moyen de « l'efficacité personnelle perçue »<sup>6</sup>. L'efficacité des apprentissages est un nouveau marqueur de l'expérience et de l'expertise des enseignants.

L'axe 2 s'articule à l'axe 1 du fait que le processus d'appropriation infléchit généralement la nature et l'organisation du savoir à enseigner. L'axe 2 s'articule à l'axe 3 car l'élève est lié et parfois dépendant de la façon d'enseigner et des stratégies adoptées par l'enseignant.

## **6 L'axe praxéologique (axe 3)**

Il relie l'enseignant à l'apprenant. Il sert de support à l'analyse des conditions de « l'intervention didactique » (Halté, 1992). Le qualificatif de praxéologique fait référence à l'activité de l'enseignant dans la gestion de la situation didactique. Le praticien peut recourir d'une part à des interactions, à des procédures et à des dispositifs d'apprentissage ou « d'aide à l'apprentissage » (Amade Escot, 1998) et d'autre part à des interactions, des procédures et des dispositifs de « direction d'étude » (Chevallard, 1997). Cet axe de recherche fait intervenir la notion de contrat didactique.

### **6.1 Le contrat didactique**

Le contrat didactique a été défini à l'origine comme : « une relation qui détermine, explicitement, mais surtout implicitement, ce que chaque partenaire, l'enseignant et l'apprenant, a la responsabilité de gérer et dont il sera responsable devant l'autre » (Brousseau, 1998). Comme le souligne le même auteur, le contrat didactique gère les interactions complexes entre les élèves et l'enseignant par rapport à un objet du savoir. Tout se joue, dans la situation scolaire, comme si les partenaires avaient à respecter des clauses qui n'ont jamais été discutées et qui au fond, ne sont jamais entièrement respectées.

Il s'agit en fait d'un système de règles implicites et/ou explicites, de décisions négociées ou non et de décisions spontanées ou non, qui déterminent ce que chaque partenaire didactique (enseignant, élève) a la responsabilité de gérer. Il préexiste à la situation didactique. Il définit en quelque sorte le métier de l'élève et celui du maître.

---

<sup>6</sup> « L'efficacité personnelle perçue concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire les résultats souhaités » (Bandura, 2003)

Les bases du contrat didactique s'établissent à partir d'un « système d'attentes réciproques à propos d'un savoir (Joshua, 1996). L'un des aspects fondamentaux du contrat didactique qui découle de cette définition est le rôle central attribué au savoir. L'enseignant en détermine les objets, en fixe les modalités de transmission, et engage l'élève à y adhérer.

## 6.2 Les ruptures de contrat didactique (RCD)

Pour P. Jonnaert et K. Van der Borgh (1999), le contrat didactique, inscrit dans le temps, est le véritable moteur de la relation didactique. Il est alimenté par des ruptures de contrat et il s'appuie sur des processus de dévolution didactique. « Le contrat didactique est évolutif au cours de l'activité et ne se manifeste qu'à l'occasion de ses ruptures » (Astolfi, 1997). Les ruptures de contrat didactique surgissent lorsque l'élève est confronté à une situation paradoxale, dans laquelle il ne peut mobiliser ses savoirs, ou lorsque l'attitude de l'enseignant n'est plus le garant de la bonne marche des apprentissages. Une grande partie des difficultés des élèves est explicable par des effets de contrat mal posé ou incompris (l'élève ne sait pas ce que l'on attend de lui exactement). Beaucoup de malentendus, de sentiments d'être brimé, ont pour origine un contrat didactique mal adapté ou incompris. Le désir d'adaptation des élèves peut se heurter à la versatilité d'un enseignant dont on ne sait jamais ce qu'il veut. De telles situations peuvent déboucher sur un refus scolaire et dans les cas extrêmes sur l'échec scolaire. G. Brousseau montre que la négociation continuelle du contrat didactique tend à faire réviser à la baisse les objectifs d'apprentissage. L'effort demandé aux élèves peut leur apparaître comme trop important. Le professeur a envie que ses élèves réussissent. Il a tendance à leur faciliter la tâche de différentes manières : par des explications trop abondantes qui quelquefois ont des effets inverses et peuvent empêcher réellement de comprendre, mais aussi par l'enseignement de « petits trucs » qui facilitent la résolution de problèmes auxquels l'élève est confronté. Parmi les « petits trucs » et les échappatoires, les chercheurs ont repéré diverses attitudes qui sont de véritables ruptures de contrat de la part de l'enseignant, dans la mesure où son contrat est précisément d'amener les élèves à maîtriser les connaissances présentées sous la forme de problèmes.

Il y a rupture de contrat didactique (RCD), lorsque qu'un décalage important est observé entre ce que l'enseignant a prévu et la réalité de la relation didactique. Il y a aussi RCD, lorsque les clauses souvent implicites du contrat ne peuvent pas être appliquées et que l'élève occulte le problème, car il ne veut pas ou ne sait pas le résoudre. La RCD peut incomber à l'enseignant

ou à l'élève, « le contrat didactique s'achève par l'effacement des conditions d'apprentissage, et non par la résiliation de ses clauses » (Brousseau, 1988). Les phases de RCD sont nécessairement gérées par l'enseignant, sur la base d'un nouveau contrat afin de « maintenir la relation didactique avec chaque élève » (Sensevy et al 2000). Un enseignement sans RCD peut faire penser que les rapports institutionnels au savoir suffisent à résoudre tous les problèmes d'apprentissage pour tous les élèves d'une même classe, ce qui paraît inconcevable. Les RCD « sont inhérentes au fonctionnement didactique » (Amade-Escot, 1998). L'apprentissage est ainsi alimenté et réactivé par les RCD. « L'enseignement est de contrôler les perturbations en vue de faire évoluer le contrat » (Chevallard, 1989).

Pour répondre à des dysfonctionnements et à des difficultés rencontrées par les élèves, l'enseignant est amené à trouver des solutions. Le mode de gestion des RCD peut conduire l'enseignant à différentes démarches : persister sur les bases du contrat existant et de n'y apporter que des modifications mineures ou amener des remaniements et introduire des savoirs nouveaux sur la base d'un nouveau contrat. Nous faisons l'hypothèse que l'enseignant chevronné peut prendre plus de liberté avec le savoir que l'enseignant novice en remaniant ou en modifiant les savoirs initialement prévus ou même en improvisant. L'enseignant novice quant à lui ne devrait pas s'écarter du savoir académique préalablement prévu et élaboré. Ces hypothèses sont fondées sur le fait que l'étendue du répertoire expérientiel constitué de routines est très différente chez ces deux types d'enseignants. L'enseignant qui n'a pas de solutions adaptées aux problèmes que l'élève rencontre peut avoir recours comme nous l'avons mentionné à des « petits trucs », à des procédures ostensives mais aussi à un éventail d'échappatoires dont les principaux sont décrits en termes « d'effets ».

L'effet « Topaze » consiste pour l'enseignant lorsqu'un élève rencontre une difficulté à la surmonter à sa place. L'aide de l'enseignant est alors déterminante et ne permet pas à l'élève d'accomplir par lui-même l'effort nécessaire qui l'amènerait à un niveau de compréhension susceptible à la réalisation de l'apprentissage visé. L'objectif initial n'est donc pas atteint. L'effet Topaze est très fréquent. Il est souvent utilisé pour « débloquer » des élèves en difficulté. L'enseignant doit alors être conscient de son fonctionnement et de ses conséquences.

L'effet « Jourdain » est produit lorsqu'un comportement banal de l'élève est interprété comme la manifestation d'un savoir savant. Cette démarche permet d'éviter l'apprentissage de ce

savoir prétendument acquis. Chaque partenaire de cette relation didactique pervertie est satisfait de s'en tirer à bon compte. G. Brousseau évoque également la notion de « glissement métacognitif » lorsque l'enseignant est amené à choisir comme objet d'étude, une technique sensée être utile pour résoudre un problème, mais en perdant de vue le véritable savoir à développer.

Ces exemples de procédures ostensives, décrits en termes « d'effets », apportent un éclairage sur la logique sur laquelle s'appuie l'enseignant, qui est en lien direct avec son expérience et son expertise.

Localisé au sein de la relation didactique, le contrat didactique (Brousseau, 1998) gère les interactions complexes entre élèves, savoirs et enseignant. Ce concept présente de multiples avantages. Il permet de penser les dysfonctionnements de la classe en d'autres termes afin d'écarter les interprétations relationnelles ou affectives. Il « aide l'enseignant à réfléchir sur ses méthodes et l'oblige notamment à préciser les conditions de la tâche demandée, ses propres exigences et le degré de réussite attendu en fin de séquence » (Cornu et Vergnioux, 1992). Les différents supports d'analyse des pratiques d'enseignement que sont l'institutionnalisation, la dévolution, l'ostension et les RCD, permettent de définir la nature du contrat didactique établi et de situer les enseignants en fonction de leur expérience et leur expertise respectives.

Le processus d'enseignement et le contrat didactique font apparaître et articulent à des degrés différents trois dimensions et trois logiques distinctes, celle de l'apprenant, celle de l'enseignant et celle de l'activité enseignée. Pour rendre compte de la professionnalité des enseignants et plus spécifiquement de l'expérience et de l'expertise et de sa variabilité, l'identification, la place et le mode d'articulation de ces trois logiques distinctes éclairent sur les modes de fonctionnement didactique.

La logique de l'apprenant est la relation qui unit l'apprenant au savoir. Elle renvoie à l'ensemble des processus, datés, mis en jeu dans une situation donnée. La logique de l'apprenant n'est pas directement observable. Elle est identifiée au travers de ses représentations, de ses comportements pour s'approprier les savoirs. C'est en définitive par l'intermédiaire de l'apprenant que l'action de l'enseignant et l'impact de l'expérience et de l'expertise en termes d'efficacité sont les plus évidents. La dévolution est ainsi un outil didactique qui vise à rendre compte d'une part de l'espace de liberté laissée à l'élève pour

développer sa propre logique. Elle est d'autre part révélatrice de la démarche et de la logique de l'enseignant.

La logique de l'enseignant n'est pas directement observable, elle est interprétée *a posteriori* par rapport à différents processus mis en jeu en situation d'enseignement. Le rôle des enseignants est difficile et complexe. Les représentations, la conception qu'ils ont de l'activité et de son enseignement sont souvent différentes et leurs compétences inégales. L'enseignant s'engage ainsi dans les situations d'enseignement avec ce qu'il croit, ce qu'il est et ce qu'il sait. L'identification de la logique de l'enseignant nécessite la prise en compte de ce qu'il pense et dit vouloir faire et de ce qu'il fait effectivement. Cette logique est au carrefour de la sphère publique et de la sphère privée. Elle oriente le processus décisionnel à différents moments et à différents niveaux de l'élaboration de la décision. Elle est mise en jeu au moment où l'enseignant se représente et conçoit l'activité et son enseignement. Elle est activée lorsque l'enseignant formule ses intentions didactiques, elle oriente et déclenche la décision et en contrôle ses effets. La logique de l'enseignant est donc un déjà-là qui évolue mais qui est toujours présent. La logique de l'enseignant est identifiable au niveau de la variabilité intra individuelle et se traduit en termes d'écarts. L'analyse des situations d'enseignement a souvent révélé chez les enseignants débutants des écarts entre les théories et les pratiques effectives. Ils s'expliquent parfois par une conception trop idéalisée de la profession. Des écarts sont aussi observés lorsque l'enseignant est confronté à la contingence et à des difficultés qui surviennent en cours d'apprentissage. Il est amené à prendre des décisions, parfois à son insu, et à modifier ce qu'il avait initialement prévu. Les écarts et leur variabilité apportent un éclairage sur la logique des enseignants et sur leur expérience et leur expertise. La logique de l'enseignant est identifiée au moyen de l'interprétation de ses décisions interactives, mais aussi de son discours explicatif d'après-coup.

La logique de la SBF est définie comme « le système des traits pertinents d'une situation motrice et des conséquences qu'ils entraînent dans l'accomplissement de l'action motrice correspondante » (Parlebas, 1981). Cette logique caractérise fondamentalement cette activité et ses spécificités. La logique de la SBF intègre les règles constitutives, l'esprit et sa signification essentielle. Elle peut être appréhendée à travers une approche socio historique à partir des règles fondamentales qui traversent l'histoire des différentes formes successives de la pratique. Ces règles essentielles fixent l'espace de pratique, son mode d'utilisation, et le



type de relations et d'interactions avec l'adversaire en vue de marquer un rapport de force découlant d'une opposition duelle.

La réflexion didactique menée sur l'axe praxéologique vise à montrer la manière dont l'enseignant peut transmettre les objets du savoir, les stratégies qu'il met en jeu pour adapter le savoir à la classe et la nature des interactions qu'il entretient avec ses élèves médiées par le savoir. Cet axe de recherche vise à la détermination de modes de fonctionnement didactique et du type de contrat didactique entre le professeur et ses élèves.

### 6.3 La recherche didactique de l'EPS

Vouloir calquer la didactique de l'EPS sur celle d'autres disciplines, telles les mathématiques, dénote une étonnante méconnaissance de la spécificité des APSA. La didactique de l'EPS est liée à une analyse d'un objet spécifique et des mécanismes d'influence qui peuvent s'exercer sur lui. Cet objet spécifique est en rapport étroit avec les théories de l'action motrice. Cette dernière est multiforme selon qu'il s'agisse d'enseigner des sports collectifs, des sports de combat ou des activités individuelles. Elle renvoie à des enjeux de formation et à des problèmes d'apprentissage.

L'axe fécond des recherches en didactique de l'EPS est de développer une démarche d'analyse des situations d'enseignement et d'y associer « l'intérêt didactique » qui est défini comme l'organisation des contenus et des procédures d'enseignement qui prend corps dans des situations d'apprentissage, éventuellement hiérarchisées qui dépend des objectifs et des stratégies adoptés dans la discipline considérée. Il se traduit par des programmes, des réseaux de séquences d'enseignement et de « progressions » variées. L'intérêt didactique peut être saisi à plusieurs niveaux : celui de la nation par exemple, celui de l'établissement, celui de la classe. Ces « niveaux prennent en compte d'une façon de plus en plus fine les conduites des élèves et les conditions réelles du contexte d'intervention » (Chevallard, 1992). L'intérêt didactique tel qu'il est défini par Y. Chevallard situe les recherches en didactique sur les différents axes du système didactique. L'analyse systémique est le moyen qui nous semble le plus pertinent pour en extraire les indicateurs de compétences des enseignants. Les recherches en didactique peuvent paraître disparates et éloignées des démarches expérimentales traditionnelles. Elles proposent des pistes d'action pour les enseignants et les futurs enseignants afin d'optimiser et de faciliter des démarches d'enseignement et d'apprentissage.

Au-delà de la construction du savoir, la recherche en didactique favorise pour l'enseignant la remise en question de ses propres conceptions de l'enseignement pour l'adapter à la réalité des rapports au savoir mis en jeu dans la relation didactique.

Cette recherche à visée principalement heuristique s'inscrit dans ce contexte. Elle permet au moyen de l'analyse des pratiques d'enseignement de la SBF d'identifier et d'extraire de la complexité des situations didactiques observées les compétences nécessaires pour transmettre des savoirs et en retour, la façon de les acquérir et de les développer. Les compétences représentent les ressources que les acteurs doivent mobiliser ou apprendre à mobiliser et à organiser : « la compétence réside dans la capacité à mobiliser et à organiser les ressources nécessaires pour faire face à une situation » (Rey, 1996). Toute compétence suppose ainsi que les ressources existent préalablement et qu'elles soient mobilisables à un moment donné. Les nouvelles orientations officielles montrent que l'enseignant débutant est confronté à la réalité de la classe sans formation pratique effective. Or, pour traiter une situation et la traiter avec succès, un ensemble d'opérations complexes faisant appel à l'expérience et à l'expertise sont nécessaires. Les recherches « action » permettent de mettre en évidence des compétences qui ne doivent pas être seulement virtuelles, mais qui sont légitimées et authentifiées dans la mise à l'épreuve des savoirs.

Notre projet est de fournir un éventail de réponses d'enseignants placés différemment par rapport à l'expérience et à l'expertise. Il vise à décrire et à comprendre comment les enseignants tentent de faire accéder en fonction de leurs compétences, les élèves au « savoir combattre ». L'analyse des pratiques d'enseignement est ce large champ d'investigation propice pour faire progresser la recherche. Elle est utile aux enseignants pour avoir des repères par rapport à leur propre pratique. Elle fournit au formateur de formateurs une base de données lui permettant d'orienter ou de réorienter les dispositifs de formation et d'asseoir sur des bases plus solides les solutions aux difficultés rencontrées, envisagées et obtenues souvent de façon tâtonnante et empirique.

#### 6.4 La didactique clinique de l'EPS

L'intérêt accordé à la didactique clinique et l'option de l'utiliser comme cadre d'analyse des pratiques d'enseignement dans cette thèse, sont nés de constats établis au cours du master. Au-delà des contraintes contextuelles, les décisions prises par l'enseignant et les remaniements opérés dans l'urgence parfois à son insu, ont montré d'une part le poids du déjà-là et l'impact des contraintes subjectives sur le processus d'enseignement, et d'autre part le rôle de l'inconscient. L'ensemble de ces manifestations liées au sujet a suscité cet intérêt porté à la didactique clinique de l'EPS. M.F Carnus en souligne les avantages. « Du savoir à enseigner au savoir effectivement enseigné et au savoir appris, les écarts constatés en termes de remaniements témoignent d'une complexité que seules les contraintes extrinsèques ne peuvent permettre d'expliquer ni même de comprendre. Aux influences extérieures agissant sur le système didactique s'ajoutent des facteurs internes, inhérents aux logiques épistémiques propres des sujets engagés dans une relation asymétrique qui n'a de sens que par la médiation des savoirs qu'elle autorise et, parfois, qu'elle entrave. Nous entrons dans un domaine d'investigation plus intime prenant en compte la singularité des sujets dans leurs rapports aux savoirs et à leur inter relations » (Terrisse et Carnus, 2009).

Actuellement développée en Sciences de l'Education, « l'approche clinique d'inspiration psychanalytique apporte un éclairage utile pour la compréhension de certains phénomènes relevant notamment des pratiques enseignantes et des biographies d'élèves » (Blanchard-Laville, 1999). C'est « ce parti pris, cette volonté de redonner aux sujets enseignants et apprenants une place centrale dans la relation didactique, qui caractérise la dimension clinique des travaux didactiques de l'EDIC ». <sup>7</sup> L'option scientifique promue par A. Terrisse en collaboration avec M.F. Carnus et développée au sein de notre équipe de recherche, centrée sur le devenir du savoir, de son origine jusqu'à son utilisation par l'élève en classe, est née du constat que les interactions didactiques qui s'opèrent nécessairement entre un enseignant et des élèves à propos des savoirs ne peuvent occulter le caractère complexe et aléatoire voire irrationnel de toute relation humaine. Ainsi s'est développée la conviction que « la recherche en didactique ne peut exclure ce phénomène inconscient de ses réflexions » (Terrisse et

---

Terrisse,<sup>7</sup> Carnus, 2009, p.9-10

Carnus, 2009). Cette orientation clinique fait apparaître des divergences méthodologiques entre les chercheurs en EPS et comme le souligne (Amade-Escot, 1998), ces divergences ne font qu'enrichir le débat épistémologique nécessaire pour la compréhension d'une réalité complexe. Les travaux d'Y. Chevallard relatifs au processus de transposition didactique fondée sur une approche anthropologique et ceux de G. Brousseau portant sur la théorie des situations didactiques, ont attiré l'attention sur la nécessité de ne pas limiter la recherche aux seules pratiques des enseignants dans toute leur complexité, ou aux seuls discours sur la pratique, mais de les considérer dans leur complémentarité. C'est en ce sens que la didactique clinique trouve tout son intérêt. La préoccupation essentielle dans les travaux de notre laboratoire de recherche est de mettre en évidence la nécessaire articulation de la dimension didactique avec la dimension clinique de l'EPS, reposant sur le postulat de la singularité du sujet enseignant et élève. C'est ce qui représente le versant original de notre étude.

Le premier sens donné au concept de « clinique » du grec "Klinikos » a une connotation médicale « être au chevet des malades » (Petit Robert, 1970), ou encore « observer, être à l'écoute » (Lalande, 1926). Renouant avec l'origine étymologique du mot « clinique » le premier sens renvoie à un axe de recherche focalisé sur l'étude de ce qui ne fonctionne dans les situations d'enseignement. Dans un rôle de « thérapeute », l'enseignant tente d'apporter les « remédiations didactiques » nécessaires. La seconde acception du concept, visant la prise en compte de ce qui est aléatoire, fortuit ou contingent, s'adapte à l'analyse du système didactique. L'approche clinique en didactique s'appuie d'une part sur les travaux réalisés au sein de notre laboratoire et d'autre part sur ceux qui s'intéressent « au sujet singulier dans sa dynamique à la fois psychique et sociale » (Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, 1996). L'approche clinique « intègre a priori le point de vue du sujet » (Carnus, 2003) qui n'est pas spécifique aux sports de combat. Néanmoins, elle s'y adapte d'autant mieux que cette activité fondée sur la percussion c'est-à-dire les coups portés à l'adversaire, implique la prise en compte des affects liés à un rapport de forces qui place les combattants dans une relation conflictuelle où domine l'incertitude. L'approche clinique apporte ainsi un éclairage nouveau sur la question du savoir combattre. Notre objectif est d'analyser d'une part ce que représente le savoir combattre pour des enseignants n'ayant pas la même expérience et la même expertise et d'autre part, rendre compte du mode de transformation des savoirs à enseigner, avant leur utilisation par l'apprenant au moment de l'épreuve d'opposition duelle que représente l'assaut.

« Postuler pour la singularité du sujet enseignant et le mettre au cœur des analyses didactiques amène le chercheur à se questionner autour d'une théorie du sujet en didactique » (Terrisse et Carnus, 2009). Cette option théorique de la « didactique clinique » apporte un éclairage fécond sur les pratiques d'enseignement avec ses concepts et ses méthodes empruntés aux champs de la didactique et de la psychanalyse et permet la convergence entre les options conceptuelles et méthodologiques. Le sujet-enseignant est observé de manière singulière, avec ses facteurs personnels, ses savoirs, son vécu expérimentiel, ses intentions, ses choix stratégiques et didactiques tout en tenant compte de son désir d'enseigner. Il est auteur et acteur de ses décisions et il est « seul, à pouvoir dire quelque chose sur la part qu'il prend dans ce qu'il lui arrive et d'en tirer les conséquences » (Terrisse, 2000).

Notre étude rend compte des réponses d'un « sujet didactique » confronté à l'évolution aléatoire d'une classe d'EPS, dont il ne maîtrise pas tous les déterminants. « L'étude alors ne porte plus seulement sur le savoir de l'enseignant, le déjà-là, mais sur la façon dont il l'utilise, l'adapte, le transforme, et l'invente parfois au temps de l'épreuve, c'est-à-dire au moment où il en a besoin et qui est, a priori indécidable, tant la situation est imprévisible, contingente » (Terrisse, 2000).

L'enseignant prend parfois à son insu certaines décisions, révélatrices des divisions auxquelles il est soumis. L'observation des pratiques met en évidence que les « décisions » sont à comprendre dans une tension, entre les déterminations institutionnelles, les contraintes didactiques et celles que porte le sujet lui-même, avec son histoire, sa connaissance de l'activité envisagée, sa formation antérieure, son vécu expérimentiel. La notion de division qualifiée de « spaltung » par les théories freudiennes, constitue un repère théorique à l'analyse des pratiques d'enseignement, et permet d'obtenir un éclairage sur les décalages entre ce que l'enseignant a prévu de faire, ce qu'il fait et ce qu'il ne peut s'empêcher de faire. Ainsi s'impose une référence psychanalytique du sujet, qui *a posteriori* peut fournir au moyen de la verbalisation, des données explicatives sur les raisons de ses décisions et des tensions et les divisions auxquelles il a pu être soumis.

Dans notre recherche, le questionnement sous la forme d'entretiens porte précisément sur la position subjective de quatre enseignants dans le rapport singulier qu'ils entretiennent au savoir. La didactique clinique et ses cadres théoriques mettent en évidence l'articulation entre

le savoir, le sujet et l'institution. « Tout rapport personnel au savoir est filtré par un rapport institutionnel au savoir » (Jourdan, 2006).

Les recherches cliniques dans l'enseignement se développent. Elles utilisent une méthodologie qui présente deux faces indissociables : des instruments spécifiques et la prise en compte du transfert du chercheur dans sa démarche de découverte.

Les instruments sont des entretiens non directifs centrés sur l'énonciation singulière du discours d'un sujet à propos de son enseignement. La présentation de ces outils et leur mode d'utilisation seront développés dans la partie méthodologique de cette thèse.

La quête d'objectivité et de neutralité dans un souci déontologique propre à toute recherche ne doit pas occulter l'implication contrôlée du chercheur. La « posture clinique » en didactique consiste alors pour le chercheur à faire émerger les raisons liées à son histoire et à sa subjectivité qui ont influencé ses choix et ses décisions à chacun des niveaux de la recherche dans laquelle il est engagé. Cette auto analyse clinique réflexive vise à expliquer la logique qui a prévalu à l'orientation de sa recherche, à ses choix conceptuels et méthodologiques et à ses options interprétatives. La didactique clinique apparaît comme un lieu original où les acteurs du processus d'enseignement sont observés et questionnés par rapport à leur pratique. La quête d'objectivité de la part du chercheur ne doit pas faire oublier qu'aucune méthode n'est totalement neutre ou « objective », car le chercheur travaille sur « l'appareil psychique d'autres sujets, avec le filtre obligé du sien » (Freud, 1900). Les techniques d'entretien et d'observation renvoient le chercheur à ses propres éprouvés. Ses résonances inconscientes deviennent des outils de travail. L'objet d'étude, comme le déroulement de la recherche mobilisent des mouvements psychiques, des affects qui favorisent les avancées, les évitements et la stagnation de la pensée. Là aussi, « le transfert du chercheur accompagne des liens psychiques qui donnent du sens aux découvertes » (Devereux, 1980). La prise en compte de l'implication du chercheur caractérise « la posture clinique ».

En synthèse de ce chapitre, il est possible d'avancer que les apports de la psychanalyse à l'enseignement sont maintenant mieux connus. La démarche clinique d'orientation psychanalytique apporte un éclairage nouveau sur les situations d'enseignement en s'appuyant sur un corpus élaboré par Freud et ses successeurs pour penser l'espace inconscient en didactique. La recherche clinique se développe aussi avec des outils spécifiques et la prise en compte de l'implication du chercheur. Des concepts nouveaux en

lien avec le terrain décrivent des dynamiques psychiques inconscientes, créatives ou inhibitrices dans le « triangle didactique » qui relie élèves, enseignants et rapports aux savoirs ; les rapports entre les protagonistes des situations d'enseignement s'inscrivent dans de nouvelles données subjectives et sociales que l'approche psychanalytique peut aider à penser. Ainsi, la psychanalyse n'est plus utilisée comme un traitement, elle sort du contexte de la cure individuelle et organise d'autres lieux d'élaboration psychique. Elle va occuper une position spécifique sur différents terrains notamment la psychologie, la psychiatrie, l'éducation et l'enseignement aussi bien par ses interventions que par ses recherches. Elle donne un nouveau sens par l'étude d'un sujet élève ou enseignant assujéti à un inconscient. Elle n'est toutefois identifiable à aucun de ces domaines, mais peut permettre de décrire et surtout de comprendre des dynamiques psychiques conflictuelles qui fondent l'histoire d'une vie et l'histoire professionnelle.

## 6.5 Les supports conceptuels de l'analyse didactique

### 6.5.1 L'institutionnalisation du savoir

Les institutions sont une nécessité, l'homme n'existe socialement que par rapport aux règles et au référentiel commun qui déterminent les rapports entre les membres d'une société.

L'institution scolaire a pour rôle de définir un savoir normalisé en fonction de finalités, pour être ensuite diffusé. L'institutionnalisation passe donc par différentes transformations du savoir regroupées sous le vocable de transposition didactique.

Dans la classe, les rencontres aux savoirs sont multiples et dépendantes de l'histoire personnelle de chacun des acteurs enseignants et élèves. Elles supposent donc qu'une histoire du savoir propre à la classe appelée « mémoire de la classe » (Brousseau, 1986), puisse être reconnue. L'enseignant dans son rôle d'agent institutionnel, transmet un savoir qui doit être conforme aux orientations et aux objectifs fixés par l'institution scolaire. Dans la classe, le savoir demeure l'enjeu majeur de tous les acteurs, le maître et les élèves. Chaque nouvelle acquisition est un moment de l'histoire du savoir et de son suivi qui doit être identifié et authentifié. L'enseignant a le devoir d'établir avec les élèves le constat de ce qui a été enseigné, et de ce qui a été appris, pour que tous les élèves puissent s'accorder sur ce passé commun, qui permet d'avancer de façon signifiante. « L'institutionnalisation fait perdre ainsi

au savoir son statut de délire privé, pour l'inscrire dans sa dimension symbolique constitutive de toute humanité » (Terrisse, Leziart, 1997).

L'institutionnalisation semble être l'une des nécessités du contrat didactique. L'introduction d'un nouvel objet de savoir doit répondre à ce code commun de la classe, et effacer donc le contrat didactique collectif existant, pour établir un nouveau contrat. Cette transition ne doit pas être brutale, et l'institutionnalisation représente ce lien social entre les élèves et le maître qui permet au savoir enseigné d'être signifiant. « Il s'agira de donner à la connaissance nouvellement construite et validée, le statut de connaissance disciplinaire, faisant partie du patrimoine de la classe, elle est devenue un savoir » (Ravestein, 1999). L'institutionnalisation comporte donc un changement de convention entre les actants, une « reconnaissance (justifiée ou non) de la validité et de l'utilité d'une connaissance, et une modification de cette connaissance qui est encapsulée et désignée » (Brousseau, 2003). Selon ce même auteur, elle peut consister en une adjonction au répertoire mais aussi en un retrait d'une croyance commune, reconnue soudain comme fausse. Elle résulte dans tous les cas d'une intervention spécifique de l'enseignant qui permet de reconnaître et de légitimer l'objet de l'enseignement. L'institutionnalisation est aussi la reconnaissance par l'enseignant de la valeur d'une production des élèves. Dans ce cas, la proposition de l'élève est valide et reconnue comme telle hors du contexte particulier de la situation présente. Cette proposition servira dans d'autres occasions, encore non connues, dans lesquelles il sera alors plus avantageux de la reconnaître et de l'utiliser sous sa forme réduite, que de l'établir à nouveau.

L'enseignant reçoit des objets d'enseignement de l'institution au moyen des instructions officielles et des programmes. Il a alors accès à un savoir décontextualisé. La décontextualisation est un mécanisme qui consiste à détacher la connaissance de ses conditions de production. Le travail de l'enseignant est alors de fournir à l'élève les moyens nécessaires à la transformation de ce savoir, à sa contextualisation à partir de laquelle l'élève peut construire sa connaissance. L'institutionnalisation représente la phase ultime de la transformation du savoir, le produit du processus de transposition didactique. L'institutionnalisation est souvent consécutive à ce que G. Brousseau dans sa théorie des situations didactiques qualifie de situations de validation. Les assujettissements institutionnels et didactiques incontournables expliquent les difficultés de l'enseignant novice à se détacher à un moment donné de la culture officielle et académique dont il est dépositaire et à gérer « hic et nunc », des difficultés imprévues auxquelles l'élève est confronté. Le processus



d'institutionnalisation n'est plus nécessaire dans la mesure où le savoir de référence est déjà le produit de l'institution. L'articulation des deux nécessités parfois contradictoires que représentent les processus de contextualisation et d'institutionnalisation des savoirs est génératrice de ruptures du contrat didactique. Les logiques des acteurs de l'action didactique s'opposent parfois, et l'équilibre entre ces deux processus est difficile à trouver.

### 6.5.2 La dévolution

Le concept de dévolution tire son origine d'exemples en mathématiques. Le cas « Gaël » (Brousseau, 1988) en est l'illustration. Il traite en situation didactique, du désintérêt inexplicable affiché par certains élèves habituellement réceptifs et non dépourvus de ressources. Ce désintérêt rend impossible toute relation didactique stable entre le maître et ses élèves. La transmission ne peut plus s'opérer et échappe à l'action de l'enseignant.

L'intention de faire accepter à l'élève la responsabilité de trouver lui-même la solution au problème d'apprentissage auquel il est confronté a engendré le concept de « dévolution » et par extension celui de contrat didactique, qui sont des réponses à l'acceptation par le maître et par les élèves de la contingence de la situation didactique.

La « dévolution est l'acte par lequel l'enseignant fait accepter aux élèves la responsabilité d'une situation d'apprentissage ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert » (Brousseau, 1996). Mais dans ce cas, l'enseignant est mis devant une injonction paradoxale : « Comment obtenir de l'élève de trouver seul une solution au problème de ce qui ne peut être dit ou signifié, alors qu'il ne peut savoir et donc produire ce qu'on attend de lui ? Il en est de même pour l'élève : comment véritablement peut-il s'émanciper du maître, c'est-à-dire prendre en charge le problème de façon autonome, sans rompre le contrat didactique qui le fait dépendre de celui-ci ? » (Brousseau, 2003).

Ce paradoxe renvoie à deux modèles : celui où « le maître est seul responsable du sens du savoir » et celui où le « maître délègue la totalité de la responsabilité du sens du savoir à l'élève, qui doit construire du savoir à partir de ses propres connaissances » (Colomb, 1991). Ces deux modèles réfèrent à des conceptions différentes de l'apprentissage. Le premier renvoie à une conception analytique et directive de l'enseignement, et confère un statut dominant au maître et au savoir. Il rappelle les méthodes du passé et ne laisse que très peu de place à la dévolution. Le second sous-tend une conception « constructiviste » dans laquelle

une place importante est accordée à la dévolution : l'élève construit lui-même ses connaissances par une adaptation au milieu. Les pratiques ne peuvent être totalement le reflet exact de l'un ou de l'autre modèle. Ils servent toutefois de référents permettant de rendre compte de l'espace de liberté variable laissé par l'enseignant à l'élève dans la construction de son savoir. Nous tenterons d'identifier dans cette recherche, l'émergence de tels modèles.

Jean-Pierre Astolfi rappelle que dans le projet constructiviste qui prévaut aujourd'hui, le savoir ne peut être imposé. Le rôle du maître est alors d'amener les élèves à assumer au plan psycho moteur un problème qui au départ leur est extérieur afin qu'ils prennent en charge les moyens de sa résolution. « L'enseignant s'efforce de déléguer à l'élève une part de responsabilité dans le processus didactique afin que celui-ci puisse élaborer et développer des démarches d'apprentissage personnelles » (Bronckart et Chiss, 2005).

L'identification de la nature de la situation et le type d'interactions développées entre l'enseignant et l'élève et celles que l'élève établit avec le milieu, sont révélatrices de la dévolution. « Les interactions didactiques sont des relations évolutives qui s'organisent et se développent et/ou se clôturent entre un enseignante et un élève, lui-même en interaction avec le milieu, à propos d'un contenu d'enseignement, dont on vise l'acquisition par le groupe classe » (Amade-Escot, 1998). Selon le même auteur, « l'interaction d'apprentissage » est celle de l'élève avec le milieu, elle est alors « dévolutive » puisque le maître en laisse la responsabilité à l'élève. « L'interaction d'enseignement » fait intervenir un niveau de dévolution moindre. Le rôle de médiation de l'enseignant dans la relation que l'élève entretient avec le milieu est plus prononcé. La modélisation de l'ensemble complexe des interactions qui se produisent dans les situations d'apprentissage, constitue la « théorie des situations didactiques » (Brousseau, 1986). Cet auteur propose comme nous l'avons décrit précédemment, la construction de situations permettant de susciter chez les apprenants des activités de résolution de problèmes non convenues, et dont ils puissent en outre se sentir responsables. Dans le cadre de ces interactions, « l'apprentissage est une histoire qui met en présence un déjà-là et une intervention extérieure ; une histoire où s'affrontent des sujets, et où travaillent et s'articulent, jamais très facilement, intériorité et extériorité, élève et maître, structures cognitives existantes et apports nouveaux » (Meirieu, 1986).

La question de la dévolution se pose de manière de plus en plus accrue dans les pratiques d'enseignement touchant à des disciplines où la motricité n'intervient pas et faisant appel à

des ressources principalement cognitives. De nouveaux outils comme les CD Rom, les logiciels ludo-éducatifs proposent une dévolution plus attrayante que celle vécue en classe. Ce qui est visé est alors le transfert d'acquisition d'une situation didactique, c'est-à-dire scolaire, médiatisée, dont le but est la construction de connaissances, à une situation dite « a-didactique », à savoir placée hors cadre scolaire et hors enseignement (Brousseau, *id.*).

En EPS, la situation a-didactique est centrée sur les interactions potentielles entre l'élève, le savoir, le milieu. Compte tenu des caractéristiques du savoir proposé aux élèves et du milieu associé à la résolution de situations-problèmes, s'offrent aux élèves des possibilités d'action, de rétroaction, de contrôle et d'évaluation. Cette situation a-didactique, « à très faible contrainte pédagogique, amène l'élève à se confronter directement à la situation-problème, et à s'affranchir de tout souci de conformité aux attentes du maître. Les élèves prennent l'initiative, en fonction de la contingence de la situation, de son côté le maître refuse de communiquer des connaissances » (Minder, 1999). L'élève a l'illusion d'être l'agent unique de la construction de son propre savoir. C'est la raison pour laquelle ces situations sont dites a-didactiques.

Dans la conception actuelle de l'enseignement en fonction des acquisitions que l'enseignant souhaite que l'élève puisse maîtriser, il lui propose, comme nous l'avons développé précédemment, en relation avec les objectifs fixés, des « situations problèmes ». Un exemple emprunté à l'un des enseignants observés, illustre ce que représentent effectivement une « situation-problème » et les différentes contraintes auxquelles elle doit répondre. La situation présentée est une forme jouée : « le jeu du foulard ». Elle vise à résoudre le « problème de distance » entre deux tireurs. Cette situation respecte la logique de l'activité qui consiste à « attaquer pour toucher » et « défendre sans se faire toucher ». La tâche est d'enlever le foulard accroché au dos de l'adversaire, sans se faire enlever son propre foulard.

Les élèves doivent trouver seuls les conditions leur permettant de réussir : Cette « situation d'action » permet aux élèves de construire des réponses. « Les situations de formulation, et de validation », telles que les présente G. Brousseau (1986) permettent aux élèves de découvrir et de proposer des solutions motrices au problème posé. Différentes formes de déplacement pour se trouver à la « bonne distance dans une posture de garde indispensables pour attaquer et défendre efficacement » sont présentées. Les plus efficaces sont en définitive validées par

l'enseignant et intégrées au répertoire de la « culture de la classe ». Une application en situation d'assaut est nécessaire pour consolider et valider les acquis.

La dévolution, identifiable par le biais des situations à didactiques, est un outil d'analyse des pratiques pour la recherche. L'utilisation de ce type de situations est révélatrice de l'expérience et de l'expertise de l'enseignant. Nous faisons l'hypothèse que l'enseignant expert et expérimenté, possède les ressources nécessaires à l'élaboration et à la gestion efficace de ce type de situations. Elles offrent un important espace de liberté à l'élève dans ses apprentissages, mais sont difficiles à gérer du fait de la contingence qui les caractérise et de l'incertitude liée à la logique de la SBF. Nous faisons à l'inverse, l'hypothèse que l'enseignant novice se rapproche davantage du modèle où il est seul responsable du savoir, même si celui-ci est moins assuré. La nature du savoir incarné, l'absence de dévolution, le contrôle de la contingence en limitant l'incertitude situationnelle, lui permettent, tout en préservant son statut de détenteur du savoir, de se conforter et de limiter les risques d'échec. Ces deux hypothèses sont à vérifier dans notre thèse.

### 6.5.3 L'ostension

L'enseignant a la charge du choix des contenus, mais aussi de la façon de les transmettre à l'élève. Les situations d'enseignement, dans lesquelles l'enseignant présente plus ou moins directement le savoir aux élèves, sont qualifiées de pratiques « ostensives » (Salin, 2002). Elles représentent « des pratiques de communication d'un savoir, dans lesquelles l'enseignant fournit tous les éléments constitutifs de la notion visée » (Ratsimba-Rajohn, 1977).

Les pratiques de communication peuvent s'opérer selon des modalités différentes : les élèves peuvent être de simples récepteurs passifs, plus ou moins attentifs au message de l'enseignant, à ses consignes, ou à sa démonstration notamment quand il s'agit des APSA. L'élève peut, sans l'intermédiaire de l'enseignant, établir directement des interactions avec le milieu aménagé par l'enseignant, afin de s'approprier le savoir. Cette distinction, traduit deux modes différents de fonctionnement et deux conceptions de l'apprentissage.

Dans le premier modèle où l'élève n'a rien à construire lui-même, l'ostension est nécessaire, sinon indispensable, du fait de la nécessité d'interactions d'enseignement, et se présente suivant certaines modalités : l'ostension physique directe faisant intervenir physiquement l'enseignant qui démontre et qui apporte de l'extérieur à l'élève des éléments constitutifs du

savoir dont il est détenteur. Cette procédure est spécifique à l'EPS du fait de la dimension corporelle des savoirs en jeu. L'ostension physique indirecte consiste à faire sentir à l'élève ce qu'il doit faire, en utilisant la démonstration d'élèves face à la classe. L'ostension verbale représente les informations verbales (consignes, conseils) que l'enseignant donne directement à l'élève. Le savoir est énoncé ou expliqué. Nous pensons que l'enseignant débutant et novice se situe dans ce registre. Dans les situations où l'élève construit lui-même son savoir, la dévolution n'est compatible à aucune forme d'ostension. Dans le cadre de notre recherche, les pratiques ostensives et les effets qu'elles produisent sur les élèves, sont un moyen d'identifier le potentiel adidactique des situations.

Dans une perspective comparative en relation avec notre problématique, nous faisons l'hypothèse que l'enseignant chevronné devrait moins recourir aux procédures ostensives que le novice. Cette hypothèse doit être relativisée en fonction du contexte, des formes ostensives utilisées et de leurs effets. La « monstration » du savoir en EPS est l'un des modes d'ostension qui permet de communiquer par la démonstration (ostension physique directe et indirecte), des informations relatives à un savoir en jeu. L'image du geste à réaliser, n'est pas une garantie de réussite, dans la mesure où elle occulte tout le travail de tâtonnement et de recherche créatrice propice aux apprentissages. La démonstration est ainsi liée au terme générique d'ostension. La différenciation des modes d'ostension utilisés par l'enseignant permet de spécifier le rapport qu'entretient un enseignant avec le savoir et d'évaluer le potentiel adidactique des situations.

## 6.6 Les supports conceptuels de l'analyse clinique

### 6.6.1 Le rapport à la contingence

Le concept de contingence cher à G. Brousseau, permet d'analyser ce qui est le fondement même de la fonction enseignante, c'est-à-dire à l'imprévisible issue que représente la transmission du savoir. C'est ce qu'ont déjà montré L. Prigogine, à travers le terme de « fin des certitudes » (Prigogine, 1996) et A. Terrisse en EPS, qui affirme que « la réussite en sport ou l'apprentissage en EPS par les élèves est indécidable » (Terrisse, déjà cité).

L'étude des contenus d'enseignement et des conditions de leur transmission se réfère à « l'histoire de vie » de l'enseignant, à son vécu professionnel, et à son rapport personnel au savoir. Toutefois, l'enseignant ne peut prévoir ni la totalité des obstacles que les élèves vont

rencontrer, ni la façon dont il va les gérer. Ainsi notre recherche vise à mettre en évidence que l'analyse des situations didactiques, intègre et rend compte de la contingence, c'est-à-dire de la possibilité qu'un phénomène se produise ou ne se produise pas. C'est aussi, en fonction de notre problématique, tenter de rendre compte de la façon dont l'enseignant gère la contingence. A cet effet, il est nécessaire d'appréhender, et d'interpréter le processus d'enseignement élaboré, et de comprendre les stratégies mises en jeu par l'enseignant avec ses motifs et ses mobiles. L'un des buts de cette thèse, est de mettre en évidence l'impact de la dimension personnelle sur les pratiques d'enseignement. L'identification de stratégies différenciées avec leurs causes et leurs effets, constitue un moyen privilégié de déterminer le rapport de l'enseignant aux savoirs.

#### 6.6.2 Le sujet « supposé savoir »

Ce concept emprunté par (Chevallard, 1985) à J. Lacan, confère à l'enseignant un statut de sujet détenteur du savoir. Ce statut ne peut être appréhendé par le chercheur, par la seule analyse de la place et du rôle tenus par l'enseignant, mais aussi à travers le rapport au savoir dont il a la charge de transmettre. Au-delà de la mise en œuvre du savoir et des remaniements opérés, consécutifs aux difficultés rencontrées et auxquelles il n'est pas préparé, c'est le désir inconscient d'offrir à ses élèves une image valorisante qui explique son action. La logique qui le guide est identifiée au moyen de l'analyse des pratiques et de son discours. Les stratégies mises en jeu par l'enseignant sont souvent dépendantes de la sauvegarde ou de l'affirmation d'un statut relatif au savoir.

#### 6.6.3 L'impossible à supporter.

Cette formule empruntée à la psychanalyse renvoie sous des formes diverses, à ce que l'enseignant en dehors de toute rationalité ne peut s'empêcher de faire. Placé face à des difficultés qu'il doit gérer dans l'urgence « hic et nunc » et dont il n'a pas la solution immédiate, il a des comportements didactiques qui échappent à toute rationalité immédiate, tels des interruptions de séances, des ruptures de contrat didactique, l'introduction de savoirs nouveaux personnels n'ayant aucun rapport avec les savoirs enseignés. Pour les expliquer il se réfugie dans des justifications sans fondement didactique.

Le « manque à savoir » renvoie à la réalité de l'épreuve, « au réel impossible à supporter », compte tenu de la position symbolique de l'enseignant détenteur du savoir. Cet impossible à supporter est « ce qui ne cesse pas de ne pas s'écrire » (Chémama, 1995).

Ces différents supports conceptuels articulent le réel, le symbolique et l'imaginaire. Cette triade symbolique proposée par J. Lacan, rend compte de la structure du sujet. Le « réel » ne représente pas la réalité. Il est un discours qui décrit et crée une vision du monde, un monde tel que nous le percevons avec la limite de nos sens et de notre intelligence. Il devient alors la limite du savoir, limite à partir de laquelle rien ne peut être appréhendé. « Le réel devient alors l'impossible » (Lacan, 1953). L'analyse des ruptures de contrat didactique, prises sous l'angle de la confrontation au réel, (considéré comme un impossible à supporter et à dire, mais qui devient signifiant pour celui qui le produit et qui en est le témoin) semble être un moyen d'examen pertinent de la relation didactique. Il met en système le « symbolique » qui représente la loi du langage dans lequel sont pris l'élève et le professeur. « L'imaginaire » regroupe toutes les représentations plus ou moins fantasmatiques que le sujet a de lui-même, d'autrui et du monde. Cette triade articule les trois éléments subjectifs, à partir desquels sont élaborés les supports conceptuels de l'analyse clinique en didactique. Ces supports conceptuels sont utilisés dans cette étude, comme base interprétative du discours de l'enseignant relatif d'une part à la conception et d'autre part à la mise en œuvre de son projet didactique.

La didactique permet de rendre compte d'une part des différentes formes que peut prendre le savoir, de sa conception, aux diverses modifications opérées par l'enseignant confronté à l'épreuve de sa transmission en classe. Elle permet d'autre part son appropriation par l'élève. La didactique clinique acquiert une dimension plus large car elle tient compte à la fois de la dimension individuelle, de l'histoire personnelle des actants et des rapports personnels qu'ils entretiennent avec le savoir.

L'enseignant développe des conceptions personnelles qui sont déterminées par un réseau dense de facteurs liés à son histoire, à la manière dont l'élève apprend, aux finalités de l'enseignement qu'il dispense, aux fondements épistémologiques des sciences qui fondent l'APSA qu'il enseigne, à sa conception de l'APSA enseignée. Cet ensemble de facteurs constitue en quelque sorte son idéologie privée qui conditionne en partie les actes d'enseignement. « Ce n'est pas le savoir qui s'expose, c'est le sujet » (Blanchard-Laville,

2001). En amont de toute décision, avant les premiers contacts avec sa classe, « le déjà-là exerce une influence constante et latente sur les démarches décisionnelles de l'enseignant d'EPS ... et éclaire ainsi le passage de l'intention à la décision » (Carnus, 2003). Le déjà-là caractérisé par l'articulation de plusieurs strates de représentations éclaire sur la conception qu'a l'enseignant de l'APSA enseignée, de la façon d'enseigner en général, de la façon d'enseigner la SBF en particulier. La notion de représentation est donc au carrefour du psychologique, de l'effectif et du social et préfigure de l'intention et de la décision.

Le déjà-là informe sur le vécu expérimentiel et sur le rapport personnel que l'enseignant entretient à l'objet du savoir enseigné. En phase interactive, le déjà-là et les trois formes qu'il revêt, conceptuelle, expérimentielle et intentionnelle, vont au plan qualitatif, permettre d'apprécier compte tenu de la contingence, les écarts entre les conceptions, les intentions et les productions didactiques effectives.

L'intention, notion centrale importée dans le champ des recherches en didactique, est considérée comme une tension vers l'acte et non comme quelque simple velléité. « J'ai l'intention de faire ceci ou cela » ne peut être dissocié de l'intention d'obtenir tel résultat. La notion d'intention appelle à la notion de motif pour obtenir tel résultat ou parvenir à telle fin. L'intention est mise en perspective dans une chaîne de moyens et de fins. Depuis Aristote, l'intention est proche du raisonnement pratique. La chaîne des énoncés d'intentions désigne l'ordre dans lequel devrait se dérouler l'action. Le projet désigne alors le caractère d'anticipation de l'action par l'intention. Le projet comme celui de transmettre des savoirs à enseigner est d'ordre social. Il implique une chaîne d'intentions relevant d'intentions sociales qui se transforment en vue de l'interaction en intentions plus personnelles. Elles sont une préfiguration de la transposition didactique et du savoir enseigné. Cette mutation s'opère à partir et à travers ce que l'enseignant sait et ce qu'il est, et se traduit notamment dans les intentions didactiques, intentions en jeu dans une situation donnée. L'intention est « fondatrice de la didactique » (Brousseau, 1986). En amont, de l'action effective d'enseignement, les intentions plus ou moins conscientes renvoient aux causes, aux motifs et aux mobiles, qui déterminent en partie les choix de l'enseignant avant, pendant et après l'action. Les intentions plus ou moins conscientes, conduisant à des comportements « irrationnels », se développent à l'insu de l'enseignant. Elles sont complexes et difficilement identifiables, ce qui peut amener à penser que l'enseignement est « *une activité impossible* » (Perrenoud, 1996).



## 6.7 La recherche en didactique clinique

La didactique clinique a donné naissance à un nouvel axe de recherche qui est l'objet des travaux de notre équipe de recherche EDIC. Ils mettent en avant les limites des cadres et théories didactiques classiques visant à rendre compte du fonctionnement du système didactique. La didactique clinique nous fait entrer dans un domaine d'investigation plus intime prenant en compte la singularité des sujets dans leurs rapports aux savoirs. « C'est ce parti pris, cette volonté de redonner aux sujets enseignants et apprenants une place centrale dans la relation didactique qui caractérise la dimension clinique des travaux didactiques de l'AP3E ». (Terrisse et Carnus, 2009).

Une des premières thèses, dans le cadre du LEMME, intitulée « Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique. Une étude de cas croisés » (Carnus, 2001) représente ma principale référence. Elle montre que, les contenus d'enseignement en gymnastique sportive fluctuent en permanence en fonction du contexte et des modifications apportées par les enseignants parfois à leur insu.

M.F Carnus cherche à décrire et à comprendre les écarts entre les contenus à enseigner et les contenus réellement enseignés au travers du passage de l'intention à la décision. Son projet est d'apporter une autre compréhension de l'activité décisionnelle de l'enseignant, en tant que sujet singulier, assujéti et divisé dans et par son inconscient. La variabilité intra individuelle et inter individuelle intégrant la notion d'écarts comme outil d'analyse et de différenciation des pratiques d'enseignement, est utilisée dans notre thèse pour montrer le rôle que peuvent avoir les deux variables que sont l'expérience et l'expertise des enseignants dans le cadre de leurs pratiques d'enseignement.

La thèse « Analyse des pratiques d'enseignement du judo : identification du savoir transmis à travers les variables didactiques » (Loizon, 2004) montre que la compréhension de l'enseignement du judo passe par des « filtres » qui représentent un déjà-là véritable déterminant de la pratique professionnelle. Le déjà-là, mis en exergue par D. Loizon, est une ligne de force de notre recherche. En lien avec l'expérience et l'expertise de l'enseignant, l'un des buts de notre étude est de montrer le rôle du déjà-là qui oriente le projet didactique, de sa conception à sa mise en œuvre.

D'autres travaux ont alimenté notre recherche. La thèse d'I. Jourdan sur l'évolution du rapport au savoir comme révélateur de la logique de professionnalisation, illustre dans une étude clinique, « au cas par cas », les caractéristiques de la logique propre à chaque enseignant, qui peuvent se retrouver chez d'autres enseignants placés à un même niveau de l'échelle professionnelle. La production de Pablo Buznic inscrite en didactique clinique à orientation psychanalytique, montre le poids des déterminants subjectifs sur les pratiques d'enseignement. P. Buznic s'appuyant sur la notion de conversion didactique, largement utilisée dans notre recherche, rend compte de la transformation de l'expérience de l'enseignant en savoirs enseignés. Les travaux de notre équipe de l'EDIC, constituent ce socle de références qui a marqué l'orientation de notre recherche et son inscription délibérée en didactique clinique de l'EPS.

## Conclusion

L'espace didactique déterminé par l'enseignant, à partir duquel est établi le contrat didactique, est notre espace privilégié de recherche qui met en relief l'activité des deux « acteurs » engagés en tant que sujets dans l'acte d'enseignement. La singularité et la dynamique à la fois psychique et sociale telles que l'ont défini (Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi, 1996), éclairent le rôle central attribué à l'enseignant

La didactique clinique avec ses concepts et ses méthodes empruntés aux champs de la didactique et de la psychanalyse, le recours à la complémentarité des analyses quantitatives et qualitatives, apportent un éclairage fécond des pratiques d'enseignement.

## **7 Expérience et expertise : deux notions clés**

### 7.1 Définitions

Dans beaucoup d'entreprises humaines, certaines personnes agissent différemment et obtiennent des résultats supérieurs aux autres. De nombreux qualificatifs leur sont attribués : tels que : exceptionnel, supérieur, doué, talentueux ...ou expert. Pour beaucoup d'auteurs, seuls sont désignés comme « experts », les sujets les plus talentueux tels que les grands maîtres d'échecs ou les sportifs de grand renom. Un autre point de vue plus large prévaut qui considère qu'une personne exerce son expertise dans un domaine quand confrontée à une situation, elle mobilise des ressources lui permettant de réussir dans les tâches entreprises. Ainsi, « tout un chacun peut être expert dans des activités, qu'elles soient professionnelles, culturelles, domestiques » (Bisseret et al, 1999). Une question se pose alors, celle de savoir si ces résultats sont dus à des qualités innées et à des dons exceptionnels. Même si cette thèse a parfois été soutenue, il est aujourd'hui unanimement admis qu'au delà de facteurs idiosyncrasiques l'expertise n'est pas un facteur héréditaire. Elle se « construit à partir d'un ensemble stable de caractéristiques et se développe avec l'acquisition de connaissances, l'expérience et la pratique » (Ericsson et Charness, 1994).

Les études dans les domaines aussi variés que la musique, les mathématiques, la physique, la médecine, le jeu d'échecs utilisent des démarches expérimentales. A partir de situations de résolution de problèmes, il est reconnu que, l'expertise des grands « maîtres », pour reprendre le célèbre exemple du jeu d'échecs, est le produit de longues années de préparation et de pratique intenses. La théorie de W.G. Chase et H. Simon considère, dans l'exemple du joueur d'échecs, que l'expertise résulte de l'apprentissage d'un grand nombre de « constellations » stockées en mémoire à long terme. Une fois reconnues, ces constellations activent des connaissances et permettent au joueur expert de jouer efficacement le coup suivant et de prévoir le type de stratégie à employer ultérieurement. Les connaissances représentent le facteur décisif de la réussite. Cette théorie a suscité de nombreuses recherches empiriques dans divers domaines dont celui du sport.

Dans cette discipline et plus spécifiquement dans celle de l'enseignement du golf, des études menées à l'université de Georgia par P. Schempp et al (1998),<sup>8</sup> ont mis en évidence que les compétences des professionnels de golf enseignant cette activité s'appuyaient sur deux formes d'expérience. La première forme d'expérience est celle du jeu, acquise au cours de longues années, à partir d'une pratique corporelle compétitive à un haut niveau. Cette expérience bâtie sur des connaissances acquises en jeu est réinvestie dans l'enseignement. Les savoirs acquis par le jeu, sont transformés en savoirs enseignés. Cette transformation correspond au processus de « conversion didactique ». D'autre part, la réussite sportive confère au professionnel de golf un prestige et un statut qui prédisposent les apprenants à l'imiter et à le prendre en exemple. Cette forme d'expérience est considérée comme l'une des composantes de l'expertise. Dans le domaine de l'enseignement, cette expérience correspond au vécu corporel dans une activité où l'étudiant excelle et qu'il a choisi comme épreuve optionnelle au CAPEPS. Elle est liée à la pratique corporelle dans une APSA et produit sur les élèves un impact analogue à celui du professionnel de golf sur les apprenants golfeurs. La dimension temporelle dans l'acquisition de cette forme d'expérience est susceptible d'élever le niveau d'expertise de l'enseignant. Une constante dans la littérature identifie l'expérience en tant que constituant préalable, essentiel à la (Ericsson et al, 1993).

## 7.2 La professionnalité et la dichotomie théorie/pratique

La dichotomie théorie-pratique devient un mode opératoire de différenciation des pratiques. Elle agit alors « comme une grille intellectuelle obligée, par rapport à laquelle les acteurs sociaux sont invités à situer leurs actes et même leur identité » (Barbier, 1996). L'origine de cette dichotomie est à rechercher dans le processus socio historique qui apparaît dès le 18ème siècle et qui conduit à différencier deux systèmes : celui des disciplines et celui des professions. L'émergence de formations professionnelles spécialisées va conforter ce processus de différenciation : le « professionnel » dans le sens de praticien engagé dans la profession, se désintéresse désormais du savoir savant (théorique), perçu comme suranné et inadéquat et il revendique une formation appuyée sur des savoirs résultant de la recherche disciplinaire de terrain. Il se voit alors progressivement exclu de la sphère universitaire et de ses activités de recherche. Une différenciation interne sépare la branche professionnelle des

---

<sup>8</sup> Schempp, P et al ( 1998), in. Subject expertise and teachers'knowledge. Journal of teaching in physical education, 17(3),342-356

pratiquants, de celle des théoriciens chercheurs qui ne pratiquent pas. Cette dichotomie de la fonction sociale annonce parallèlement le développement d'une double conception des sciences, les unes constituent les « sciences fondamentales », et les autres sont des « sciences orientées vers des projets » (Fourez, 1994), aussi appelées « sciences de terrain » (Stengers, 1993). Cette rupture entre la dimension fonctionnelle, pragmatique, tournée sur l'activité professionnelle et la dimension socio historique et épistémologique relevant de l'activité universitaire d'enseignement et de recherche s'est progressivement accentuée. Le savoir professionnel est devenu une application de la science. L'EPS a été ainsi inféodée à d'autres sciences dites fondamentales parmi lesquelles figurent : l'anatomie, la physiologie, la psychologie, la biomécanique. Cette emprise universitaire est encore aujourd'hui perceptible et se manifeste par une surcharge théorique à partir de ces sciences contributives, au détriment de la pratique.

L'opposition traditionnelle entre la théorie et la pratique renvoie davantage à une certaine conception fondée socio historiquement qu'à une réelle opposition entre la théorie considérée comme une entité distincte et autonome de l'agir humain. En réaction à la méconnaissance de l'agir, sinon au désintérêt à son égard par les universitaires et par la recherche, certains auteurs rejettent radicalement cette opposition « la pratique est un terme sans contraire qui désigne la totalité des activités humaines » (Latour, 1996). La pratique, en tant que processus social d'objectivation, ne peut se concevoir de manière unidimensionnelle, ne relevant alors de la seule fonction empirique ou opératoire. Elle doit intégrer la fonction théorique, ainsi que les fonctions de valeur et de sens. La « théorie n'est en définitive que le produit d'une pratique » (Freitag, 1986).

La pratique tout comme la théorie, est ancrée au sein d'une culture et se détermine en grande partie par rapport à des valeurs sociales et des choix idéologiques qui enracinent cette pratique dans une histoire. Nous devons nous interroger sur la place qu'accorde l'enseignant à la théorie et à la pratique, la façon dont il les articule et les savoirs qu'elles sous-tendent.

### 7.3 Expérience et expertise : étymologie des concepts

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

D.C. Berliner, C.M. Clark et P.L. Peterson en 1986, ont été semble-t-il les premiers à inaugurer de façon significative cet axe de recherche. L'expertise relève à la fois de la professionnalité inhérente à l'enseignant et d'une culture commune dominante dans une institution.

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

L'« expertus » détient « l'expérientia » et il est ainsi qualifié d'« expériens » c'est-à-dire de sujet à qui l'on reconnaît la capacité à mettre à l'épreuve dans des situations nouvelles l'« experientia » acquise. L'expert acquiert des connaissances par tâtonnement et par accumulation empirique et il les utilise dans le cadre de pratiques sociales. L'expert se distingue alors du chercheur qui réalise des expériences reposant sur une hypothèse mise à l'épreuve à partir d'un protocole de validation découlant d'un cadre conceptuel préalablement élaboré.

L'expertise et l'expérience ont un lien étymologique, Il convient toutefois d'interroger les pratiques d'enseignement et la documentation scientifique pour comprendre ce qui les caractérise les relie et les différencie.

#### 7.3.1 Les formes de la connaissance dans les situations d'enseignement

Pour qualifier et situer l'enseignant dans l'exercice de sa profession, les termes qui reviennent le plus souvent sont ceux de « spécialiste », « expérimenté », « chevronné », « confirmé », « professionnel », « décideur », « expert », « novice », « débutant »... « Le bon professeur serait celui qui produit chez les élèves le plus de changements désirables du degré le plus élevé » (Pieron, 1945). Ces concepts et la définition connotée que donne H. Pieron sont trop

généraux et se trouvent résumés dans le terme générique de compétence. « La plus grande partie de nos connaissances se situe dans les compétences » (Vergnaud, 1994). Ce concept utilisé au singulier représente la qualification professionnelle à enseigner. Utilisé au pluriel, les compétences représentent les moyens d'action dont dispose l'enseignant.

L'expertise et l'expérience structurent les compétences des enseignants et renvoient selon G. Vergnaud à deux formes de la connaissance : la forme « opératoire » et la forme « prédicative ».

La forme opératoire permet à l'enseignant d'agir en situation, elle ne s'oppose pas aux connaissances académiques acquises. Dans le développement de la « forme opératoire de la connaissance, le poids de l'expérience est considérable » (Vergnaud, 1994). La forme prédicative de la connaissance énonce les propriétés et les relations des objets de pensée. Elle réfère aux connaissances théoriques qui sous tendent l'action. La place et le rôle qu'occupent respectivement la forme opératoire et la forme prédicative de la connaissance dans les pratiques d'enseignement, leur inter influence et leur mode d'articulation, sont révélateurs de la compétence de l'enseignant, de sa conception du métier et de la nature des savoirs utilisés. La compétence requiert plusieurs critères : « Dans une perspective individuelle, est plus compétent celui qui sait faire quelque chose qu'il ne savait pas faire. Dans une perspective différentielle, est plus compétent celui qui sait faire quelque chose que d'autres ne savent pas faire. Est également plus compétent celui qui s'y prend d'une manière plus fiable, plus économique, plus efficace. Ces critères peuvent être rappelés dans la définition suivante : « est compétent celui qui dispose d'une plus grande variété de procédures pour traiter les situations auxquelles il est confronté et qui est moins démuni devant une situation nouvelle, jamais rencontrée auparavant » (Vergnaud, 1994). La compétence réunit à la fois la « forme opératoire » et la « forme prédicative » de la connaissance. La notion de compétence permet de reconsidérer la conception socio historique conduisant à opposer la théorie à la pratique. L'expertise et l'expérience sont souvent liées et interviennent en complémentarité, mais se différencient quand il s'agit de spécifier la nature du savoir à enseigner.

#### 7.4 L'expérience et l'expertise de l'enseignant : leur spécificité

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

En EPS, l'expérience est identifiable dans la façon dont l'enseignant construit et aménage le milieu. Des études récentes (J.L. Héту, D. Tardif, F. Tochon, P.Vermersh) montrent que les praticiens développent un savoir spécifique qui constitue le ressort de leur compétence professionnelle. Ce savoir désigné sous le nom de savoir d'expérience ou de savoir pratique est, selon ces auteurs, issu de la retraduction sur le terrain des théories ou des recherches produites. Il ne peut être in-extenso réinvesti dans les classes sans être retraduit pour s'adapter aux contraintes liées aux contraintes de l'enseignement. Ce savoir acquis par la pratique du métier ne provient pas des institutions de formation ni de curricula. Il renvoie aux procédures et aux conditions de prévention des dysfonctionnements pouvant survenir dans la transmission des savoirs (disposition des élèves pour une meilleure visibilité et une meilleure écoute, formes de groupements, occupation rationnelle de l'espace et du temps, attribution de rôles permettant de contrôler l'action). Ils font appel selon ces mêmes auteurs à la médiation d'outils, à des trucs, des recettes des techniques qui facilitent et permettent le contrôle des savoirs opératoires et le contrôle de la classe. Pour Sensevy et al (2002), l'action du professeur peut se décrire au regard des techniques didactiques et de procédures



d'enseignement qu'il utilise pour initier, maintenir et réguler la relation didactique. Qualifiées de techniques mésogénétiques elles renvoient à la partie du travail de l'enseignant. Cette forme d'expérience d'enseignement requiert la connaissance des conditions et des contraintes dans lesquelles se produisent les interactions entre l'élève et les situations d'apprentissage. Selon la thèse de G. Vergnaud, cette forme d'expérience se réfère davantage à la « forme opératoire d'acquisition et d'utilisation de la connaissance », qu'à sa « forme prédicative ».

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

En EPS, l'idéal type de l'enseignant « expérimenté » regroupe les sujets engagés dans un processus d'expérimentation, d'acquisition et de consolidation de savoirs professionnels d'expérience. L'utilisation de savoirs d'expérience, tels qu'ils ont été définis, ne suffit pas à désigner l'enseignant expérimenté comme expert. Les recherches relatives aux professionnels de golf, illustrent le processus de conversion didactique qui traduit la transformation de la forme d'expérience corporelle acquise par la pratique de l'activité en savoirs enseignés. Ce processus est intéressant à étudier car il montre que ces savoirs enseignés, directement issus de la pratique sociale de référence, sont des savoirs experts qui peuvent ne pas répondre aux normes de l'institution et aux ressources des élèves.

L'expérience se présente sous trois formes qui peuvent être associées. La première est l'expérience acquise au cours de l'activité d'enseignement, la seconde est l'expérience acquise par l'enseignant au cours de son activité d'enseignement de la SBF, la troisième forme est l'expérience « corporelle » que l'enseignant a développé au cours de sa pratique compétitive de la SBF. Cette dernière forme est aussi considérée comme l'une des dimensions de l'expertise.

Ces trois formes d'expérience s'inscrivent dans un continuum allant de la forme la plus générale à la plus spécifique.

Nous présentons dans le tableau ci-après le positionnement des enseignants par rapport à ces trois formes que revêt l'expérience.

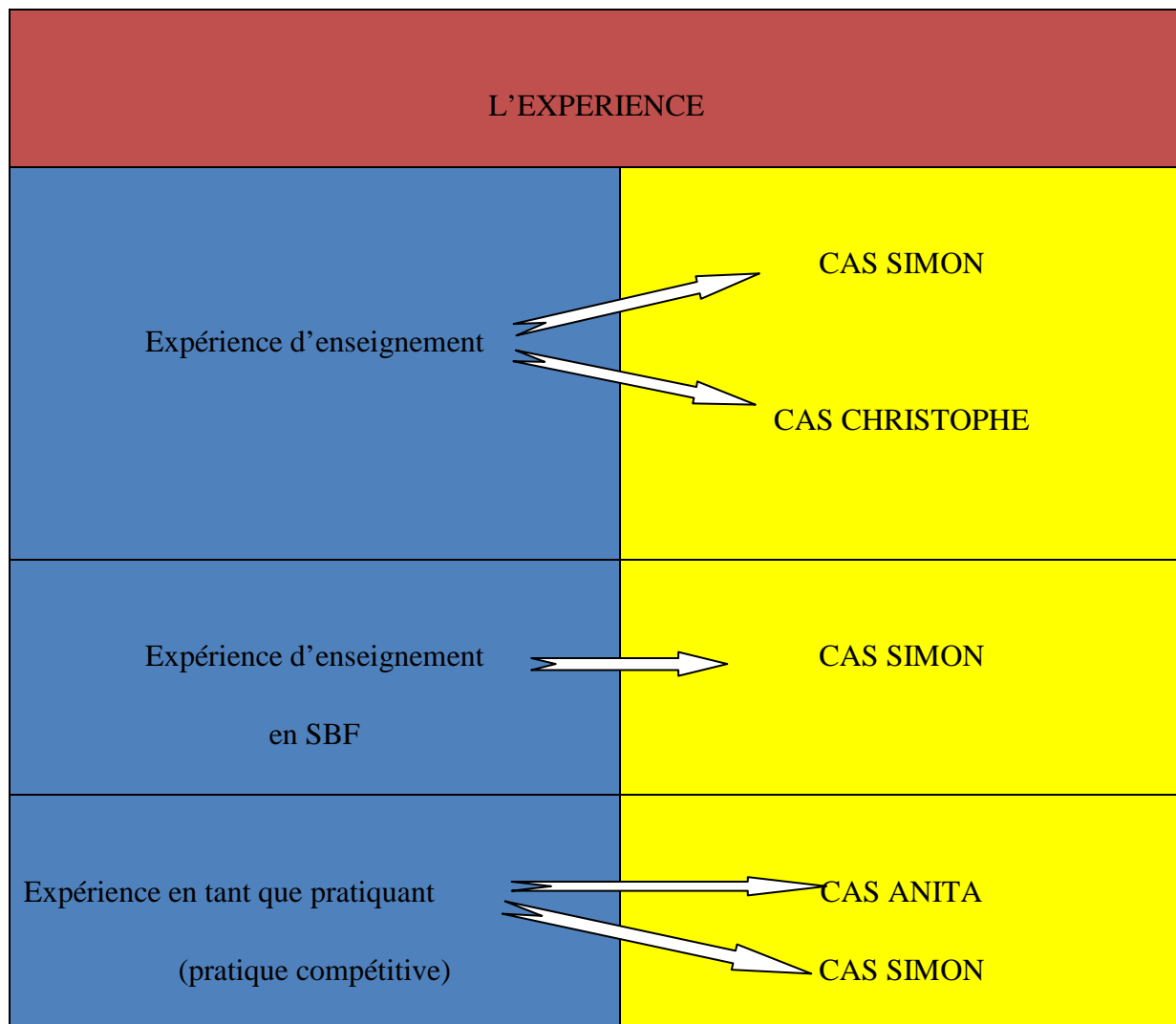


TABLEAU 1 : LES TROIS FORMES DE L'EXPERIENCE

### 7.5 L'expertise de l'enseignant

La spécificité de l'EPS se caractérise par la multiplicité des APSA enseignées et la diversité des savoirs et de leurs références mis en jeu dans des apprentissages à caractère moteur. De ce fait, l'enseignant ne peut pas être expert dans l'enseignement de toutes les APSA. D'autre part, dans ce domaine disciplinaire, la complexité à définir l'idéal type de l'enseignant expert repose sur le fondement même de l'expertise qui intègre à des degrés différents les différentes formes d'expérience. L'expertise dans une APSA ne peut se définir indépendamment de l'expérience. Compte tenu de cette complexité, la plupart des recherches définissent l'expertise en comparant dans un domaine donné, l'activité de personnes qui réussissent et dont la compétence est avérée à celle de novices qui par définition n'ont ni la connaissance ni l'expérience nécessaires. Les premiers sont considérés plus aptes que les seconds à dégager les éléments pertinents des situations dans lesquelles ils sont engagés ou des problèmes auxquels ils sont confrontés. Ainsi, le paradigme « expert/novice » permet d'étudier un domaine d'expertise particulier, de différencier l'expert du novice, et d'extraire de cette comparaison les critères de l'expertise (Glaser, 1986, Gustafson, 1996, Martin, 2000, Spencer, 2001). Ce paradigme s'inscrit également dans le débat plus large de la professionnalisation et des modalités de mise en œuvre de stratégies d'enseignement efficaces (Tardif, 1992 ; Tochon, 1993).

Les attributs de l'expert portent sur des savoirs d'action, des routines, des structures conceptuelles et interprétatives, c'est-à-dire tout ce qui lui permet de mieux organiser son activité et de mieux guider son action.

Il se distingue du novice par une plus grande autonomie et par une meilleure intégration des savoirs à enseigner et des modes de transmission de ces savoirs. « L'expert et le novice se situent aux deux extrémités d'un continuum appelé expertise » (Chi et Glaser, 1988). Les principes sur lesquels se déterminent les profils didactiques respectifs de « l'expert » et du « novice » sont l'organisation des connaissances et la capacité à les traiter.

L'expertise renvoie ainsi à la mobilisation de ressources visant à la réalisation de tâches complexes, dont on ne peut percevoir les effets que dans leur mise en œuvre. Cette conception de l'expertise, dont nous devons évaluer les effets dans notre thèse, est soulignée par des auteurs qui considèrent que « l'expertise dans un domaine n'est reconnue que dans la façon dont un individu utilise ses connaissances » (Visser et Falzon, 1988).

L'expert excelle principalement dans son propre domaine d'expertise comme le développent (Ericsson et Lehman, 1996) ; il a une vision synthétique de son domaine, « il perçoit des cadres structurant la résolution de problème et détient plus de schémas qu'un novice, lesquels seront plus puissants et plus largement applicables ». (Cohen, 1989).

Le mode de traitement de l'information fait apparaître une linéarité chez le novice et une arationalité non linéaire chez l'expert. Les connaissances de l'expert s'organisent ainsi à partir d'éléments abstraits conceptuels qui constituent les principes à partir desquels il infère des informations absentes ou non spécifiées et construit des représentations organisées, qui lui permettent de concevoir les moyens les plus efficaces pour réaliser sa tâche. L'expert est ainsi capable d'anticiper et même d'improviser à partir d'un matériau intériorisé ou de routines d'action et d'organisation dont il dispose. Ainsi, « il traite l'information plus rapidement que les novices et développe un codage de règles de conditions et d'action, conçu pour une tâche spécifique » (Anderson, 1983).

L'expert utilise plus efficacement sa mémoire, analyse la situation de façon plus approfondie et va à l'essentiel avant de prendre des décisions, c'est ce que tendent à prouver les travaux de W.G. Chase et K.A. Ericsson (1982). Les novices font plus d'erreurs alors que les experts prennent de meilleures décisions (Chi, Glaser et Rees, 1982). Ces derniers tiennent compte de leurs erreurs et peuvent les corriger (Miyake et Norman, 1979).

L'ensemble de ces résultats présentés de façon synthétique, montrent d'une part que les critères qui définissent l'idéal type de l'enseignant novice s'inscrivent en creux par rapport à ceux de l'expert. L'enseignant novice débute dans l'enseignement. Il est dans une phase de découverte à la fois du métier et de l'activité qu'il va enseigner. Il ne dispose que de savoirs acquis en formation initiale et de savoirs décontextualisés issus de programmes officiels ou d'établissement, qu'il ne peut que reproduire. L'investissement dans l'activité de découverte et d'exploration de l'environnement professionnel n'est pas toujours compatible à l'effort que demande l'activité d'enseignement.

En tenant compte de la spécificité de l'EPS et de la SBF, les travaux de F. Tochon ont aidé à définir les critères de l'idéal type de l'enseignant expert, à partir desquels a été désigné dans cette étude l'intervenant expert. La réussite des élèves dans les situations didactiques est le premier critère. Les résultats obtenus par les élèves sont considérés comme le produit de l'expertise de l'intervenant. Ce constat doit toutefois être relativisé car certains élèves

réussissent mieux que d'autres du fait de leur pratique extra scolaire dans l'APSA enseignée. Le second critère est le niveau de spécialisation de l'enseignant en SBF. Les connaissances acquises dans le cadre de la formation de l'enseignant dans une APSA représentent le niveau de spécialisation. Ce niveau de spécialisation, alimenté par les trois formes d'expérience définies, est évolutif. L'enseignant « expert », curieux de toutes les innovations relatives à son domaine, s'informe en permanence. Il remet sans cesse en cause ses connaissances et continue à se former en participant à des stages d'entraîneurs, de formateur de formateurs et par l'obtention de qualifications diverses dans l'activité dont il est spécialiste. Il participe en outre à des stages de formation continuée et à des groupes de réflexion d'innovation et de prospection. L'expert bénéficie d'une reconnaissance institutionnelle. Il est considéré comme une personne ressource dans l'élaboration du projet d'établissement. Il est ainsi reconnu par ses pairs et par la profession. La participation de l'enseignant à des actions de recherche dans une discipline est un indicateur d'expertise en enseignement (Carnus, 2001).

Le tableau ci-après présente de façon synthétique les critères sur lesquels se fonde l'expertise de l'enseignant en EPS.

L'EXPERTISE	
Critères de l'expertise	Formes de l'expérience
Réussite des élèves (contingent)	Expérience d'enseignement
Connaissances acquises liées à un Niveau de spécialisation Dans une APSA	Expérience d'enseignement en SBF
Statut professionnel Formation permanente Reconnaissance institutionnelle	Expérience en tant que pratiquant (pratique compétitive)

TABLEAU 2: LES CRITERES DE L'EXPERTISE

## **8 Les effets spécifiques de l'expérience et de l'expertise**

La complémentarité entre ces deux formes de la connaissance que sont l'expérience et l'expertise, est à la fois inévitable mais souhaitable même si les enseignants se situent au niveau le plus bas du continuum des savoirs. G. Vergnaud explique que des ingénieurs avec des diplômes de haut niveau ne sont devenus de grands experts qu'après de longues années d'expérience. Même si « l'expertise de l'enseignant s'élabore en fonction de l'expérience, l'expérience seule n'est pas une condition suffisante pour l'expertise » (Lesgold et al. 1988 ; Siedentop et Eldar, 1989). La liste des critères présentés a conduit à la désignation de trois profils d'enseignants. Le dernier profil est celui de sujets qui viennent de terminer leur stage de validation de PLC2 et qui ne peuvent pas encore être considérés comme de véritables enseignants car ils sont dans une phase de découverte du contexte scolaire et des contraintes du métier. Les connaissances acquises en SBF dans le cadre de leur formation initiale et celles issues de leur pratique sportive à haut niveau dans le cadre fédéral, leur confèrent un statut particulier. Dans le langage usuel de la profession ils sont qualifiés de « spécialistes ». Leurs savoirs théoriques sur la pratique se conjuguent avec un savoir d'expérience de pratiquants sportifs. Ce savoir qui ne figure ni dans les manuels ni dans les curricula, est utilisé pour enseigner. La transformation de ce savoir de « compétiteur » en savoirs enseignés résultant d'un processus de « conversion didactique » confère son originalité à l'EPS et présente comme nous l'avons indiqué un intérêt particulier pour cette recherche. Ces enseignants « spécialistes » ne sont pas des experts car ils n'ont ni l'expérience d'enseignement, ni l'expérience d'enseignement de la SBF nécessaires. Ils ont toutefois « une grande proximité avec le domaine de la pratique de référence et sont à même de ressentir ou de percevoir des indices qui paraissent opaques à celui qui est en situation d'extériorité, mais qui sont significatifs pour qui est en situation d'empathie avec la pratique » (Amade-Escot, Marsenach, 1995).

## CONCLUSION

Les différents savoirs utilisés et la façon de les transmettre sont rendus plus intelligibles par l'usage de typologies qui présentent l'intérêt de substituer à l'opacité du réel une organisation cohérente et rationnelle. L'utilisation des typologies aide à l'interprétation des observations réalisées et des résultats obtenus. Elles permettent de mieux comprendre la façon dont s'articulent les conduites des enseignants confrontés aux contraintes contextuelles. La typologie présentée résulte de résultats de travaux de recherche, et a servi à la désignation des intervenants. L'expérience et l'expertise recouvrent l'ensemble des savoirs utilisés dans l'enseignement de la SBF auquel s'ajoute le « savoir y faire » (A.Terrisse, 2000). Le y représente les modalités particulières d'adaptation aux aléas situationnels, donc la part du sujet : son savoir personnel. Le savoir y faire s'apparente à la définition que M. Détienne et J.P. Vernant donnent de la M  tis des Grecs Anciens : « une forme d'intelligence et de pensée, un mode de connaître ; elle implique un ensemble complexe mais très cohérent d'attitudes mentales, de comportements intellectuels qui combinent le flair, la sagacité, la prévision, la souplesse d'esprit, la feinte, la débrouillardise, l'attention vigilante, le sens de l'opportunité, des habiletés diverses, une expérience longuement acquise ; elle s'applique à des réalités fugaces, mouvantes, déconcertantes et ambigu  es qui ne se prêtent ni à la mesure précise, ni au calcul exact, ni au raisonnement rigoureux. » (Détienne et Vernant, 1985).





# **LA SAVATE BOXE FRANÇAISE**



# 1 Références historiques

## 1.1 Les origines de la Boxe

La boxe est un terme contemporain d'origine anglaise qui signifie combattre avec les poings. L'histoire de cette activité remonte à la nuit des temps où pour survivre, l'homme devait se défendre en utilisant les coups de poings et les coups de pieds.

Dans l'antiquité, les grecs utilisaient le Pugilat qui figurait dans les jeux pratiqués à mains nues, ou garnies d'un gantelet appelé « ceste ». Les combats s'achevaient souvent par la mort du vaincu.

Ces combats, en plus de leur caractère festif et ludique, avaient un but militaire et social, celui de préparer le futur soldat et le citoyen aux valeurs « vertu, beauté, courage » qui prévalaient dans cette civilisation. Cette tradition antique se perpétue en Angleterre.

Au 18<sup>ème</sup> siècle, « l'English Boxing » se pratique soit à poings nus, soit avec des gants rembourrés de crin. Cette pratique donne lieu à des spectacles sanglants, à base de paris, où le sang coule. Les premières règles sont dictées par John Broughton en 1865.

## 1.2 La boxe devient une activité sportive

Au 19<sup>ème</sup> siècle, le célèbre marquis de Queensbury donne à la boxe ses règles et sa forme actuelle. La boxe devient sportive et peut être pratiquée par des amateurs et des professionnels. Tandis que la boxe aux poings se perfectionne chez les anglais, l'art de porter des coups de pieds se développe en France. De la lutte populaire à la Savate, au Chausson, et finalement à la « Savate Boxe Française », le cheminement est « chaotique »

### 1.3 La Savate Boxe Française : un cheminement chaotique



BOXE ANGLAISE UNIQUEMENT AVEC LES POINGS



LA SAVATE : TECHNIQUES EN POINGS ET PIEDS

La boxe française est issue de l'une de ces formes de lutte régionale « la savate » et malgré sa relative jeunesse (175 ans), de nombreuses incertitudes historiques la concernant demeurent. La Savate est à l'origine de la plupart des activités de combat Pieds/Poings. La paternité de la Savate reviendrait à Michel Casseux dit le Pisseux (1830), certains prétendent qu'elle a ses racines à Caen.

Elle se développe ensuite dans la Cité et les faubourgs parisiens, et l'on passe d'une pratique populaire de spectacle à une pratique de combat. Les duels sont organisés à Paris à la Pointe de l'Isle. Les coups de poings et de pieds sont seuls autorisés, sauf s'il s'agit de la réparation d'un outrage, dans ce cas, la formule « va-t-on de tout » indique l'utilisation libre et souvent sauvage des coups en traître et de bottes secrètes.

Avec la Savate, apparaît le terme de Chausson. Il s'agit d'une pratique d'intérieur qui a pour but de modifier l'image négative de la Savate. Le Chausson se pratique avec un soulier plat sans talon, dont la semelle est en feutre ou en drap, et qui donne l'impression d'avoir le pied léger.

Il est intéressant de noter que François Vidocq (1775-1857) utilisera la savate pour la formation au combat des policiers de la capitale.

Les rues de Paris ne sont pas sûres et le promeneur doit apprendre à se défendre contre les mauvaises rencontres. L'enseignement de la défense personnelle devenu très à la mode, se pratique dans de nombreuses salles d'armes. La pratique de boxe française est associée à la canne.

#### 1.4 La SBF : un sport de combat

En 1899, Joseph Charlemont élabore les règles techniques et sportives de la «SBF ». Après une période de déclin, au début du 20ème siècle, est créée la Fédération Française Des Sociétés de Boxe qui réunit Boxe anglaise et SBF.

En 1914, cette Fédération devient la F.F.B. (Fédération Française de Boxe), dans laquelle la SBF ne figure qu'en tant que Commission. Après la première guerre mondiale et jusqu'en 1965 (moins de 100 tireurs à peine perpétuent la discipline) la S.B.F est pratiquement oubliée. Le Comte P. De Baruzy avec quelques fidèles se bat pour la survie de ce sport.

En 1965, ce sport sort de son anonymat avec la création du Comité National de S.B.F, d'abord associé à la Fédération de Judo, sous le sigle de la F.F.J.D.A.

En 1973, la S.B.F acquiert son autonomie. Elle devient F.N.B.F (Fédération Nationale de S.B.F)

En 1976, elle se transforme en F.F.B.F.D.A. (Fédération Française de Boxe Française et Disciplines Associées) comprenant la Canne et le Bâton.

Aujourd'hui, la Fédération Internationale de S.B.F compte plus de 30.000 licenciés et organise ses propres championnats du monde.

Le savoir transmis par les entraîneurs, éducateurs sportifs ou enseignants se réfère à des modèles. Les documents fédéraux ont servi de référence et ont guidé suivant les périodes l'action des entraîneurs et des enseignants. Le travail de l'enseignant comme d'ailleurs celui de l'entraîneur se réfère à une origine à un « déjà là » (Terrisse 2001) : la pratique sociale de référence et son évolution.



FIGURE 5 : FOUETTE FIGURE

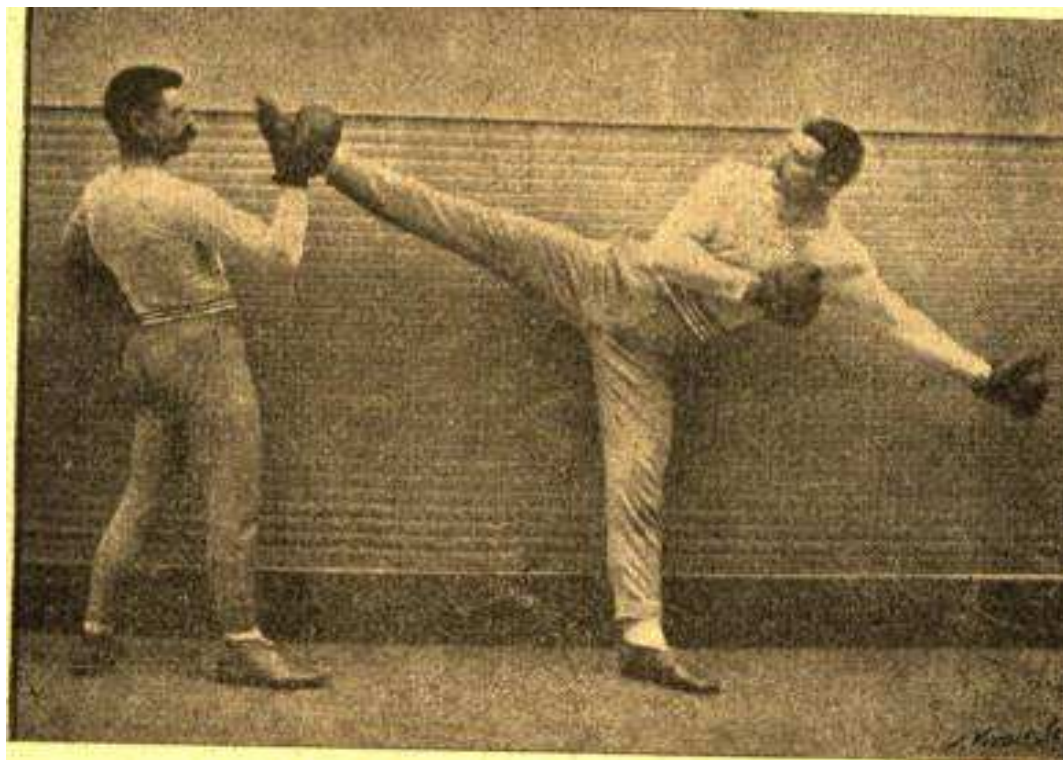


FIGURE 6 : PARADE DU FOUETTE FIGURE

## **2 SBF, méthodes d'apprentissage d'hier et d'aujourd'hui**

### 2.1 Avant 1900

Trois méthodes caractérisent la pratique de la savate, du chausson et de la boxe française. Ces méthodes figurent dans des ouvrages qui classent, organisent et clarifient le savoir sur le mode de la transmission. Ces ouvrages prescrivent ce qu'il faut apprendre, ce qui correspond au « savoir à savoir » (Chevallard, 1985).

#### 2.1.1 1820: Méthode d'auto-défense

Elle est issue des « duels à mort à mains nues » et est orientée vers l'autodéfense. Cette pratique est réalisée sur un mode assez confidentiel mais découle des traités sur l'art du combat que nous retrouvons dans l'ouvrage de Fiore Di Liberi (1410) dans le *Flos Duellatorum* qui évoque les techniques « de la rue ».

#### 2.1.2 1846: Méthode gymnique

La seconde méthode, proposée par les frères Lecour, repose sur une « gymnastique » qui met en avant le développement corporel et de la force musculaire. Cette gymnastique dont les techniques relèvent de la boxe française profite aux saltimbanques. Dans les salles de spectacle, les tireurs se confrontent sous une forme « d'assaut concert » où l'esthétique des formes corporelles prime sur l'efficacité.

#### 2.1.3 1852 : Méthode militaire de Joinville

La troisième méthode apparaît dès 1852, date de la création de l'école de Joinville. Le modèle militaire dit « méthode de Joinville » va marquer pour de nombreuses années l'enseignement de la savate. La leçon s'effectue en lignes, les mouvements sont effectués sur les quatre faces dans le vide, il s'agit de discipliner la jeune « recrue » aux ordres du chef. Jusqu'en 1918, cette méthode est employée systématiquement dans l'armée mais aussi par les pompiers et la police. C'est une forme de gymnastique à base de techniques d'attaque et de défense, qui s'exécute sous le commandement d'un chef de section





FIGURE 7 : L'EXERCICE SUR « QUATRE FACES »-ECOLE DE JOINVILLE

## 2.2 Après 1900

### 2.2.1 Modèle académique

J. Charlemont, auteur reconnu, dans son traité « L'art de la boxe française et de la canne » édité en 1899, réunit de manière éclectique l'ensemble des trois méthodes au travers de trois notions propres à chacune d'elle : « la santé, la gymnastique et l'autodéfense ». La boxe française devient alors une gymnastique, c'est-à-dire un moyen de développer le corps, une propédeutique hygiénique nécessaire pour des assauts.

Cette approche de l'apprentissage de la SBF est dite « académique » et va résister à l'apport de nouvelles méthodes jusqu'à l'après seconde guerre mondiale. C'est une méthode analytique et directive, dans laquelle l'activité est divisée, découpée en contenus constitutifs élémentaires (la garde, les gestes, les coups) encore appelés les fondamentaux techniques.

Au cours de l'apprentissage, ces éléments juxtaposés s'ajoutent les uns aux autres selon la théorie dite « associationniste » qui se réfère à une approche cartésienne de l'enseignement. L'entraîneur ou le maître, commande, démontre, corrige les écarts par rapport au modèle. Le tireur reproduit par imitation.

L'apprentissage consiste en une répétition quasi mécanique des différentes techniques dans une position souvent statique, selon une architecture en vagues face à l'entraîneur. La leçon se déroule suivant un ordre chronologique immuable :

- Gestes techniques à vide : le « shadow »
- Mouvements respiratoires
- Opposition réelle ou aménagée où l'exécutant tente de replacer les gestes appris sans tenir compte des caractéristiques de son adversaire. Cette méthode « académique » constitue le point de départ des pratiques d'enseignement de la savate boxe française. Elle évolue au fil du temps entre oubli et renaissance.

Modèle de Référence Après 1899	Finalités	Méthode d'Apprentissage
<p><b>MODELE</b> « Académique »  (synthèse de 3 Méthodes)</p> <p>« <i>Traité de Boxe Française</i> »</p> <p><i>J. Charlemont : 1899</i></p>	<p>SANTE AUTO DEFENSE GYMNIQUE</p> <p>Développement corporel Propédeutique hygiénique</p>	<p>Analytique</p> <p>Prescriptive</p>

**TABEAU 3 : BOXE FRANÇAISE D'HIER : LE MODELE « ACADEMIQUE »**

### 2.2.1 Méthodes contemporaines

L'après seconde guerre mondiale et plus particulièrement la période des années 1970 marque un tournant dans les pratiques de la boxe française. Tout d'abord, par l'institutionnalisation de l'assaut à la touche continue et contrôlée, puis ensuite par le rétablissement du championnat de France sous la forme de combats éducatifs. En 1975, un compromis est trouvé entre les deux courants dominants des pratiques de la boxe française : le courant académique et compétitif.

### 2.2.2 Courant académique

Le premier courant, celui de l'académisme, se développe sous la forme de cours de boxe française obligatoires dans le cursus universitaire de formation des futurs professeurs d'éducation physique à l'institut national des sports et de l'éducation physique (INSEP). Il propose un modèle éducatif de compétition.

### 2.2.3 Courant compétitif

Le deuxième, celui des adeptes du combat, s'inspire de la méthode d'auto défense, intégrée au modèle « académique » éclectique présenté par J. Charlemont.

La boxe française éducative issue de « l'académisme » a gardé son identité et ses finalités éducatives tout en intégrant le côté spectaculaire des saltimbanques et le côté mythique des combats. Dans sa forme actuelle, elle est définie comme: « un sport de combat utilisant des mouvements de percussion appelés coups qui permettent de frapper avec les différentes surfaces de pieds et le devant des poings suivant des règles techniques précises et qui respectent un principe de base fixe et intangible : tout mouvement en SBF doit être conçu pour être éducatif, efficace et esthétique » (Mémento de la FFSBF, n° 3, 2005).

Ce modèle d'enseignement a évolué dans les clubs et en milieu scolaire. Il passe directement d'un paradigme de type cartésien influencé par la méthode française, à des paradigmes scientifiques dominants, basés sur le traitement de l'information, sur les systèmes, et sur le constructivisme. Ce courant sera présenté et développé. En 1971, B. Plaisait professeur de Boxe Française, Président Fondateur du Comité National de Boxe Française (CNBF) publie un ouvrage : « Défense et illustration de la boxe française ». Cet ouvrage très complet est encore aujourd'hui la référence de l'enseignement de la boxe française moderne.

Nous présentons de façon synthétique dans le tableau ci-après, les différents courants qui ont influencé l'évolution de la SBF en tant que pratique de référence et pratique d'enseignement.

### 2.3 Entre 1928 et 1959

Cette période est une période de transition au cours de laquelle la « Méthode Française » est mise à l'honneur. Le *sport* va se construire dans un contexte particulier avec et contre l'EP. Il sera à la fois un complément de l'éducation mais pourra également être vu comme un danger pour l'EP (Hébert Georges, 1925).

Les formes d'apprentissage sont analytiques et prescriptives. La pratique de la Boxe Française fait partie de la seconde partie de la leçon. Elle est considérée comme une gymnastique d'application.

### 2.4 Entre 1950 à 1970

Deux courants dominants régissent les pratiques et l'enseignement.

L'académisme est un courant en continuation de celui impulsé par J. Charlemont. Il vise en tant que véritable gymnastique le développement corporel. Il est considéré comme une propédeutique hygiénique nécessaire pour les assauts. L'académisme développe l'esthétisme dans les mouvements.

Le courant combatif est la continuation du courant compétitif, qui est celui des adeptes du combat, s'inspirant de la méthode d'auto défense. Il donne naissance au mouvement de sportivisation qui s'institutionnalise par les I.O de 1962 et 1967 en EPS.

## 2.5 La période entre 1970 et 1980

Cette période est marquée par un compromis entre l'académisme et le courant combattif. Le modèle didactique qu'il développe est de type systémique.

Le courant actuel

Il est développé et illustré ci-après

<b>Période</b>	<b>Méthode</b>	<b>Modèle scientifique</b>	<b>Enseignement</b>
<b>1928-1950</b> <b>Transition</b>	« Méthode française »	<b>Modèle analytique</b>	Gymnastique d'application
<b>1950- 1970</b>	«Académisme » (Assauts courtois) <b>Courant « combattif »</b> (Le défi guerrier)	<b>Phénoménologie et structuralisme</b>	Santé esthétisme  <b>Sportivisation</b>  (I.O 1962 1967)
<b>1975</b> <b>«Tournant»</b>	<b>Compromis entre</b>  <b>Académisme</b>  <b>Courant combattif</b>	<b>systémique</b>	Activités physiques de combat  Maîtrise, Volonté de vaincre  Citoyenneté  Pédagogie par objectifs
<b>Aujourd'hui</b>	<b>Sportivisation</b>	<b>Informationnel</b>  <b>Développement des ressources</b>	<b>Ethique, sécurité, respect des règles</b>  Opposition modérée, allant vers l'affrontement libre  <b>Situations problèmes</b>

**TABEAU 4: ÉVOLUTION DES PRATIQUES ET DES METHODES D'ENSEIGNEMENT VERS LA FORME ACTUELLE**

En définitive, l'éclectisme de la référence scolaire en SBF laisse beaucoup de liberté aux enseignants dans le choix et la transformation des savoirs à enseigner. Il est alors intéressant de mettre en évidence le mode de démarche transpositive qu'utilisent des enseignants placés différemment sur un parcours professionnel et ayant des rapports différents aux savoirs.

### **3 Pratique sociale de référence**

#### **3.1 SBF discipline d'enseignement à l'école**

L'enseignement de la SBF s'est développé d'abord dans les « cercles », les gymnases, les clubs et les associations, qui ont servi d'assise à son intégration dans l'enseignement scolaire.

L'enseignement de la SBF fait partie des programmes scolaires depuis 1891. Cette date s'explique sur le plan historique et social, par le fait que cette activité est française, qu'elle est à son apogée. A l'inverse de la boxe anglaise, elle s'adresse à une classe sociale privilégiée. L'école n'est que le reflet des transformations effectuées dans le champ social.

Si la SBF est intégrée aux programmes scolaires, c'est comme le montrent les ouvrages de l'époque, parce qu'elle répond aux normes et aux finalités de l'école et qu'elle est transformable en objet d'enseignement (Verret, 1975). Cette activité, en tant qu'objet d'enseignement, est également connue et figure dans les manuels de gymnastique scolaire ou militaire et dans les ouvrages d'experts.

#### **3.2 Du savoir d'expert au savoir scolaire**

Dans un article paru en 1994, dans « Science et Motricité », A. Terrisse donne un exemple de transposition didactique en boxe et fait référence à cinq programmes scolaires parus entre 1891 et 1919 qui sont : « le manuel d'exercices gymnastiques et de jeux scolaires » émanant du ministère de l'Instruction Publique et des Beaux Arts (1891), le « règlement sur l'instruction de la gymnastique » du ministère de la Guerre, (1902), le « manuel d'exercices physiques et de jeux scolaires » du ministère de l'Instruction Publique, (1907), le « règlement d'Education Physique » du ministère de la Guerre (1913), et le « projet de règlement général d'Education Physique » du ministère de la guerre (1919).

L'école, dans les programmes, fait un choix de savoir qui s'inscrit dans un abécédaire d'exercices destinés à développer le corps, ce qui correspond aux orientations officielles de l'Ecole de la Troisième République : transmettre un savoir essentiel à l'éducation des masses, dans un souci d'efficacité, selon des méthodes directives et analytiques.

Certains ouvrages, notamment « La boxe anglaise et française » (Leclerc, 1910), et « La boxe » (bibliothèque Larousse, 1911), soulignent que la SBF, dans le cadre d'une gymnastique de développement, est utilisée comme application, dans laquelle l'assaut est la résultante et l'aboutissement de l'apprentissage. Jusqu'à l'après seconde guerre mondiale il y a de nombreuses similitudes entre les méthodes d'hier et les contenus des programmes scolaires. Le savoir transmis est un savoir académique, qui se présente sous la forme d'exercices analytiques visant le développement équilibré et harmonieux du corps, avec une visée esthétique et morale.

Après la première guerre mondiale, le texte de référence en gymnastique scolaire est la « Méthode française d'Education Physique » édité en deux parties en 1928, par le ministère de la guerre et en 1931 par le sous secrétariat d'état de l'Education Physique.

Dans la première partie dans le titre 3 sont proposés des exercices d'attaque-défense, qui sont jugés dangereux dans le cadre de la leçon d'éducation physique. Ils sont remplacés par des situations de résistance à l'action du partenaire et par des luttes à deux qui développent les qualités organiques de force, résistance et adresse.

Dans le but d'enseigner, les savoirs à transmettre pour être « scolarisables » doivent répondre à cinq conditions : « La désyncrétisation, la dépersonnalisation, la programmabilité de l'acquisition du savoir, la publicité du savoir et le contrôle social des apprentissages » (Verret, 1975).

### 3.3 D'une pratique sociale de référence à des savoirs à enseigner

Dans son article paru dans Science et Motricité : « Un exemple de transposition didactique en boxe » (A.Terrisse, 1994), développe ces différents concepts pour rendre compte des conditions qui ont déterminé la transformation d'une pratique sociale de référence en savoirs à enseigner, pour la période allant de 1891 à 1931. Les trois premiers concepts donnent un éclairage judicieux sur le savoir que va utiliser l'enseignant et sur ses éventuelles transformations.



La désyncrétisation du savoir permet d'organiser le contenu de boxe française en différents exercices (pieds et poings) et leurs combinaisons avec riposte et parade. Ce processus correspond à « une division de la pratique théorique en champs de savoirs délimités, donnant lieu à des pratiques d'apprentissage spécialisées » (Verret, 1975).

La dépersonnalisation est la « formalisation de la pratique à des fins d'enseignement » ce qui revient à dire qu'au premier niveau de la transposition didactique, « la séparation du savoir et de la personne », est nécessaire. Le savoir expert, tel que nous l'avons défini, exclut le savoir d'expérience. En SBF, le tireur est l'agent de la transformation produite par le savoir.

La programmabilité porte sur le rôle de l'enseignant dans l'acquisition du savoir par l'élève. En SBF, le savoir est programmé, c'est-à-dire organisé dans l'espace et le temps, et l'élève récite « ses gammes en suivant la partition ». L'assaut est le moyen de montrer que le tireur a bien appris ses gammes. Hormis le « coup d'œil » qui est une qualité naturelle, la programmation des apprentissages et les contrôles suivant des séquences raisonnées permettent une acquisition progressive des expertises.

L'assaut est la résultante et la mise en pratique de toutes les « leçons » (Charlemont, 1911).

Pour conclure, il semble que le modèle dominant de la transposition didactique de le SBF et de son utilisation à l'école, au cours de la période allant du début du siècle dernier à celle de l'après seconde guerre mondiale, reflètent les orientations officielles visant à l'éducation des masses. Ce modèle, qui s'appuie sur des méthodes directives et analytiques, est centré sur le savoir expert au détriment des savoirs personnels et d'expérience.

Les traces du passé sont tenaces et nous ne sommes pas surpris de retrouver aujourd'hui dans l'enseignement de la SBF, les méthodes d'apprentissage du passé.

### 3.4 SBF, références institutionnelles

L'EPS est une discipline scolaire qui a pour mission d'organiser et de mettre en œuvre les programmes d'enseignement afin de répondre aux exigences de la loi d'orientation. « Les enseignements artistiques, ainsi que l'éducation physique, concourent directement à la formation des élèves »<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> ART.1 de la loi d'Orientation du 10 juillet 1989 (Loi N° 89-486).

Les pratiques sportives constituent une part importante des formes d'activités enseignées en EPS.

### 3.5 Les programmes d'enseignement à l'école

La référence aux savoirs enseignés à l'école et figurant dans les I.O, constitue ce socle de connaissances qui permet à l'enseignant de construire son cycle d'enseignement. Son but est de présenter des contenus d'enseignement adaptés à un niveau d'âge, susceptibles de favoriser l'apprentissage des élèves en répondant à la logique des activités enseignées. Les I.O sont le résultat d'un processus de transposition didactique qui vise à la transformation des savoirs pour répondre aux finalités éducatives de l'école.

La didactique de l'EPS permet d'étudier l'évolution des conceptions développées à travers les textes officiels concernant l'éducation physique et sportive en France. Les I.O programment les savoirs de l'EPS depuis le milieu du 19<sup>ème</sup> siècle. C'est au cours des années soixante, avec les instructions officielles de 1962 et 1967, qu'apparaît une véritable analyse des activités supports que sont les APS. A la suite d'une volonté politique de redresser le sport français, en réaction aux faibles résultats des Jeux Olympiques de Rome, les I.O de 1962 transforment la demi-journée de plein air en demi-journée de sport avec une intensification des pratiques sportives en EPS. Les I.O de 1967 s'appuient sur les différents courants qui deviennent de véritables références. Le courant sportif dont R. Mérand est l'un des principaux fondateurs, la psychocinétique du docteur J. Leboulch et les apports épistémologiques de P. Parlebas permettent de réaliser la synthèse entre les finalités éducatives et le courant sportif.

La référence revoie aux finalités éducatives et aux moyens pour les atteindre. Au cours de ces trois dernières décennies une véritable avancée a été observée dans l'élaboration et la formulation des programmes scolaires avec le développement d'une branche scientifique relative à la didactique de l'EPS. Les I.O de 1985 confirment le statut déclaré de l'EPS, celui de « discipline d'enseignement ».

Les finalités de l'EPS sont précisées par « la commission verticale » créée en 1983 et conduite par A. Hébrard. Elle a pour mission d'élaborer les programmes. Le texte de 1985 confirme le statut de l'EPS « les activités physiques et sportives sont à la fois objets et moyens de l'éducation physique et sportive, toutefois celle-ci ne se confond pas avec les

activités qu'elle enseigne ». Dans ce texte apparaissent les notions de contenus d'enseignement et de « projet pédagogique » qui deviendront les cadres de la production didactique de la profession. Au plan didactique, de 1986 à 1996, de nombreuses opérations nationales relayées au plan local s'intéressent à la construction de la discipline. On peut parler d'un « chantier » où seront perceptibles les influences croisées de didactique de l'EPS et celles des APS. Durant cette période les habiletés motrices sont un objet d'enseignement décrit en termes de niveaux. L'enseignant a pour objectif le « développement des capacités motrices de l'élève ». A l'initiative de l'inspection générale, la réflexion professionnelle sur les contenus propose les notions de principes et de règles d'action qui s'opérationnalisent par des principes d'action. La « loi Jospin » fera suite à la loi d'orientation sur l'éducation de 1989. Enfin, la Charte des programmes (1992) promulguera les différentes notions présentées en termes de compétences. Le Conseil National des Programmes (CNP) élaborera le processus de transposition didactique relatif aux savoirs scolaires facilitant l'étude et de l'analyse des I.O.

### 3.6 Les programmes d'enseignement de la SBF

#### 3.6.1 Programmes du cycle d'adaptation: classe de 6<sup>ème</sup>

Les compétences générales relatives à ce groupe d'activités visent « à développer des techniques spécifiques, à renforcer la confiance en soi et la volonté de vaincre dans le respect de l'éthique du combat, à maîtriser les facteurs émotionnels, à construire des projets d'action et à les adapter aux variations du rapport de force ». Il se dégage de cette formulation trois types de savoirs, le savoir technique, le savoir éthique et le savoir stratégique. Ces savoirs sont intégrés dans un projet d'action qui laisse une place importante à l'initiative de l'enseignant dans l'élaboration de sa stratégie d'action et une place tout aussi importante à l'apprenant qui peut être associé à ce projet d'action.

Dans cette famille d'activités, la SBF est prise comme exemple car elle répond le mieux au plan culturel aux valeurs véhiculées par l'Ecole.

L'apprentissage du combat s'inscrit dans les programmes et contribue pour l'élève de sixième à la connaissance des principes de la citoyenneté. Les savoirs à enseigner se référant à la « volonté de vaincre » sont assortis de savoirs relatifs au rituel et au respect de l'autre et des règles.

### 3.6.2 Programme : classes de 5<sup>ème</sup> et de 4<sup>ème</sup>

L'objectif de ce second niveau est de contribuer à « l'enrichissement des possibilités techniques et tactiques des élèves en situation de combat ». L'objectif favorise l'offensive. L'élève doit acquérir les moyens techniques pour « varier ses attaques et les enchaîner en fonction des réactions de l'adversaire ». Le savoir technique et le savoir stratégique s'organisent et s'enrichissent au service de l'offensive, ce qui fait supposer que le législateur tient compte des motivations de l'adolescent.

### 3.6.3 Programme du cycle d'orientation : classe de 3<sup>ème</sup>

En classe de troisième les I.O privilégient le savoir éthique : « à travers les activités physiques de combat, le professeur doit valoriser une éthique qui met l'accent sur le respect des lieux et des personnes ». Elles soulignent la notion de projet d'action fondé sur la dimension stratégique. Ainsi le « projet tactique est élaboré à partir de l'observation et de la connaissance qu'acquiert l'élève de ses possibilités offensives et défensives et de celles de ses adversaires ». Le savoir stratégique intègre l'apprentissage d'enchaînements ou d'actions combinées.

Les I.O confèrent une fonction socialisante à l'enseignement de la SBF comme d'ailleurs à toutes les activités de combat. La SBF doit permettre à l'élève d'avoir différents rôles sociaux dans la pratique et l'organisation de l'activité. Il doit s'exercer aux rôles de combattant, de juge, d'observateur, d'arbitre.

### 3.6.4 Programmes de lycées

Les programmes de lycées figurant dans les textes officiels (MEN, 2001), considèrent au niveau des activités de combat de percussion poings-pieds dont fait partie la SBF, que les valeurs éducatives doivent être privilégiées en favorisant les savoirs éthiques et réglementaires. Ainsi, « le respect de l'adversaire et le contrôle de soi favorisent l'expression de la volonté de vaincre dans un cadre délimité par une règle partagée et renforcent l'importance accordée aux valeurs de l'effort, de courage et de discipline ». Les programmes soulignent l'aspect utilitaire conféré à l'enseignement de la SBF. Le « savoir combattre est lié à celui de « self défense » qui se traduit par un savoir défendre ». En première et en terminale

les programmes s'attachent à l'approfondissement et à l'enrichissement technique et stratégique pour une efficacité supérieure. L'enseignant doit aider l'élève à construire une stratégie individualisée en fonction des points forts et faibles du tireur. Il doit veiller au développement des facteurs perceptifs de la conduite motrice. Ils portent sur des notions de vitesse, précision, équilibre, distance, maîtrise et contrôle de ses actions que l'élève va tenter de mettre en application dans les situations d'assaut.

Les sports de combat visent à développer les capacités d'analyse et d'adaptation chez l'élève. Les objectifs d'apprentissage sont :

- S'exprimer dans un combat sans risque.
- Appliquer les éléments techniques dans un projet tactique.
- Eprouver la connaissance au travers de différents rôles sociaux (combattant, arbitre, juge, commissaire...).

L'horaire dévolu à l'activité est en moyenne de vingt heures en collège et en lycée.

## **4 SBF, les références au savoir**

### 4.1 Les savoirs en SBF

Les APSA font appel à des techniques et à « des savoirs spécifiques qui sont formalisés, enseignés et appris » (Gauthier, 1997). Les savoirs en SBF sont issus de la pratique sociale de référence. Ils ont été « élaborés et mis en œuvre par les entraîneurs, les enseignants, sous la forme de contenus, de conseils, de stratégies, de techniques » (Terrisse, 1999). En SBF, ces savoirs se traduisent par des contenus d'enseignement que l'on peut classer en savoirs techniques, tactiques et stratégiques.

### 4.2 Savoirs : techniques, tactiques, stratégiques

#### 4.2.1 Les savoirs techniques

Ils regroupent toutes les techniques d'attaques poings et pieds, les parades, les esquives et les ripostes.

Dans le domaine sportif, on peut assimiler la technique à une forme corporelle supposée efficace, reproductible (Vigarello, 1988). Elle appartient au domaine de la culture. « Les techniques corporelles sont des manières de faire, des procédés visant l'efficacité, un ensemble de repères stables permettant répétition et affinement de l'action » (Vigarello, *ibid.*). En ce qui concerne l'aspect didactique relatif à la transmission de savoirs, le même auteur considère que « la technique corporelle correspond aux moyens physiques transmissibles jugés les plus adéquats pour atteindre un but dans une situation donnée » (*ibid.*). On peut alors penser que la technique peut être modifiée en fonction de critères d'efficacité qui ne sont pas identiques pour tous les enseignants. La technique n'existe alors que par l'effort de transmission des savoirs faire (Trilles et Cadière, 1996). Les définitions modernes de la technique l'appréhendent non en tant que pratique mais en tant que discours sur la pratique. Arnaud la définit comme une « formulation épurée, savante et décontextualisée du savoir-faire destiné à structurer les apprentissages » (Arnaud, 1985).

En SBF, la technique se réfère généralement aux gestes pratiqués par les boxeurs experts, qui sont repris et décontextualisés dans les programmes. Si les savoirs techniques se réfèrent à des fondamentaux institués et formalisés, il paraît possible en se dégageant des modes traditionnels de transmission et en s'appuyant sur un éventail de références, de faire varier leur mode de transmission. Le travail de la technique en SBF peut varier d'un enseignant à un autre en fonction de la façon de concevoir l'activité et son apprentissage, mais aussi en fonction de la connaissance que l'enseignant a de l'activité. La situation de référence correspond alors aux savoirs techniques contextualisés et personnalisés par l'enseignant.

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

#### 4.2.2 Savoirs tactiques

Le dictionnaire du Petit Robert donne une définition générale de la notion de tactique : « c'est une exécution locale, adaptée aux circonstances, à des plans de la stratégie » (Petit Robert, 1970). La tactique est la gestion immédiate de l'action, elle comporte donc une nécessaire phase d'improvisation. Pour autant, on pourra considérer dans le domaine des sports de combat, que la notion de stratégie inclut celle de tactique. Le « savoir combattre » défini par A. Terrisse (1995), est un savoir de type procédural. Il renvoie à la suite d'actions et d'opérations effectuées par le sujet pour atteindre son but. Il est opérationnalisé par des règles, organisatrices de l'action.

#### 4.2.3 Savoirs stratégiques

Ils découlent de « l'analyse évolutive d'une situation plus ou moins longue qui tient compte de toutes les évolutions possibles dans le rapport de forces avec le ou les adversaires » (Badin, 1991). La stratégie envisage les gains espérés vis à vis des risques encourus. La stratégie relève du raisonnement et de la planification. Elle est: « l'acte le plus efficace à sa fonction et le plus efficace dans ses résultats » (Clément, 1994). Il en précise les buts et les moyens.

La stratégie va donc s'appliquer à ce que prévoit de faire le tireur avant l'assaut, dans la mesure où il a pu étudier son adversaire ou qu'il en connaît les caractéristiques. Il va élaborer une stratégie avant le combat dans des buts précis qu'il se fixe en fonction de l'adversaire.

En SBF, comme le développe A. Terrisse dans ses travaux, l'aspect stratégique fait partie intégrante du savoir combattre. La stratégie consiste en un « ensemble de principes directeurs susceptibles de diriger l'élaboration d'une procédure, en raison de la présence stable de règles de décision et d'action permettant de rendre compte des choix effectués » (Georges, 1983).

Selon cette définition, on peut dire que la stratégie désigne les orientations possibles du combat déterminées avant et/ou au cours de celui-ci. Quand la stratégie est susceptible d'être adaptée en cours d'action, elle intègre la notion de tactique.

La notion « d'intention stratégique » représente « l'élaboration et la réalisation conscientes ou non d'actions, de perceptions, de décisions, d'un ensemble d'opérations qui rendent pertinente et intelligente toute la gestuelle du combattant » (Brule, 1994). L'intention stratégique est

identifiable en SBF dans les changements de rôles opérés en fonction du rapport de force établi entre deux tireurs. Le savoir stratégique appartient à des registres très personnels qui sont utilisés comme de véritables systèmes : offensif et défensif. Ces systèmes peuvent par exemple se traduire en attaque par la recherche et l'utilisation systématiques d'une technique préférentielle. Le tireur utilise son « spécial ». C'est le point fort du tireur qui résulte d'un travail assidu et d'une longue construction. L'intention stratégique « permet au judoka d'envisager différentes solutions face aux problèmes d'actions ou de réactions posés par l'adversaire » (Loizon, 2000).

Ce savoir très personnel est l'expression d'une compétence particulière appliquée en SBF et qui permet comme le souligne G. Vergnaud « d'être capable de faire face à une certaine classe de situations et/ou à disposer d'un répertoire de procédures ou de méthodes alternatives qui permettent à l'élève de s'adapter de manière plus fine aux différents cas de figure qui peuvent se présenter » (Vergnaud, 1994).

Ce savoir stratégique illustre le mode d'intervention de l'enseignant qui doit répondre à la fois à la contingence que représente la transmission de savoirs, et fournir à l'élève les moyens de répondre à l'incertitude liée à la logique de la SBF. La stratégie de l'enseignant à l'image de la stratégie du boxeur caractérise son mode d'intervention qui répond à une logique et s'appuie sur des savoirs experts et sur des expériences d'enseignement. « L'enseignant doit non seulement intervenir sur le contenu lui-même, mais encore dans le développement des stratégies cognitives qui vont permettre à l'élève d'interagir d'une façon significative avec ce contenu » (Tardif, 1992).

Il est bien évident que la stratégie qui caractérise un mode d'enseignement nécessite de la part de l'enseignant la possession d'un répertoire de routines pour répondre le mieux possible aux aléas situationnels.

Les valeurs développées dans la pratique et l'enseignement de la SBF sont communes à tous les sports de combat. Elles se réfèrent à l'éthique sportive, au respect de l'adversaire qui caractérise le « fair play » prôné à l'école et que tout combattant se doit de respecter. Ces valeurs sont historiquement issues de la pratique et de ses évolutions où existe la notion de défi accompagnée d'un code de l'honneur. Plusieurs qualités sont indispensables à tout combattant : le respect de ses engagements et du règlement, le courage et la maîtrise de soi. Ces qualités paraissent nécessaires pour agir efficacement.



Il existe d'autres savoirs touchant aux facteurs sécuritaires. L'enseignement de la SBF nécessite certains aménagements du milieu et certaines consignes sécuritaires. L'enseignant devra veiller à la maîtrise de la puissance des coups, à la protection de la tête en cible haute. L'aménagement du milieu inclut l'aire de combat qui est le ring balisé et équipé de tapis. Le contrôle et la maîtrise des « frappes » sont parfois insuffisants, et l'enseignant pour répondre à l'ardeur des combattants doit prévoir l'utilisation de protections, de gants et de plastrons. Ces savoirs élémentaires, réglementaires et nécessaires, contribuent à la sécurité des tireurs.

Il existe d'autres savoirs liés à la pratique et à l'enseignement de la SBF, ces savoirs figurent dans les IO, les programmes et les référentiels scolaires. Ces savoirs concernent la mobilisation et le développement des facteurs de la conduite motrice qui représentent des objectifs généraux que l'enseignant fixe en fonction des I.O.

#### 4.3 La logique de la SBF

L'analyse des situations d'opposition conduit à identifier le thème de l'initiative qui se décompose en trois sous-ensembles : la prise d'initiative, la reprise d'initiative et sa conservation. Ils sont les critères significatifs d'engagement et d'efficacité.

Les systèmes offensifs se différencient, mais l'intention doit être la même : faire avant, être le premier. Ainsi au cours de l'épreuve, le tireur doit être convaincu de sa capacité à mettre en œuvre sa solution et de s'engager de manière déterminée « avec et contre l'autre ». Ceci est un préalable au combat et un lien avec le savoir combattre. La pratique des sports de combat au collège ou au lycée « doit permettre à l'élève d'exprimer sa volonté de vaincre un adversaire dans le respect de l'éthique d'affrontement en contrôlant ses actions et ses émotions » (M.EN, 1997). L'engagement d'adolescents dans ce type de situations peut s'avérer conflictuel, et la mise en jeu sur le mode actif de stratégies (estime de soi, respect de l'autre, répartition des rôles d'acteurs, d'observateur, de juge, d'arbitre) participe au processus de socialisation. Le rôle de l'enseignant est de mettre en place des situations où l'initiative prévaut, et dans lesquelles la logique de l'élève est associée à la logique de l'activité. La logique de l'enseignant est orientée par la nécessité de guider les élèves et d'infléchir leur logique d'action vers un « toujours mieux ». Dans le cadre du Master (Touboul et al, 2006) l'analyse de la pratique d'un enseignant chevronné aboutit à plusieurs constats :

Le choix des partenaires influence les modalités de prise d'initiative et permet aux tireurs de mobiliser leurs ressources de façon optimale. C'est également un facteur d'adaptabilité. Il est également important pour l'enseignant de définir le cadre et l'objectif afin d'orienter l'engagement des combattants. Le fait d'établir des contraintes sécuritaires et d'évaluation peut contribuer au développement par l'élève de compétences et de savoirs spécifiques. Un dispositif d'évaluation prospectif intégrant la fois la validation de l'efficacité, et des critères de réussite qualifiant l'initiative du tireur dans la recherche de solutions, permet à l'élève de se situer individuellement et collectivement.

Les situations d'enseignement ne peuvent être totalement reproductibles car, comme nous l'avons souligné, les enseignants sont différents. Les conceptions, les contextes et les histoires personnelles soulignent ces différences. Le savoir combattre en SBF réside dans l'instabilité des situations d'assaut qui opposent deux combattants appelés « tireurs ». Leurs actions finalisées par des coups poings et pieds situent la SBF dans les sports de combat de percussion.

Les actions se déroulant dans un contexte compétitif sont par nature imprévisibles. Les interactions antagonistes et les forces exercées dans le couple de deux opposants sont perpétuellement mouvantes, et mettent en évidence la notion d'incertitude. L'incertitude est de trois ordres : spatiale, temporelle et événementielle. L'incertitude spatiale réside dans la diversité des modes d'occupation de l'espace par le tireur. Elle porte aussi sur les choix de placements et de déplacements, sur la nature des coups portés et sur les cibles visées. L'incertitude temporelle fait intervenir la notion d'opportunité. L'opportunité consiste à des prises de décision instantanées dans un créneau temporel durant lequel se trouvent réunies les conditions mécaniques, motrices et stratégiques, permettant une efficacité optimale de l'action. Les choix sont réalisés dans l'urgence temporelle avec une charge émotionnelle souvent importante. L'opportunité est renforcée par la prise d'initiative qui permet au tireur en fonction de l'autre, porteur de signification, d'agir, de réagir et d'anticiper.

La fugacité et l'opportunité des actions se doublent d'une incertitude événementielle qui montre que le résultat escompté n'est pas toujours celui recherché. Le résultat est contingent car il est difficile « d'agir à coup sûr », d'autant plus qu'en général les adversaires figurent dans la même catégorie et sont d'un même niveau. L'incertitude est inhérente aux actions du tireur, qui ne peut prévoir l'efficacité et la pertinence de ses propres actions. L'incertitude est

aussi inhérente à l'adversaire qui est animé d'intentions antagonistes et imprévisibles. Il y a un jeu permanent de codage décodage de l'information qui consiste pour un combattant, au « masquage » de ses actions, à des feintes visant à fournir de fausses informations à l'adversaire afin de le déstabiliser. Presque simultanément, il tente de décoder les intentions de l'adversaire afin de déjouer ses actions et de prendre l'initiative. Dans toute action le tireur s'engage, prend un risque dont le résultat ne peut être prévisible.

#### 4.4 SBF, les références didactiques

Les sports de combat se caractérisent par leur reconnaissance sociale et institutionnelle. Ils se pratiquent la plupart du temps dans les fédérations sportives à différents niveaux. L'échelon national et international leur confère une plus grande légitimité. Ils sont utilisés dans le cadre scolaire et adaptés aux conditions de pratique et d'appropriation des élèves. Deux courants prévalent : le courant sportif, compétitif qui est devenu la référence experte, le second repose sur la reproduction et la transmission de formes (techniques) dans lesquelles le rapport d'opposition passe au second plan. Ce débat sur le choix des modalités de pratique renvoie en fait à des conceptions différentes de la SBF qui perdurent dans les pratiques d'enseignement. Mais en définitive l'enseignant est le seul responsable du traitement personnel de l'activité à la seule condition institutionnelle d'en conserver la logique.

#### 4.5 Le savoir combattre interroge sur la manière d'enseigner.

Le modèle fédéral techno- centré à base d'exercices traditionnels et la littérature sportive qui l'accompagne, sont fondés sur l'apprentissage linéaire de techniques et sur des formes méthodiques et rationnelles de transmission des savoirs. Les dimensions techniques et stratégiques sont dissociées. L'assaut représente le seul élément d'appréciation et d'évaluation de fondamentaux techniques et tactiques enseignés séparément. Les élèves adoptent des registres de savoirs différents sans tenir compte de la logique de l'activité. Ce modèle le plus souvent appliqué dans les clubs, transparaît dans certains enseignements scolaires. La seule exécution de gestes techniques en fixe ses limites, et beaucoup d'aspects de l'activité difficilement formulables sont occultés. La prise de risque, la stratégie, l'intuition, sont autant d'éléments éloignés de l'orthodoxie de ce modèle et de sa linéarité.

Il reste à mettre en évidence d'autres formes d'enseignement mobilisatrices des ressources informationnelles, motrices et stratégiques de l'élève, en respectant la logique de l'activité. Au-delà de facteurs idiosyncrasiques et de conditions particulières d'enseignement, une autre conception et une nouvelle option didactique développée par des enseignants à la fois expérimentés et experts en SBF intéressent la recherche. Cette option est centrée sur un enseignement où les trois logiques, celle de l'activité, de l'apprenant et de l'enseignant, présentes à des degrés différents, s'articulent dans les situations d'enseignement.

L'option didactique fondée sur des situations d'opposition graduées (duo, mais surtout duel et d'assaut), offre au tireur la possibilité d'utiliser ses ressources dans un contexte particulier, jamais totalement prévisible. La forme d'apprentissage observée se réfère au « déjà-là » de l'élève, c'est-à-dire aux points d'appui cognitifs auxquels viennent s'articuler les savoirs et savoir-faire nouveaux. L'élève dispose de certains acquis préalables en termes de savoirs et de savoir-faire. Leur mobilisation est la résultante de la confrontation de deux stratégies : celle de l'élève et celle de l'enseignant. Dans ce contexte le recours à la dévolution et à l'utilisation de situations-problèmes est révélateur de la stratégie de l'enseignant, il est propice à l'émergence et à l'identification de stratégies des élèves qui s'élaborent graduellement et se manifestent sous deux formes dans les situations d'enseignement ou d'entraînement.

La première forme consiste à permettre le repérage des irrégularités dans les modifications de l'environnement à partir desquelles le tireur pré-sélectionne et pré programme ses réponses. La deuxième forme consiste à la construction par l'élève d'un répertoire de schèmes lui permettant de lire la situation actuelle et d'anticiper à court terme les événements sur la base d'une prise d'information, non sur les actions de l'adversaire, mais sur les siennes. La thèse soutenue par ces auteurs est que la réaction du tireur est provoquée, plus par la prise d'informations sur ses propres actions, que sur le contexte. Dans cette dynamique, c'est le tireur qui est « avant » il anticipe, il prend l'initiative. Les situations d'enseignement ou d'entraînement doivent alors prendre en compte les ressources singulières et l'espace de signification du combattant. Pour Y. Rochex, cette question de sens pour et par le sujet exprime le « rapport qui existe entre ce que pourquoi on agit et ce que l'on fait réellement ; le sens est à l'interface entre l'ici et maintenant de l'activité, son versant objectif, qui se donne à voir en termes d'actions et d'opérations évaluables du point de vue de leur efficacité et de leur efficience, et son versant subjectif qui, lui se dérobe non seulement au regard de l'observateur, mais bien souvent à la conscience même du sujet » (Rochex, 1995).

La logique interne de l'activité est au confluent des contraintes objectives du système (activité) et des ressources subjectives de l'acteur. Elle n'impose pas les comportements des tireurs, mais elle les probabilise. La prise en compte de la singularité du sujet s'avère incontournable, et doit être appréciée au-delà des différences concernant la production technique et ou la modélisation stratégique. Il convient de se détacher du produit (action qui fait gagner, pour s'intéresser au processus qui favorise son émergence).

Le schéma ci-après montre que les interactions entre l'enseignant, l'élève à propos d'objets du savoir, s'inscrivent dans un système didactique. Elles sont déterminées par la nature du contrat didactique et confrontent deux logiques et des stratégies spécifiques à l'enseignant et à l'élève. La gestion de l'incertitude et de la contingence par les deux acteurs du processus didactique est alors un axe prioritaire de recherche qui permet de rendre compte d'une part des effets de l'apprentissage de l'élève, d'autre part de l'expérience et de l'expertise de l'enseignant.

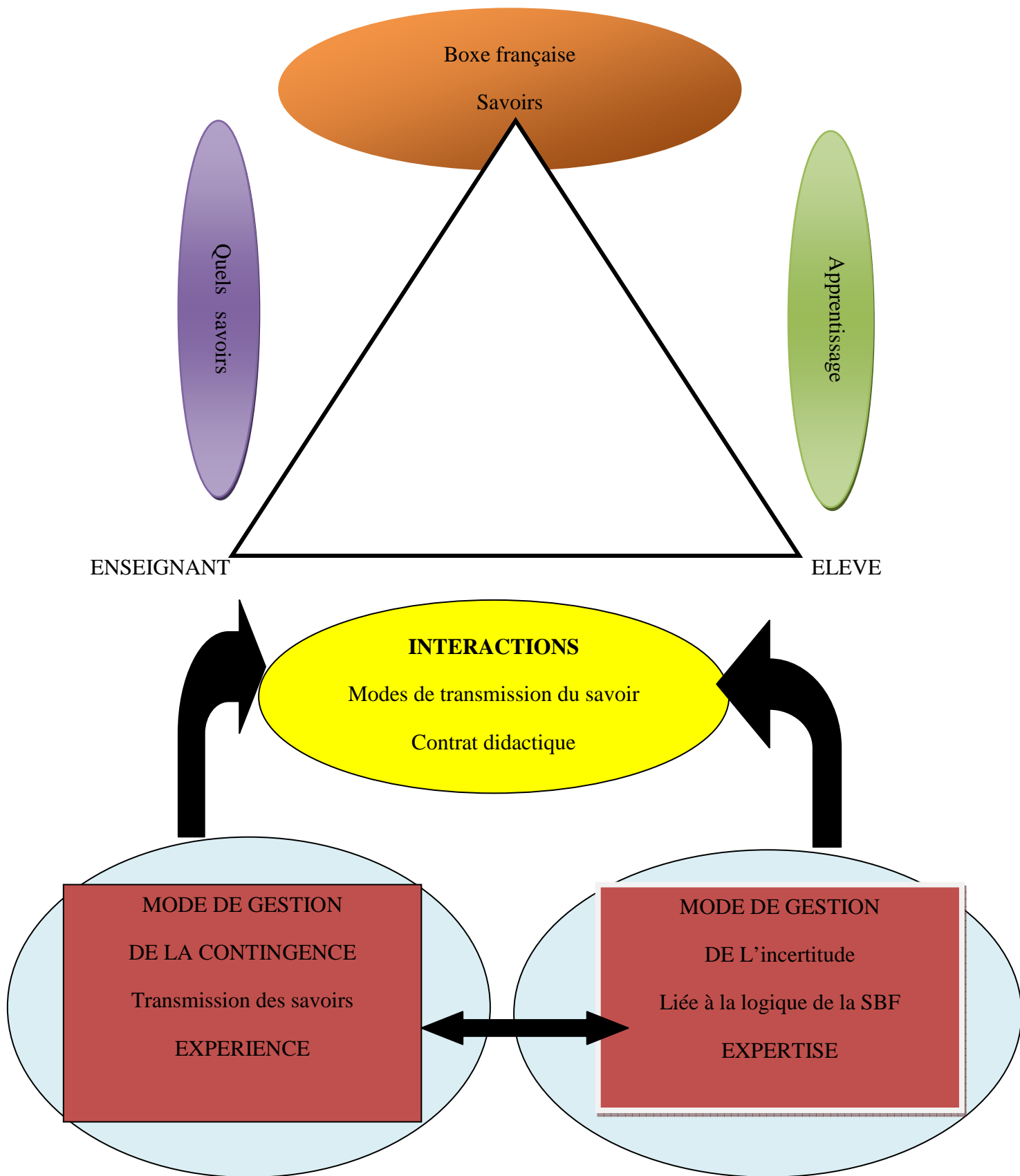


FIGURE 8: MODELE DIDACTIQUE SYSTEMIQUE DE LA SBF

Au moyen de situations didactiques, chaque enseignant est amené à redéfinir les savoirs à enseigner afin de répondre au contexte particulier et aux contraintes du système didactique dans lequel il fonctionne et aux directives ministérielles. Par rapport à d'autres disciplines, l'apprentissage en EPS semble obéir aux mêmes règles que les autres apprentissages. Sa spécificité est qu'il a comme support les APSA et que les apprentissages sont à dominante motrice. « L'apprentissage moteur résulte d'un processus actif d'adaptation permettant des modifications stables et durables » (Paillard, 1986).

## **5 Les formes actuelles de l'enseignement de la SBF**

Le document d'expert : « La boxe française : apprentissage et enseignement » (Legrain, 1998), montre que l'apprentissage repose sur une conception systémique. « La systémique » est définie comme une totalité organisée d'éléments solidaires, ne pouvant être définis que les uns par rapport aux autres en fonction de leur place dans la totalité ». (De Saussure, 1979). Le savoir est un élément du système, au centre duquel, se situe un couple de deux combattants dans un rapport de force où toutes les ressources et notamment les ressources techniques, stratégiques et psycho affectives sont mobilisées.

C'est une conception fonctionnelle de l'activité, dans laquelle les contenus de formation moins formalisés que dans le passé, laissent une plus grande place à l'initiative de l'enseignant et de l'élève. Ces contenus sont construits par l'enseignant à partir de situations respectant la logique interne de l'activité. L'assaut qui est la concrétisation et la « mise à l'épreuve » des savoirs, montre que les deux opposants ne sont pas envisagés séparément, mais forment un couple, une nouvelle totalité indissociable impliquant les qualités inhérentes à chacun d'eux.

Cette totalité se meut dans une dynamique où l'autre représente l'incertitude.

Les combattants sont en recherche d'informations sur l'attitude et les intentions de l'autre, des actions et des réactions de l'autre. Chacun de ces deux systèmes imbriqués fonctionne en rétroaction (feed-back). Cette notion d'incertitude, gommée dans les méthodes du passé, dans lesquelles le tireur répétait ses gammes d'exercices, prend une importance accrue dans les méthodes actuelles en développant la dimension stratégique.

Les I.O, les méthodes que nous allons présenter, l'observation des pratiques enseignantes, réfèrent à une progressivité dans l'apprentissage où les contenus à enseigner, figurent dans le temps, sur une échelle de niveaux, en fonction de leur degré de complexité,

Les formes actuelles de l'enseignement de la SBF mobilisatrices des ressources de l'apprenant (Modèle de J. Roche, 1998).

Le modèle d'enseignement de la SBF présenté par J. Roche (1998) s'inscrit dans la lignée des travaux mettant l'accent sur l'approche systémique. Une liberté relative est laissée à l'enseignant dans le choix des contenus en fonction de contraintes institutionnelles, de la nécessité d'une programmation souple, de l'implication de l'élève dans l'appropriation du savoir, de l'aménagement du milieu par l'enseignant, et des mises en situation permettant de mobiliser les ressources des élèves en regard de leurs besoins, et en regard de l'opposition. Nous présentons de façon les grandes lignes du modèle de J. Roche.

« Les ressources en SBF sont d'ordre affectif, cognitif, informationnel, biomécanique et bioénergétique ».

#### Au plan affectif

La pratique de la S B.F sollicite des ressources affectives importantes chez l'élève. Celui-ci doit dépasser ses émotions, ses craintes et être capable de gérer le stress engendré par l'affrontement. Cette pratique permet de cultiver l'estime de soi.

#### Au plan technico-tactique

L'efficacité des actions motrices passe par une meilleure connaissance de soi et de l'autre et par l'intégration d'un bagage technico-tactique très utile dans la prise de décision et dans les choix stratégiques.

#### Au plan informationnel

La vitesse des actions engagées, les prises de repères visuelles et kinesthésiques se font à partir d'indicateurs référant à la compétence technico-tactique. Elles permettent d'anticiper les attaques adverses et de s'organiser pour riposter efficacement.



### Au plan bioénergétique

L'activité sollicite les filières énergétiques. Les ressources utilisées sont la vitesse de réaction, la vitesse d'exécution et la résistance. La crainte engendrée par la situation d'affrontement est génératrice d'une dépense physique et nerveuse plus importante qui est parfois source de comportements agressifs, centrés sur l'attaque à outrance dès l'entame du combat ou à l'inverse à une attitude uniquement défensive.

### Au plan biomécanique

Le placement segmentaire et corporel (gainage, équilibre, centre de gravité,...) doit être adapté aux possibilités et aux caractéristiques (force, souplesse) de l'élève.

« La mobilisation des ressources de l'élève, dans chacun de ces registres, constitue autant de portes d'entrée possibles dans l'enseignement de l'activité » (Roche, 1998).

Les pratiques d'enseignement actuelles, fortement induites par le rapport de l'enseignant au savoir, traduisent l'expérience et l'expertise de l'enseignant.

Ce rapport au savoir sous-tend le rapport personnel, intime et expérientiel au savoir, et le rapport institutionnel et officiel au savoir. Dans son rapport personnel au savoir l'enseignant doit d'abord tenir compte en tant qu'utilisateur, du savoir à enseigner, il doit ensuite dans l'interaction avec ses élèves confrontés à des situations d'apprentissage, être l'agent de la transformation du savoir à enseigner en savoir enseigné et appris. Il est donc amené à prendre des décisions, qui rendent compte de l'organisation globale de l'enseignement, de l'organisation des contenus, du mode de transmission, et des moyens et dispositifs utilisés. Les pratiques d'enseignement actuelles de la SBF et les méthodes utilisées marquent une réelle rupture avec le passé.

Actuellement, à l'inverse d'hier, l'enseignant et l'élève, sont au centre d'un système dans lequel lesquels les rapports au savoir ont évolué et dans lequel le savoir n'occupe pas la même place qu'autrefois. L'analyse des pratiques d'enseignement sont plus sensibles au fait que chaque enseignant est différent de l'autre et « singulier ». Son rapport au savoir, son histoire personnelle, sa formation, son niveau de spécialisation dans l'activité, ses goûts personnels, ses préférences, ses rejets, font que le mode de fonctionnement est davantage lié à la personne de l'enseignant

Nous avons présenté au plan historique, les différents courants qui ont orienté cette pratique sociale de référence. En regard de cette évolution, nous avons défini les méthodes d'apprentissage qui ont traversé l'histoire de la SBF. L'accession de la SBF au statut de discipline d'enseignement scolaire a été déterminée par un processus de transposition didactique qui en définit les conditions et les transformations. Au plan institutionnel, les I.O où figurent l'ensemble des directives, les finalités et les objectifs d'enseignement ont été présentées. C'est ensuite à partir des modèles d'enseignement dominants, qu'il est possible de situer les enseignants au plan didactique. Par rapport à notre problématique de recherche et par rapport à la logique de la SBF, notre but dans cette thèse, est de montrer comment face à la contingence que représente la transmission des savoirs et à l'incertitude inhérente à la logique de l'activité, l'enseignant décline son savoir. La nature, la forme et les effets de l'enseignement représentent les dimensions au travers desquelles s'exerce l'influence de l'expérience et de l'expertise.



# **METHODOLOGIE**



## 1. Dispositif méthodologique

« Lorsqu'une réflexion relative à un domaine complexe s'enrichit d'échanges et de communautés d'analyses avec d'autres chercheurs, il est probable qu'une telle réflexion est tributaire de deux aspirations qui semblent antinomiques ; d'une part rechercher l'approche simplificatrice des champs dans lesquels elle s'investit sans pour autant les appauvrir ou les dénaturer et d'autre part rendre compte de la complexité et du caractère multidimensionnel des champs inventoriés » (Morin, 1982). Décrire de façon la plus objective possible les pratiques d'enseignement n'est pas sans poser de problèmes pour un chercheur spécialisé dans l'activité qui sert de support à cette recherche. La prise de distance avec une vision normative et prescriptive de la profession s'impose et en même temps nous ne pouvons totalement nous défaire de ce que nous sommes et de ce que nous savons. « La rigueur de notre démarche ne prétend pas se vider de toute subjectivité » (Canguilhem, 1966). C'est en nous appuyant sur une démarche telle que la préconise E. Morin, et en distinguant clairement notre statut de chercheur et notre position de formateur que cette distanciation est rendue possible.

### 1.1 Généralités

La recherche en didactique comme toute recherche praxéologique pose le principe de sa légitimité scientifique. Marginalisée à ses débuts, elle n'est pas reconnue : « ses techniques et ses instruments sont tributaires des sciences humaines et sociales et de la technologie culturelle » (Martinand, 1990).

Le questionnement récent, en ce qui concerne le champ de la didactique montre que cette position a évolué : la pertinence des problématiques de recherche, les méthodologies utilisées et les critères de validation des résultats confèrent maintenant à ce type de recherches sa légitimité. La recherche en didactique se caractérise par la diversité des méthodes utilisées. Cette reconnaissance renvoie alors à la fréquence d'usage de ses méthodes et aux formes de contrôle du champ scientifique dans lequel elles s'appliquent.

Notre recherche s'inscrit dans le champ de la didactique clinique de l'EPS qui a comme point de départ incontournable la singularité des sujets en rupture avec l'idée de sujet générique et épistémique telle qu'elle est conçue dans la plupart des travaux traitant des pratiques

d'enseignement. Elle s'appuie sur une théorie naissante qui tente d'articuler les dimensions didactiques et cliniques autour de la définition d'un « sujet didactique » (Terrisse et Carnus, 2009), ici le sujet-enseignant. Il est singulier, autonome et responsable, assujéti à des contraintes didactiques, institutionnelles et personnelles. Il peut être divisé entre ce qu'il sait et ce qu'il est supposé savoir, ce qu'il est et ce qu'il est supposé être, entre les principes de réalité et les contraintes, mais encore, entre la notion de désir et de plaisir. Au-delà de cette énumération, nous tenterons de montrer que l'enseignant peut aussi être divisé entre ce qu'il fait, ce qu'il voudrait faire et ce qu'il ne peut s'empêcher de faire. Cette élaboration théorique qui s'appuie sur la notion de « sujet » didactique, intègre la dimension de l'inconscient qui éclaire la part d'insu identifiable à travers les remaniements apportés aux contenus enseignés.

Les options méthodologiques privilégiées sont liées aux orientations conceptuelles et à la problématique de recherche. La première option est le recours à l'étude de cas constitutive de la didactique clinique. La seconde est l'utilisation d'une méthodologie en trois temps inspirée de la méthodologie d'ingénierie didactique (MID), qui fournit un cadre d'analyse propice à l'analyse des écarts : écarts entre intention et décision, écart entre ce que l'enseignant a prévu de faire, ce qu'il fait et ce qu'il ne peut s'empêcher de faire. La MID, importée de la didactique des mathématiques et revisitée, permet la mise en correspondance des trois moments essentiels du processus d'enseignement, aux trois temps du chercheur, utilisés pour recueillir et analyser les données, les interpréter et valider les résultats obtenus. Du fait de la complexité du processus didactique et afin d'éviter la linéarité et une présentation atomiste des éléments qu'elle prend en compte, cette option méthodologique est envisagée selon une double approche : « synchronique » et « diachronique ».

L'approche synchronique permet d'appréhender les éléments du système didactique pour l'APSA choisie, à un moment précis du parcours professionnel de l'enseignant. La coexistence des éléments au sein d'un même ensemble à un même moment donné en fournit l'intelligibilité.

L'approche diachronique permet d'envisager les mêmes éléments de ce système aux trois moments significatifs du processus d'enseignement. Ces trois moments, fondement de notre option méthodologique, vont être l'objet de notre recherche.

## 2. Une étude de cas croisés

L'étude de cas s'inscrit ici dans une logique à dominante qualitative et une méthodologie adaptée à la didactique clinique. Elle est exploratoire et permet de décrire et de comprendre les déterminants d'une situation d'enseignement en tenant en compte du rapport singulier qu'entretient le sujet à l'activité qu'il pratique. Il ne pourra être élaboré qu'à partir d'une prise en compte du « cas par cas, qui caractérise la clinique du singulier et la position subjective de chacun » (Terrisse, 2001).

L'étude de cas est définie comme : « la compréhension de dynamiques présentes au sein d'un environnement unique. Elle se limite à un domaine d'investigation bien spécifique et permet le recueil de données diverses » (Yin, 1984). Pour le même auteur, l'étude de cas est une stratégie de recherche à part entière faisant appel à une logique qualitative inductive visant à la validation de cadres théoriques. L'intérêt de chaque cas dépend de sa capacité à apporter une meilleure compréhension du phénomène et à en étudier les régularités et les différences.

« L'étude de cas vise à dégager la logique d'une histoire de vie singulière, aux prises avec des situations complexes, nécessitant des lectures à différents niveaux, et mettant en œuvre des outils conceptuels adaptés » (Revault d'Allonnes, 1999).

Les modalités logiques de la pensée « au cas par cas » sont celles d'un raisonnement qui procède à « l'exploration et à l'approfondissement d'une singularité accessible à l'observation »<sup>10</sup>. L'analyse de cas consiste à en présenter sa singularité et à utiliser le descriptif de cette singularité pour en préciser le contexte d'apparition. Elle implique un processus d'interprétation et requiert une construction théorique. Les « sciences du cas » peuvent assurer une « convergence entre la valeur descriptive de la méthode clinique et la valeur méthodologique de l'observation contextualisée dans l'administration de la preuve » (Passeron et Revel, 2005).

---

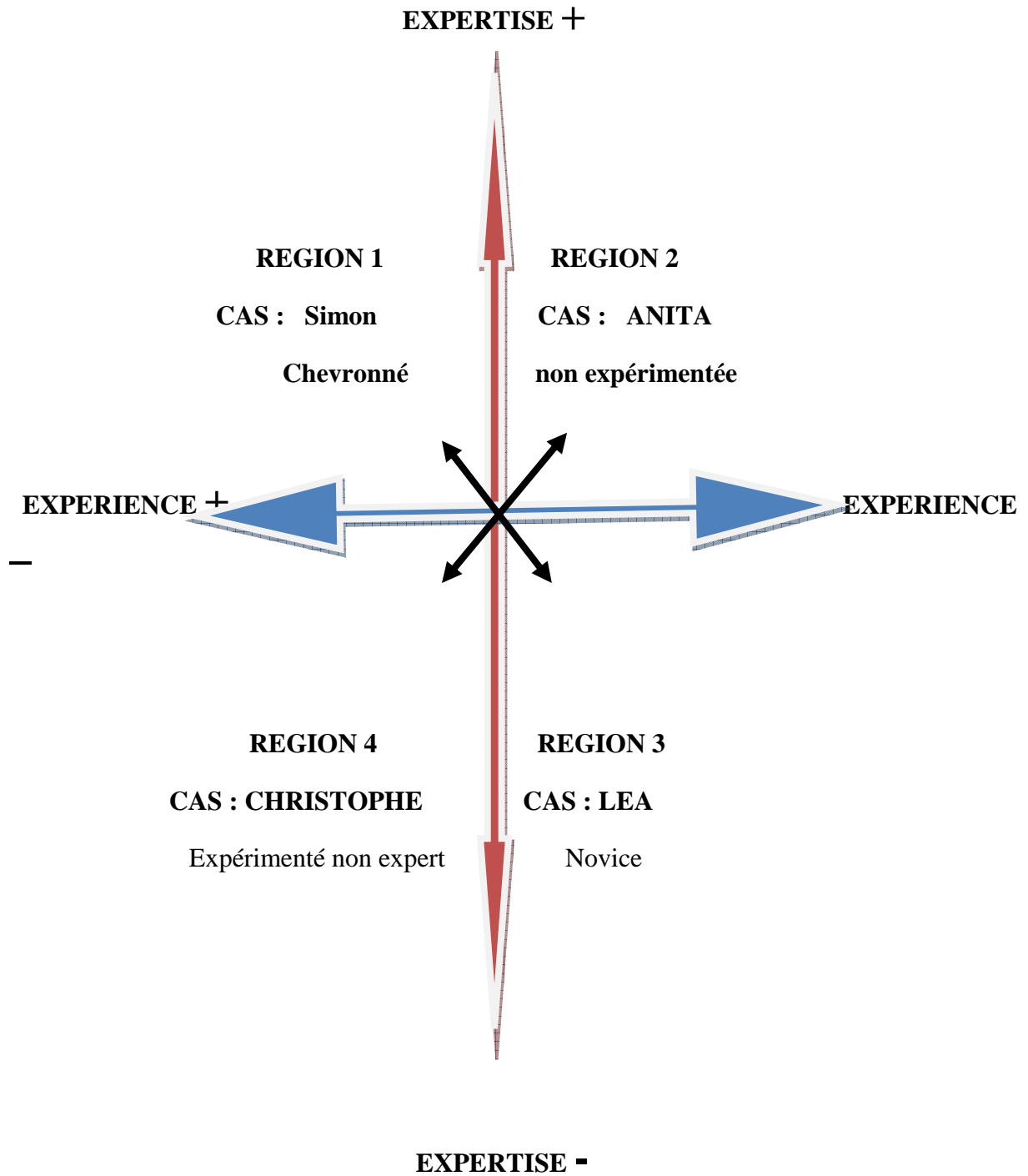
<sup>10</sup> (Passeron et Revel, 2005, p. 9)



## 2.1 Les profils didactiques recherchés

Le choix de quatre enseignants volontaires a initié cette étude. Ce choix s'est opéré à partir de deux critères : la spécialisation en SBF (l'expertise) et l'expérience d'enseignement. La spécialisation en SBF, autrement dit l'expertise dans cette activité, renvoie à des savoirs spécifiques que l'enseignant peut mobiliser dans la conception et/ou la réalisation effective. L'expérience est souvent liée au parcours professionnel et à l'ancienneté dans la profession. Elle s'acquiert au fil des années d'enseignement à partir de diverses expériences vécues à partir d'activités et de contextes différents. Les savoirs d'expérience sont retraduits et réinvestis dans les classes pour s'adapter aux contraintes de l'enseignement et permettent de contrôler l'action didactique. Ils font appel selon ces mêmes auteurs à la médiation d'outils, à des trucs, des recettes des techniques qui facilitent et permettent le contrôle des savoirs opératoires. Ils renvoient à la partie du travail de l'enseignant qui touche essentiellement à la construction et à l'aménagement du milieu.

Dans notre étude, l'expérience et l'expertise représentent ces deux axes bipolarisés, allant vers plus ou moins d'expertise et plus ou moins d'expérience. Le croisement de ces deux axes bipolarisés fait émerger des espaces de savoir. Tout enseignant en regard de son expertise en SBF et de son ancienneté dans la profession met à « l'épreuve » ses savoirs et son statut présumé dans l'un de ces quatre espaces didactiques (topos) ainsi constitués. Nous représentons une nouvelle fois schématiquement ces quatre espaces en y précisant le profil de chacun des intervenants.



**FIGURE 9:** LES QUATRE REGIONS OU SITES

## 2.1 Présentation des quatre cas

Ainsi, dans la région 1, vont être prises en compte les décisions didactiques de l'enseignant « chevronné ». Dans cet espace est étudié le cas Simon.

### **Le cas Simon**

Simon a bénéficié d'une formation initiale à l'UFRSTAPS de Toulouse, il est titulaire du CAPEPS depuis 1989 et il est imprégné de la culture des sports de combat acquise dans diverses institutions. Il enseigne depuis presque vingt ans dans le cadre scolaire. Il est entraîneur en club. Il est détenteur de nombreux diplômes fédéraux dont le Brevet d'Etat second degré. Il a participé dans le cadre de la MAFPEN à plusieurs stages de formation continuée en qualité de formateur de formateurs.

Dans la région 2 est observé le profil de l'enseignant « novice » ni expert, ni expérimenté

### **Le cas Léa**

Léa âgée de vingt quatre ans, célibataire, a obtenu son CAPEPS en 2009 et enseigne depuis septembre de la même année au Collège en qualité de professeur stagiaire. Elle n'a jamais enseigné la SBF. Léa ne garde qu'un vague souvenir d'une initiation à la SBF à l'école primaire. Durant sa formation à l'UFRSTAPS, elle a effectué un cycle de formation en première année en Sport de combat de préhension. Ce cycle représente la seule expérience en sports de combat, activité dans laquelle elle n'a aucune qualification, ni aucun diplôme. Elle est très peu documentée sur la SBF et ne s'est jamais intéressée à l'actualité pugilistique. Elle a accepté d'être un des acteurs de cette recherche et promet de s'informer sur cette activité tout en avouant sa crainte de réaliser ce cycle de SBF.

Dans la région 3 est observée l'intervenante « spécialiste » non expérimentée qui représente le cas Anita.

### **Le cas Anita**

Anita est âgée de vingt et un ans. Elle termine son cycle de formation à l'IUFM. Plus tout à fait étudiante, pas encore enseignante titulaire, elle présente le profil de « spécialiste » débutante. Elle pratique la SBF depuis « *petite, c'est mon sport ...* » (entretien ante). Ces années de pratique assidue de la SBF la conduisent au pôle France : sportive de très haut

niveau elle obtient deux titres de championne de France, un titre de championne d'Europe et par deux fois elle est sacrée championne du monde. Désireuse de faire carrière et de devenir professeur d'EPS, Anita souhaite transmettre son savoir et dans ce but, elle se perfectionne et s'informe en permanence. Elle a obtenu depuis deux ans le monitorat de SBF et a suivi une formation pour être juge arbitre. Au-delà de sa formation, de son statut de sportive de haut niveau, Anita enseigne pour la première fois en milieu scolaire et c'est avec conviction qu'elle a été volontaire pour être une des actrices de cette recherche.

Dans la région 4 fonctionne l'enseignant expérimenté et non spécialiste : le cas Christophe.

### **Le cas Christophe**

Christophe enseigne depuis plus d'une vingtaine d'années. Agé de 43 ans, il a débuté sa carrière en région parisienne dans un lycée professionnel où il a été amené à proposer des cycles de sports de combat en judo. « *Je n'ai pas fait de SBF pendant ma formation initiale, j'ai commencé par quelques cycles en sports de combat en région Parisienne, en lycée professionnel, le public était demandeur* » (entretien ante). Il a renforcé ses acquis expérimentiels par un stage en formation continue proposé dans l'académie de Paris en sports de combat de préhension. « *C'était sympa...J'ai ainsi une formation de judoka et je sais ce qu'est un rapport de force, l'opposition.... Depuis deux ans à son arrivée à Toulouse au lycée, je me suis dit, je vais donc tester la SBF* ». Christophe a réalisé quatre cycles en SBF de la seconde à la terminale. Il se forme essentiellement au travers de son enseignement. Christophe, curieux et désireux d'accroître son expérience à partir d'une activité qu'il découvre, a accepté d'être un des acteurs de cette recherche.

Dans chacune des quatre régions (topos) représentées schématiquement se positionne un enseignant avec son histoire, son statut, ses conceptions de la SBF et de son enseignement, ses affects, ses compétences, son expérience professionnelle et son expertise en SBF. A cet espace didactique qu'occupe le « sujet » s'articule une dimension temporelle. Chaque sujet dans un contexte spécifique est observé à un moment donné de son parcours professionnel. Au-delà des compétences présumées que révèlent le « déjà-là », le temps de l'épreuve est utilisé par l'enseignant pour décliner son savoir en vue de faire parvenir ses élèves au « savoir combattre ».

Les quatre enseignants choisis ayant adhéré à notre projet se sont concertés et ont dû modifier leur planning pour apporter les ajustements nécessaires. Pour une période donnée, ils ont été amenés à choisir des classes présentant sensiblement le même profil et le même niveau d'élèves. La dernière difficulté à surmonter a été celle de coordonner les disponibilités des quatre praticiens à celles du chercheur.

### **3. Les trois temps de la méthodologie en didactique clinique de l'EPS.**

Premier temps : avant la mise à l'épreuve

#### 3.1 Le déjà-là

Le déjà-là est la partie cachée du processus décisionnel de l'enseignant qui fournit les motifs et les mobiles possibles à son activité professionnelle. Dans ses travaux sur les enseignants d'EPS en gymnastique, M.F Carnus met en évidence l'existence d'un « déjà-là décisionnel » en amont de toute décision didactique ; il se situe au carrefour d'autres déjà-là : conceptuel, intentionnel et expérientiel.

Le déjà-là « exerce une influence constante et latente sur les démarches décisionnelles de l'enseignant d'EPS. Il peut fournir à l'enseignant des motifs et mobiles possibles à la prise de décision » (Carnus, 2003). Au delà des difficultés et des contraintes liées au contexte, de nombreuses influences internes interviennent parfois à l'insu de l'enseignant et semblent avoir un rôle déterminant dans ses prises de décision. Ainsi il est amené à faire des choix en situation didactique en fonction d'un certain nombre de déterminants objectifs ou subjectifs. Le processus décisionnel est « à la fois un phénomène intime et spécifique » (Carnus, 2003). Les différents déjà-là agissent comme « des filtres de l'action didactique » (Loizon, 2004). Ces filtres ont des effets analogues aux « couches d'intention » évoquées par Portugais (1998) qui vont orienter les choix de l'enseignant avant et pendant l'action didactique. « Ce filtre particulier est toujours présent, il agit en permanence en tant que représentation du monde, de l'autre, du réel » (Blaquier, 2003).

Le déjà-là est ainsi défini comme un ensemble de savoirs divers, mais aussi de croyances, de valeurs et d'intentions. C'est quelque chose qui préexiste au sujet avant le moment observé et qui s'enrichit à travers les différentes expériences qu'il va vivre. Le « déjà-là » s'inscrit donc sur un axe chronologique et englobe tout ce qui s'est passé avant le moment observé par le

chercheur. Il concerne donc le sujet et son histoire. Accéder au déjà-là décisionnel préfigure au regard de l'expérience et de l'expertise de l'enseignant et d'une épistémologie personnelle, la nature du savoir à enseigner, les modes de transmission et les conditions d'appropriation de ces savoirs.

### 3.1.1 Le déjà-là conceptuel

La notion de conception introduite dans le champ de la didactique est présentée comme « un élément moteur entrant dans la construction d'un savoir et permettant même les transformations nécessaires » (Giordan et De Vecchi, 1987).

Pour ces mêmes auteurs, les représentations constituent « un ensemble d'idées cohérentes que l'apprenant utilise pour raisonner face à des situations-problèmes, cet ensemble d'idées correspond à une structure mentale sous-jacente, responsable de manifestations contextuelles ». La différence entre les notions de conception et de représentation apparaît infime : toutes les deux font appel au cognitif et ne sont pas observables directement. Toutefois, leur singularité repose sur le fait que les conceptions sont « construites » et liées à un savoir.

L'individu élabore des conceptions sur un objet donné en reliant, analysant et en synthétisant diverses informations. Les représentations apparaissent davantage comme un ensemble d'idées cohérentes, mais contextuelles : « Une représentation est un phénomène mental qui correspond à un ensemble plus ou moins conscient, organisé et cohérent, d'éléments cognitifs, affectifs et du domaine des valeurs concernant un objet particulier. On y retrouve des éléments conceptuels, des attitudes, des valeurs, des images mentales, des connotations. C'est un univers symbolique, culturellement déterminé, où se forment les théories spontanées, les opinions, les préjugés, les décisions d'actio » (Garnier et Sauvé, 1999)<sup>11</sup>

Le concept de représentation est voisin de l'idée d'image. Demander à un enseignant d'EPS comment il se représente la fonction enseignante, c'est lui demander de construire une image du processus didactique selon un modèle qui lui est propre, mais c'est aussi lui demander davantage que l'évocation d'une image pré construite. La notion de représentation est considérée comme dynamique et évolutive. La représentation d'une même entité, d'un même

---

<sup>11</sup> Garnier C., Sauvé L., 1999. Apport de la théorie des représentations sociales à l'éducation relative à l'environnement - Conditions pour un *design* de recherche, *Éducation relative à l'environnement - regards, recherches, réflexions*, Arlon, FUL, pp. 65-77.

objet par des personnes différentes laisse apparaître des fondements différents qui pourront engendrer des représentations elles-mêmes diverses. Quand l'enseignant d'EPS en activité depuis plusieurs années évoque ce que représente pour lui l'enseignement, il n'a pas les mêmes références que l'étudiant en formation. L'enseignant a une « source de représentation » de l'enseignement qui est celle d'un « contact avec l'objet évoqué » ; l'étudiant en début de formation n'a pas la même expérience. Il se représente l'enseignement ou celui d'une APSA à travers une suite d'images nées de son vécu en EPS, mais aussi des personnes qui lui en ont parlé, des lectures qu'il a pu faire, ou des rumeurs auxquelles il a été sensible. Les sources de la représentation peuvent être diverses et de ce fait sa construction a toutes les chances de se trouver différemment agencée selon le positionnement professionnel et la connaissance de l'activité enseignée. Les représentations ne sont donc pas clairement apparentes à la conscience. On ne dit pas sa représentation exclusivement par des mots. On la vit dans ses pratiques quotidiennes. L'image-représentation est très imprégnée de subjectivité.

Ainsi ne devons nous pas nous étonner de ce que le lieu de la représentation soit aussi fréquemment le lieu du rêve et de projets utopiques, quelquefois la racine même des idéologies. Elle réfère aussi à la conscience collective, aux propositions ou aux obligations sociales. Elle n'est pas strictement personnelle, mais évoque pourtant le moi idéal comme idéal narcissique. La notion de représentation est donc au carrefour du psychologique, de l'effectif et du social.

### 3.1.2 Le déjà-là intentionnel

L'intention, notion centrale importée dans le champ des recherches en didactique, est considérée comme une tension vers l'acte et non comme quelque simple velléité. « J'ai l'intention de faire ceci ou cela » ne peut être dissocié de l'intention d'obtenir tel résultat. La notion d'intention appelle à la notion de motif pour obtenir tel résultat ou parvenir à telle fin. L'intention est mise en perspective dans une chaîne de moyens et de fins. Depuis Aristote, l'intention est proche du raisonnement pratique. La chaîne des énoncés d'intentions désigne l'ordre dans lequel devrait se dérouler l'action. Le projet désigne alors le caractère d'anticipation de l'action par l'intention. Le projet comme celui de transmettre des savoirs à enseigner est d'ordre social, implique une chaîne d'intentions qui relèvent d'intentions sociales qui se transforment en vue de l'interaction en intentions plus personnelles, qui est une

préfiguration de la transposition didactique et du savoir enseigné. Cette mutation s'opère à partir et à travers de ce que le sujet sait et de ce qu'il est et se traduit notamment dans l'intention didactique, intention en jeu dans une situation donnée. Elle est « fondatrice de la didactique » (Brousseau, 1986). En amont, des décisions, les intentions plus ou moins conscientes sont un élément de la partie cachée du processus décisionnel qui renvoient aux causes, aux motifs et aux mobiles, et qui déterminent en partie les choix de l'enseignant avant, pendant et après l'action. Ces liaisons entre les intentions, la connaissance et l'action qui s'opèrent à l'insu de l'enseignant se révèlent d'une complexité extrême qui peut amener à penser que l'enseignement est « une activité impossible » (Freud, 1900).

Au sein des « couches d'intention et d'intentionnalité » qui agissent comme des « filtres de l'action didactique », « l'intention » oriente le projet de l'enseignant vers le choix de contenus d'enseignement et la façon de les transmettre en situation didactique. Les intentions fournissent en fonction des contraintes institutionnelles, les motifs et les mobiles qui provoquent la décision.

Nous distinguons deux niveaux d'intention : celles qui traduisent le court terme et portent sur la séance observée et celles relatives à un long terme et portant sur le cycle ou le programme annuel.

### 3.1.3 Le déjà-là expérientiel

Les modalités de collaboration entre les enseignants praticiens et le chercheur, au-delà de leurs statuts respectifs, visent à produire et à articuler des savoirs issus de l'expérience et des savoirs issus de la recherche. Une telle collaboration peut conduire à des modifications de la pratique enseignante et permettre conjointement de faire évoluer une situation didactique. La légitimation du savoir d'expérience permet d'offrir au praticien un espace de parole que le chercheur se doit alors de canaliser autour de ce qu'elle a de spécifique à offrir, c'est-à-dire la connaissance pratique ou expérientielle à propos des questions touchant l'exercice de la profession. La démarche interprétative, rejoint la double fonction de comprendre et d'expliquer : comprendre au sens de « rendre raison » à la logique des acteurs (Bourdieu, 1993), ici celle de leur connaissance expérientielle, expliquer au sens de « mettre en perspective ces logiques, voire de dévoiler les mécanismes qui fondent leur dynamique » (Dubet, 1994).



Le déjà-là expérientiel qui est l'explicitation du savoir d'expérience débouche sur sa théorisation. Expliciter pour l'enseignant son savoir d'expérience, c'est avec le concours du chercheur, en co-construire une représentation pour soi et pour les autres. En d'autres termes, c'est se l'approprier individuellement et collectivement : « nommer revient à connaître » (Strauss, 1989).<sup>12</sup> Pour accéder au déjà-là expérientiel et pour identifier les savoirs d'expérience, nous avons utilisé le questionnaire d'opinion et les entretiens préliminaires.

Pour mieux situer les différents déjà-là sur le versant clinique et en nous référant à la théorie psychanalytique de la première topique freudienne, le déjà là intentionnel se situerait dans la sphère du conscient, le déjà-là conceptuel se situerait dans le préconscient, et le déjà-là expérientiel serait un peu plus ancré dans l'inconscient. La topique est une métaphore qui spatialise les lieux psychiques et qui révèle les rapports entre les trois instances du ça, du Moi et du Surmoi, ainsi que l'ensemble des phénomènes qui s'y passent. Pour expliciter l'action, « le registre du préconscient renvoie à ce qui est pré-réfléchi » (Vermersch, 1994).

Ce premier temps de recueil de données pour accéder au déjà là, revêt beaucoup d'importance, car il préfigure pour une grande part, la planification et l'épreuve interactive.

#### Le deuxième temps : de l'épreuve à la mise à l'épreuve

« L'épreuve » désigne à la fois un lieu et un temps marqués du sceau de l'imprévisibilité et de l'urgence. Comme dans toute épreuve sportive, l'enseignant et le chercheur ne savent pas *a priori* comment la séance d'EPS va effectivement se dérouler et quelle en sera l'issue en termes de savoirs. L'épreuve est un « moment de vérité » (Terrisse, 1994) pour lequel l'enseignant est convoqué afin de « mettre à l'épreuve » son savoir en situation interactive, dans le but de son appropriation par les élèves. La situation didactique dans laquelle est engagé l'enseignant ne se limite pas au seul moment de l'interaction, mais s'étend aux phases pro et rétro interactive. Ce moment fondamental est utilisé par le chercheur pour observer *in situ* afin de recueillir un ensemble de données à partir desquelles il tente d'accéder aux contenus réellement enseignés. Les données recueillies et les analyses qu'elles sous-tendent seront utilisées ultérieurement par le chercheur pour vérifier ses hypothèses. Sans cette

---

<sup>12</sup> A. Strauss, 1989. *Miroirs et masques. Une introduction à l'interactionnisme*. Paris : Métailié.

confrontation à l'épreuve en phase interactive, le chercheur ne peut disposer des éléments d'appréciation des écarts entre les intentions et les décisions de l'enseignant.

La « mise à l'épreuve » porte sur la deuxième et la troisième séance d'un cycle de six séances en SBF. Cette phase d'intervention didactique est délicate car elle est vécue différemment par les acteurs : « Au-delà de son caractère social, elle revêt un caractère privé et personnel » (Carnus, 2010).

Au cours de « l'épreuve », à la contingence de la transmission-appropriation du savoir, peuvent s'ajouter l'incertitude interne liée au sujet enseignant et l'incertitude qui caractérise la logique des sports de combat. Confronté à la contingence et à ses effets lorsque les élèves ne parviennent pas à résoudre des difficultés d'apprentissage, l'enseignant est amené à prendre hic et nunc et parfois dans l'urgence des décisions modificatives des contenus d'enseignement prévus. Les RCD qui se produisent, leur nature, leurs causes et surtout leur mode de gestion sont en étroite relation avec l'expérience et l'expertise de l'enseignant. La didactique clinique semble alors une nécessité pour décrire et comprendre les réponses et les stratégies de l'enseignant face à la contingence. Ainsi l'épreuve représente cette nécessité incontournable qui permet à l'enseignant d'enrichir son potentiel expérientiel et qui offre au chercheur la possibilité de situer l'enseignant par rapport à son expérience et à son expertise.

### Troisième temps : l'après-coup

La notion « d'après coup » issue du concept de « remaniement » emprunté à la psychanalyse, est importée en didactique des mathématiques en lui « conférant un rôle déterminant dans les remaniements des contenus par les enseignants » (Chevallard, 1985). Ce concept s'appuie sur le constat que « les impressions ou les traces mnésiques peuvent n'acquérir tout leur sens, toute leur efficacité que dans un temps postérieur à celui de leur première inscription » (Chémama, 1995). La notion d'après-coup rend compte du « processus de reconstruction des événements passés par le sujet » (Chevallard, 1985). Ce troisième temps de la méthodologie de recueil et d'analyse des données a différentes fonctions. Il est utilisé dans la description et la compréhension par l'enseignant de sa propre activité. Il lui permet d'examiner à nouveau le savoir prévu et mis en jeu, et de le reconstruire à la lumière de l'expérience vécue. Il permet au chercheur d'accéder aux causes du choix et du traitement de ces savoirs. L'après-coup est

donc considéré comme un processus de reconstruction rétroactive. Ce retour sur la pratique permet au chercheur de recueillir des informations sur la façon dont l'enseignant conçoit l'EPS et l'activité enseignée. C'est aussi le moyen pour ce dernier, de s'engager dans une démarche compréhensive faite d'analyse et d'interprétation.

Les entretiens « d'après coup » réalisés plusieurs semaines après l'intervention, laissent à l'enseignant le temps de la réflexion. Il est mis à profit par le chercheur pour élaborer les lignes directrices des entretiens visant à rendre compte à partir des remaniements observés de l'évolution expérientielle de l'enseignant.

La principale méthode d'accès à l'après-coup est l'entretien. Il est clinique, car il vise à développer une forme d'empathie, qui favorise par le dire, l'expression de la façon dont l'intervenant perçoit et ressent son activité d'enseignement. La parole (entretien) est ainsi un substrat à l'analyse permettant au chercheur de comprendre et d'interpréter le point de vue du sujet, mais au-delà, les oublis, les hésitations, les lapsus, les non dits revêtent autant d'importance que l'exercice d'explication qu'exige un tel entretien. Le rôle de l'inconscient n'est pas négligeable, il témoigne que le sujet est souvent partagé entre la nécessité de rationalisation et d'objectivation de sa pratique et les raisons, les motifs ou les motivations qui ne peuvent être explicités. D'ailleurs en EPS, tout ne passe pas par la parole, la monstration médiée par le corps, les attitudes, l'émotion et d'autres affects ne sont pas explicables.

### 3.4 Synthèse

La temporalité est un « phénomène structurant le savoir que transmet l'enseignant et qui circule dans la classe » (Terrisse, 2007). Trois moments essentiels caractérisent l'activité de l'enseignant. Ils représentent chronologiquement les trois étapes habituelles suivies pour élaborer son projet d'enseignement, le mettre en œuvre en situation interactive avec la classe et effectuer un bilan personnel portant essentiellement sur les remaniements apportés au projet initial au cours de l'épreuve.

Le dispositif méthodologique élaboré que nous avons schématisé met en correspondance les trois moments de l'enseignant aux trois temps du chercheur. Ce dispositif vise à recueillir les données nécessaires à l'analyse des pratiques en réponse à notre problématique de recherche.

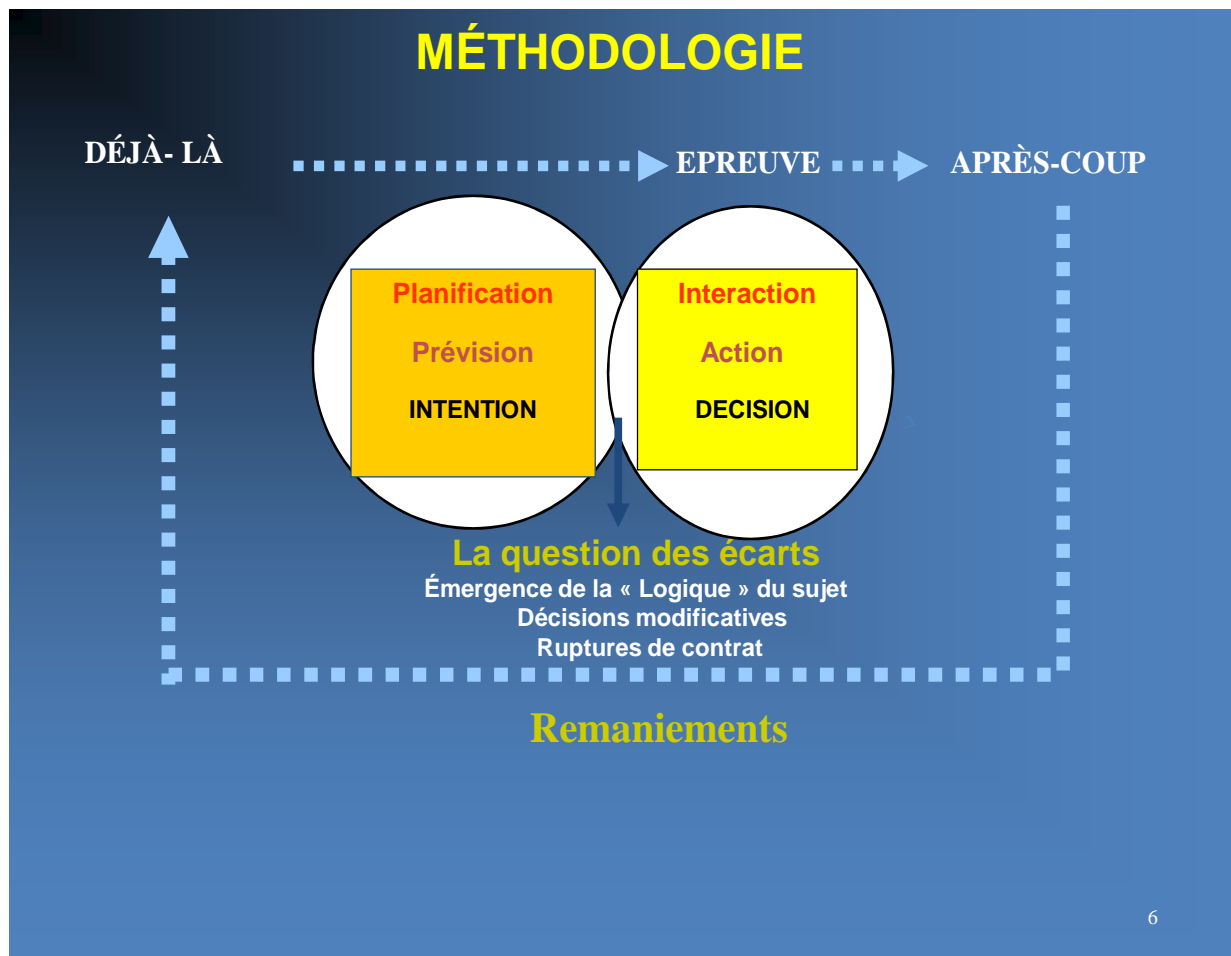
Le premier temps du chercheur avant « l'épreuve », vise pour celui-ci à accéder au déjà-là et à identifier les intentions qui guident l'enseignant dans l'élaboration de son projet. Mais à ce stade du recueil de données, les raisons des choix des enseignants demeurent souvent opaques et ne pourront être élucidées qu'après-coup. Ce premier temps est aussi mis à profit par le chercheur pour anticiper et élaborer son projet d'observation relatif à « l'épreuve » que représente la phase interactive.

Ce premier moment exige une adhésion de l'enseignant au projet de recherche. Il est délicat et nécessite beaucoup de tact de la part du chercheur car les informations fournies par l'enseignant renvoient à la sphère privée et intime. Pour accéder au déjà-là, les outils d'investigation utilisés sont le questionnaire d'opinion et les entretiens préliminaires.

Le deuxième temps est celui de « l'épreuve » en phase interactive dans laquelle l'ensemble des situations sont observées audio visuellement et intégralement enregistrées.

Le troisième temps vise à accéder à la logique du sujet et à l'interprétation de ses décisions.

Ce dispositif méthodologique en trois temps a pour but d'une part, l'identification des écarts entre les idéaux, les théories, les conceptions auxquels l'enseignant adhère et ses intentions didactiques. Il a pour but d'autre part de rendre compte des écarts entre les intentions et les pratiques effectives. La prise en compte de ces écarts semble être un indicateur pertinent de la logique des enseignants et de sa variabilité. Elle est l'un des marqueurs de l'expérience et de l'expertise. Le tableau ci-après synthétise les trois temps de la méthodologie de la didactique clinique.



**TABEAU 5 : LES TROIS TEMPS DE LA METHODOLOGIE DE LA DIDACTIQUE CLINIQUE.**

Le dispositif méthodologique présenté est assorti d'un dispositif d'investigation qui permet le recueil d'information nécessaire à vérifier et à valider nos hypothèses.

#### **4. La référence à la méthodologie d'ingénierie didactique (MID)**

La notion d'ingénierie didactique (Artigue, 1990) montre les limites des méthodes expérimentales de laboratoire, externes à la classe qui par l'utilisation de tests et de questionnaires, ne peuvent rendre compte de la complexité de la situation didactique et des interactions qui se produisent entre le maître, les élèves par rapport à des objets du savoir.

Les situations analysées sont ici des situations « naturelles » qui, contrairement aux situations créées en laboratoire, préservent sans l'appauvrir et la dénaturer, la spécificité de l'activité étudiée en n'isolant pas un élément comme objet d'analyse. L'ingénierie didactique

représente pour le chercheur en didactique : « une forme de travail didactique comparable au travail de l'ingénieur qui, pour réaliser un projet précis, s'appuie sur les connaissances scientifiques de son domaine, accepte de se soumettre à un contrôle de type scientifique, mais, en même temps, se trouve obligé de travailler sur les objets plus complexes que les objets épurés de la science » (Artigue, 1988).

La MID importée des mathématiques est utilisée dans de nombreux champs disciplinaires. Elle doit toutefois être adaptée aux exigences de l'EPS dans laquelle les contenus transposés des pratiques sociales de référence, n'ont ni la stabilité, ni la permanence des contenus des autres disciplines. En EPS, les lieux et les espaces de pratique sont variés (stade, gymnase, ring...), le temps est organisé en découpage annuel de cycles d'activités, le niveau hétérogène des classes lié à la mixité et aux pratiques extra scolaires des élèves, sont autant de contraintes contextuelles qui s'ajoutent à celles que représente la logique propre à chaque APSA. La MID rend compte du processus d'enseignement dans sa dimension évolutive, son intérêt est alors de fournir « un contexte d'observation propice à l'analyse et à l'élucidation du fonctionnement didactique » (Amade-Escot, 1998).

L'utilisation de la MID dans le cadre de l'étude menée en Master nous en a toutefois montré ses limites. En réponse à la spécificité de l'EPS et surtout à la prise en compte de la singularité du sujet en didactique clinique, les travaux menés dans le cadre de notre laboratoire de recherche ont permis l'élaboration d'options méthodologiques plus adaptées à notre cadre théorique en didactique clinique et à nos options conceptuelles. L'originalité des options méthodologiques d'investigation élaborées réside dans leur mise en adéquation avec les trois temps du dispositif méthodologique de recueil de données. Elles permettent l'articulation voire même l'imbrication du versant didactique et clinique et fournissent un cadre d'analyse propice à l'identification et l'analyse des écarts entre intention et décision. La validation d'un tel dispositif méthodologique se situe « dans la rencontre d'une subjectivité identifiée de manière externe par le chercheur, corrélée à des descriptions de pratiques effectives, avec sa reconnaissance interne et son interprétation par le sujet lui-même ». (Van Der Maren, 1996)

## La MID revisitée

Les correspondances de la MID avec les trois temps de notre méthodologie de recherche mettent en évidence que le premier temps du chercheur « avant » l'épreuve intègre les *analyses préalables* et *l'analyse a priori* de la MID.

Le deuxième temps du chercheur, « pendant » l'épreuve, est consacré à l'observation in situ de l'épreuve. Il correspond à la phase interactive de la MID.

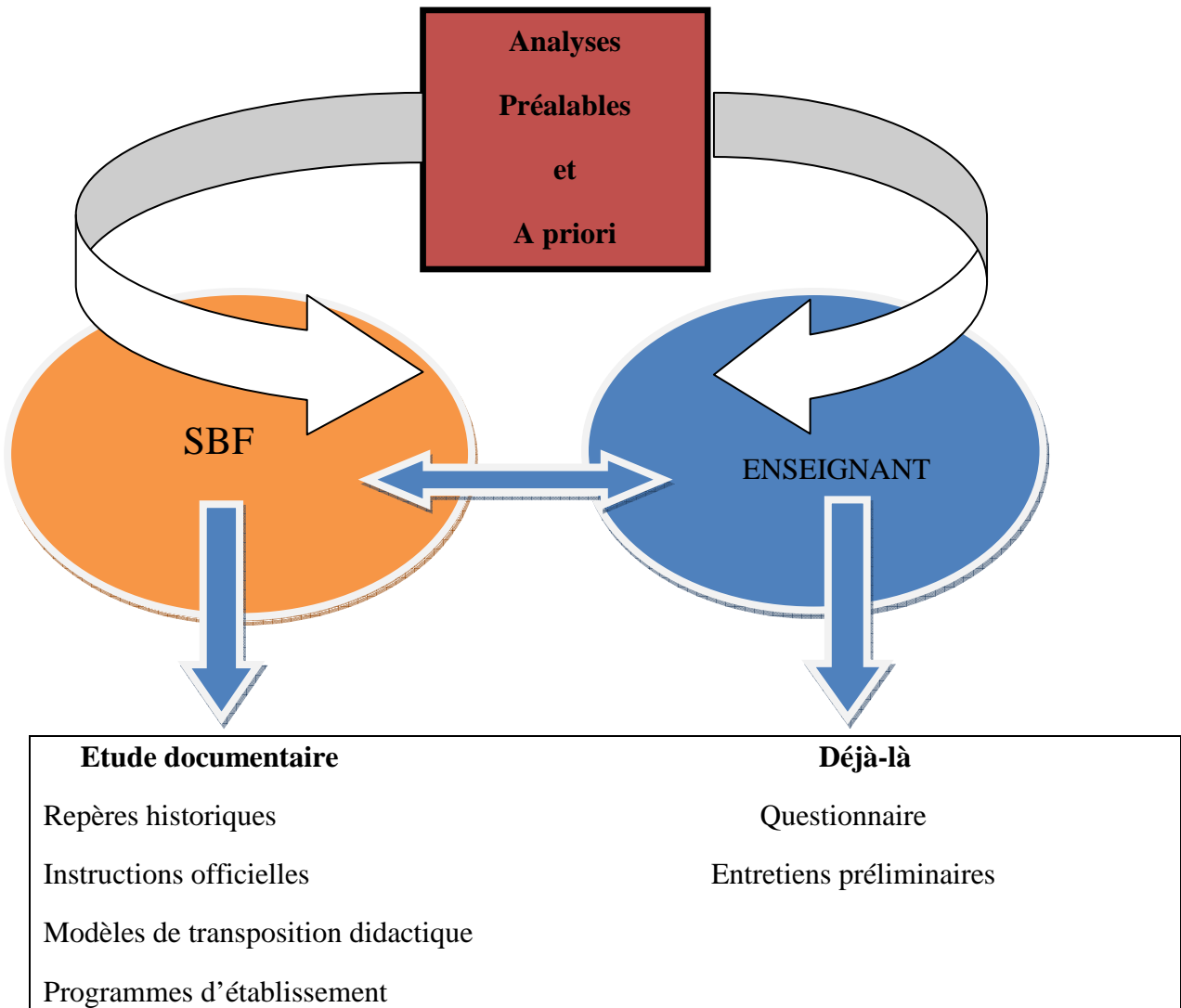
Le troisième temps du chercheur « l'après » l'épreuve renvoie à différentes analyses. D'abord l'analyse interactive, ensuite la mise en tension de l'analyse a priori avec l'analyse interactive. Enfin s'ajoute « l'après-coup », volet spécifique de notre méthodologie de recherche qui se réfère à l'option de la didactique clinique.

### 4.1 Avant l'épreuve : analyses préalables et *a priori*

Les analyses préalables sous-tendent l'analyse épistémologique des contenus d'enseignement en se référant à des repères historiques, méthodologiques et didactiques de la SBF. Cette étude a été présentée dans la troisième partie de cette thèse.

Ces analyses rendent compte d'autre part, au moyen d'un questionnaire et d'entretiens préalables, des représentations et des conceptions de l'enseignant en ce qui concerne la SBF et son enseignement.

Le tableau ci-dessous indique les éléments pris en compte dans les analyses préalables et a priori.



**FIGURE 10 : LES ANALYSES PREALABLES ET A PRIORI**

L'instrumentation méthodologique conduit à choisir un second instrument de recueil d'information, le questionnaire. Son objectif est de mettre en évidence les conceptions de l'enseignant définies dans le chapitre précédent. Le questionnaire permet l'émergence du déjà-là (conceptuel, expérientiel et intentionnel).

Nous avons eu recours à un questionnaire d'opinion concernant quatre enseignants choisis en regard de leur positionnement sur un parcours professionnel : enseignant chevronné, enseignant novice, enseignant expérimenté non expert en SBF, et enfin un enseignant expert en SBF et débutant en enseignement. L'élaboration du questionnaire résulte d'une pré-



enquête réalisée dans le cadre du master auprès d'un échantillon d'enseignants et exploitée avec deux intervenants.

Le questionnaire comprend :

Des questions fermées en corrélation avec notre objet de recherche

Les dimensions de l'information recherchée sont : les caractéristiques personnelles du sujet interrogé, c'est-à-dire son « histoire individuelle » et son rapport au savoir SBF :

Facteurs personnels et autour du sujet

Facteurs historiques relatifs à l'histoire du sujet

Rapports au savoir (Expérience et expertise)

Les implications du sujet

Les moyens d'information du sujet

Facteurs situationnels

(Facteurs institutionnels, humains et matériels)

L'identification du sujet et ses connaissances

Des questions semi-ouvertes et ouvertes conduisent à la formulation d'un ou plusieurs concepts, soit à une réponse plus discursive. Les questions visant à recueillir « l'opinion » du sujet mettent en évidence la dimension de la représentation sur l'enseigner/apprendre, la conception de l'APS, la SBF, comme sport de combat, activité duelle d'opposition.

Ces questions portent aussi sur la conception de l'enseignement de la SBF en fonction des analyseurs de pratique que sont la dévolution, l'ostension, les ruptures de contrat didactique et leur mode de gestion.

CONCEPTION : Emergence du déjà-là		Questions
Conception Activité		Item 7
Conception enseignement		Item 9, 14
Planification		Item 8
ANALYSEURS	Savoirs nécessaires à l'enseignant pour enseigner	Item 11
	Savoirs à apprendre pour l'élève	Item 15
	Dévolution	Item 12, 13,16
	Ostension	17
	Obstacles et RCD	Item 10
	Evaluation et Efficacité de l'enseignement	18, 19

TABLEAU 6 : QUESTIONNAIRE

Ce questionnaire a pour but de situer le sujet en regard des critères définis de l'expérience et de l'expertise. Il a une fonction exploratoire, en ce qui concerne les conceptions et les représentations des enseignants, et permet *a posteriori* de rendre compte des décalages entre les conceptions et les pratiques effectives.

(Le questionnaire figure en annexe, p 5).

#### 4.2 Analyse *a priori*

Au-delà du déjà-là, l'analyse *a priori* rend compte comme l'illustre le tableau ci-après, des décisions de planification de l'enseignant en phase pré interactive, depuis la préparation de la séance, jusqu'aux derniers remaniements précédant sa mise en œuvre. Le savoir que

l'enseignant a le projet de transmettre est identifié au moyen des fiches de préparation, d'un entretien initiant le cycle et d'entretiens pré interactifs.

Objet de recherche	Outils de recueil de données
Savoir à enseigner	Programmes, référentiels, instructions officielles
(Décisions de planification) Prévision : savoirs enseignés	Fiches de préparation Entretiens pré-interactifs

**TABLEAU 7: ANALYSE A PRIORI : OUTILS DE RECUEIL DE DONNEES**

#### 4.2.1 La planification

Les enseignants établissent généralement leur projet prévisionnel à partir de fiches de préparation où figurent les contenus d'enseignement et les conditions de leur transmission. L'élaboration de ce projet renvoie à la conception qu'ils ont de l'activité et de son enseignement mais aussi à leur connaissance de l'activité enseignée et à leur expérience d'enseignement. Le déjà-là est l'élément déterminant du processus de planification qui s'inscrit dans un contexte particulier, en tenant compte des ressources présumées des élèves.

La recherche sur le processus de pensée des enseignants ne cesse de se développer depuis une vingtaine d'années, car les « difficultés pratiques naissent de l'ignorance du fonctionnement réel des pédagogues, de leurs représentations, de leur rationalité » (Olson, 1982). La planification est un « processus psychologique de base au cours duquel un individu visualise le futur, inventorie les moyens et les fins, construit une structure de base qui orientera son action future » (Clark, 1983). La plupart des recherches sur la planification utilisent comme méthode d'investigation la verbalisation des enseignants, au sujet des préparations des séances.

Une des premières lignes de recherche s'étant intéressée à la planification distingue différentes phases de planification : une phase de planification pré active, une phase de planification interactive et une phase de régulation post active » (Jackson, 1968).

#### 4.2.2 La planification pré active

J.A. Zahorik en 1970 remarque que la planification pré active revêt chez certains enseignants un caractère prescriptif et normatif établi selon un modèle linéaire et portant sur les contenus d'un enseignement programmé tel que le concevait R.W. Tyler en 1950. Cette forme de planification rend selon le même auteur, l'enseignant moins sensible aux apports des élèves et à leur capacité d'écoute. Elle est éloignée de l'adaptabilité nécessaire pour répondre à la contingence et au contexte interactif de la classe.

Les travaux actuels visent l'analyse de modèles de planification anticipatifs, interactifs et cycliques dans lesquels « les processus d'enseignement, en perpétuelle remédiation servent à contrôler et à réguler les activités en puisant dans un répertoire de routines » (Brome, 1982). Ces modèles considèrent la planification prévisionnelle comme un moyen de simplification des procédures pour accroître l'efficacité de l'enseignement dans un temps limité. Ce type de planification est utile à « la sélection, l'organisation et à la sériation de routines » (Clark et Yinger, 1980).

Les modes de planification varient selon les enseignants, mais aussi chez un même enseignant. Ils opposent la paradoxale rigueur de certaines démarches planificatrices adoptées le plus souvent par des enseignants novices, à la liberté prise par des enseignants chevronnés dotés de compétences nécessaires à l'application de démarches interactionnistes.

Tous les modes de planification prévisionnelle sont propices au chercheur pour un recueil d'informations relatives aux intentions didactiques des intervenants, et à l'organisation globale et séquentielle des contenus. Ces informations sont recueillies à partir de documents ou de fiches de préparation élaborées par l'enseignant, quand ils existent, et d'entretiens pré-interactifs.

#### 4.2.3 La planification interactive

Elle permet au chercheur d'observer dans des « situations naturelles » (Roegers, De Ketele, 1996), ce que font et ce que disent les acteurs en situation d'enseignement. Cette « mise à l'épreuve » avec ses aléas évènementiels est une phase où paradoxalement l'enseignant planifie encore.

En se référant à la théorie de l'information, B. Joyce considère qu'en phase interactive, l'enseignant traite l'information dans le système didactique dans lequel il est impliqué. Les décisions didactiques prises résultent de la façon dont l'enseignant perçoit, sélectionne, donne une signification et organise les éléments du système dans lequel il intervient et puise de façon plus ou moins délibérée dans son répertoire de routines. Il choisit celle(s) qui lui paraît la plus pertinente. D'autres modèles considèrent que « la connaissance de l'enseignant se cristallise en agglomérats situationnels, comme des images de cas, d'expériences vivantes » (Shulman, 1987). La phase interactive met toujours l'accent sur le lien entre planification/interaction associé à celui de routinisation. Yinger (1980) identifie quatre types de routines : les routines d'activité servant au contrôle et à la régulation des activités, les routines d'enseignement relatives aux méthodes et aux procédures, les routines d'organisation favorisant la gestion spatio-temporelle de l'activité et enfin des routines d'exécution de la planification qui concernent l'organisation et le contrôle de l'activité planificatrice ; la pratique serait ainsi constituée de « rôles pré-appris » en « production locale », mais dont les fondations « non locales » organisent la performance (Erickson et Shultz, 1982).

#### 4.2.4 La contingence dans la planification interactive

Le modèle expert qui fait l'originalité de la thèse de Yinger (1986) réside dans la gestion en situation interactive de l'imprévisibilité et de la contingence. Cette action de planification improvisée n'est pas exempte de structure, et provient de l'intériorisation de modules académiques et interactionnels que l'enseignant arrange librement au gré du contexte. Cette gestion requiert « une pensée modélisée incarnée dans une action constamment rétrospective » (Sudnow, 1978). Ce type de planification s'adapte aux situations sans analyse ni réflexion et se compose d'une série de modèles contextualisés de pensée et d'action ; les configurations globales de « pensée incarnée » qu'elle sous-tend sont planifiées et mises en action dans un champ de contraintes contextuelles. Elle est rétrospective en utilisant des modèles de l'action passée pour planifier l'action à venir. Elle est fondée sur l'incorporation de modèles en réponse continue à des buts et des exigences changeantes ; l'erreur est utilisée comme « repère constructif » dans une planification de l'action en cours. Elle est synthétique et combinatoire et se fonde sur des modèles d'expérience.

#### 4.2.5 La planification post interactive

Elle est révélée par l'auto bilan réalisé par les praticiens et les remaniements qu'ils souhaitent apporter à leur projet. Cette réflexion est en soi une démarche de planification.

La planification en fonction du moment où elle est réalisée, vise à orienter ou à modifier les décisions et les choix des enseignants.

La phase pré active, prédictive la plus accessible au chercheur, permet d'apprécier la façon dont le projet de l'enseignant évolue et la façon dont il est modifié dans le temps.

#### 4.3 La mise à l'épreuve

##### 4.3.1 La phase interactive audio et vidéo

La « mise à l'épreuve » est relative à l'observation des situations didactiques mises en œuvre par l'enseignant. Elle est au centre de notre recherche et constitue l'« épreuve de vérité » (Carnus, 2002) des décisions pré interactives de l'intervenant. Elle permet d'accéder par le biais de l'observation et d'entretiens aux contenus réellement enseignés.

Phase interactive « mise à l'épreuve »		
Données recueillies	Objet de recherche	outils
☞ Décisions didactiques interactives	☞ Savoirs enseignés Interactions observées par le biais des analyseurs de pratiques	☞ Observation vidéo ☞ Entretiens au cours des phases pro et post interactives (entretien à chaud)

TABLEAU 8 : MISE A « L'EPREUVE » INTERACTIVE

#### 4.4 L'analyse *a posteriori* et la validation interne

##### 4.4.1 L'analyse interactive

L'analyse interactive rend compte du fonctionnement didactique de chacun des cas. Elle est réalisée à partir de l'analyse des données résultant de l'observation des situations mises en œuvre dans les séances. Elle met en jeu les différents analyseurs didactiques privilégiés déjà présentés dans la partie théorique qui sont la dévolution et l'institutionnalisation des savoirs, les RCD et leur mode de gestion et les procédures ostensives. Leur rôle respectif sera rappelé à la fin de cette partie méthodologique.

##### 4.4.2 Mise en tension du savoir à enseigner et savoir appris

Le second niveau d'analyse est la mise en tension et le croisement des données recueillies dans la phase interactive avec le déjà-là. Il rend compte d'une part des écarts entre les décisions de planification et les décisions interactives. Ce second niveau d'analyse montre que les intentions et la connaissance que l'enseignant a de l'activité, orientent ses choix et ses décisions didactiques. Toutefois la part d'insu observée dans les pratiques d'enseignement montre que le passage de l'intention à la décision présente des zones d'opacité qui ne peuvent être élucidées qu'au moyen de l'analyse interprétative consécutive à « l'entretien d'après-coup ». Ce niveau d'analyse justifie la nécessité de l'articulation des dimensions didactiques et cliniques.

L'après-coup comme nous l'avons décrit engage l'enseignant dans une démarche « réflexive clinique » à partir de laquelle il rend compte à « froid » de ses actes et reconsidère rétrospectivement sa logique de travail à partir d'une rediffusion différée des enregistrements vidéo. La parole (entretien) est ainsi un substrat à l'analyse permettant au chercheur de comprendre et d'interpréter le point de vue du sujet sur sa pratique.

Les analyses *a posteriori* complétées par l'après-coup visent à rendre compte, pour chacun des cas, des effets conjugués de l'expérience et/ou de l'expertise. Ce premier niveau de la validation interne résulte de la confrontation du point de vue du sujet – enseignant aux hypothèses interprétatives du chercheur. Il est complété par une analyse comparative qui vise à montrer que, les différences observées entre des enseignements analogues, relèvent de la

différence de l'expérience et de l'expertise des enseignants. La récurrence des régularités et des différences entre les pratiques observées, visent à justifier le positionnement des enseignants dans chacune des quatre régions présentées. Nous présentons dans le tableau ci-après les schémas de l'analyse *a posteriori* et de « l'après-coup », dans leur rôle de vérification des hypothèses de recherche sur les effets de l'expérience et de l'expertise.

<b>Analyse a posteriori</b>		
<b>Données recueillies</b>	<b>Objet de recherche</b>	<b>Outil de recueil de données</b>
Analyse interactive Mise en tension entre analyse <i>a priori</i> et <i>Analyse interactive</i> .	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Analyse interactive</li> <li>☞ Confrontation de l'analyse a priori et de l'analyse interactive</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Décisions de planification confrontées aux décisions interactives</li> </ul>

**TABLEAU 9: ANALYSE A POSTERIORI**

<b>Après-coup</b>		
<b>Données recueillies</b>	<b>Objet de recherche</b>	<b>Outil de recueil de données</b>
<b>Approche « clinique réflexive »</b> (Perrenoud) Réélaboration des savoirs (Ketele, Roegiers)	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Auto bilan de l'enseignant</li> <li>☞ Vérification des hypothèses de recherche</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Entretien et utilisation de la vidéo après coup</li> </ul>

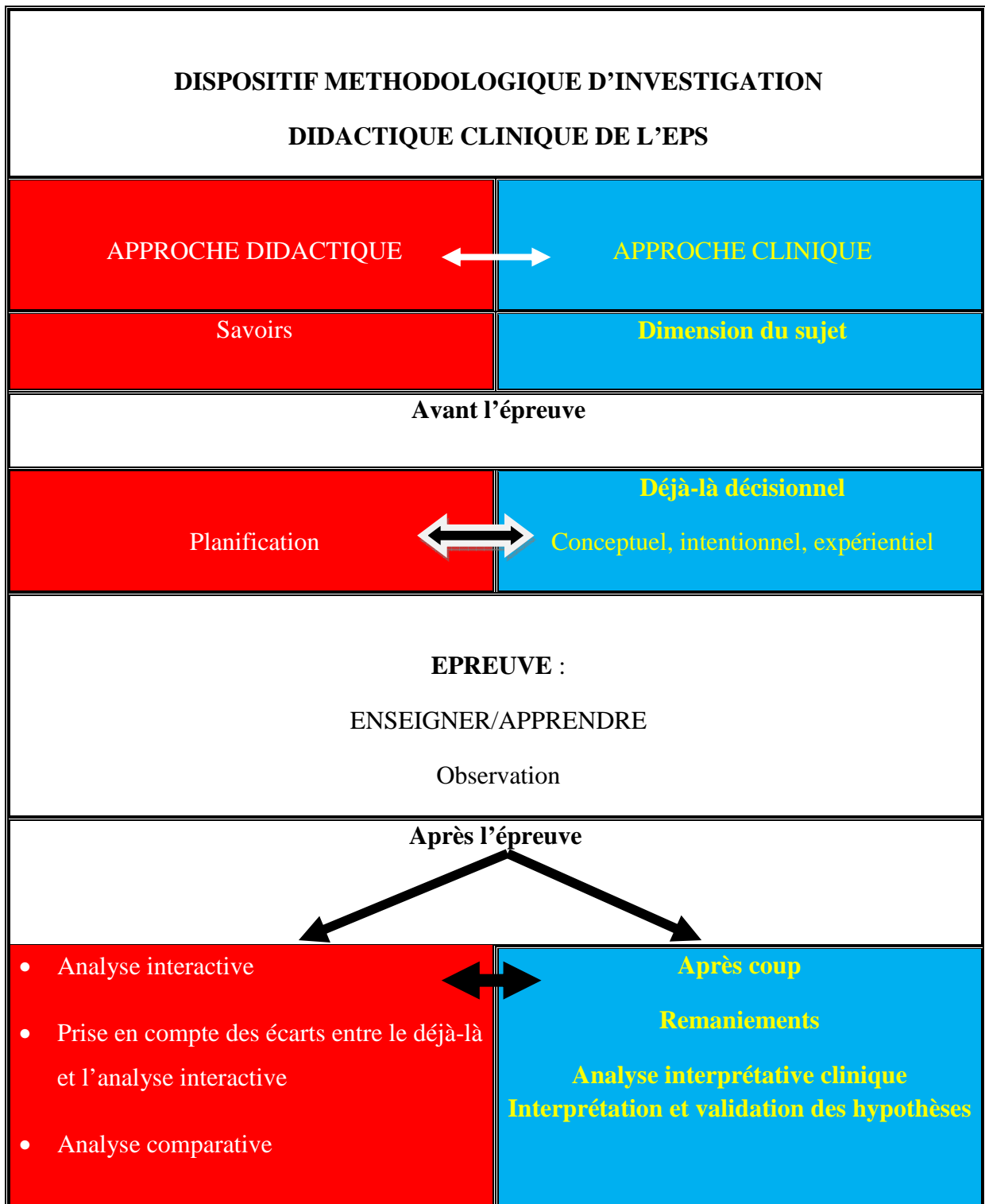
**TABLEAU 10: ANALYSE APRES COUP**



#### 4.5 Synthèse et articulation des cadres

Ce troisième temps du chercheur comporte plusieurs niveaux d'analyse.

Nous présentons dans le tableau ci-après notre dispositif méthodologique d'investigation en didactique clinique et les différentes analyses qu'il comporte, en distinguant les analyses didactiques (couleur rouge) de celles relatives à l'approche clinique (couleur bleue), en soulignant leurs liaisons, leur imbrication et leur complémentarité.



**TABLEAU 11: DISPOSITIF METHODOLOGIQUE D'INVESTIGATION**

## 5. Les outils d'investigation

Les méthodes pour recueillir les informations nécessaires aux différentes analyses, comprennent : l'étude de documents, l'observation, le questionnaire et les entretiens et une typologie comme grille de lecture des situations observées.

### 5.1 L'étude documentaire

L'étude documentaire est centrée sur l'objet d'étude qui est la SBF et sur l'épistémologie professionnelle des enseignants associés à la recherche. Cette étude est un repérage historique et méthodologique de la SBF qui en tant que pratique sociale de référence en constante évolution permet d'identifier les principales transformations du savoir et les conditions de son passage d'un lieu de production socio culturelle à l'institution scolaire. Ce changement de statut de la SBF est parfois encore la cause d'un certain nombre de dérives qui vont à l'encontre des finalités éducatives et sécuritaires prônées à l'école. La SBF s'est ainsi enrichie d'apports scientifiques, socio culturels et expérientiels. Ce processus n'est pas sans analogie avec le processus de professionnalisation et la dimension temporelle qui le caractérise. Il n'est pas rare de constater que dans les pratiques actuelles, le poids du passé et les résistances au changement sont encore présents. L'étude documentaire permet d'accéder au savoir officiel tel qu'il figure dans les référentiels et les I.O. Ce savoir à enseigner académique, décontextualisé et institutionnellement conforme représente un point de départ essentiel pour rendre compte du processus de transposition interne traduisant le passage du savoir à enseigner en savoir enseigné et transmis dont l'enseignant est acteur et responsable.

### 5.2 L'observation *in situ*

La quête d'objectivité et de neutralité dans un souci déontologique propre à toute recherche ne doit pas occulter l'implication contrôlée du chercheur. Elle ne doit pas nous faire oublier aussi qu'aucune méthode n'est totalement neutre ou « objective », car le chercheur travaille sur « l'appareil psychique d'autres sujets, avec le filtre obligé du sien » (Freud, 1900). Les techniques d'entretien et d'observation renvoient le chercheur à ses propres filtres éprouvés et aux résonances inconscientes qui deviennent des outils de travail. L'objet d'étude, comme le

déroulement de la recherche mobilisent des mouvements psychiques, des affects qui favorisent les avancées, les évitements et la stagnation de la pensée. Là aussi, le transfert du chercheur accompagne des liens psychiques qui donnent du sens aux découvertes (Devereux, 1980). La prise en compte de l'implication du chercheur caractérise « la posture clinique ». Nous la privilégions en faisant émerger les raisons liées à notre histoire et à notre subjectivité qui ont influencé nos choix et nos décisions à chacun des niveaux de la recherche dans laquelle nous sommes engagés. La justification de nos choix conceptuels, méthodologiques et de nos options interprétatives est un souci constant.

La didactique clinique apparaît comme un lieu original où les acteurs du processus d'enseignement sont observés et questionnés par rapport à leur pratique.

Dans les recherches en didactique, décrire et comprendre les interactions entre l'enseignant l'élève et le savoir, enjeu de l'apprentissage confère toute son importance à l'observation. Pour la mener à bien, la première nécessité est d'expliquer aux enseignants que leur désignation pour intervenir dans le cadre de cette recherche n'est pas le fruit du hasard, mais un choix guidé par les deux critères déjà mentionnés : l'ancienneté dans la profession et la spécialisation en SBF. La préservation des rapports entre le système didactique (la classe) et le système de recherche suppose la négociation d'un contrat de recherche ; il permet de diminuer les contraintes et les pressions qui pèsent sur l'enseignant et sur les élèves en respectant la confidentialité et l'anonymat, tout en prenant en compte de la meilleure façon possible, les exigences méthodologiques du chercheur. Ce contrat stipule que l'observation ne porte pas sur l'évaluation du niveau de compétence, mais vise à l'émergence d'une logique didactique liée à un positionnement professionnel. Ce contrat est un garde-fou qui doit permettre à l'intervenant en situation d'observation didactique, de conserver la maîtrise de sa classe et de se sentir assujetti aux mêmes contraintes que lorsqu'il est seul dans sa classe. Il s'agit alors d'inscrire la relation de chercheur-observateur et d'intervenant dans le champ de la recherche et non dans celui du contrôle.

L'observation est un processus complexe dans lequel les *événements*, qui sont du domaine de la réalité, ne peuvent être observés en totale objectivité, du fait de la présence de l'observateur ici le chercheur, qui va les perturber. L'observation dans cette étude porte essentiellement sur des sujets (enseignant et élèves) impliqués dans une situation d'apprentissage. Etymologiquement le préfixe (*ob*) et le suffixe (*serv*), définissent l'observation comme

l'action de se placer devant un objet pour s'en servir et en prendre possession. La seule présence du chercheur, son statut et de surcroît son activité d'observateur vont perturber à la fois les acteurs et en retour la situation elle-même. Y. Devereux note en termes psychanalytiques, que « l'inconscient de l'analyste fait écho à celui de son patient ». Cette thèse, généralisée dans les sciences humaines, concerne tout rapport épistémologique qui unit un sujet et un objet de recherche, d'étude, d'analyse ou d'observation. « Le chercheur est émotionnellement impliqué dans son matériau auquel il s'identifie, et l'inconscient de l'enseignant observé retentit dans l'inconscient du chercheur-observateur. Les deux inconscients se répondent en miroir si bien que la relation contre-transférentielle se produit chaque fois que le système fantasmatique propre se met en résonance avec celui de l'objet étudié » (Besançon, 1971).

« La réintégration du rôle du chercheur dans le champ de l'observation ne doit pas être seulement considérée comme une source de déformation qu'il s'agirait de minimiser par l'objectivation, mais comme une source d'information qu'il faut exploiter dans le jeu réciproque de transfert et de contre-transfert qui se joue dans l'interaction » (Devereux, 1992).

En tenant compte de ces considérations épistémologiques, notre projet d'observation et les conditions de l'expérimentation s'appuient sur un préalable : la conception et la gestion des séances d'enseignement sont sous l'entière responsabilité de l'enseignant. Toute intervention de l'observateur-chercheur est exclue lors de la conception et de la conduite des séances par l'enseignant. Le chercheur-observateur doit être intégré et faire partie du système classe : les élèves sont préparés et familiarisés à sa présence et à celle des caméras. La première séance du cycle, considérée comme pré-expérimentale, est conçue à cet effet et permet en outre de tester le dispositif et le protocole d'observation en phase interactive.

Il n'en demeure pas moins que l'observateur et le dispositif qu'il utilise doivent répondre le mieux possible aux enjeux de notre recherche en EPS et à la complexité des phénomènes interactifs observés, marqués du sceau de l'incertitude et de la contingence. L'observation doit être conçue pour rendre compte d'une part, du caractère passager et variable des réalisations motrices des élèves en situation d'apprentissage en sports de combat et d'autre part, des interventions spontanées et inattendues des enseignants dans l'urgence de l'interaction. Nous avons évité de mener l'observation de façon ponctuelle et séquentielle. Ce

type d'observation ne privilégie que certains aspects situationnels et a tendance à disséquer la réalité en éléments abstraits, à briser son unité, à la figer et voire même à la détruire.

En se référant aux techniques De Ketele et Roegiers (1996), Jones (2000), Pourtois, Desmet, (1988), Van Der Maren, (1996), nous avons privilégié l'observation « immédiate » qui permet par le biais de la vidéo et de l'utilisation du micro-cravate, une adaptation aux exigences énoncées. Elle consiste à recueillir des informations de nature différente : l'image et la parole. Cette complémentarité des moyens « vidéo » et « audio » est nécessaire à l'analyse de situations complexes et instables. Pour répondre à notre problématique de recherche relative aux deux variables que sont l'expérience et l'expertise, la production d'un enregistrement audio visuel *in situ* et *in extenso* des séances (prise en main, mise en train, corps de la séance et retour au calme), présente la réalité dans son contexte en la déformant le moins possible.

Le dispositif d'observation pendant l'épreuve interactive, comprend une première caméra fixe, excentrée et installée en hauteur pour ne pas perturber le fonctionnement didactique. Elle prend dans son champ l'espace didactique du gymnase où se déroule la séance. Elle donne une vue d'ensemble de la classe et permet de recueillir un maximum d'informations brutes, sans implication attentionnelle soutenue de la part de l'opérateur. Elle permet aussi de saisir les évènements imprévisibles qui se déroulent hors du champ de la seconde caméra mobile, qui est focalisée sur l'enseignant et sur ce qui se passe dans son espace proche. Il est doté d'un micro-cravate permettant de recueillir ses consignes et ses échanges verbaux avec ses élèves (communication).

Une distanciation temporelle est respectée entre les évènements enregistrés, leur retranscription et leur codage. L'enregistrement est découpé en séquences classées chronologiquement pour un repérage rapide. Le codage simple ou multiple permet la synchronisation de l'image et de la parole. Les interactions verbales enregistrées sont retranscrites sous la forme de *verbatim*. Les données ainsi recueillies retranscrites et codées favoriseront les « rappels stimulés » et pourront être croisées aux résultats de l'analyse *a priori* en vue de leur interprétation.

### 5.3 Les entretiens

Les entretiens menés avec les praticiens ont un double objectif : obtenir des informations concernant leurs projets de planification et leurs bilans, et confirmer ou infirmer certaines données recueillies lors de l'observation. En fonction de notre problématique, ce double objectif vise à une meilleure définition de la nature des savoirs utilisés.

Plusieurs types d'entretiens ont été utilisés : l'entretien dirigé, semi dirigé et l'entretien non dirigé qui développe une posture clinique. Ce dernier type d'entretien est considéré « comme la prise en compte du cas par cas » (Terrisse et Carnus, 2009). Le but des entretiens dans leur ensemble est analogue puisqu'il vise à « construire une structure intelligible des faits psychologiques dont un individu est la source » (Revault d'Allones, 1989). Seules la référence théorique et donc l'interprétation des éléments du discours diffèrent. Deux questions se posent ainsi, celle du mode de recueil des données et celle de leur interprétation.

#### 5.3.1 Les entretiens préalables semi-dirigés

Ils ont été menés avec chacun des enseignants, avant le début du cycle. Ils ont permis à partir de discours linéaires à inférence modérée d'obtenir des informations précises sur le déjà-là de l'enseignant en complémentarité avec le questionnaire. Les interactions de l'interviewer sont orientées et structurées par quelques repères précis relatifs à l'émergence du déjà-là. La forme de questionnement à partir de consignes vise à neutraliser certaines interprétations.

#### 5.3.2 L'entretien dirigé ante séance

L'entretien dirigé vise à recueillir des données précises et univoques relatives aux fiches de préparation, aux contenus d'enseignement prévus et aux éventuelles modifications liées à l'expérience vécue dans la séance précédente. Les questions sont formatées à l'avance et présentées dans un ordre précis. L'intérêt de cette forme d'entretien est la recherche de neutralité de la part de l'interviewer pour éviter les inférences sur les données recueillies. « L'inférence est la tendance à donner du sens à l'information recueillie » (De Ketele, Roegiers, 1996).

### 5.3.3 L'entretien non dirigé post séance

Il a pour rôle de recueillir des informations sur les effets immédiats de l'interaction, sur les décisions prises ou sur celles que l'enseignant aurait pu prendre et éventuellement, sur les décisions à venir à modifier. Il vise aussi à faire apparaître les décalages entre ce que l'enseignant a prévu et réalisé. Cet entretien est mené de façon à ne pas influencer ce que l'intervenant perçoit et ressent à « chaud ». A partir d'une question initiale sur l'objectif de la séance, sur le projet initial ou sur le thème, l'interviewer laisse parler librement l'enseignant sans intervenir. Il est ainsi possible d'obtenir des informations sur les points auxquels l'enseignant est sensible et sur ce qui lui pose problème.

D'autres questions peuvent être posées du type : « Peux-tu faire le bilan de ta séance ? »...« Quelles sont les modifications que tu souhaiterais apporter à ta séance ? » Les relances visent des cibles précises portant sur l'organisation, les contenus, les écarts entre ce que l'enseignant a prévu et réalisé. Ces questions permettent à l'enseignant d'enrichir ses ressources expérientielles et de reconsidérer sa logique d'enseignement.

### 5.3.4 Les entretiens « d'après-coup »

L'enseignant rend compte à « froid » de ses actes et reconsidère rétrospectivement sa logique de travail à partir d'un « retour » sur les enregistrements vidéo, en repérant les séquences significatives et plus particulièrement celles où l'enseignant est confronté à des difficultés. C'est à partir de ces séquences vidéo et des extraits de verbatim (séquences verbales significatives) utilisés en « rappels stimulés » (Clark, Peterson, 1981) que l'enseignant repense, reconstruit et tente d'expliquer et parfois de justifier son action didactique. Ces entretiens ont été intégralement enregistrés. Ils sont assortis de quelques notes écrites comportant une interprétation passagère captée lors de l'entretien.

Les entretiens se sont déroulés quelques semaines après le cycle pour laisser un recul nécessaire à l'intervenant et au chercheur. Le postulat de la recherche clinique en didactique est fondé sur le principe que « seul le sujet peut dire quelque chose sur la part qu'il prend dans ce qui lui arrive et d'en tirer les conséquences », (Terrisse, 2000), ce que l'utilisation de l'après coup va nous permettre de préciser.



L'entretien clinique constitue notre outil méthodologique principal. La parole est le support de la subjectivité. Le résultat de l'entretien clinique est un ensemble signifiant, ordonné par quelque chose qui échappe au chercheur, mais dont la structure reste à déchiffrer au-delà des énoncés. L'analyse du discours utilise certains apports linguistiques (Bardin, 1977). Les thèmes explorés sont multiples : préférences inconscientes des enseignants envers des élèves, à propos des savoirs, enjeux de séduction ou d'agressivité dans la relation élève-enseignant. Le discours libéré dans ce cadre, laisse apparaître une autre logique que celle de la maîtrise consciente.

La référence à l'imaginaire et aux représentations du moi idéal à partir de questions telles que : « Comment te représentes tu l'enseignant idéal ? », la référence à des manques en insistant sur quelque chose qui fait défaut et qui fait désirer l'enseignant, les sensations de ne pas être au niveau, la confrontation au réel du corps sont autant de pistes à explorer. Les trois registres de l'imaginaire, du symbolique et du réel orientent les questions du chercheur interviewer, peut être même à son insu. Les outils de la didactique clinique qui sont le rapport à la contingence, le sujet supposé savoir et l'impossible à supporter constituent notre grille d'analyse du discours.

Les principaux modèles sur lesquels nous nous sommes appuyés pour l'ensemble de ces entretiens sont : l'entretien non directif de recherche (Blanchet, 1985), l'entretien semi dirigé (De Ketele, Roegiers, 1996), l'entretien « clinique réflexif » (Perrenoud, 1996).

Les dysfonctionnements peuvent être ressentis comme une critique. L'une de nos principales préoccupations a été alors de respecter le contrat initial établi entre le chercheur et l'enseignant en évitant de porter tout jugement de valeur sur l'enseignant et sur son enseignement.

La technique d'entretien consiste à laisser la parole à l'enseignant sans le détourner de sa propre logique. L'entretien a été conçu en fonction d'une trame d'objectifs qui oriente de façon non directive un questionnement allant du général au particulier. Les données fournies par l'enseignant sont exploitées en cours d'entretien pour une relance sur d'autres pistes et de nouvelles hypothèses.

Les entretiens d'après coup permettent de mieux comprendre la logique de l'enseignant et les motifs et les mobiles marquant le passage de l'intention à la décision. Les entretiens d'après

coup viennent compléter et éclairer l'analyse interactive et la mise en tension entre l'analyse *a priori* et l'analyse interactive. Les analyses d'après coup sont le moyen de validation de nos énoncés hypothétiques.

#### 5.4 Une typologie des situations didactiques

Une typologie des situations didactiques est utilisée comme support de l'observation et de l'analyse de la phase interactive. Il est bien évident que l'enseignant est confronté à une triple nécessité : la SBF dont la logique est marquée du sceau de l'incertitude, la prise en compte des élèves sujets et de leurs ressources, et la contingence liée à la transmission du savoir. A ces trois nécessités s'ajoutent des contraintes institutionnelles, didactiques et subjectives dont nous avons précédemment souligné l'importance. Le moyen de transmettre des objets du savoir réside dans l'élaboration et la réalisation effective de situations d'enseignement. Elles sont regroupées dans des séances dont l'ensemble constitue un cycle d'enseignement. Le chercheur doit en saisir la complexité. La situation didactique est considérée en EPS, comme « une unité de mise en œuvre des savoirs et des potentialités énergétiques. Elle correspond à un objectif identifié dont les paramètres sont reconnus comme dépendant de lui-même. Ainsi la « notion de tâche peut s'identifier à certaines activités, mais peut également ne constituer qu'un des éléments de mise en œuvre » (Pineau, 1990). La situation induit une activité déterminée qui est le fondement du contrat didactique, établi plus ou moins tacitement, entre l'enseignant et ses élèves. C'est en quelque sorte pour l'élève, se donner ou recevoir une consigne d'action dans un environnement particulier, mettant en jeu les ressources nécessaires à sa réalisation. Cette activité est donc soit proposée par l'enseignant, soit décidée par l'exécutant (élève) lui-même.

Dans le tableau présenté ci-dessous, chaque situation marque un moment de la démarche transpositive dans laquelle l'enseignant est engagé, à partir de laquelle est transmis un objet du savoir. Il reste à en observer la nature et la façon dont il est organisé, transmis et appris.

LES TYPES DE SITUATIONS		
Logique de l'activité	Typologie des situations	Dimensions du savoir
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuelle</li> <li>• Duo</li> <li>• Duelle</li> <li>• Assaut</li> </ul>	Incertitude
		Stratégie Technique/Tactique

TABLEAU 12 : TYPES DE SITUATIONS

Le savoir (contenus d'enseignement liés à la logique de l'activité SB), comporte trois dimensions possibles et observables : l'incertitude, l'objectif stratégique, la liaison technique/tactique.

#### 5.4.1 L'incertitude

L'incertitude peut être variable : - Faible  + Forte incertitude

Elle est de quatre ordres :

L'incertitude spatiale : se rapporte à la probabilité de prédiction d'un évènement. En effet, le coup en SBF, ne peut être porté que si l'adversaire est à distance. L'incertitude réside d'abord dans le fait de savoir si le coup va être porté ou pas. Puis l'incertitude spatiale consiste à se demander : *où tel coup va t-il être porté ?* L'incertitude spatiale est d'autant plus importante que les possibilités sont multiples et diverses, elle porte sur l'occupation de l'espace, sur les déplacements, sur la notion de distance, sur les différentes cibles d'attaque et de riposte (ligne haute, médiane, basse).

L'incertitude temporelle : se rapporte à la probabilité de prédiction du temps, quand un évènement doit ou va se produire ; le tireur répond à certains signaux de très courte durée (équilibre, déséquilibres passagers, feintes) mais du fait d'un système de masquage (faire croire à l'adversaire), la lisibilité du signal est perturbée et crée cette incertitude temporelle.

Par exemple : à quel moment propice l'attaquant va-t-il déclencher son coup ou sa riposte, quel est le signal significatif qui va provoquer le déclenchement de son action ?

L'incertitude événementielle renvoie aux questions que peut se poser le tireur: l'adversaire va-t-il toucher poings ou pieds, va t-il feinter, attaquer, riposter ? Les alternatives inhérentes à la nature même de l'activité et celles liées aux choix stratégiques alimentent l'incertitude événementielle.

L'incertitude psycho motrice et affective réside dans le fait que l'élève et par voie de conséquence l'enseignant, ne peuvent prédire avec certitude quelle va être le résultat de l'activité et la charge affective qui l'accompagne.

La SBF en tant que pratique sociale de référence est une activité dans laquelle toutes les incertitudes se conjuguent et où le tireur ne dispose que de très peu de temps pour réagir aux signaux qui se présentent à lui comme autant de stimuli. La compétence de l'enseignant est de les atténuer et d'amener l'élève à les contrôler.

#### 5.4.2 Les dimensions que comportent les situations en SBF

##### La dimension technique

Elle regroupe toutes les techniques d'attaques poings et pieds, les parades les esquives et les ripostes. Les techniques corporelles sont des manières de faire, des procédés visant l'efficacité, un ensemble de repères stables permettant la répétition et l'affinement de l'action. En SBF la technique se réfère généralement aux gestes pratiqués par les boxeurs experts et qui sont repris et décontextualisés dans les programmes. Si les savoirs techniques se réfèrent à des fondamentaux institués et formalisés, il paraît possible, en se dégageant des modes traditionnels de transmission et en s'appuyant sur un éventail de références, de faire varier leur mode de transmission. Les savoirs techniques en SBF sont assortis de savoirs tactiques et stratégiques. Leur mode d'articulation est souvent révélateur des conceptions de l'enseignant et de son expérience et son expertise.

## La dimension tactique

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

## La dimension stratégique

La dimension stratégique résulte du mode de liaison éventuel de la technique et de la tactique. La stratégie est liée à la façon dont le boxeur conçoit à long terme son savoir combattre. Elle est pour l'enseignant la façon de concevoir la SBF et son enseignement.

Les informations recherchées traduisent les conceptions et le mode de fonctionnement de l'enseignant. Il est alors nécessaire d'identifier si les « fondamentaux techniques » sont un préalable à l'approche tactique ou si l'approche tactique, quand elle est présente, justifie la technique. D'autre part, dans les situations d'enseignement, la place et le temps attribués à ces deux approches sont un indicateur de la stratégie de l'enseignant et de son rapport à la SBF.

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

La situation de « travail individuel » correspond à la réalisation et à la répétition sans adversaire de gestes techniques élémentaires avec très faible incertitude, et à la mobilisation d'un nombre restreint de ressources propres au sujet. Ce type de situation est le révélateur d'une activité qui ne tient pas compte de la logique de la SBF. Les dimensions tactiques et stratégiques sont alors absentes et la logique de l'enseignant prime sur celle de la SBF et sur celle de l'élève qui reproduit des formes.

La situation de travail en « duo » correspond à un travail à deux. Il se réalise plus en coopération qu'en opposition, ce qui limite les effets de l'incertitude. La mobilisation de ressources par chacun des tireurs est contrôlée. La dimension technique est prédominante par rapport à la dimension stratégique. La logique de l'enseignant très prégnante avec un rôle plus important attribué à la logique de l'activité et à un degré moindre à la logique de l'élève.

La situation de travail en « duel » correspond à un travail à deux, avec une opposition croissante mais raisonnée et contrôlée. La mobilisation des ressources des deux tireurs, à tour

de rôle attaquant et défenseur, est « interactive » donc importante et plus complexe. L'incertitude est croissante et le rapport entre la technique et tactique est équilibré.

Dans ce type de situation, la logique de l'APS est dominante et s'articule avec la logique de l'élève qui est davantage sollicitée, la logique de l'enseignant est en retrait.

La situation d'assaut se caractérise par une grande incertitude, avec une opposition totale régie par le règlement et souvent orientée par un thème. La mobilisation des ressources de l'élève est maximale. La dimension tactique est essentielle toujours alimentée par la technique. Dans ce type de situation il y a prédominance de la logique de l'activité qui se rapproche de la situation sociale de référence et qui oriente fortement la logique de l'élève, l'enseignant n'intervient qu'après l'assaut pour des ajustements tactiques ou techniques.

La situation « d'assaut total » mobilise les ressources de l'élève de manière maximale selon les règles de l'assaut (sans puissance dans la touche, ce qui le différencie du combat où la puissance des coups est recherchée par les tireurs. La dimension tactique est essentielle toujours alimentée par la technique. C'est une logique d'opposition duelle qui est un mode de traitement de la SBF et qui se rapproche de la pratique sociale de référence.

## 5.5 Le contexte

Notre recherche s'est déroulée dans deux lycées toulousains situés en zone urbaine, accueillant des élèves dont les parents appartiennent aux classes socio professionnelles essentiellement du secteur tertiaire. Dans le même lycée nous avons pu observer deux enseignants, l'un avec une classe de seconde mixte option sport de 28 élèves et le second avec une classe mixte de première S option sport de 16 élèves. Dans le deuxième lycée, l'intervention s'est déroulée avec une classe mixte de première S option sport mixte de 24 élèves. Dans le dernier établissement, le cycle s'est déroulé avec une classe de quatrième mixte de 29 élèves. Les discussions que nous avons eues avec les enseignants associés, les enseignants des autres disciplines et avec les élèves, font apparaître que les conditions sont analogues et le niveau des élèves est bon. La nature de l'établissement, la situation géographique, le contexte social et économique, matériel ont une incidence sur les pratiques quelque soit la compétence de l'enseignant. Il est bien évident que l'élève qui pratique en

club, n'a pas la même attitude à l'égard de l'activité que l'élève qui la découvre à l'école et pour qui l'activité est obligatoire.

Les élèves de classes de 4<sup>o</sup> mixte sont des adolescents à qui la mise en jeu corporelle et les contacts physiques sont problématiques. Les enseignants doivent de ce fait en tenir compte, ce qui n'est pas non plus sans incidence sur le traitement de l'activité.

En ce qui concerne les élèves en général et plus particulièrement les élèves de lycées et collèges, la priorité est donnée au respect des règles de combat et par extension au respect des règles en général. L'élève arrive en cours avec des représentations de violence liées aux médias, et avec des images de violence dans la rue et à l'école. Certains élèves sont souvent réfractaires au départ, il faut donc leur montrer que la pratique de la SBF à l'école est non violente et qu'on peut prendre plaisir à la pratiquer. L'enseignant chevronné explique alors que l'utilisation de « formes jouées », vise surtout à intéresser les élèves et à leur donner l'envie de pratiquer.

Enseignants	Questionnaire Entretien préalable	Séance 2		Séance 3		Entretien d'après coup
		Entretien ante séance	Entretien post séance	Entretien ante séance	Entretien post séance	
Simon	9 Déc. 2009 lieu : salle des profs du lycée durée : 1h30	Le 13 Déc. 2009 (1h30)		Le 20 Déc. 2009 (1h30)		Le 10 mars 2010
		lieu : salle des profs du lycée durée : 30 min	Gymnase 30 min	lieu : salle des profs du lycée durée : 30 min	Gymnase 30 min	lieu : salle des profs du lycée durée : 1h30 min
Léa	12 Nov 2010 lieu : Bureau 112 ufrstaps durée : 1h30	Le 23 Nov 2010 (1h30)		Le 30 Nov 2010 (1h30)		Le 9 Mars 2010 à l'UFRSTAPS durée : 1h30
		Salle des profs du collège- Durée 30 min	Gymnase 30 min	Salle des profs du collège- Durée 30 min	Gymnase 30 min	
Anita	18 Mars 2010 lieu : gymnase de Ranguéil durée : 1h30	Le 30 Fév 2010 (1h30)		Le 6 Mars 2010 (1h30)		Le 2 Juin 2010 Ranguéil (UPS) Durée : 1h30
		lieu : salle des profs du lycée durée : 30 min	lieu : salle des profs du lycée durée : 30 min	lieu : salle des profs du lycée durée : 30 min	lieu : salle des profs du lycée durée : 30 min	
Christophe	23 Nov 2010 lieu : salle des profs du lycée durée : 1h30	Le 7 Dec 2010 (1h30)		Le 14 Dec (1h30)		Le 24 mars au lycée (salle de réunion) Durée : 1h30
		lieu : salle des profs du lycée durée : 30 min	lieu : salle des profs du lycée durée : 30 min	lieu : salle des profs du lycée durée : 30 min	lieu : salle des profs du lycée durée : 30 min	

TABLEAU 13 : ANALYSE DU CHAMP DE CONTRAINTES DANS LEQUEL VA SE DEROULER LA REALISATION DIDACTIQUE



## 5.6 Synthèse des méthodes et technique de recueil des données

Pour rendre compte dans un contexte particulier de l'expérience et de l'expertise des enseignants, la stratégie de recueil d'information est fondée sur « un ensemble coordonné de méthodes, de démarches et de techniques censées être pertinentes en regard de l'objectif poursuivi » (De Ketele, Roegiers, 1996).

Le dispositif méthodologique que nous présentons de façon synthétique dans le tableau ci-après, respecte au plan chronologique les trois moments qui caractérisent le processus d'enseignement. Il comporte, une phase de conception et de planification, une phase de réalisation effective et une phase de remaniements. Ces « trois moments de l'enseignant » sont mis en correspondance avec les trois « moments du chercheur ». Ce dernier tente d'accéder au déjà-là et aux intentions et décisions de planification de l'enseignant, puis il observe le processus didactique engagé en phase interactive et procède après-coup à différentes analyses visant à identifier la démarche transpositive de l'enseignant soumise à la contingence. Ce dispositif méthodologique fournit un cadre propice à la prise en compte des écarts entre intention et décision dans un système didactique dans lequel le sujet enseignant est singulier, assujéti à des contraintes et souvent divisé, entre ce qu'il sait et ce qu'il est supposé savoir, ce qu'il est et ce qu'il est supposé être. Les différentes analyses, malgré l'obstacle essentiel qui réside dans la nature du savoir utilisé en EPS et plus particulièrement en SBF, visent à retracer le processus intentionnel et décisionnel de chaque enseignant, ce dont rend compte le terme de « variabilité didactique » intra individuelle. Celui-ci désigne les « les possibilités de variation conçues par un enseignant dans l'organisation des conditions d'apprentissage » (Bru, 1991). La variabilité intra individuelle explique en partie la part de détermination de l'expérience et/ou de l'expertise sur les pratiques d'enseignement. Toutefois notre hypothèse centrale postule que les différences observées entre des enseignements comparables relève de la différence d'expertise et d'expertise entre les enseignants. La prise en compte de la professionnalité et du statut présumé de chaque enseignant, implique une analyse comparative des divers enseignements observés. Ce prolongement à notre dispositif d'investigation et d'analyse est un élément d'originalité de cette étude. La variabilité interindividuelle traduisant les possibilités différenciatrices des pratiques observées est l'élément explicatif du positionnement professionnel de chaque enseignant.

LES TEMPS DU CHERCHEUR	ANALYSES	Méthodes et techniques de recueil de données
AVANT	Analyses préalables	Recherche documentaire -Repères historiques et évolution des pratiques sociales de référence d'hier à aujourd'hui
	Le déjà-là Planification	Questionnaire Entretiens préalables Fiches de préparation de séances Entretiens dirigés pré interactifs
Epreuve	PHASE INTERACTIVE	- Observation : Audio et Vidéo et micro cravate  -Entretiens non dirigés après la séance
Après	☞ Analyse interactive ☞ Mise en tension de l'analyse a priori et de l'analyse interactive	Lecture et décodage des données observées Prise en compte des écarts
	Entretiens d'après coup et analyse interprétative clinique	Entretien non directif en rappel stimulé Interprétation et vérification des hypothèses

TABLEAU 14 : LES TROIS TEMPS METHODOLOGIQUES DU CHERCHEUR

## **6. Traitement des données et outils d'analyse**

### 6.1 Les données produites par la recherche

L'instrumentation méthodologique permet d'accéder à trois sortes de données :

#### 6.1.1 Données invoquées

Ce sont celles que nous avons recueillies lors des analyses préalables par le biais de l'étude documentaire. Elles se réfèrent aux pratiques sociales de références et à l'approche historique, épistémologique, conceptuelle et méthodologique de la SBF. Elles résultent aussi de travaux antérieurs relevant d'une étude de cas réalisée au cours du Master.

#### 6.1.2 Données provoquées

Ce sont des données produites à partir du dispositif de recueil et de traitement des données qui utilise trois méthodes d'investigation : le questionnaire d'opinion, l'observation audio-vidéo, et les entretiens dirigés à faible inférence.

#### 6.1.3 Données suscitées

Ces données sont issues de l'interaction entre le chercheur et les enseignants observés. Elles proviennent de questions semi-ouvertes et ouvertes du questionnaire, des entretiens libres et semi dirigés de l'après coup associés au rappel stimulé<sup>13</sup>.

Ces trois types de données sont complémentaires et peuvent être confrontées et croisées par triangulation. Les données relatives aux analyses de contenus à forte inférence qualitative, sont croisées à celles résultant de l'approche quantitative.

---

<sup>13</sup> Tochon, F., Revue des sciences de l'éducation, vol. 22, n° 3, 1996, p. 467- 502.

## 6.2 Complémentarité des analyses qualitatives et quantitatives

Notre recherche en EPS privilégie une approche qualitative en enseignement des sports de combat et utilise comme support une étude comparative de plusieurs cas en SBF. Malgré les résistances et le reproche de non scientificité qui lui est parfois adressé, l'analyse qualitative est un champ d'investigation à part entière. Elle est liée à la description et à la compréhension de phénomènes complexes difficilement quantifiables. Elle semble la mieux adaptée à une étude de cas en didactique clinique où il est nécessaire de suivre le cheminement, les modifications et la transformation des savoirs qui mettent en évidence la logique des sujets enseignant et élèves. Les décisions didactiques sont difficilement quantifiables. Les situations dans lesquelles elles sont observées visent à rendre compte de leurs causes et leurs effets, en vue de leur interprétation par le chercheur. « Ces situations sont trop variables et complexes pour en dresser l'inventaire, mais leur vitalité empêche leur reproduction... ces contraintes permettent de comprendre dans son contexte une situation socialement objectivée » (Van Der Maren, 1996). La spécificité de l'EPS, l'incertitude liée à la logique de la SBF et la contingence inhérente à tout processus d'apprentissage justifient cette orientation de notre recherche.

Mettre en évidence les indices de l'expérience de l'enseignant et de son expertise en SBF, c'est aussi faire émerger au-delà des manifestations visibles et observables, le soubassement personnel et affectif à partir duquel s'élaborent les représentations et les conceptions de l'activité et de son enseignement. Les informations recueillies et les analyses réalisées à partir d'entretiens ont permis l'utilisation d'un « code linguistique plus riche et plus souple mais certes moins rigoureux que l'utilisation de données numériques » (Pourtois et Desmets, 1988).

Le recours à des données quantitatives s'est avéré toutefois nécessaire pour évaluer la fréquence d'apparition d'un phénomène, de classer les éléments d'une analyse. Ce traitement numérique utilisé dans les analyses *a posteriori*, s'applique à l'analyse des situations et aux différents marqueurs de pratique que sont les RCD, et les formes ostensives. Les données quantitatives recueillies reliées aux causes qui les génèrent, sont traitées d'un point de vue qualitatif. L'approche quantitative s'inscrit ainsi en complémentarité du traitement qualitatif et le pondère.

### 6.3 Les outils d'analyse didactique clinique

La grille de lecture des données produites et recueillies au moyen de l'observation audio visuelle, vise à sélectionner les données en relation avec les différents analyseurs de pratique que nous avons privilégiés pour répondre à la problématique relative à l'expérience et à l'expertise de l'enseignant.

Ces différents analyseurs sont des marqueurs de l'expérience et de l'expertise de l'enseignant en situation d'enseignement.

Le premier marqueur est relatif au savoir enseigné et à sa contextualisation : la contextualisation du savoir résulte de la démarche transpositive susceptible d'adapter ce savoir aux ressources des élèves.

Le deuxième marqueur : l'institutionnalisation et la dévolution du savoir : le savoir contextualisé et personnalisé doit en définitive répondre à des normes instituées pour être conforme et rendu public. A cet effet, l'enseignant a recours à des phases d'institutionnalisation qu'il faut identifier et dont il faut indiquer la fréquence. Mais aussi à la dévolution qui est considérée, en se référant au modèle constructiviste, comme l'espace de liberté laissé à l'élève non plus épistémique mais acteur, dans la construction du savoir. Le potentiel didactique est identifiable à partir des outils portant sur la typologie des situations.

Les RCD, leur mode de gestion et les effets produits : traduisent la confrontation de l'enseignant à la contingence. Son expérience et son expertise sont identifiées en regard de son mode de gestion de ces situations et par rapport aux effets constatés et produits sur l'apprentissage des élèves.

#### 6.3.1 Le rapport à la contingence

Le concept de contingence sert de fondement même de l'observation de la fonction enseignante. Il renvoie à l'imprévisible issue que représente la transmission du savoir. La réussite en sport ou l'apprentissage en EPS par les élèves est *indécidable* (Terrisse, 2001). L'enseignant ne peut prévoir ni la totalité des obstacles que les élèves vont rencontrer, ni la façon dont il va lui-même les gérer. L'articulation des dimensions didactiques et cliniques, est une nécessité pour décrire et comprendre les réponses ou les stratégies de l'enseignant face à

la contingence.

### 6.3.2 Le sujet supposé savoir

Ce concept emprunté par Chevallard à Lacan désigne la position symbolique de l'enseignant comme sujet censé savoir ce qu'il va enseigner. Dans les situations d'enseignement où l'enseignant n'a pas ici et maintenant la solution aux difficultés d'apprentissage des élèves, le maintien de ce statut et sa sauvegarde revêtent une importance capitale pour l'enseignant et permettent d'affirmer son autorité didactique. La légitimation du statut du sujet supposé savoir, enjeu symbolique, et tout le soubassement subjectif qui l'accompagne, permettent de donner un sens à certaines situations particulières, mais également au fonctionnement didactique.

### 6.3.3 L'impossible à supporter.

Cette formule empruntée à la psychanalyse renvoie sous des formes diverses à ce que l'enseignant ne peut s'empêcher de faire. Les situations problématiques auxquelles il est confronté et dont il n'a pas la solution induisent parfois des décisions didactiques inhabituelles, telles des interruptions de séances, des RCD, l'introduction de savoirs nouveaux personnels. Ces décisions sont liées d'une part à la volonté du sujet supposé savoir de faire face à la contingence, d'autre part à sa préoccupation de sauvegarder son statut symbolique, et enfin et surtout à sa crainte de se sentir démuni pour aider l'élève à surmonter l'obstacle auquel il est confronté, ce qu'il considère comme une défaillance à la mission qui lui a été confiée. Cette démarche implique de faire émerger le réseau de déterminations personnelles qui conduisent l'enseignant à modifier ses ressources personnelles qui représentent son expérience et son expertise.

## 6.4 Opérationnalisation : les différents analyseurs didactiques

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

### 6.4.1 Rendre compte de la dévolution

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

Les situations adidactiques renvoient à la dévolution et comportent un potentiel adidactique et un niveau d'incertitude plus élevés.

Les situations « didactiques » et les situations a-didactiques (dévolution), sous-tendent deux modèles opposés : « celui où le maître est seul responsable du sens donné au savoir et celui où le maître délègue la responsabilité du sens du savoir à l'élève qui doit construire du savoir à partir de ses propres connaissances » (Colomb, 1993).

L'adidacticité situationnelle est observable à partir de différentes composantes qui traduisent les décisions prises par l'enseignant en vue de la transmission d'un objet du savoir (contenus d'enseignement). Ces composantes au nombre de 5 sont présentées dans le tableau ci-après.

<b>Situation d'enseignement/apprentissage</b>					
	1	2	3	4	5
Les composantes	But	Modalités et mise en œuvre des ressources des élèves (facteurs d'exécution)	Aménagement du milieu	Sécurité	Effets prévus sur l'apprentissage  Critères de réussite

**TABLEAU 15 : LES CINQ COMPOSANTES D'EVALUATION DU POTENTIEL A DIDACTIQUE DES SITUATIONS**

- 1. Le but visé correspond à l'acquisition de l'objet du savoir.
- 2. Les opérations représentant les modalités et la mise en œuvre des ressources des élèves en vue d'apprendre un objet du savoir. Elles portent sur les facteurs d'exécution.

- 3. L'aménagement du milieu représente les conditions requises autant matérielles et humaines qui favorisent l'appropriation du savoir par les élèves.
- 4. Les conditions sécuritaires sont liées à l'aménagement du milieu et au respect, à des consignes sécuritaires, au respect du règlement.
- 5. Les effets prévus sur l'apprentissage portent sur les critères de réussite. L'adidacticité est observée en fonction du nombre de composantes utilisées.

L'adidacticité est inversement proportionnelle au nombre de composantes identifiées dans une situation. Elle est d'autant plus élevée que le nombre de composantes est faible.

#### 6.4.2 Rendre compte de l'institutionnalisation du savoir

Le rôle de l'enseignant est double : d'un côté il souhaite et fait en sorte que l'élève construise par lui-même son propre savoir (dévolution), de l'autre, le savoir doit répondre aux attentes de l'institution en les faisant pénétrer dans un processus d'institutionnalisation dont il est possible d'en observer les phases et la fréquence.

#### 6.4.3 Rendre compte des ruptures de contrat didactique (RCD) et leur mode de gestion

« Le contrat didactique est évolutif au cours de l'activité et ne se manifeste qu'à l'occasion de ses ruptures » (Astolfi, 1997).

Les RCD liées à un dysfonctionnement dans la situation didactique sont généralement induites par « les transformations de l'objet d'étude, liées aux modifications explicites ou implicites des enjeux de savoir » (Reuter, 2007). Les RCD incombent à l'enseignant quand les modifications sont à son initiative, en réaction à certains dysfonctionnements, elles incombent à l'élève quand celui ne veut pas ou ne peut pas réaliser ce que l'enseignant lui propose. Le repérage des RCD, leur fréquence et de leurs causes rendent possible une dynamique évolutive du fonctionnement didactique dont la gestion et les effets semblent liés à l'expérience et à l'expertise. Le mode de gestion est observable à partir des régulations et des modifications du savoir initialement prévu. La réponse aux RCD est traduite et évaluée au niveau des apprentissages en termes d'effets.



Les décisions modificatives et leurs effets éclairent sur la complexité et la difficulté des situations, les progrès des élèves à résoudre des problèmes et l'efficacité des solutions apportées par l'enseignant. Au-delà de leur fréquence et des conditions dans lesquelles se produisent les RCD, nous portons une attention toute particulière à leur mode de gestion. En fonction des remaniements opérés, leur efficacité est évaluée en termes d'effets constatés, et dans l'après-coup en termes d'effets perçus par l'enseignant. Le rapport entre les effets attendus et les effets constatés et perçus renvoie à l'efficacité de l'enseignement. Elle est prise en compte dans nos analyses en termes d'effets et figure en annexe pour chaque cas, sous les sigles (NM : situation non maîtrisée, PM : situation partiellement maîtrisée, TM : situation totalement maîtrisée). L'efficacité perçue en termes d'effets par l'enseignant, porte sur l'activité des élèves. « L'efficacité personnelle perçue » (Bandura, 2003), est une auto-évaluation de l'activité de l'enseignant.

#### 6.4.4 Rendre compte des procédures ostensives

L'enseignant a la charge du choix des contenus. La façon dont il les communique aux élèves fait appel à des « pratiques ostensives » (Salin, 2002). Elles représentent « des pratiques de communication d'un savoir, dans lesquelles l'enseignant fournit tous les éléments constitutifs de la notion visée » (Ratsimba-Rajohn, 1977). Lorsque l'enseignant ne dévolue pas, l'ostension s'avère nécessaire, sinon indispensable. Lorsque l'enseignant privilégie la dévolution, les pratiques ostensives servent à guider, à orienter ou à encourager l'activité de l'élève. Le recours à l'ostension peut répondre à des mobiles personnels. Nous avons rendu compte dans cette recherche des différentes formes ostensives et de la fréquence de leur utilisation.

### **7. Le mode de traitement des données**

L'orientation méthodologique visant à l'analyse des pratiques d'enseignement se fonde sur deux intentions : la description et la compréhension.

#### 7.1 La description

La description des pratiques est réalisée dans chacune des quatre régions ou sites qui positionnent *a priori* l'enseignant par rapport à l'expérience et l'expertise. Les données

recueillies sur chaque site sont traitées au moyen des mêmes outils en tenant compte des possibilités de variation (variabilité intra individuelle) observées dans l'organisation des conditions d'apprentissage conçues par chacun des enseignants. Ces possibilités de variation sont traduites en termes d'écarts : écart entre ce que l'enseignant a prévu d'enseigner et ce qu'il enseigne effectivement, écart entre ce qu'il dit vouloir faire et ce qu'il fait, et enfin l'écart entre ce qu'il dit vouloir faire et ce qu'il ne peut s'empêcher de faire.

La description est une nécessité première pour vérifier nos hypothèses de recherche, elle implique un second niveau.

## 7.2 La compréhension

Pour attribuer un statut aux enseignants et un positionnement en fonction de leur expérience et de leur expertise respectives, il convient de donner un sens aux décisions didactiques engagées avant, pendant et après l'épreuve et aux modifications apportées. Comprendre comment l'enseignant enseigne en situation d'interaction didactique, comment il transmet un contenu d'enseignement nécessite une observation des acteurs et des événements dans leur environnement (le contexte de la classe). Au-delà de la description du fonctionnement didactique dans chacune des régions, il nous semble important de comprendre les raisons qui ont conduit les enseignants aux décisions prises. Cette approche compréhensive est une autre façon de questionner la didactique en interrogeant aussi le sujet enseignant. Les entretiens d'après coup fondent cette démarche interprétative et montrent la part d'insu dans les pratiques d'enseignement. Certaines décisions, prises parfois dans l'urgence en phase interactive, ne sont pas rationnelles, car elles sont imprévisibles et témoignent du poids de l'inconscient. L'enseignant ne peut ni les justifier, ni à les expliquer. La question pour le chercheur est de tenter d'extraire du discours de l'enseignant les raisons possibles de ses décisions. Les outils d'analyse clinique utilisés sont un moyen pour y parvenir.

La validation des résultats des différentes analyses inhérente à chaque cas est établie par la confrontation *a posteriori* des l'analyses *a priori* et de l'analyse interactive.

Au-delà de la validation des résultats, une analyse comparative intersites a été nécessaire pour vérifier nos hypothèses relatives aux effets de l'expérience et de l'expertise. Elle a été menée par le croisement de l'étude de deux cas contrastés (enseignant chevronné/ enseignant novice). Cette première analyse comparative n'a pas permis de dissocier les effets spécifiques

de l'expérience de l'expertise. A cet effet, les croisements des quatre cas ont été nécessaires. Sans prétendre à l'exhaustivité et à la généralisation, la validité de cette recherche réside dans l'effort d'intelligibilité du réel dans des contextes singuliers pour en dégager les logiques d'enseignement.

### 7.3 La triangulation.

La triangulation des données consiste à utiliser pour un même phénomène trois modes de recueil différents de données comme (le questionnaire, l'observation in situ, les entretiens). Elle permet d'avoir un éclairage d'un même phénomène à partir de données d'origines diverses. Cette notion utilise des méthodes de traitement de données croisées et complémentaires. La triangulation est une stratégie de recherche au cours de laquelle le chercheur superpose et combine plusieurs techniques de recueil de données. Elle conduit ainsi à une compréhension et à une interprétation plus approfondies du phénomène étudié. L'intégration du rôle du chercheur et les phénomènes de transfert et de contre transfert qui se produisent en situation d'observation, amènent parfois le chercheur à construire des significations à partir de ses propres objectifs. La triangulation permet alors d'éviter ce risque en multipliant et donc en objectivant les pistes d'observation et d'interprétation. Cette stratégie de recherche est d'autant plus pertinente dans les analyses qualitatives, qu'elle rend mieux compte de la réalité de certains phénomènes difficilement quantifiables. La triangulation s'opère dans cette étude entre les données recueillies à différents moments : (déjà-là, épreuve, après-coup), et celles produites par différents modes de recueil (questionnaire, observation interactive, entretiens). Elle trouve son utilisation dans l'étude des écarts cités. Les différentes données produites par la recherche : les données invoquées, suscitées et provoquées sont croisées et interprétées sous la forme de « triangulation des données » (Pourtois et Desmets, 1988).

### 7.4 La confrontation des données

Après la triangulation des données, les résultats sont confrontés pour en interpréter les correspondances, c'est-à-dire les régularités et les différences. Les résultats de l'analyse intra individuelle et interindividuelle (intra et intersites) sont confrontés pour en examiner le poids et en identifier certaines déterminations.

## 7.5 La comparaison entre les quatre enseignants

Notre intention finale est bien de mener une comparaison à partir de la même activité entre différents enseignants. Nous tenterons d'analyser en quoi le rapport personnel au savoir pour chaque cas diffère, et en quoi il produit un enseignement différent. Cette analyse comparative est le résultat du croisement de quatre cas. Elle est réalisée à partir de thèmes centraux relatifs aux conceptions d'enseignement, aux traitement(s) didactique(s) et aux écarts possibles entre prévision et réalisation, en utilisant les analyseurs de la didactique clinique.

### Conclusion sur la méthodologie

Nous ne voulons pas observer ni évaluer les niveaux d'expertise des enseignants, mais comprendre les raisons, les motifs, les mobiles qui ont conduits les enseignants tout au long aux décisions produites (avant, pendant et après) et d'en apprécier les effets en fonction de leur expérience d'enseignement vécues et de leur expertise. Les liens de causalité entre les éléments observés et leur interprétation sont contextuels et ne peuvent être généralisés. Toutefois par le biais d'une analyse intra individuelle et d'une analyse interindividuelle, nous tenterons de dégager au delà des contraintes contextuelles, les permanences et les régularités didactiques qui pourraient être applicables à d'autres cas.

Dans l'étude des cas présentés, le processus de transmission des savoirs est analysé au moyen du dispositif méthodologique établi. Chaque enseignant, avec son histoire personnelle, son expérience et son expertise, en tenant compte des contraintes contextuelles, établit un rapport personnel et intime aux savoirs qui déterminent, pour une grande part, à la fois sa conception du savoir et la façon de le transmettre.

Notre démarche de recherche s'appuie sur le constat qu'en EPS, la « cognition n'échappe pas à la médiation du corps et de ses affects » (Héritier, Xanthakou, 2004).

Notre cadre théorique en s'appuyant sur les apports de la didactique clinique, résulte du croisement de deux champs scientifiques : le champ didactique et celui de la clinique à orientation psychanalytique. Les outils spécifiques à la clinique permettent de réinterroger les pratiques d'enseignement en cherchant à y introduire la question de la cause. Les motifs et les mobiles qui conduisent l'enseignant à faire ses choix didactiques, à utiliser et mettre en œuvre

certaines connaissances, apportent un éclairage sur le rapport personnel de l'enseignant aux connaissances qui intègre les deux facteurs que sont l'expérience et l'expertise.

# RESULTATS



L'ensemble des dispositifs méthodologiques présentés convergent vers un objet complexe, celui de rendre compte des effets de l'expérience et de l'expertise sur les contenus d'enseignement. La vérification de notre hypothèse générale est de montrer que ces deux facteurs structurant les savoirs des enseignants sont considérés conjointement comme un élément dynamique de la transformation du savoir à enseigner en savoir effectivement enseigné, en tenant compte d'un *déjà là* (Terrisse, 2001), des conditions de transmission et d'appropriation du savoir, et d'un environnement didactique particulier.

La méthodologie en trois temps que nous avons privilégiée, s'inscrit sur l'axe diachronique de l'avant, pendant et l'après du processus de transmission du savoir. Chacune de ces étapes utilise des méthodes de nature différente et nous permet d'avancer au moyen de recueil de données dans la compréhension de notre objet d'étude, à partir duquel se fondent nos analyses.

Dans cette partie de notre thèse, nous présentons l'ensemble des résultats de la recherche qui articule deux niveaux d'analyse et d'interprétation.

## **1. Construction des quatre cas**

Le premier niveau d'analyse permet progressivement de « construire le cas » de chaque enseignant en rendant compte du poids de son expérience personnelle et de son expertise en SBF. Ces deux facteurs positionnent chaque enseignant dans une des quatre régions du modèle présenté (figure 2, p 38). A partir du protocole de recueil et d'exploitation des données décrit, notre objectif est d'identifier, au travers des situations conçues, planifiées et mises en œuvre par chaque enseignant, la spécificité de chaque cas et d'en extraire les résultats révélateurs des effets de l'expérience et de l'expertise.

L'étude de cas est bien une stratégie de recherche à part entière faisant appel à une logique qualitative inductive visant à la validation de cadres théoriques. L'intérêt de chaque cas dépend de sa capacité à apporter une meilleure compréhension du phénomène et à en étudier les régularités et les différences (Yin, 1990). Le cas est construit dans cette étude à partir de l'option de l'analyse en didactique clinique. Cette analyse est faite au « cas par cas » (Terrisse, 2000).



Les différentes étapes qui caractérisent ce premier niveau d'analyse sont synthétisées dans les tableaux ci-après

Moments de la recherche	Données produites	Moyens utilisés
AVANT Analyses préalables	☞ Analyse historique épistémologique des contenus de la SBF	☞ Ouvrages spécialisés ☞ Instructions officielles
<b>La SBF : pratique sociale de référence</b>		

TABLEAU 16: ANALYSE PREALABLE

En complément du cadre conceptuel, les analyses préalables représentent le premier temps de notre méthodologie. Elles permettent de produire des données qui s'inscrivent le versant exploratoire de notre recherche. L'analyse épistémologique, historique, institutionnelle des contenus de la SBF représente ce socle utile à la compréhension en amont du processus d'enseignement.

Moments de la recherche	Données produites	Moyens utilisés
AVANT Analyses <i>a priori</i>	☞ Accéder au déjà-là	☞ Entretiens préalables ☞ Questionnaire ☞ Planifications
<b>Positionnement <i>a priori</i> des quatre cas en fonction des critères de l'expérience et de l'expertise</b>		

TABLEAU 17: ANALYSE A PRIORI

Les analyses *a priori* permettent d'accéder au déjà là (conceptuel, intentionnel et expérientiel) qui préfigure, au regard de l'expérience et de l'expertise, de l'enseignant l'épistémologie personnelle, la nature du savoir à enseigner, les modes de transmission et les conditions d'appropriation de ces savoirs. Les analyses *a priori* rendent compte pour chacun des cas des

décalages, voire des contradictions entre les conceptions, les intentions et la planification.

<b>Moments de la recherche</b>	<b>Données produites</b>	<b>Moyens utilisés</b>
<b>Pendant</b> ☞ <b>Mise à l'épreuve</b>	☞ Les séances ☞ Les situations didactiques ☞ Les contenus transmis et les conditions de transmission	☞ 4 entretiens par site ☞ Observation ☞ Documents audio visuels ☞ Filmages
<b>Les contenus d'enseignement</b>		

**TABLEAU 18: MISE A L'EPREUVE**

Ce deuxième moment de la recherche que nous avons qualifié de « mise à l'épreuve » ne vise ni à valider des contenus à enseigner ni à mesurer le niveau d'expérience et d'expertise des enseignants associés à la recherche, il a été conçu pour extraire de la situation didactique observée les éléments les plus pertinents qui vont être utilisés pour l'analyse *in situ* du processus de transmission au cours des séances observées.

<b>Moments de la recherche</b>	<b>Données produites</b>	<b>Moyens utilisés</b>
<b>Après</b> <b>L'analyse Interactive</b> ☞ <i>A posteriori</i>	☞ <b>Traitement des données issues de l'observation</b>	☞ Observation ☞ Entretiens pré et post séances
<b>☞ Rendre compte des écarts entre les contenus prévus et enseignés</b>		

**TABLEAU 19: ANALYSES INTERACTIVES**

L'analyse d'après-coup vise à traiter les données recueillies lors de la mise à l'épreuve en procédant selon une approche en didactique clinique. Elle intègre la reconstruction du sens des contenus et les remaniements apportés par le sujet enseignant.

<b>Moments de la recherche</b>	<b>Données produites</b>	<b>Moyens utilisés</b>
<p><b>Après</b></p> <p>L'analyse interprétative</p> <p>☞ <i>Après-coup</i></p>	<p><b>Croisement des données</b></p> <p>recueillies au moyen des outils issues du champ de la didactique et du champ de la clinique</p>	<p>☞ Entretien d'après-coup</p> <p>☞ Réélaboration des contenus</p> <p>☞ Remaniements</p>
<p>☞ <b>Construction de cas</b></p>		

TABLEAU 20: ANALYSES D'APRES COUP

Chacun des quatre cas est observé puis analysé au moyen de nos différents analyseurs des pratiques. Cette analyse vise à retracer le fil du suivi du savoir de sa conception en passant à sa mise en œuvre et à ses remaniements. Nous suivrons ainsi le processus intentionnel et décisionnel de chaque enseignant. Cette analyse intra site permet en outre de montrer les écarts pouvant exister entre ce que l'enseignant prévoit, et les savoirs mis en jeu. Ces écarts sont un premier élément d'interprétation de la part de détermination que peuvent avoir l'expérience et l'expertise sur les pratiques de chaque enseignant. Ils permettent d'identifier la logique de l'enseignant et la part d'influence que peut avoir la subjectivité sur le processus d'enseignement.

## 2. Le cas Simon

Simon est un enseignant expert en SBF et expérimenté

### 2.1 Présentation

Simon a commencé la pratique de la SBF adolescent en club à Toulouse. Huit années de pratique assidue le conduisent au niveau des quarts de finales du championnat de France. Après son baccalauréat, il intègre l'UEREPS de Toulouse en vue de devenir enseignant d'EPS. Dans ce cadre, il poursuit sa formation en SBF et obtient le grade de gant d'argent 2<sup>o</sup> degré et le brevet d'état 1<sup>o</sup> et 2<sup>o</sup> degré. Parallèlement, à sa carrière d'enseignant d'EPS, à sa vie d'homme marié, père de trois enfants, Simon continue à pratiquer, en tant qu'entraîneur en club, dans ses cours et au travers des associations sportives de différents établissements scolaires. Le nombre de cycles pendant dix sept années passées en collège sont multiples et variés. Pour Simon, la SBF est une passion qu'il cultive par une lecture assidue d'ouvrages, ainsi que des magazines professionnels comme la revue STAPS. Il est un téléspectateur assidu des combats de boxe « pieds poings » et s'intéresse à l'activité par le biais de sites internet. Formateur expert, il a participé en outre en tant que formateur de formateurs à plusieurs stages dans le cadre de la MAFPEN. Dans le cadre de l'établissement où il enseigne, il a, du fait de sa connaissance du contexte d'enseignement et de sa qualité d'expert en sports de combat, la responsabilité d'établir avec une équipe d'enseignants le programme ou « projet » d'établissement. Son engouement et sa curiosité pour cette discipline sont toujours intacts et c'est sans hésitation qu'il a accepté d'être l'un des acteurs de cette recherche.

Le cycle de SBF observé est réalisé avec une classe mixte de Première Scientifique (S) Option Sport de 26 élèves.

### 2.2 Le déjà là.

#### 2.2.1 Sa conception de l'activité et de son enseignement

Les citations sont extraites des entretiens ante présentés (annexe 2, p 11).

Sa conception et son expérience de l'enseignement de la SBF au lycée, au collège et en club sont soulignées par Simon au cours de l'entretien préalable (annexe 2, page 11) : « *La SBF au lycée s'oriente vers un apprentissage technique proche de celui pratiqué en club. Au collège mon expérience m'a appris que cette activité vise plutôt à gérer les pulsions, les affects liés à la violence. L'apprentissage recherche des modifications des comportements alors qu'au lycée on rentre plus dans la motricité, on est plus dans un développement personnel lié à la pratique* ». La connaissance du contexte à la fois matériel et humain dans les lycées et collèges est un facteur déterminant de l'expérience d'enseignement.

La conception de l'enseignement des sports de combat et de la SBF en particulier est résumée par Simon dans ses propos : « *Ma demande est simple, je pars du postulat qu'on est en sport de combat, qu'il ya un côté affectif assez fort, j'essaie de rentrer dans l'activité par le jeu, par la confiance en soi, par le respect du partenaire, en étant précis, en leur montrant qu'on peut toucher sans se faire mal et que ça devient au fil des situations un véritable jeu qui leur permet d'oublier le côté affrontement, le côté violence des sports de combat...c'est vraiment mon objectif de cycle d'entrer dans le combat par ce biais là, en injectant des situations d'apprentissage qui leur permettent d'évoluer petit à petit* ».

### 2.2.2 Sa conception de l'apprentissage des sports de combat

Simon pense que l'apprentissage des sports de combat vise à la mobilisation de l'ensemble des ressources de l'élève autant affectives que psycho- motrices, en respectant l'idée d'un rapport de force sur lequel se fonde la logique de l'activité. Ce rapport de force tout en se référant à un modèle sportif est adapté aux finalités de l'école. Cet enseignant vise à privilégier une éducation fondée sur le respect de l'adversaire, des règles et de la sécurité. Le mode de transmission et d'appropriation fait appel à des formes jouées dans lesquelles il privilégie l'autonomie et l'initiative des élèves. Ce mode de fonctionnement didactique s'apparente à une conception qui se réfère à une « approche fonctionnelle de l'activité » (Margnes, 2002) dans laquelle le combat est formateur. La technique n'est conçue que pour répondre à un problème rencontré en combat. Cette vision utilitaire et téléologique de la technique, renvoie à un travail motivant en autonomie dans un contexte d'opposition. L'élève expérimente des solutions et les éprouve dans des situations duo et duelles d'affrontement.

### 2.3 La prévision du cycle et de ses objectifs

Son projet de planification est davantage centré sur les « variables processuelles et celles relatives au cadre et au dispositif » (Bru, 1991), que sur le rapport technique et tactique au savoir.

D'après lui, l'enseignant doit adapter, contrôler et réguler l'apprentissage en fonction de la réussite des élèves, et du niveau de consolidation des acquis. « *Ce cycle se construit au fur et à mesure à partir de deux points ; l'acquisition des techniques (simples, combinées) et des connaissances (jugement, arbitrage)... l'enseignement doit être d'abord guidé, puis aller progressivement vers plus d'initiative et d'autonomie à l'élève* » (entretien ante).

En ce qui concerne l'utilisation de la technique et de la tactique en SBF, cet enseignant prévoit « *au départ l'apprentissage basé sur des échanges simples, puis sur des enchaînements en jouant sur l'alternance poings pieds et pieds poings, sur l'alternance des cibles* ».

La dimension tactique est première, travaillée en situation duo et duelle : « *Le tireur doit feinter avant de déclencher une attaque, le défenseur, doit parer et avoir une riposte précise* ». « *La tactique se construit sur les notions d'attaque avec feintes, de parades et de ripostes dans des situations à thèmes et d'enchaînements connus* » (entretien ante).

Ainsi la tactique est fondée sur la notion de rôles et de changement de rôles, avec l'utilisation des enchaînements techniques de plus en plus complexes.

Sa conception de la technique est traduite par les propos suivants: « *Le travail technique est nécessaire et fait progresser les élèves. Il est d'abord réalisé en duo, puis en situations duelles pour apprendre à utiliser les enchaînements techniques, dans des situations à thèmes où chacun a son rôle* ». Le travail technique intervient dans un deuxième temps, il est nécessaire à l'élève pour mettre en œuvre son projet tactique en situation d'affrontement.

Pour Simon, l'articulation de la technique et de la tactique et leur complémentarité sont recherchées dans la variété des enchaînements, et dans leur complexité (doubler les coups, être capable d'enchaîner, être capable d'opérer des mouvements tournants dans

l'enchaînement). La créativité, l'initiative et la recherche de plaisir dans cette activité sont subordonnées au respect des consignes et des règles.

La prévision et le mode d'articulation de la technique et de la tactique permettent de respecter la logique de l'activité qui est une priorité constante chez lui.

### 2.3 Les contenus à enseigner

Le projet de l'enseignant est identifié (annexe 4, p 15) avant la mise à l'épreuve avec les élèves, au moyen des entretiens et des fiches de préparation. En lien avec les I.O et le programme d'établissement établi par lui, l'objectif du cycle est formulé dans le thème central : « *Etre capable de toucher son adversaire, de parer, d'esquiver et de riposter* ».

Pour atteindre cet objectif, la trame prévisionnelle des séances est construite à partir de trois axes : le choix des contenus, leur organisation et leur mode de transmission et d'appropriation.

A partir du thème central « *Etre capable de toucher sans être touché* », les séances visent à la découverte des règles, de la garde, des déplacements spécifiques à l'activité, des distances d'opposition, les techniques de pieds : le revers frontal, le fouetté sur les trois lignes : haute médiane et basse, les techniques de poings : le direct, les parades pour se protéger.

L'apprentissage planifié porte essentiellement porter sur la capacité « *à mettre en œuvre des stratégies intégrant les notions de riposte, de cadrage et de feinte* ».

Les contenus à enseigner intègrent les techniques de pieds : revers frontal, le fouetté sur trois lignes (haute, médiane, basse) et les techniques de poings : « le direct, les parades ». Les élèves découvrent les règles, la garde, la distance d'opposition, les déplacements spécifiques. Les six séances du cycle s'enchaînent et reprennent des éléments déjà étudiés, en y ajoutant de nouveaux éléments. Elles recherchent la prise d'initiative dans les rôles d'attaque et de défense et l'alternance de ces rôles dans le cadre d'un travail d'enchaînement. L'accent est mis sur l'attitude, le contrôle et la protection, c'est-à-dire la recherche sécuritaire.

L'apprentissage d'enchaînements avec une complexification du choix des armes et des cibles et la recherche de stratégies dans la riposte, la remise, la contre attaque, la feinte, offrent plus de choix au combattant dans l'assaut.

La dernière séance du cycle est consacrée à l'évaluation qui prend en compte la situation de référence qui comprend la maîtrise d'exécution dans l'attaque, la parade, la riposte et le résultat de l'assaut. Elle est menée en faisant participer les élèves et en les faisant arbitrer, juger, « coacher », conseiller.

Les séances sont organisées en trois temps : la phase d'activation progressive initiale, habituellement appelée mise en train, le corps de séance comprenant les situations d'apprentissage et la situation finale de référence qui est une situation d'assaut modifiée par l'enseignant en fonction de l'enchaînement étudié, du thème et de règles apprises.

L'enseignant prévoit la présentation de chacune des situations de la séance. Il faut selon lui, en indiquer le contenu (la garde, bras en bas, fouetté : pas de pivot, la forme des coups...) : *« Je donne quelques consignes orales sur l'organisation, sur les changements de rôle, sur la durée de la situation, sur les critères de réalisation et de réussite notamment en ce qui concerne le contrôle de la distance, l'équilibre, la sécurité. Il m'arrive aussi de « montrer et de questionner sur ce qui ne faut pas faire ».*

Les situations prévues se déroulent en « duo », sous la forme jouée avec une recherche de la coopération, et en « duel » pour accentuer les formes d'opposition. En fin de leçon est prévue une situation d'assaut à thème.

Simon pense que la durée des situations doit être prévue et que les élèves dans l'espace balisé du gymnase, doivent travailler par groupes de deux dans des zones délimitées. Les groupes, en ce qui concerne le travail en duo, se forment par affinités, avec la mixité recommandée. Dans les situations duelles les élèves sont disposés par groupes de niveau.

Pour Simon, l'apprentissage doit être au départ conçu à partir de savoirs institutionnalisés qui tiennent compte de la logique de l'activité, tout en mobilisant les ressources de l'élève qui sont répertoriées en plusieurs catégories : biomécaniques, bioénergétiques, bio-informationnelles mais aussi affectives. Cette logique spécifique à la SBF intègre les règles constitutives de l'APSA et ses principes fondamentaux. L'analyse *a priori* rend compte que Simon prévoit de laisser une grande part d'autonomie à l'élève, ce qui implique pour lui, de recourir à des situations adidactiques. Les facteurs de réussite qu'il souhaite privilégier visent au-delà des aspects purement techniques, le développement d'une motricité générale à partir de facteurs tels que l'équilibre, la coordination, l'appréciation des distances.



La conception de l'activité, en adéquation avec le savoir qu'il prévoit de transmettre, s'apparente à « l'approche fonctionnelle » précédemment présentée.

L'observation en phase interactive : compte rendu de l'observation des séances deux et trois.

Les séances deux et trois détaillées, figurent en annexe avec l'éventail de situations réalisées, leur contenu, les formes de travail utilisées et les consignes. Nous ne présentons ici que l'orientation générale de ces séances.

#### 2.4 Les contenus enseignés

La séance 2 d'une durée d'une heure trente minutes s'est déroulée le 13 décembre 2009.

La mise en activation progressive (mise en train) comprend six situations sous forme jouée, relatives aux fondamentaux de la SBF et visant à la maîtrise de l'espace et des déplacements ; elles sont complétées par des étirements et des exercices de renforcement musculaire. Ces situations sont réalisées individuellement ou en duo et sont assorties de consignes sur la réalisation et sur l'organisation

Les situations 1, 2, 3 du corps de séance visent un travail poings portant sur l'apprentissage de directs (avant et arrière) sur des cibles différentes (gants, corps), sur l'esquive, et enfin sur un enchaînement en direct avant et arrière sur cible haute et médiane.

Les consignes recueillies : « *Un poing après l'autre on touche la cible avec la tête des métacarpiens et on revient en garde (quand je touche, je sens la touche, sinon ce n'est pas bon), pas trop vite, on allonge* »...

« *On est en garde, on serre les coudes, on n'a pas peur... On est confiant* »...

Les situations 4, 5, 6 visent un travail pieds, puis un enchaînement pieds-poings. Il y a une complexification des situations précédentes. Ces situations visent précisément à l'apprentissage en attaque du « fouetté » sur cibles, puis du « fouetté » sur cibles et riposte en direct poing arrière (cibles haute et médiane). La séance se termine par un assaut à thème qui répond à une alternance en pieds et poings et une riposte en poings et pieds. « *On monte le genou et on touche avec le talon sur la cible... On pivote et on touche avec le dessus du pied*

*la cible... On touche des 2 côtés... On pivote et on touche avec le dessus du pied la cible... On touche des 2 côtés* ». Ce travail réalisé à partir de situations *duo* et *duelles* est à orientation tactique avec des retours et des corrections sur le travail technique quand la gestualité n'est pas adaptée à l'orientation tactique visée.

La séance deux se termine avec un bilan réalisé avec les élèves qui correspond à une phase d'institutionnalisation des savoirs enseignés.

La séance 3 d'une durée d'une heure trente minutes qui s'est déroulée le 20 décembre 2009.

La mise en activation progressive (mise en train) comprend : deux jeux : le jeu du « *meneur suiveur* » visant à un travail de déplacements et d'appuis et le jeu « *toucher l'épaule de son partenaire sans être touché* ». Ce deuxième jeu présenté sous la forme duelle a pour but la maîtrise de l'espace et du déplacement et un travail de la garde avec la recherche d'esquives et de parades.

Le corps de séance est composé de quatre premières situations relatives aux notions de *cadrage* et de *décalage*. La visée tactique pour le *cadrage* consiste à contrôler le déplacement de son adversaire et l'amener dans un angle de l'aire de combat. La visée tactique du *décalage* est de ne pas rester face à son opposant, de façon à éviter les coups directs et à permettre des enchaînements pieds-poings en sortant du couloir d'opposition directe. Afin de contextualiser les savoirs appris, les élèves utilisent les coups étudiés dans la séance précédente notamment le direct des deux poings et le fouetté.

Les objectifs de chacune de ces situations sont :

- Savoir cadrer par les déplacements et les fouettés.
- Savoir apprécier les distances de pieds et poings, parer efficacement en équilibre.
- Savoir combiner des enchaînements pieds poings ou l'inverse en restant à distance décalage, sortir du couloir d'opposition directe (COD).
- Savoir se positionner à distance dans l'enchaînement pieds/poings. Améliorer l'équilibre dans la touche.
- Savoir contrôler les distances dans les enchaînements inter segmentaires.

La dernière situation est un combat libre en trois reprises avec le rappel de règles strictes et le contrôle de la puissance des coups et des distances.

Les contenus d'enseignement sont des savoirs conformes aux savoirs institutionnels prônés par les I.O dont les extraits ont été présentés dans la troisième partie de cette thèse.

## 2.5 Analyse des deux séances

L'analyse des deux séances observées est réalisée à partir d'outils ou d'indicateurs présentés dans la quatrième partie méthodologique de cette thèse que nous rappelons, 1) l'écart entre ce que l'enseignant a prévu de faire et ce qui est effectivement réalisé, 2) les ruptures de contrat didactique observées, leur mode de gestion et les décisions modificatives qu'elles entraînent, 3) la nature du contrat didactique entre l'enseignant et ses élèves au moyen de la dévolution et de l'institutionnalisation, 4) le mode de communication établi par l'enseignant pour informer ou transmettre des consignes à ses élèves. Il correspond à des procédures ostensives.

### 2.5.1 Premier indicateur l'écart entre les contenus prévus et les contenus transmis.

Décrire le savoir *enseigné* permet de rendre compte dans *l'épreuve*, de l'écart entre les prévisions et les effets obtenus en termes de savoirs. Simon attend de ses élèves à l'issue du cycle de SBF, qu'ils « sachent combattre » c'est-à-dire que chaque élève soit capable d'agir en situation duelle d'opposition en fonction de son adversaire plutôt que de chercher à utiliser les seuls savoirs techniques étudiés. La formule « toucher sans être touché » dans le respect des règles correspond à cette visée tactique. La prise en compte des écarts permet dans cette étude d'en rechercher les causes possibles.

L'écart entre les contenus prévus et les contenus enseignés renvoie à un premier indicateur qui est le rapport entre le nombre de situations prévues et le nombre de situations réalisées. Au cours des deux séances observées, 19 situations ont été prévues, 18 ont été réalisées. Cette comparaison se fait selon le critère d'adéquation-inadéquation. Selon le même critère est pris en compte l'écart entre les effets attendus par l'enseignant sur l'apprentissage des élèves et les effets constatés et perçus. Il renvoie à l'efficacité perçue. Les effets figurent en annexe pour chacun des cas. Les sigles de (NM : situation non maîtrisée, PM : situation partiellement

maîtrisée, TM : situation totalement maîtrisée), rendent compte du niveau de maîtrise ou de non maîtrise des situations d'enseignement-apprentissage observées. Ce premier critère comme le montre le tableau ci-après situe Simon. Les effets perçus rendent compte de l'efficacité des élèves, mais aussi de l'efficacité de son enseignement.

<b>Elèves</b>	<b>Adéquation</b>	<b>Inadéquation</b>
<b>Effets attendus et effets perçus</b>	☞ <b>Simon</b>	

**TABLEAU 21 : LES ECARTS ENTRE LES EFFETS ATTENDUS ET LES EFFETS PERÇUS**

L'écart entre le savoir prévu et le savoir transmis est soumis à un deuxième type d'évaluation. Il résulte de l'ensemble des décisions modificatives aux contenus prévus qui sont consécutives dans la presque totalité des cas à des RCD.

La prise en compte des écarts entre la conception de l'activité, son enseignement et les savoirs enseignés, permet de situer l'enseignant selon le critère de continuité/rupture. Les résultats montrent que l'écart entre sa conception, ses prévisions et la mise en œuvre est faible.

<b>Enseignant</b>	<b>Continuité</b>	<b>Rupture</b>
<b>Savoirs enseignés</b>		
<b>Conception/prévision/réalisation</b>	<b>Simon</b>	

**TABLEAU 22 : LES ECARTS ENTRE CONCEPTION, PREVISION ET LA REALISATION**

Les difficultés inhérentes à l'établissement d'objectifs planchers, sont inévitables pour l'ensemble des élèves d'une classe. Un enseignement sans rupture peut faire penser que les rapports institutionnels au savoir, suffisent à résoudre tous les problèmes d'apprentissage pour tous les élèves, ce qui paraît inconcevable.

Lorsque les bases du contrat didactique sont remises en cause par l'un des deux partenaires (enseignant ou élèves), il y a RCD.

### 2.5.2 Deuxième Indicateur : RCD

L'introduction d'un objet nouveau de connaissance dans une situation, entraîne des ajustements, des remaniements du contrat qui favorise l'apprentissage dans la rupture, le but de l'enseignement étant comme l'explique Y. Chevallard (1991) de contrôler les perturbations en vue de faire évoluer le contrat. Les RCD et leur mode de gestion permettent au chercheur de rendre compte de la façon dont l'enseignant et les élèves mobilisent leurs ressources. Observer les effets produits sur l'apprentissage des élèves, spécifie le rapport aux savoirs de l'enseignant. La façon « efficace » de gérer les dysfonctionnements et les RCD est un indicateur de l'expérience et de l'expertise de cet enseignant. Simon prévoit une « base *a priori* », c'est-à-dire des objectifs planchers. Lorsque des dysfonctionnements mineurs surviennent qui ne sont pas considérés chez Simon comme des RCD, il intervient dans le feu de l'action, souvent en utilisant la démonstration. Cette régulation permanente et l'anticipation dans l'action, sont sa réponse aux besoins et aux difficultés passagères des élèves *in situ*. Ce mode d'intervention se traduit par un gain de temps et une plus grande efficacité, c'est-à-dire comme l'illustre le tableau (n° 21, p 219), les effets attendus résultant du processus d'enseignement/apprentissage sont en adéquation avec les effets constatés et perçus.

Les nombreuses décisions de régulation de l'activité des élèves amènent à une improvisation constructive qui traduit l'avancée du savoir. La seule véritable RCD imputable aux élèves est la seconde situation duelle de la première séance, dans laquelle le tireur A attaque en direct au corps, poing avant, enchaîné par un direct au visage (gant) poing arrière. Le tireur B pare et doit enchaîner par un direct poing avant visage, suivi d'un direct au corps. L'enseignant considère que la riposte est exécutée de façon incorrecte car le tireur B est en déséquilibre avant et ne réalise pas de flexion de jambes. Du fait de ce déséquilibre, presque tous les élèves sont amenés à modifier la situation en exécutant au niveau de la riposte un second coup de poing en uppercut, qui est une technique de la SBF non étudiée et non maîtrisée.

La cause principale de cette RCD (entretien post-séance), réside dans une situation jugée trop complexe. La décision modificative de l'enseignant est alors de supprimer la riposte, et

de ne l'aborder que dans une séance ultérieure. Ce mode de gestion de la RCD observée n'est pas un comportement d'évitement, mais la prise de conscience immédiate d'une situation trop difficile. En reportant ultérieurement le travail de riposte, Simon diminue l'incertitude de l'enchaînement initial proposé. Ce nombre réduit de RCD et de décisions modificatives (une), l'adéquation entre le savoir prévu et le savoir transmis que traduit ce faible écart, la capacité à réguler les dysfonctionnements par des ajustements immédiats, sont des indices qui devraient permettre après la comparaison avec les autres cas, de confirmer l'expertise et l'expérience de cet enseignant.

### 2.5.3 Troisième indicateur : la dévolution et l'institutionnalisation.

La nature du contrat didactique établi entre les élèves et l'enseignant implique de situer les pratiques d'enseignement sur l'axe dialectique de la dévolution-institutionnalisation des savoirs. L'institutionnalisation renvoie, comme nous l'avons développé dans la partie théorique, à la démarche transpositive de l'enseignant pour communiquer une connaissance, qui du domaine privé est transformée et transférée à la sphère publique. Elle implique deux mécanismes celui de la dépersonnalisation et de la décontextualisation du savoir. La dévolution s'inscrit dans une démarche inversée dans laquelle l'élève tente de s'approprier des savoirs personnalisés et contextualisés. L'équilibre à trouver entre deux phénomènes par nature contradictoires semblent relever de la compétence de l'enseignant.

Simon s'appuie sur la dévolution et a recours à des phases l'institutionnalisation en début et en fin de chaque séance, lorsqu'il est soucieux de stabiliser un savoir nouveau. Les savoirs stabilisés qui représentent la mémoire de la classe, se rapportant à des notions d'appréciation des distances, d'équilibre, de coordination, sont réutilisés tout au long du cycle par l'ensemble de la classe.

Les situations adidactiques qu'il utilise et dans lesquelles l'élève est amené à trouver et à produire ses propres solutions font appel à la dévolution. Elles se présentent sous une forme ludique ou à thème et sont propices au développement des capacités adaptatives de l'élève à partir de ses propres ressources. Le caractère ludique conféré à ces situations, la modification des règles et les consignes sécuritaires accrues, atténuent la rigueur de l'affrontement tout en assurant la confiance des élèves. Dans la mise en œuvre de ce type de situations, Simon se situe dans une démarche constructiviste qui laisse un espace d'autonomie important à l'élève

dans la construction de son savoir. Ces situations (duo, duel et assaut) revêtent toujours un degré d'incertitude qui est croissant dans la séance. Le niveau d'adidacticité, proportionnel à l'incertitude situationnelle a été identifié au moyen d'une grille de lecture présentée dans la partie méthodologique. Elle comporte cinq composantes qui désignent de façon précise et détaillée le but visé ou les objectifs à atteindre, les opérations représentant les modalités et la mise en œuvre des ressources des élèves en fonction du but visé, l'aménagement du milieu, les facteurs sécuritaires, les effets attendus sur l'apprentissage ou critères de réussite. Le potentiel adidactique est inversement proportionnel au nombre de composantes observées dans une situation. Il est variable mais chez Simon en fonction de la complexité situationnelle, mais ce potentiel adidactique est toujours présent. Le recours à la dévolution est une caractéristique du mode de fonctionnement didactique de Simon.

Le potentiel adidactique d'une situation est illustré par l'exemple suivant : « le jeu du foulard » qui se réfère au thème central : toucher sans être touché. Le jeu consiste à enlever le foulard accroché à la poitrine de l'adversaire, sans se faire enlever son propre foulard.

Au-delà de son aspect ludique et motivationnel, le but de cette situation est de résoudre le problème de distance entre deux tireurs et de mettre en évidence toutes les formes de déplacement opérées par les élèves pour trouver la bonne distance et les postures de garde efficaces pour attaquer et défendre. Les solutions les plus adéquates trouvées par les élèves sont validées et institutionnalisées.

L'incertitude est présente dans cette situation « duelle », dans laquelle l'enseignant ne fournit que très peu d'informations sur les opérations à réaliser et sur les modalités de la mise en œuvre des ressources des élèves, si ce n'est le but visé (seule composante qui situe le potentiel adidactique de cette situation).

Le contrat didactique établi par Simon avec ses élèves est donc ouvert. Il engage la responsabilité de l'enseignant et des élèves, dans la recherche d'un savoir socialisé n'occultant pas son institutionnalisation.

#### 2.5.4 Quatrième indicateur : les procédures ostensives

Elles renvoient au registre de communication de l'enseignant (verbal : langage, consignes et gestuel : démonstration...). Simon privilégie trois niveaux d'ostension : l'ostension verbale, l'ostension physique directe et indirecte, qui paradoxalement ne sont pas compatibles avec

son recours à la dévolution, ce que nous tenterons d'interpréter dans l'après-coup.

L'ensemble de ces résultats relatifs à la mise en œuvre didactique du projet de Simon et la faiblesse des écarts observés sont autant d'indices qui situent les pratiques de Simon. Les entretiens d'après coup et la comparaison avec les autres cas devraient confirmer son statut d'enseignant expert et expérimenté.

#### 2.5.5 L'après-coup / Phase interprétative

Le recueil de données d'après coup engage Simon dans une démarche réflexive différée, permettant de recueillir à travers son discours, les éléments nécessaires à la compréhension de son fonctionnement didactique. L'identification des motifs et des mobiles qui l'ont orienté, a rendu possible l'interprétation terminale des résultats.

Les entretiens d'après-coup enregistrés et entièrement retranscrits ont pour fonction d'élucider la nature du rapport qu'entretient l'enseignant au savoir. Il permet d'accéder aux causes de certaines décisions, notamment quand le contrat didactique et les statuts respectifs de l'élève et de l'enseignant sont remis en cause. « Les pratiques d'enseignement sont paradoxales » (Brousseau, 1998), car, « chaque apprentissage requiert une aventure personnelle, chaque enseignement aussi » (Brousseau, 1996). Notre démarche, qui est celle à la fois celle du chercheur, de l'observateur et du clinicien, explique que notre recherche se situe sur le versant descriptif mais aussi sur celui de la compréhension et de l'interprétation. Les outils cliniques que nous privilégions dans l'après-coup, pour à la fois décrire et tenter de comprendre l'aventure personnelle de Simon, ont été présentés de façon approfondie dans la partie méthodologique de cette thèse. Ce sont: le rapport à la contingence, le sujet supposé savoir et l'impossible à supporter dont nous rendons compte des résultats.

#### 2.5.6 Le rapport à la contingence

Simon, sûr de son expérience et de son expertise, ne redoute ni la contingence inhérente à l'action d'enseignement-apprentissage, ni l'incertitude liée à la logique de la SBF. Il s'appuie sur un déjà là (conceptuel, expérientiel et intentionnel) pour faire accéder les élèves à un savoir socialisé. Il assoit sa confiance en anticipant et en planifiant de façon rigoureuse : « *Je définis un objectif de cycle et je sais comment les élèves vont réagir* » (entretien ante séance).



L'action planificatrice de Simon n'est pas la mise en œuvre d'un schéma codifié et figé de ce qu'il convient de faire, mais d'une démarche adaptative aux ressources et aux besoins des élèves qui consiste à contrôler et réguler l'apprentissage en fonction de la réussite des élèves et de la consolidation des acquis « *Je réfléchis donc plus à l'aménagement de l'espace, aux outils didactiques que je vais utiliser, aux groupements d'élèves par niveau, aux rotations, au temps imparti à chacune des situations qu'aux contenu. J'établis un cadre très précis, dans lequel s'inscrit l'apprentissage* ». Il déclare aussi que la motivation se cultive par le choix des thèmes, par l'approche ludique, par les formes de travail et de groupements, et par le choix de situations problèmes favorables à la créativité et à la dévolution. Il sait et il déclare que ces situations « *amènent progressivement plus d'incertitude par la complexification de la tâche et par la liberté et l'initiative laissées à l'élève* ». Ceci se vérifie par le choix des enchaînements offensifs, des armes et des cibles. Cette même logique est observée au niveau des parades, feintes et ripostes. Il explique ainsi qu'il accorde une place prépondérante à la dimension stratégique, mobilisatrice de l'ensemble des ressources des élèves.

Si Simon accorde une place essentielle à la dévolution, il a la responsabilité de la gestion du temps didactique rythmée par les phases d'institutionnalisation, qui relie chaque nouvelle acquisition au savoir officiel et à la culture de la classe.

L'observation et les données recueillies en phase interactive montre que l'écart entre ce que l'enseignant a initialement prévu et ce qui est effectivement réalisé est réduit. Cet écart réduit et sa nature trouvent leur racine dans tout le soubassement subjectif qui oriente l'action de l'enseignant et mobilise ses ressources, lorsque des dysfonctionnements ou des RCD surviennent et perturbent ses prévisions. Le capital confiance détenu qui transparait dans son discours, sa capacité à anticiper et à gérer les aléas situationnels, démontrent que ce sujet ne craint pas la contingence.

#### 2.5.7 Simon sujet supposé savoir face aux dysfonctionnements et aux RCD

La circulation du savoir entre un enseignant et des élèves s'inscrit dans une relation humaine avec tout ce qu'elle comporte d'aléatoire et d'imprévisible.

Les interventions visant à des régulations immédiates dans le feu de l'action, mais ne remettant pas en cause le contrat didactique existant, caractérisent le mode de fonctionnement didactique de Simon et sa faculté d'anticipation. Un exemple illustre ce constat : dans une

situation, les élèves privilégient la protection du visage au détriment des autres zones (problème affectif, lié à la crainte d'être touchés au visage). Simon, sans modifier fondamentalement les objectifs, et sans s'écarter du scénario de planification initial, utilise la solution de l'élève comme un repère de la régulation de l'action en cours. Il décide comme le prévoit le règlement, d'attribuer une valeur différenciée aux touches en fonction des zones (haute, moyenne, basse). Simon intervient souvent pour inciter ou pour faciliter l'activité des élèves. Il utilise à cet effet des procédures ostensives orales, mais s'appuie souvent sur la démonstration. Les procédures ostensives en général, et plus particulièrement la démonstration en EPS, font souvent l'objet de critiques en EPS car elles semblent incompatibles avec la dévolution. Le recours à la démonstration est pour Simon une réponse non plus d'un sujet supposé savoir, mais celle d'un enseignant qui sait trouver des solutions à des nécessités conjoncturelles qu'il perçoit et dont il a la solution immédiate en tant que « tireur ». Les effets se traduisent par un gain de temps et par une plus grande efficacité. Ce paradoxe et sa récurrence sont interprétés comme une façon pour l'enseignant de « reprendre la main » dans la transmission des savoirs et d'asseoir son statut légitime de détenteur du savoir en affichant son expertise et sa maîtrise corporelle de la SBF.

L'utilisation *a posteriori* de la vidéo des deux séances amène Simon, à avoir un autre regard critique sur les situations mises en œuvre. Il perçoit très vite quelques imperfections techniques auxquels il trouve immédiatement la solution. Au cours de la deuxième séance, il fait les constats suivants : dans la situation de la mise en train visant à réaliser un revers jambe avant, les élèves ont des difficultés à trouver leur équilibre : *« Je les ai laissé faire car l'objectif principal de cette situation était de parvenir à déclencher à distance avec la jambe avant »*.

Ce déséquilibre amène plusieurs élèves à faire un petit pas croisé : la jambe arrière passe devant la jambe avant et les élèves se retrouvent en fausse garde : *« J'aurais pu rajouter la consigne de ne pas changer de garde pour déclencher le revers avec la jambe avant ... Au début c'est mieux de rester sur la même garde... mais comme on est encore dans une situation d'échauffement les poings ce n'est pas l'essentiel »*. Ces exemples montrent que l'expérience d'enseignement et la connaissance de la SBF font percevoir à Simon des maladresses techniques auxquelles il peut remédier, mais qu'il préfère parfois occulter, car les contraintes temporelles le conduisent à aller à l'essentiel en négligeant l'accessoire. C'est ce qui se traduit

dans son discours d'après-coup par la récurrence de l'expression « *j'aurais pu* », mais qui ne remet pas en cause son statut de sujet supposé savoir.

#### 2.5.8 L'impossible à supporter

Ce qui est impossible à supporter pour Simon, n'est pas de ne pouvoir répondre à une situation problématique, mais de constater que la réalisation des élèves ne soit pas toujours à la hauteur de ses ambitions. Les formulations qui suivent soulignent cet impossible à supporter.

Après avoir repris à plusieurs reprises un enchaînement poing-pied, parade, riposte, Simon donne des précisions pour que l'esquive et la parade soient bien réalisées. Les élèves ne maîtrisant pas totalement cette situation, Simon la modifie en manipulant l'incertitude et en simplifiant la situation : « *L'objectif étant l'organisation défensive, on est revenu à des choses plus stéréotypées, les armes et les cibles, savoirs que les élèves maîtrisaient déjà* ».

Le mode de gestion de cette RCD met en évidence la compétence de Simon ; Il prend immédiatement conscience des réponses inadéquates des élèves et de la nécessité de modifier les savoirs prévus. Mais il accepte difficilement de simplifier et d'envisager à la « baisse » l'incertitude situationnelle.

Ce que l'enseignant dit et les mots qu'il utilise sont révélateurs du lien affectif qui le lie à l'activité. « *C'est compliqué, trop haut, je me suis enflammé* »... « *C'est vrai, certains arrivent à le faire, c'est quand même un peu gourmand* ».

Le vocabulaire utilisé par Simon sur lequel nous reviendrons dans la conclusion, renvoie au rapport qui le lie à l'objet enseigné. Il traduit le rôle pulsionnel attribué au corps et à la tendance épistémophilique qui anime Simon. Il met en évidence, la fonction dévolue à la bouche et à la gourmandise. « La bouche est au carrefour du pulsionnel » (Harrus-Revidi, 1997)<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Harrus-Revidi, G. (1997). *Psychanalyse de la gourmandise*. Paris : Payot.

## 2.6 La façon dont Simon a perçu les effets de son enseignement

Simon sûr de lui-même et de ce qu'il a proposé aux élèves, est en définitive satisfait des résultats obtenus : *« J'aurais peut-être pu simplifier la leçon, c'est peut-être un peu haut au niveau des contenus. Mais c'est quand même pas mal car les élèves arrivent à enchaîner, même s'ils se découvrent trop, ils s'adaptent après une attaque »*... *« Il y a du dialogue : j'attaque, tu ripostes...on n'est pas dans l'attente, la crainte, l'impossibilité de déclencher parce qu'on ne trouve pas la bonne distance, la bonne réaction »*... *« C'est vraiment un cycle très bien dans l'ensemble, et je suis satisfait car les objectifs ont été atteints »*. Ces propos révèlent un sentiment d'auto satisfaction par rapport à l'efficacité de son enseignement.

A la question de savoir comment Simon perçoit ce qui a été improvisé ou modifié par rapport à la prévision initiale, il répond : *« J'arrive à remédier par rapport à une trame que je me suis fixée... le niveau un qui était mon objectif a été atteint... être capable d'enchaîner plusieurs touches et de faire des liaisons pieds-poings et poings-pieds et avoir une bonne organisation défensive pour attaquer et riposter ... ce niveau a été atteint sauf pour quelques élèves qui manquent encore de maîtrise et qui n'arrivent pas contrôler la puissance des coups, mais c'est normal car ce n'est pas en dix ou douze heures que tu vas faire de tous tes élèves de véritables boxeurs »* (entretien après- coup). Les objectifs fixés par Simon au regard des I.O ont selon lui été atteints

## 2.7 Synthèse : structure du sujet Simon

En adéquation avec sa conception de l'enseignement, Simon se place en médiateur et facilite les interactions entre l'élève et le milieu. Comme la plupart des enseignants chevronnés, il ne craint pas la contingence. Il prend la liberté dans les situations dans lesquelles apparaissent des dysfonctionnements, de s'écarter de la planification initiale du fait de la constante nécessité d'une adaptation didactique à l'interaction avec l'apprenant. L'expérience de Simon et sa connaissance théorique et corporelle de l'activité permettent la formalisation de l'activité en incluant un savoir personnel contextualisé.

Il favorise la dévolution et son enseignement s'inspire d'un modèle constructiviste qui articule les trois logiques, celle de l'activité, de l'élève et sa logique personnelle. Tout en accordant une place privilégiée à la dimension stratégique, il considère comme indissociable et

complémentaire le travail technique et tactique. Il utilise des formes de groupements de niveau avec l'utilisation prioritaire de formes de travail en duo ou en « *duel* » dans lesquelles l'opposition contrôlée laisse une place à l'incertitude qu'il parvient à manipuler, et à réguler dans les situations au cours desquelles les élèves ont des difficultés à apprendre.

Dans son registre de communication, en tant que sujet supposé savoir, les procédures ostensives les plus utilisées, peu compatibles pourtant avec la dévolution, répondent à des nécessités conjoncturelles. Simon n'hésite pas à démontrer ou à donner une consigne quand l'élève a des difficultés d'apprentissage. Les interventions de l'enseignant et le mode de gestion de la RCD observée, montrent que l'établissement d'une « *base a priori* », ne suffit pas toujours et à elle seule à répondre à l'ensemble des problèmes d'une classe de vingt cinq élèves présentée dans la partie méthodologique. Simon « jongle alors avec l'activité et improvise » (Yinger, 1986), en faisant évoluer la situation d'apprentissage proposée, et en fournissant des solutions adaptées.

Simon articule l'institutionnalisation et la dévolution et traduit sa capacité à exploiter les réponses des élèves, en les stabilisant et en les incluant dans le répertoire de la classe.

Cet enseignant intervient souvent pour des problèmes qui ont pour cause l'appréciation de la distance de garde, les déplacements, la coordination, la maîtrise corporelle et affective. Ces obstacles qui jalonnent l'activité adaptative des élèves ne sont pas évités ou contournés. A chaque obstacle, l'enseignant répond en proposant un savoir contextualisé faisant appel à des savoirs d'expérience et d'expertise. Ces interventions ne remettent pas fondamentalement en cause le contrat didactique existant, car les dysfonctionnements sont régulés avant la rupture. L'analyse rapide et approfondie de la situation et la faculté d'anticipation, les boucles de régulation immédiates, caractérisent son mode de fonctionnement et ses réponses aux obstacles. Comme nous le montrent les travaux d'Anderson (1983), Simon traite l'information rapidement et développe un codage de règles d'action, conçu pour une tâche spécifique, et va directement à l'essentiel. Il intervient souvent et « utilise sa mémoire en ne s'écartant pas du savoir initialement prévu » (Chase et Ericsson, 1982). Ces critères sont ceux de l'expertise comme l'énoncent ces deux auteurs. Sans apporter de modification majeure aux savoirs prévus, Il utilise l'erreur comme un repère de réajustement de l'action en cours. Il opère ainsi un déblocage de la situation et fait évoluer le savoir des élèves. Cette caractéristique de l'expertise constatée dans les travaux de N. Miyake et D.A. Norman (1979), est illustrée par

un exemple d'une situation défensive de la séance deux, dans laquelle les élèves réalisent une parade en réponse à un fouetté de l'attaquant en zone basse, quelques élèves ne se limitent pas à la parade, mais ripostent par un coup de poing au niveau de la zone médiane. Simon exploite ces initiatives et fait évoluer en chaîne la situation initiale, en introduisant la riposte et consécutivement une nouvelle règle qui valide les touches en fonction de la zone atteinte (haute, moyenne, basse). Cette nouvelle règle va ensuite servir aux élèves de critère d'évaluation de la situation.

L'analyse des pratiques sur le versant didactique et les résultats observés confirment Simon dans un statut d'enseignant expérimenté et expert en SBF. A la suite de plusieurs travaux menés dans notre laboratoire, nous présentons comme un axe fort, l'analyse des écarts qui apportent une compréhension de l'activité décisionnelle. L'articulation de l'analyse didactique et de l'analyse clinique nous a apporté une autre compréhension de l'activité décisionnelle de Simon et a montré le lien affectif très fort qui le liait à la SBF.

### 3. Le cas Léa

Enseignante : débutante, non spécialiste en SBF.

Le cycle réalisé est de six séances d'une heure trente avec une classe de quatrième. Les séances deux et trois ont été filmées. Elles se sont déroulées le 23 et 30 Novembre 2010.

#### 3.1 Présentation

Léa âgée de vingt quatre ans, célibataire, a obtenu son CAPEPS en juin cette année et enseigne depuis septembre 2009 au Collège en qualité de professeur stagiaire. Elle n'a jamais enseigné la SBF. Elle ne garde qu'un vague souvenir d'une initiation à la SBF à l'école primaire. Durant sa formation à l'UFRSTAPS et à l'IUFM, elle a effectué un cycle de formation en première année en sport de combat de préhension. Ce cycle représente la seule expérience en sports de combat, activité dans laquelle elle n'a aucune qualification, ni aucun diplôme. Elle est très peu documentée sur la SBF et ne s'est jamais intéressée à l'actualité pugilistique. Elle a accepté d'être un des acteurs de cette recherche, tout en avouant sa crainte de réaliser ce cycle de SBF qui lui est imposé dans le cadre du projet pédagogique de l'établissement : *« C'est une obligation au collège, ce n'est pas volontaire, c'est dans le projet pédagogique... ceci dit j'aime beaucoup les sports de combat. L'année dernière, j'ai observé et vécu un cycle lutte avec les sixièmes dans un autre établissement, ça m'a beaucoup plu. Mais c'est vrai, spontanément je n'aurais pas choisi ce cycle... comme je n'y connais rien, je vais pouvoir me former »* (entretien ante). Léa, spécialiste de danse, exprime sa réticence présente à enseigner la SBF et son désir d'apprendre. Ce cycle est avant tout un moyen pour Léa de se former au contact des élèves.

Emergence du déjà-là lors des entretiens préalables d'avant cycle

#### 3.2 Sa conception de la SBF et de son enseignement

La conception de la SBF est soulignée par Léa au cours de l'entretien préalable (annexe12, p 41). *« La SBF est un sport de combat dans lequel l'objectif est de faire le plus de touches pour gagner ...un des deux adversaires doit prendre le dessus sur l'autre. C'est un sport d'affrontement »*. Pour Léa, la SBF est avant tout un sport de performance, un affrontement

homme à homme où la victoire se révèle par l'écart de touches entre deux tireurs, selon les règles fédérales de l'activité. L'aspect éducatif et social au travers de la mixité filles/garçons est un de ses objectifs : « *Faire pas mal de combats, pour que les élèves se rencontrent le plus possible entre garçons et filles... . Je sais que cela sera difficile en début de cycle et que cela va poser des problèmes, mais je suis sûre que quelques filles voudront combattre contre les garçons* » (entretien préalable).

Pour élaborer son projet de cycle, Léa déclare avoir recours à quelques ouvrages de référence : « *J'ai pris un bouquin à la bibliothèque : « enseigner la boxe française », cahiers Actio, il a l'air intéressant, je l'ai feuilleté, et je dois le travailler... »* (Entretien préalable). Pour elle, la démonstration apparaît importante et intéressante, mais elle nuance ses propos en déclarant « *Dans les activités où je me sens à l'aise, j'essaie de démontrer mais il n'est pas exclu que je fasse démontrer par d'autres élèves...en natation et en haies je n'ai pas démontré, en acrosport : oui. La démonstration est intéressante. Même si je ne suis pas à l'aise, j'essaierai de démontrer* ». Elle exprime son doute de la démonstration avant même d'aborder ce cycle et manifeste ainsi son intérêt pour cette recherche.

D'autre part, elle annonce utiliser des fiches d'évaluation pour aider les élèves : « *J'utilise beaucoup de fiches à remplir avec les critères sur lesquels les élèves vont être évalués comme ça c'est plus facile pour eux ... j'ai utilisé ce moyen pour l'acrosport.* » (Entretien préalable). Elle rend compte ainsi de son déjà là expérientiel. Concernant l'organisation du milieu, Léa dit : « *Utiliser des gants, et les élèves au niveau des pieds travailleront en chaussettes sur les tapis* ». Lors de cet entretien préalable qui a lieu quinze jours avant le début du cycle, Léa n'a pas encore défini le thème du cycle. Elle pense cependant que « *l'évaluation se déroulera à partir de combats dont je définirai le temps* » (entretien préalable). Léa n'a pas encore consulté les I.O et les nouveaux programmes.

### 3.3 Conception de l'apprentissage des sports de combat

Les qualités requises pour favoriser l'apprentissage sont : « *Etre le plus juste possible au niveau des points, ne pas favoriser un élève plus qu'un autre* ». Pour elle l'apprentissage s'appuie en premier lieu sur la technique : « *Doter l'élève d'un petit bagage moteur technique à partir de plusieurs coups pieds et poings* ». La brièveté de son discours semble signifier qu'elle ne veut pas montrer qu'elle sait qu'elle ne sait pas.



### 3.4 L'organisation du cycle et ses objectifs

En ce qui concerne l'objectif du cycle Léa déclare : « *Je ne l'ai pas encore bien défini car je dois m'aider de ce que les élèves réalisent dans chaque séance* ». La planification consiste pour Léa à faire l'inventaire d'éléments de la SBF à faire acquérir aux élèves, mais elle n'est pas convaincue de la nécessité de les intégrer dans un projet de planification. « *Faire un planning, ça c'est sûr, comme je ne suis pas spécialiste ça va m'aider, mais je risque de ne pas le respecter en fonction des contraintes ou d'éléments extérieurs à la leçon et du coup je risque d'improviser pendant le cycle* » (entretien préalable). A ce moment précis de l'entretien, elle explique comment elle envisage le déroulement de son enseignement : « *Je prépare mes leçons de manière pas trop détaillée pour ne pas être obnubilée par la séance* ». *A partir de quelques objectifs j'essaie ensuite de la faire vivre...si je manque de temps j'abrège une situation...et je fais souvent tout autre chose que ce que j'avais prévu... Cela me vient comme ça, comme je le ressens...* » (entretien préalable). On retrouve dans ses propos l'empreinte de sa formation théorique universitaire. Ce propos marque déjà une vision idéalisée de la profession et l'absence d'anticipation avant la confrontation au réel de « l'épreuve » de la transmission des savoirs qu'elle redoute.

#### 3.4.1 Les savoirs à enseigner dans la séance deux

L'entretien pré interactif s'est déroulé une demi-heure avant le début de la séance, avec une classe de quatrième de 28 élèves dont 15 garçons et 13 filles. Aucun élève n'a pratiqué les sports de combat.

Le contenu de la première séance est présenté longuement : « *Je n'ai pas jugé utile de faire une évaluation diagnostique dans la première leçon, dans la mesure où les élèves sont au niveau un et n'ont jamais fait de BF. J'ai déjà présenté les règles de sécurité, les « règles d'or » les interdits, et je leur ai montré les trois touches importante : direct, crochet, uppercut en ce qui concerne les poings et le chassé et le fouetté pour les pieds. Les élève, en fin de séance, devaient réinvestir ces différents coups dans des combats d'une minute ... je me suis rendue compte que les élèves adoraient se taper dessus, sans contrôle... j'ai fait ce que j'avais prévu, mais en fait je n'en suis pas contente parce que c'était trop dirigé, j'ai trop voulu donner des aspects techniques et comment réaliser les coups. A mon goût c'était trop technique. L'objectif de ma deuxième séance est donc : d'être capable de se contrôler, de*

*s'engager dans une situation d'assaut tout en variant les attaques et en utilisant les différentes touches abordées lors de la première séance ... j' ai prévu un gros échauffement de vingt minutes dans lequel j'inclus une situation ludique et une situation d'apprentissage ensuite une partie importante de réinvestissement dans des assauts en situation globale. J'insisterai sur ... contrôler la puissance des coups, maîtriser ses émotions*». Cet exposé rend compte en fonction de son bilan de la première séance, des remaniements que Léa prévoit. Elle veut rompre avec le travail trop technique réalisé dans la première séance et montre qu'elle souhaite atteindre les objectifs fixés initialement.

### 3.4.2 Les savoirs enseignés.

Cette leçon se structure en quatre parties habituelles la mise en train, le corps de séance l'assaut final et le retour au calme.

#### Séance 2

Avant la mise en train, Léa engage les élèves dans une phase remémoration de quelques minutes. Ils sont interrogés sur la notion de garde, et les différents coups étudiés en première séance. Elle leur demande ensuite de rappeler les dix commandements de la SBF qui est un récapitulatif de ce qu'ils ont le droit de faire et de ne pas faire. En ce qui concerne l'arbitrage, les élèves énoncent les trois commandements importants à savoir : « en garde, prêt, stop » et comment les points sont comptés en fonction des cibles.

La mise en train dure plus de trente minutes. Elle comporte un échauffement à base de courses variées, d'étirements préparatoires à l'activité.

Léa propose ensuite la situation du « compas » qui est un exercice qui associe deux techniques de pieds : un fouetté et un revers tournant. Léa sans se référer à la forme technique de ces coups spécifiques à la SBF, démontre avec grâce et élégance cet exercice en valorisant l'aspect esthétique et gestuel comme un enchaînement de danse, activité dans laquelle elle est spécialiste : « *Vous êtes restés sur place, à vous de changer de jambe et de tourner autour de votre partenaire* ». En fin d'échauffement, elle propose une situation ludique sur le thème du déplacement en position de garde. L'objectif est de toucher un camarade en évitant par une esquive ou une parade, d'être soi même touché. Les élèves plus attirés par le caractère ludique de la situation que par l'apprentissage, ne respectent pas les consignes de l'enseignante

relatives au déplacement en pas chassés en position de garde. La situation est comparable à un jeu de « touche-touche » sans relation avec le but recherché qui consiste à utiliser le déplacement pour découvrir les distances adéquates pour attaquer et défendre.

Léa poursuit par un échauffement musculaire généralisé à base de course en dispersion et des changements de direction, des exercices de montée des genoux, de flexions extension des jambes et de pas chassés puis, quelques étirements.

La mise en train se termine par la mise des gants et par une situation spécifique à la SBF qui consiste pour les élèves à se déplacer en essayant de toucher, sans se faire toucher.

Le corps de séance

Dans la première situation, le but de l'enseignante est la maîtrise émotionnelle et l'enchaînement de techniques pieds poings en situation de coopération. Un des deux tireurs est immobile, yeux fermés, bras le long du corps et doit « *encaisser* » les touches de l'autre tireur. Nous observons l'utilisation quasi exclusive d'enchaînement en directs au niveau médian (buste du défenseur) ; les deux tireurs sont statiques et de ce fait la recherche de distance n'est plus nécessaire. La passivité du défenseur fige cette situation. Elle se réduit au seul objectif de « ne pas faire mal ». Concernant l'aménagement matériel, les tireurs sont placés sur deux tapis de gymnastique, surface réduite moins de quatre mètres carrés, qui accentue le manque de mobilité des deux tireurs. De plus, le fait de fermer les yeux accroît chez le défenseur un sentiment d'insécurité qui va à l'encontre du but recherché, celui d'accroître la confiance à l'autre.

Dans la seconde situation, l'objectif est de toucher en direct, crochet, uppercut mais aussi en fouetté ou en chassé. La cible en ligne basse, médiane et haute est désignée de la main par le défenseur. Cette situation qui utilise toutes les armes et toutes les cibles est complexe et difficile pour des élèves débutants.

Dans cette situation, les élèves évoluent dans le même aménagement matériel (tapis de gym), ce qui réduit considérablement les déplacements et ne permet pas de réaliser l'enchaînement de techniques poings-pieds. D'autre part le signal de la main n'est pas perçu et n'est pas respecté. Certains élèves sautillent sur place pour compenser le manque d'espace. Les coups ne sont pas armés ni contrôlés ou sont réalisés en « *coups fourrés* » tibia à tibia (coups interdits). L'enseignant ne corrige pas et laisse faire totalement. Les élèves ne combattent

plus, ils se poussent des deux poings pour se remettre à distance. Le manque d'espace ne permet pas aux élèves d'apprécier les différentes distances de pieds et de poings de la SBF. Ce problème lié à l'organisation matérielle est significatif du manque d'expérience de Léa. L'événement à souligner est qu'une élève est envoyée à l'infirmerie, elle saigne du nez après une touche non contrôlée. Cette situation « échappe » à Léa et devient dangereuse. Les « attaquants » ne contrôlent pas les touches et les « défenseurs » ne possèdent pas les éléments techniques nécessaires c'est-à-dire les parades pour se protéger. L'enseignante laisse faire, et sans réorganiser la situation, l'abrège en distribuant des fiches d'observation pour la situation suivante.

La troisième situation comprend trois assauts d'une minute trente. Le thème est « la maîtrise des frappes en variant les touches ». La mixité des combattants est recommandée et les élèves se placent par groupes de quatre en occupant successivement les rôles d'arbitre, de juge ou de tireur. Les élèves dispensés sont désignés comme arbitres. Ils ont pour rôle de noter sur fiche le nombre de coups portés sur les différentes cibles.

Les arbitres ne connaissent pas les règles de l'activité et très vite les assauts dégénèrent. Les coups ne sont pas contrôlés. Une nouvelle fois dans la séance, une élève est blessée.

L'enjeu de la victoire (nombre de points par touche) amène les élèves, en l'absence de connaissance technique et de règles, à précipiter leurs actions et à ne plus contrôler la puissance des frappes. L'enseignante consciente de la perte du contrôle de la classe, récupère les fiches et annonce que la prochaine séance, sera consacrée à étudier une nouvelle fois ce que « *l'on a le droit de faire ou de ne pas faire* ». Léa ni experte, ni expérimentée, n'a pas les moyens de « peser » sur le déroulement de la situation.

### Entretien ante séance 3

Le thème de cette troisième séance est de : « *Construire sa distance de frappe et de travailler sur des cibles* ». A partir du bilan de la séance précédente, Léa a identifié l'origine des problèmes rencontrés par les élèves (distance, déplacement et contrôle des touches). Elle indique les modifications qu'elle apporte pour cette nouvelle leçon. Ces modifications sont relatives à la motricité et portent également sur le règlement, l'arbitrage, sur la façon de remplir les fiches d'observation. Les scores correspondant au nombre de touches étaient trop

importants (80 à 90 touches). Désormais la touche isolée ne compte qu'un point et l'enchaînement de plusieurs touches compte deux points. Elle envisage ainsi de privilégier les enchaînements à plusieurs coups. A partir de l'observation, Léa prévoit une régulation différée de sa démarche didactique.

L'intervenante indique que la mise en train sera identique à la séance précédente. Elle prévoit ensuite une situation pour la distance de frappe en coopération (duo), avec une fiche à remplir par groupes de quatre, visant à utiliser le barème indiqué. La séance doit se terminer sur des assauts libres avec le même mode d'évaluation. Léa en fonction des obstacles rencontrés dans la séance précédente rappelle son objectif prioritaire qui est le « contrôle de la touche ». Son choix de valoriser des enchaînements à plusieurs touches, souligne la complexité de la situation.

### Séance 3

La mise en activation progressive comporte une course en dispersion en pas chassés et changement de direction pour éviter un vis-à-vis (le pas chassé n'est pas réalisé).

Léa passe ensuite dans les groupes, démontre et corrige des exercices de contractions, relâchements et étirements.

Elle reprend la situation du « compas » dans laquelle elle fait démontrer l'exercice par un élève et redémontre ensuite. Léa explique que cette situation est préparatoire au revers (coup de pied).

L'échauffement spécifique est identique à la séance précédente avec gants : pas chassés, toucher les épaules, interdiction de frapper par terre. Le pas chassé n'est pas réalisé, le défenseur est statique et n'esquive pas. Il ne fait que repousser des deux poings l'attaquant.

Le corps de séance :

La première situation est une situation duo (en coopération) visant à porter les coups à distance de touche. Léa explique que : « *La distance de frappe est celle obtenue bras tendus : trop près on ne peut pas frapper, trop loin on frappe dans le vide* ». Elle fait démontrer pour les poings « *cibles front et ventre. On effleure l'adversaire* ». C'est la même chose pour le

travail des pieds. La bonne distance s'obtient par une flexion des jambes pour se rapprocher, le défenseur doit faire une parade chassée.

Léa démontre sans adversaire pour insister sur l'armé, le fouetté et le remplacement. « *Je tourne le talon pour ouvrir mon bassin, j'arme, je fouette et je réarme, la notion de l'ouverture du bassin est super importante* ». Léa adopte une démarche technique en décomposant le mouvement.

L'observation montre que les élèves en « duo » ne se déplacent pas, les coups sont freinés avant la touche en poing, et la parade est toujours anticipée. Cette situation, dans ces conditions de réalisation, ne comporte pas d'incertitude et ne mobilise pas les ressources adaptatives des élèves. Les élèves évitent de se déplacer et ne font que plier les jambes, ce qui ne les met pas à bonne distance de l'adversaire. On n'observe que très peu de coups de pieds, ce qui occulte le travail de parade.

La seconde situation appelée le « *sémaphore* », est une métaphore utilisée pour répondre à des signaux. Les attaquants touchent à un signal chacune des huit cibles. Le défenseur pare. Dans cette situation réalisée par groupes de quatre, deux élèves réalisent l'exercice, les deux autres observent et notent le nombre de cibles atteintes. Les explications et la mise en place prennent beaucoup de temps. L'enseignante laisse faire durant toute la situation. Les difficultés rencontrées par le tireur « attaquant » semble résulter du manque de précision dans la présentation de la cible par le défenseur, ce qui perturbe la prise d'information. Ensuite, le manque de mobilité du défenseur amène l'attaquant à ne pas avoir à réajuster ses déplacements pour toucher la cible. C'est d'ailleurs souvent le défenseur qui ajuste la cible (distance) à l'arme utilisée par l'attaquant, ce qui est évalué par les observateurs comme une réussite de l'attaquant.

La dernière situation consiste en assauts libres de trois rounds de une minute trente où Léa privilégie et valorise l'évaluation des enchaînements. Les constats sont identiques à ceux de la séance précédente, les véritables causes aux difficultés que rencontrent les élèves ne sont pas décelées, et Léa en enseignante « novice » ne semble pas avoir les ressources pour y répondre.

### 3.5 Analyse des deux séances

#### 3.5.1 Premier indicateur : l'écart entre les situations prévues et les situations réalisées

Durant ces deux séances, 13 situations ont été prévues, y compris celles réalisées dans la mise en train, 13 situations sont mises en œuvre. Il n'y a pratiquement pas d'écart entre le nombre de situations prévues et le nombre de situations réalisées. Ce constat s'explique par le fait que Léa ne s'écarte pas, ou n'a pas les ressources suffisantes pour s'écarter du savoir initialement prévu, ce qui est en contradiction avec ses intentions formulés dans l'entretien préalable au cours duquel elle déclarait : « *Je fais souvent tout autre chose que ce que j'avais prévu... cela me vient comme ça, comme je le ressens* » (entretien préalable).

L'écart important entre la conception de l'activité et les savoirs enseignés, permet de situer l'enseignant selon le critère de continuité/rupture.

<b>Enseignant</b>	<b>Continuité</b>	<b>Rupture</b>
<b>Savoirs enseignés</b>		
<b>Conception/prévision/réalisation</b>		☞ <b>LEA</b>

**TABLEAU 23 : LES ECARTS ENTRE CONCEPTION, PREVISION ET LA REALISATION**

L'écart entre le savoir prévu et le savoir transmis est soumis à un deuxième type d'évaluation. Les décisions modificatives aux contenus prévus résultent des RCD observées. Rendre compte de cet écart conduit à la présentation des résultats de notre second indicateur.

#### 3.5.2 Le deuxième indicateur : les RCD et leur mode de gestion

Les RCD repérées au nombre de dix (annexe 21, p 72), sont hormis les situations d'assaut, aussi nombreuses que les situations d'apprentissage. Les RCD ont pour cause le non respect des consignes, la complexité de la situation, les conditions non adaptées au contexte qui ne permettent pas la mobilisation des ressources de l'élève, enfin et surtout la nature des savoirs

enseignés. Les RCD ont entraîné des décisions modificatives qui semblent avoir pour cause la crainte de l'enseignant de perdre le contrôle de la classe, ce que nous chercherons à vérifier dans l'entretien d'après-coup. Léa perçoit et intervient sur les effets des RCD et non sur leurs causes. C'est la raison pour laquelle elle ne peut exercer comme le fait Simon, une activité régulatrice efficace. Les effets constatés et « perçus sur l'apprentissage figurent en (annexe 21 p 72). L'importance des écarts entre les effets attendus et les effets constatés et perçus, répondent chez Léa au critère d'inadéquation et renvoie en termes d'efficacité personnelle perçue à son statut d'intervenante novice.

Elèves	Adéquation	Inadéquation
Effets attendus et effets perçus		<p style="text-align: center;">☞ LEA</p>

**TABLEAU 24 : LES ECARTS ENTRE LES EFFETS ATTENDUS ET LES EFFETS PERÇUS**

L'activité adaptative des élèves n'est pas effective. Les difficultés des élèves à trouver la bonne distance de frappe, à percevoir les cibles, à enchaîner, ont souvent pour cause l'absence de déplacement, des déséquilibres corporels, des problèmes de coordination. Ces difficultés résultent souvent de la combinaison de ces facteurs. Les ressources des élèves ne sont pas en cause. L'enjeu se situe au niveau des savoirs enseignés et des conditions de leur utilisation. Léa tente de répondre aux obstacles qui jalonnent et freinent l'activité adaptative des élèves, mais le savoir incarné, académique qu'elle détient et qui provient de sites internet, n'est pas suffisant et n'enrichit pas son répertoire décisionnel. De ce fait, à l'inverse de Simon, elle ne peut développer un codage de règles d'action, conçu pour une tâche spécifique et aller à l'essentiel. Elle constate les erreurs, mais elle n'a ni le recul nécessaire, ni les savoirs nécessaires pour anticiper et procéder à des réajustements en cours d'action. Elle progresse et construit son expérience au même rythme que les élèves. Le mode de fonctionnement didactique de Léa s'inscrit en creux par rapport à celui de Simon, ce qui confirme le statut



professionnel de ces deux enseignants et leur positionnement contrasté en regard des deux facteurs que sont l'expérience d'enseignement et l'expertise dans l'activité.

### 3.5.3 Troisième indicateur : L'institutionnalisation et la dévolution

La nature du savoir transmis par Léa est comme l'a montré M. Verret (1975), un savoir « désyncrétisé, dépersonnalisé et décontextualisé ». A l'inverse de Simon, il ne renvoie pas à une démarche transpositive s'appuyant à la fois sur un savoir institutionnalisé, transformé et contextualisé en fonction d'un vécu corporel, d'une connaissance théorique et pratique de la SBF et de son enseignement. Le traitement didactique de l'enseignant novice ne tient pas compte des contraintes contextuelles, ni des ressources et des besoins des élèves.

Les phases d'institutionnalisation sont plutôt des phases de remémoration dans lesquelles Léa fait le point avec ses élèves sur le savoir enseigné. Il n'est pas intégré dans le répertoire d'une culture classe car il n'est pas stabilisé et ne change pas de statut, comme c'est le cas chez l'enseignant chevronné et l'enseignant expérimenté non expert. Ces phases de remémoration en début et en fin de séance rythment le temps didactique, mais leur durée semble trop importante par rapport à la durée de la séance. Elles se font ainsi au détriment du temps de la pratique effective. Elles ne visent pas à stabiliser des savoirs nouveaux, mais plutôt à justifier, à vérifier, à sécuriser certaines acquisitions.

L'enseignante en voulant rendre les élèves plus autonomes, recourt à la dévolution, qui s'apparente ici à une forme de laisser-faire. Léa n'aménage pas le milieu mais procède à un aménagement matériel sommaire qui ne permet pas aux élèves d'avoir suffisamment de repères stables pour mettre en œuvre « efficacement » les savoirs enseignés. Les savoirs sécuritaires et les savoirs visant à la socialisation des élèves ne sont pas encore connus par Léa, dans cette phase de tâtonnement et d'apprentissage du métier qui intègre l'ensemble de connaissances, de règles, de rituels, de normes relevant de l'institution et du contexte local. Les situations d'enseignement ne présentent pas un niveau d'incertitude suffisant pour mobiliser les ressources et pour motiver les élèves. Par contre les situations d'assaut comportent un tel degré d'incertitude que les élèves ne parviennent pas à les maîtriser. L'enseignement mis en œuvre par Léa ne permet pas la gestion de l'incertitude. L'enseignante n'intervient que très rarement en cours de situation pour donner des consignes, modifier et corriger. Ce mode de fonctionnement induit des comportements à risques que nous avons

observés (blessures). L'enseignante se sécurise en déléguant aux élèves ce qui est de sa responsabilité, ce qui met en cause le contrat didactique existant.

#### 3.5.4 Quatrième indicateur : les procédures ostensives

La part de détermination des pratiques ostensives, s'explique par la nécessité d'un « contrat d'ostension », dans lequel « l'enseignant doit à un moment ou à un autre, mettre à jour explicitement le savoir » (Brousseau, 1996). Léa intervient assez souvent et longuement dans la présentation orale des situations, mais elle reste à « distance » du savoir », car les informations fournies portent sur le but de l'action, sans indiquer les conditions de mise en oeuvre pour l'atteindre. Quand Léa ne peut expliquer, les procédures ostensives se font sur le mode de l'ostension physique directe mais surtout indirecte par l'intermédiaire des élèves, notamment lorsque la situation est complexe et que l'enseignante n'est plus en mesure de « démontrer ». Le recours à l'ostension et sa nature sont en relation avec les savoirs de Léa et son rapport aux savoirs. Le recours à l'ostension renvoie à sa démarche analytique et prescriptive qui se transforme en une sorte de laisser faire quand l'enseignante n'a pas de réponse aux difficultés que rencontrent les élèves.

#### 3.5.5 L'après-coup

Les entretiens d'après-coup permettent d'accéder à la logique d'enseignement de Léa et aux causes de certaines décisions didactiques notamment lors de difficultés rencontrées par les élèves. Ce n'est que quelques semaines après la fin de son cycle, le temps pour comprendre, que Léa est en mesure de formuler avec précision le thème de son cycle, ce qui témoigne de l'effet d'un retour réflexif sur son intervention, mais aussi de l'acquisition d'une certaine expérience. Le thème et les objectifs de son cycle comprennent différents volets : « Etre équilibré pendant les frappes, se protéger, être à bonne distance de son partenaire, et être capable d'enchaîner plusieurs coups ». Léa a évolué depuis le début du cycle et a appris au contact et en même temps que ses élèves. « *Je sais maintenant ce qu'il en est du fait d'avoir essayé d'enseigner, ça m'a enrichie* ».

### 3.5.6 Le rapport à la contingence et les choix didactiques

Léa redoute la contingence inhérente au processus d'enseignement-apprentissage et l'incertitude liée à la logique de la SBF ; elle est consciente de n'avoir apporté que peu de modifications à ce qu'elle avait prévu initialement. « *J'ai beaucoup insisté sur un jeu où l'un des combattants réalise une touche, deux touches, puis plusieurs et où l'adversaire répète* ». Après quelques séances, « *j'ai pris conscience qu'il était important de pouvoir enchaîner plusieurs touches sans se faire toucher* » (entretien d'après coup). Ce discours est révélateur de l'évolution de son rapport aux savoirs en SBF. Léa a privilégié en début de cycle, un apprentissage s'appuyant sur une démarche prescriptive fondée sur l'imitation, la répétition et le travail technique. Elle a tenté ensuite de faire évoluer sa pratique vers des formes de travail avec des enchaînements où la dimension stratégique était présente. Son discours est fondé sur une prise de conscience et un regret: « *J'aurais pu* ». L'enseignante prévoit pour les prochains cycles de ne pas changer les contenus d'enseignement, mais de tenir compte davantage du niveau des élèves, et d'enseigner différemment. Léa reconnaît ne pas avoir eu à improviser, « *je suis restée collée à mon cahier* ». « *J'ai découvert sur internet des situations sympa pour enchaîner les coups et je m'y suis conformée* ». Léa se réfère ainsi à un savoir académique décontextualisé qui ne correspond pas à ce qu'elle avait initialement annoncé. La crainte de la contingence enferme Léa dans une démarche didactique sécuritaire qui lui permet de sauvegarder son statut de sujet supposé savoir. Cette démarche spécifique aux débutants non spécialistes de l'activité, se focalise sur un point qui paraît capital qui réside dans l'évitement de l'incertitude situationnelle. Les situations proposées sont des situations sans véritable opposition telle la situation intitulée le « zèbre » métaphore utilisée pour désigner un animal sans agressivité qui fuit devant le danger. Cette situation sans rapport direct avec la logique de la SBF, ne comporte pas d'incertitude mais permet toutefois de résoudre des problèmes d'ordre affectif liés à la crainte d'être « touché ». Les situations d'assauts quant à elles, paraissent une nécessité incontournable légitimant l'utilisation de la SBF à l'école. Ce type de situations à forte incertitude, auxquelles les élèves ne sont pas préparés, nécessite de la part de l'enseignant une connaissance de l'activité et une expérience d'enseignement.

### 3.5.7 Le sujet supposé savoir.

L'activité didactique de Léa est dictée par la crainte de ne pas savoir. Quand l'enseignante n'a pas de réponse un problème rencontré par les élèves, elle adopte des comportements que nous avons mis en évidence : elle diffère la réponse ou a recours à une activité de substitution qu'elle maîtrise mieux, telle la tenue de fiches d'observation et d'évaluation. « *Comme je ne suis pas spécialiste, j'ai du mal à démontrer ou de répondre du tac au tac à une question dont je n'avais pas la réponse* ». Son niveau de connaissances et son vécu expérimental ne lui permettent pas d'apporter des solutions « ici et maintenant ». Cette enseignante débutante démontre ou fait démontrer ce qui lui paraît simple, préfère expliquer ce qui lui paraît complexe. Ce rapport personnel au savoir se justifie par la crainte « *de paraître ridicule aux yeux des élèves* ». Pour les mêmes raisons Léa déclare : « *Je n'utilise pas de situations problèmes, mais plutôt des situations définies, dans lesquelles les élèves n'ont pas à chercher pour trouver la solution* ». Ces propos éclairent cette démarche sécuritaire fondée sur la reproduction de formes qui renvoie à une gestuelle de danseuse.

### 3.5.8 L'impossible à supporter.

Ce qui lui est impossible à supporter, c'est de perdre le contrôle de la classe. Les situations d'assaut ont provoqué dans la seconde séance deux incidents sécuritaires dont Léa se sent pour une grande part responsable. Pourtant les situations présentées telles le « sémaphore » visant à varier les coups et les cibles avait pour but de préparer les élèves aux assauts libres. Elle reconnaît toutefois que dans cette situation : « *Il fallait adapter la distance ... ça ne marchait pas, je suis passée trop vite... les élèves ne se déplacent pas et frappent n'importe comment...j'aurais dû leur demander d'être plus précis et de bouger pour trouver la distance* ». Léa avec du recul, est à la fois consciente de l'enjeu de ce type de situations, et de n'avoir pu mettre en œuvre les conditions de leur réussite. Elle reconnaît aussi que l'utilisation des fiches aurait pu être intéressante non pas pour comptabiliser les touches, mais pour mettre en évidence la variété des coups en fonction des différentes cibles. Elle déclare : « *Les fiches, je n'ai pas su les exploiter, elles m'ont gêné* ».

### 3.6 La structure du sujet : Léa

En jugeant le travail réalisé comme « utile », Léa veut apporter la preuve qu'elle n'a pas été ridicule face à ses élèves : « *J'ai réussi à transmettre des savoirs sans être ridicule* ». Ce cycle lui paraît utile à plus d'un titre d'abord : « *Au plan didactique ce cycle m'a enrichi et m'a permis de prendre conscience du fait que je dois être plus précise, partir des problèmes des élèves, et mieux les traiter, ne pas parler par exemple d'uppercut alors que je ne le travaille pas* » (entretien d'après coup). Elle pense aussi qu'il faut être « *plus clair au niveau des consignes et des comportements que j'attends et si ça s'évade un peu, stopper et rappeler les consignes avant que ça ne se dégrade* » (entretien d'après coup). Le contrat didactique que Léa souhaite établir avec sa classe, s'oriente vers plus d'ouverture, avec une place importante accordée à des savoirs qui répondent aux besoins et aux ressources des élèves, et à des formes de transmission moins prescriptives et plus explicites. Ce contrat a donc évolué au niveau du fond et de la forme. Les entretiens d'après-coup permettent d'accéder à la logique d'enseignement de Léa et aux causes de certaines décisions didactiques notamment lors de difficultés rencontrées par les élèves. Léa conçoit la SBF comme un sport de combat dans lequel il faut prendre le dessus sur l'autre par un « *affrontement* ». Cette conception de l'activité va à l'encontre du but qu'elle recherche, qui est celui de développer la mixité et d'utiliser l'activité comme un support pour créer un lien social entre les garçons et les filles. Les situations présentées et les violences qu'elles entraînent, montrent que Léa est divisée entre le but de créer un lien social et celui de conserver à l'activité sa logique d'opposition. Léa n'a pas l'expérience et l'expertise requises pour gérer la distance au savoir à enseigner qui se réfère à une pratique sociale de référence inscrite dans une approche « fédérale ». Pour conserver son statut de sujet supposé savoir, Léa se déplace de groupe en groupe, s'intéresse à la gestion des fiches d'observation en occultant les nombreuses fautes commises par les tireurs pendant l'assaut.

#### **4. Inflexion méthodologique ...**

Arrivé à ce stade de notre étude, la démarche interprétative engagée tente de faire accéder aux raisons qui déterminent le fonctionnement didactique. Elle montre qu'il existe un lien étroit entre les contraintes subjectives et les décisions didactiques de l'enseignant. Les outils spécifiques à la clinique permettent de réinterroger après-coup l'enseignant sur son activité didactique afin de mieux la comprendre.

A cet effet, notre cadre d'analyse en didactique clinique s'appuie sur le croisement de deux champs scientifiques : le champ de la didactique et celui de la clinique à orientation psychanalytique. Les résultats et leur interprétation obtenus dans les deux cas Simon et Léa résultent du croisement des analyseurs de ces deux champs. Ces résultats ont montré que le mode de croisement de ces analyseurs ne se faisait pas de façon aléatoire, mais répondait de façon récurrente à certaines liaisons spécifiques entre les analyseurs didactiques et cliniques.

L'inflexion méthodologique portant sur le mode d'articulation des différents analyseurs va servir de façon plus systématique de grille d'analyse et d'interprétation des deux cas suivants, celui de Christophe et celui D'Anita.

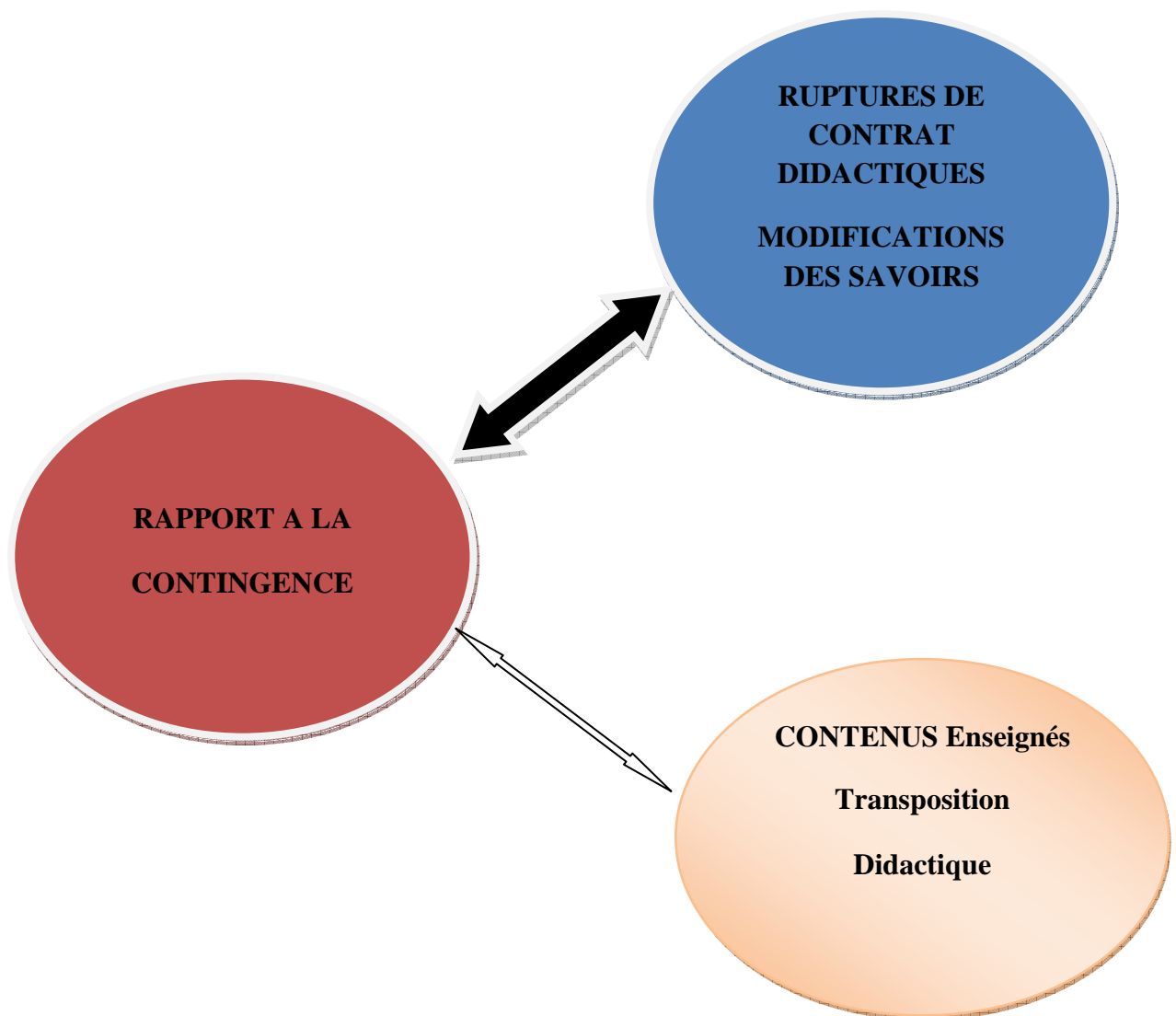
Le mode de croisement des analyseurs didactiques et cliniques

Le rapport à la contingence les contenus enseignés et les RCD

Le rapport à la contingence ou plus précisément « l'aversion ou l'attrance de la contingence » (H. Arendt, 1969), explique les choix des contenus à enseigner et leur transformation en savoirs enseignés et renvoie au processus de transposition didactique. Ainsi nous avons pu observer dans le cas Léa que la crainte de la contingence liée à son manque d'expérience et d'expertise, se finalisait par le choix de contenus non contextualisés et par une démarche didactique sécuritaire analytique et prescriptive en rupture avec ses intentions. Chez Simon au contraire, l'attrance de la contingence liée à son expérience et son expertise se finalisait par le choix de contenus contextualisés, une démarche de complexification progressive des savoirs et par un recours à la dévolution.

Le « rapport de l'enseignant à la contingence » est aussi un élément compréhensif de l'émergence des RCD, de leurs causes et de leur mode de gestion. Le mode de gestion des

RCD et les décisions modificatives qui en résultent, sont une réponse de l'enseignant à la contingence en fonction de son expérience et son expertise. Les résultats ont montré que la réponse de Léa dans sa crainte de la contingence, se traduisait en termes d'écarts importants entre les effets prévus et les effets constatés et perçus, alors que la réponse de Simon qui ne craint pas la contingence, rend compte en termes d'effets, d'une adéquation entre les contenus prévus et les contenus enseignés. Nous présentons sous forme schématique le mode d'articulation entre le rapport à la contingence, les contenus enseignés, les RCD et leur mode de gestion.



**FIGURE 11** : Le rapport de l'enseignant à la contingence, les contenus enseignés et les RCD

## Le Sujet Supposé Savoir et l'ostension des savoirs

L'identité professionnelle se construit et se renforce par rapport à autrui. Le contexte social et les relations qui se produisent entre l'enseignant et ses élèves à propos d'objets du savoir, forgent l'identité professionnelle de l'enseignant. Elle se construit sur l'image que les autres ont de lui, image que les élèves observent et à laquelle ils souhaitent quelquefois s'identifier. L'enseignant d'EPS, dans le processus didactique dans lequel il est engagé, occupe une place symbolique, à partir de laquelle, il expose au regard de ses élèves, son corps comme image. Certains auteurs parlent de « cataclysme narcissique » (Quentel, 1996).

Ce phénomène semble relever de mécanismes inconscients. Il intervient dans le fonctionnement didactique et établit des rapports forts avec l'ostension des savoirs. L'ostension combine en EPS plusieurs formes, allant de la plus « directe » à la plus « déguisée ». L'importance que revêt la démonstration en EPS, met en exergue cette notion de sujet supposé savoir. Simon affirme son statut de sujet qui sait par un recours fréquent et narcissique à la démonstration, Léa pour ne pas mettre en cause son statut de sujet supposé savoir recourt moins souvent à la démonstration. La notion de sujet supposé savoir permet de comprendre les pratiques débutantes dans lesquelles l'enseignante à l'image de Léa est en quête de légitimité professionnelle.

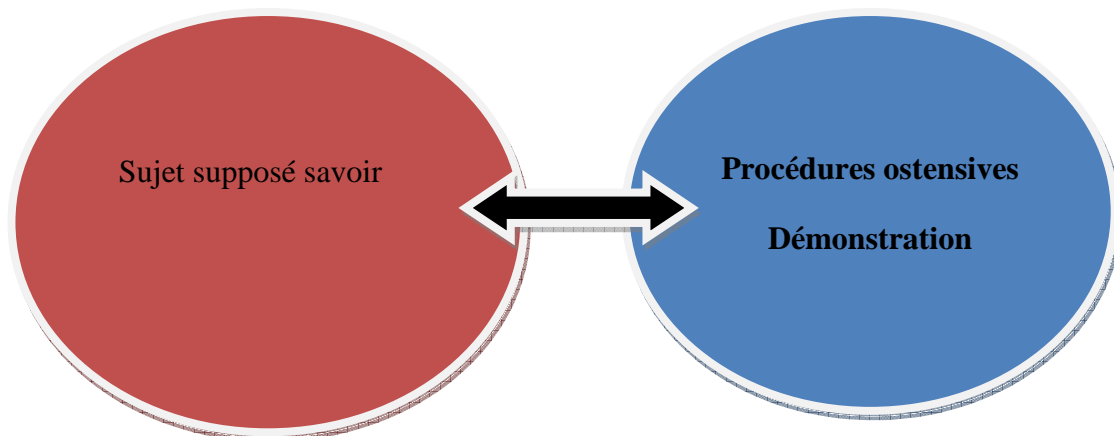


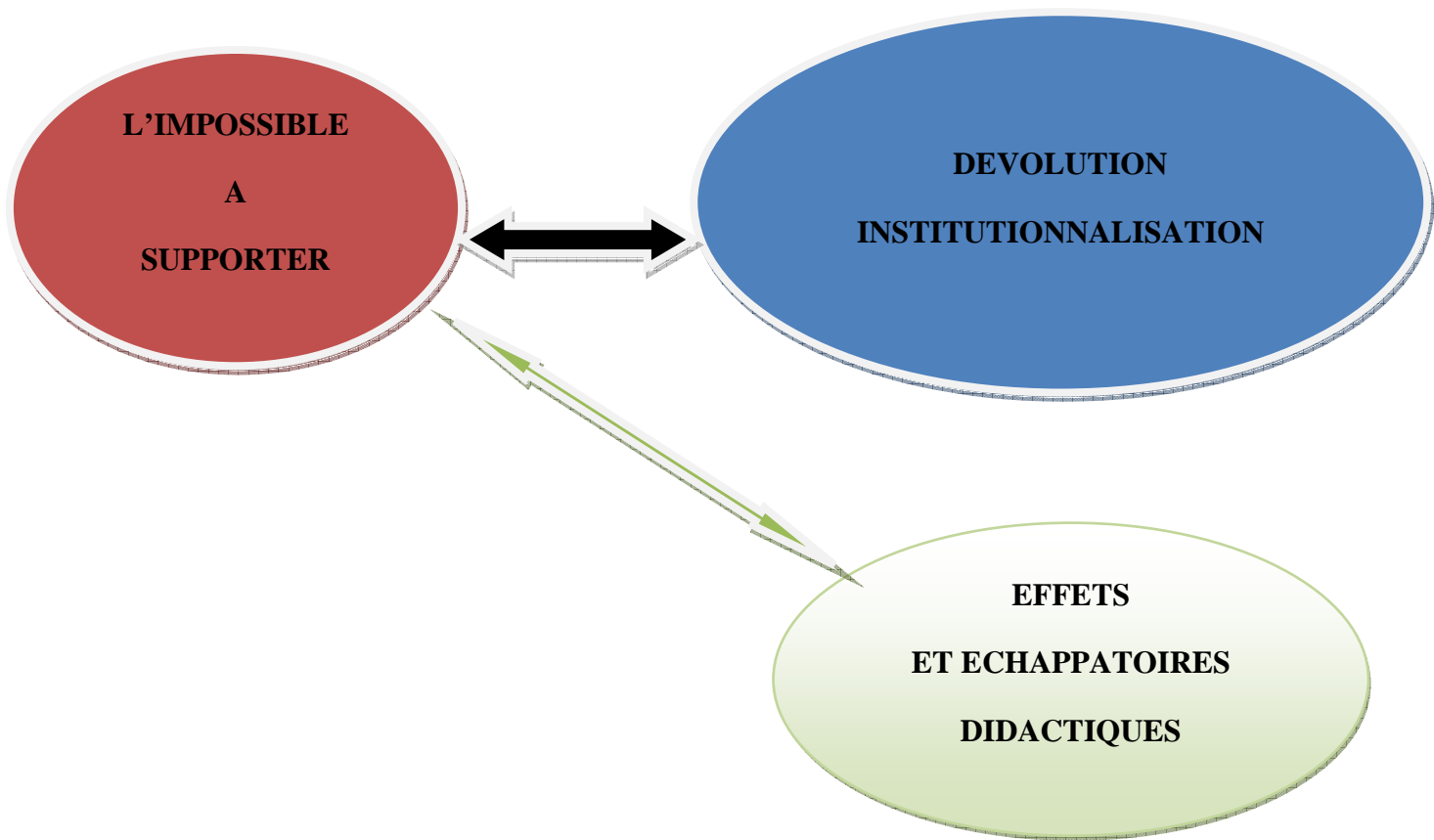
FIGURE 12: SUJET SUPPOSE SAVOIR : LIEN FONCTIONNEL DU CLINIQUE AU DIDACTIQUE



## L'impossible à supporter

Certaines décisions qui *a priori* n'ont pas de justification apparente et qui ne sont pas consécutives à des RCD, interviennent et donnent lieu par exemple, à l'introduction d'un nouveau savoir, ou à un aménagement différent du milieu. Ces décisions paraissent en rupture avec la logique de l'enseignant et avec les savoirs prévus. Elles ne dépendent pas seulement de l'expertise de l'enseignant dans l'activité enseignée et de son vécu en tant que pratiquant, mais peuvent émaner d'un « impossible à supporter » qui est à l'origine de mécanismes souvent inconscients qui agissent sur le fonctionnement didactique. Ils relèvent de la sphère privée, de l'épistémologie professionnelle de l'enseignant. L'élément déclencheur peut avoir pour cause un sentiment de crainte, de déception, de regret face à un constat en situation didactique. L'identification d'un « impossible à supporter » donne parfois aussi la clé de ce qui se joue entre les membres de la relation didactique, en termes de savoir. Il a comme cible privilégiée l'axe didactique de la dévolution/institutionnalisation. Dans le cas Simon, l'impossible à supporter a été identifié dans des situations à fort potentiel adidactique. S'étant fixé comme but de laisser l'élève autonome du fait de la dévolution, Simon ne peut s'empêcher d'intervenir. Ce qui lui est impossible à supporter est de voir que la production des élèves ne réponde pas à ses attentes.

Lorsque l'enseignant n'a pas de solution immédiate et rationnelle pour répondre à des dysfonctionnements de la classe, ce qui est impossible à supporter c'est comme l'illustre le cas Léa, enseignante novice, la perte du contrôle total de sa classe. Léa recourt à des interruptions de séances avant leur terme, à des reports de la résolution de problèmes. Ces comportements correspondent à des procédures échappatoires. La totale initiative laissée aux élèves n'est pas sans analogie aux effets (Topaze et Jourdain) décrits dans la partie théorique.



**FIGURE 13: L'IMPOSSIBLE A SUPPORTER FACE A LA DEVOLUTION/INSTITUTIONNALISATION. LES EFFETS ECHAPPATOIRES**

L'inflexion méthodologique va permettre de traiter de façon plus directe les cas Christophe et Anita, en tenant compte de l'articulation ciblée des outils didactiques et cliniques.

## 5. Le cas Christophe

Professeur expérimenté, non expert en SBF

### 5.1 Sa formation et son parcours professionnel

Christophe enseigne dans un lycée de la banlieue toulousaine. Agé de 43 ans, il a débuté sa carrière en région parisienne dans un lycée professionnel où il a été amené à proposer des cycles de sports de combat en judo « *Je n'ai pas fait de SBF pendant ma formation initiale, j'ai commencé par quelques cycles en sports de combat en région parisienne, en lycée professionnel, le public était demandeur* ». Il a renforcé ses acquis expérimentiel par un stage en formation continue proposé dans l'académie de Paris en sports de combat de préhension. « *C'était sympa...j'ai ainsi une formation de judoka et je sais ce qu'est un rapport de force, l'opposition* ». Depuis deux ans à son arrivée à Toulouse au lycée : « *Je me suis dit, je vais donc tester la Boxe Française* ». Christophe spécialiste en rugby a réalisé quatre cycles en SBF de la seconde à la terminale, il se forme essentiellement au travers de son enseignement. Curieux et désireux d'accroître son expérience à partir d'une activité qu'il découvre, il a accepté d'être un des acteurs de cette recherche.

Le cycle qu'il réalise en SBF concerne, tout comme Simon, une première scientifique (S) Option Sport mixte de 17 élèves.

### 5.2 Emergence du déjà-là.

#### 5.2.1 Sa conception de la savate boxe française et de son enseignement

La conception de l'enseignement de la SBF est soulignée par Christophe au cours de l'entretien préalable (annexe 23, page85). En parlant des élèves, il déclare : « *Après leur avoir fait découvrir les aspects techniques, le cadrage, il faut leur faire construire un enchainement en fonction d'un adversaire, lire un rapport de force. On sait faire lire un rapport de force en sports de raquettes, mais en boxe, c'est difficile car la charge informationnelle est très grande* ». La dimension stratégique envisagée dans un deuxième temps après un travail technique, est mise en œuvre sous la forme de situations duelles et d'assaut : « *L'idée que je veux faire passer, concerne le rapport de force et le renverser pour donner la possibilité au*

*défenseur de contre attaquer après une parade ou une esquive... l'idée est de rééquilibrer le couple ou monter de niveau. On reste après sur du duel (30''-30'') et peut être de l'assaut mais j'en suis pas sûr». Cependant, l'assaut n'est jamais total : l'enseignant limite et contrôle l'incertitude de l'assaut, par des consignes et des règles. En étant très attentif aux facteurs sécuritaires, ses élèves parviennent à maîtriser leurs problèmes affectifs liés à la notion d'opposition : « Tout est un problème de distance et le rapport entre distance et contrôle est dur à faire comprendre : à quelle distance je suis prêt pour aller toucher et à quel moment je suis trop prêt pour frapper. Voilà c'est intéressant mais...en classe de Première, j'autorise les frappes au visage...L'aspect émotionnel entre alors en ligne de compte et il faut le gérer » (entretien ante).*

### 5.2.2 Sa conception de l'apprentissage des sports de combat

Le discours de l'enseignant montre qu'il conçoit l'apprentissage de la SBF comme une activité informationnelle de type interactionniste qu'il a l'habitude mettre en œuvre dans d'autres activités. Cependant pour la SBF, activité dont il n'est pas spécialiste, l'apprentissage des élèves passe nécessairement par l'acquisition de techniques, de gestuelles et par leur répétition en situation *duo* sans opposition réelle donc sans incertitude : « Je fais toujours une partie technique, des situations fermées ou on répète les techniques pour stabiliser la gestuelle et l'intégrer dans le couple... dans le combat les élèves essaient d'intérioriser d'autres gestes mais c'est dans l'enchaînement d'exercices fermés, « shadows » qu'ils apprennent ... Ils se concentrent que sur la gestuelle, je le vois comme ça, j'enlève toutes les infos qui les perturbent » (entretien ante). Nous constatons dans cet entretien, qu'il existe une tension entre des intentions qui vont dans le sens de l'interaction avec le milieu et une mise en œuvre de son enseignement qui apparaît, ici, analytique et technique. Il y a incompatibilité entre sa conception de l'enseignement en général et celle de l'enseignement de la SBF.

### 5.2.3 La prévision du cycle et de ses objectifs

Le projet de l'enseignant est identifié au moyen des entretiens ante séance et des fiches de préparation. Christophe accorde une place prépondérante aux procédures d'observation et d'auto évaluation à partir de fiches d'observation et d'évaluation tenues et gérées par les élèves (annexe 23, p 85).

### 5.3 Les savoirs à enseigner

Il prévoit d'utiliser des situations de coopération (duo) et d'opposition duelle dans lesquelles l'incertitude progressive est contrôlée par des repères (cibles), des consignes (verbales) ou écrites. Les situations d'assaut à thème prévues en fin de séance se rapprochent le plus de situations en opposition réelle. Elles sont toutefois assorties d'un mode de contrôle afin d'éviter les débordements et de préserver le versant sécuritaire. L'enseignant prévoit d'une part, de fixer la nature des cibles et de faire contrôler la puissance des impacts sur les cibles, et d'autre part de limiter le nombre et la nature des ripostes. « *Le cycle d'apprentissage prévoit différents axes : être capable de toucher son adversaire, parer, esquiver et riposter de façon limitée et contrôlée* » (entretien ante). Pour arriver à ces objectifs qui sont issus des programmes, les séances devront intégrer la notion de règles, l'attitude du combattant (la garde et les déplacements), la façon de toucher, de parer, d'esquiver et de riposter. Par contre, la stratégie qui guide son enseignement non révélée au niveau du déjà-là, est focalisée sur le « cadrage débordement », notion empruntée au rugby et que l'enseignant veut transférer en SBF.

La structure traditionnelle des séances, prévoit la mise en activation progressive (mise en train), le corps de séance, et une situation finale d'assaut. A la différence de Léa, enseignante non experte et non expérimentée, Christophe prévoit un aménagement du milieu : matériel (spatial, média), humain très organisé, voire sophistiqué, qui véritablement souligne son expérience d'enseignant confirmé. Les rôles des élèves sont définis, comme par exemple ceux des dispensés qui doivent gérer l'organisation des ateliers en tant que juge, arbitre. L'organisation semble *a priori* son objectif prioritaire. Par contre, Christophe ne donne pas comme Simon, de repères sur les comportements attendus des élèves en SBF. Il se limite à dire que la classe a un bon niveau de pratique, surtout en sport collectif et en rugby en particulier.

L'observation en phase interactive rend compte des séances deux et trois.

Les séances deux et trois figurent en intégralité en annexe. Chacune des séances comporte la totalité des situations réalisées avec leurs contenus, les formes de travail utilisées, les consignes.

Les contenus à enseigner prévus dans la séance 2 (Fiche de préparation)

## Séance 2

Mise en activation progressive (mise en train)

### Situation 1

Objectif : déplacement et changement de direction dès que les élèves se retrouvent face à face.

### Situation 2

Objectif : réaliser un revers frontal pieds.

Face à face en déplacement : revers frontal au dessus du gant de son vis-à-vis.

### Situation 3

Objectif : chassé frontal ou latéral avec contrôle de la précision et de la puissance des coups.

Face à face en déplacement : chassé frontal ou latéral sans faire tomber le ballon posé sur la main de son vis-à-vis.

### Situation 4

Objectif : même objectif avec un chassé frontal ou latéral.

Doubler chassé frontal ou latéral sans faire tomber le ballon posé sur la main de son vis-à-vis.

Corps de séance

### Situation 5

Objectif : prendre l'initiative (jeu des épingles).

**A** est placé dans un petit cercle duquel il ne doit pas sortir. Il a deux épingles au niveau des épaules et deux épingles au niveau du ventre. **B** pénètre dans le cercle et tente de saisir les épingles. **A** peut repousser **B** par des coups de pieds bas ou fouettés.

## Situation 6

Objectif : prendre l'initiative par rapport au couloir d'opposition directe

L'explication est prévue sur (tableau blanc) pour définir la notion de couloir d'opposition directe : couloir reliant les appuis des deux combattants.

**A** est placé dans un petit cercle tracé à la craie. Il n'en sort pas et ne prend pas d'initiative. **B** placé dans un deuxième cercle concentrique plus grand doit prendre l'initiative en avançant dans le petit cercle pour fixer, son adversaire, puis décaler en sortant du couloir d'opposition directe et attaquer. Comme dans la situation précédente **A** peut repousser **B** par des coups de pieds bas ou fouettés.

## Situation 7

Assauts de 30 secondes avec changement de rôle dans un combat de deux minutes.

Observation de la séance :

Christophe divise sa séance en trois parties :

Une première partie technique commence par des déplacements en pas chassés avec des changements de direction à droite ou à gauche à l'initiative des élèves. Puis est introduit l'apprentissage du revers en duo. De nombreuses fautes sont commises par les élèves dans le sens de la trajectoire du coup de pied en revers qui se fait selon le règlement, de l'extérieur vers l'intérieur. Là, de nombreux élèves se trompent et Christophe ne le voit pas. Dans la situation (S3) l'enseignant propose une situation problème avec l'utilisation du milieu (un ballon) afin que l'élève contrôle la distance et la puissance de la touche en chassé frontal ou latéral. Là aussi des fautes se répètent dans l'exécution du coup. Cette situation est complexifiée par une nouvelle consigne en situation (S4), celle de doubler la touche sans reposer le pied et sans faire tomber le ballon de la main du partenaire. Cette situation offre un intérêt limité aux élèves qui manquent d'attention. Christophe observe et signale des déséquilibres avant ou arrière. Il ne les corrige pas. Les tireurs ne peuvent pas contrôler la deuxième touche « doublée » faute d'élan.

Christophe aborde la deuxième partie de la séance par une approche tactique. Dans la situation (S5), par le jeu des « épingles » l'enseignant propose une situation-problème sous une forme ludique. L'un des deux tireurs doit pénétrer l'espace de son adversaire pour saisir

des épingles réparties sur différentes cibles du corps. En introduisant la riposte en pied dans cet exercice Christophe neutralise l'action du « tireur » qui doit attraper les épingles. Celui-ci n'y parvient pas car l'autre tireur, le stoppe immédiatement par un coup de pied. L'exercice perd de la sorte tout son intérêt pour les élèves, car ils ne parviennent pas à attraper plus d'épingles que leurs adversaires.

Dans la situation (S6), l'enseignant donne de nombreuses consignes sur la notion de décalage, de cadrage débordement et de couloir d'opposition directe (COD), (déplacement, en dehors du couloir d'opposition directe afin d'enchaîner deux coups en pieds ou poings). Il utilise à cet effet un média (tableau blanc) et des fiches d'observation et d'évaluation.

Apparemment, Christophe assimile la notion de cadrage-débordement, telle qu'on peut la concevoir en sport collectif avec celle de cadrage utilisée en SBF. Pour lui, « l'idée est de cadrer l'adversaire et de le frapper en dehors de ce couloir d'opposition directe ». En sports collectifs, le cadrage vise à la fixation de l'adversaire en vue d'un débordement qui est une forme de démarquage permettant à l'attaquant d'utiliser des espaces libres. Or en SBF, le cadrage est d'abord la mise à distance de garde de l'adversaire (pénétration dans le petit cercle), suivie d'un transfert du poids du corps d'un pied à l'autre sans sortir du couloir d'opposition directe. Le cadrage vise à déséquilibrer l'adversaire en le faisant déplacer vers une zone de fixation où il est le plus vulnérable. L'attaquant au moment du « cadrage » doit être face à l'adversaire et à distance de frappe.

Le manque d'efficacité observée en cours du cycle et confirmée par l'analyse vidéo, est dû au fait que le débordement à base de déplacement tel qu'il est conçu en rugby n'est pas transférable en SBF. L'attaquant perd toute initiative s'il n'est pas à distance de frappe. Ce décalage spatio-temporel rend toute attaque et tout enchaînement d'attaque ou de contre-attaque inopérant. Christophe constate et fait constater aux élèves (fiches) les dysfonctionnements et le manque d'efficacité, mais en non spécialiste de l'activité, il n'en a pas décelé la cause et n'en a pas le remède. Dans l'après-coup, Christophe déclare : « *il y a des élèves qui avancent, mais ne parviennent pas à attaquer, d'autres qui défendent et qui ne parviennent pas à riposter, ce n'est pas efficace et les enchaînements ne sont pas logiques* » ; ce constat d'échec met en évidence que le rugby et la SBF développent deux logiques différentes qui nécessitent l'utilisation d'autres savoirs et habiletés motrices. A ce moment de son intervention, Christophe ne comprend pas pourquoi la situation présentée ne fonctionne



pas. Il est persuadé du bien-fondé de sa logique et il explique aux élèves : « *Il faut faire semblant d'aller à droite et d'aller à gauche, de déborder l'adversaire en l'amenant sur une fausse piste, sortir du couloir d'opposition directe (COD), c'est que ça* » (consignes verbales).

Dans la dernière partie de la séance, l'enseignant a recours à des situations à potentiel adidactique plus important qui marquent l'intérêt que Christophe accorde à la dévolution. Il organise la classe et aménage le milieu : trois groupes de quatre : avec un arbitre, un juge, deux tireurs. Les tracés sont les mêmes que dans la situation précédente. Il indique la position des deux tireurs. A est placé dans un petit cercle, il ne prend pas d'initiative, B doit avancer dans l'espace de A pour le fixer, puis décaler pour attaquer en poings ou pieds. A peut alors riposter uniquement en poings. L'enseignant utilise des verbes d'action : « *avancer, fixer, rompre la ligne, décaler, attaquer* ». L'enseignant fixe les rôles : le juge observe les touches positives ou négatives. « *Si la touche+ est faite dans le couloir d'opposition directe elle vaut un point, si elle est réalisée en dehors elle vaut deux points* ». L'indice d'efficacité est le rapport entre les touches+ données et les touches+ reçues. Le fait que l'arbitre signale les touches + ou - en arrêtant chaque fois le combat, montre qu'il ne s'agit plus d'assauts mais au filtre du rugby, de situations d'attaque/défense qui ne respectent pas la logique de l'activité où l'assaut implique un enchaînement de phases offensives et défensives. L'enseignant est plus préoccupé par l'indice d'efficacité que par la qualité des enchaînements et les choix technico tactiques des tireurs. En fin de séance, les situations d'assaut sont écourtées par manque de temps.

### Séance 3

Entretien ante, 3eme séance

L'enseignant déclare : « *C'est un peu la même séance, on continue le même travail, on travaille toujours sur le couloir d'opposition directe* ». Il veut reprendre la situation sur le décalage, en espérant que les élèves vont comprendre. « *On va voir comment ils vont répondre, on va voir si ils identifient le problème, c'est qu'ils sont tellement sur la défense qu'ils oublient tout, en haut les jambes, la distance ... On va voir comment ils réagissent* ». Pour cela il pense qu'il faut mettre l'accent sur l'aménagement de la situation et du milieu. Par contre, concernant la première partie, les propos de l'enseignant sont repris pour souligner

sa démarche : « *Moi je fais toujours une partie technique, des situations fermées où on répète les techniques pour stabiliser la gestuelle et l'intégrer dans le couple, dans le combat ils essaient d'intérioriser d'autres gestes mais c'est dans l'enchaînement, exercices fermés, shadows* », ce qui confirme son approche technique. En fin d'entretien il exprime ses limites d'enseignant non spécialiste : « *Je suis limité par la technique, il faut que je m'y attarde un peu plus, l'équilibre, l'armé, davantage de déplacements* ».

Les contenus à enseigner prévus dans la séance 2 (Fiche de préparation)

Mise en activation progressive (mise en train)

Situation 1

Objectif : déplacement et fouetté.

Se déplacer, changement de direction et fouetté au signal.

Situation 2

Objectif : identique et doubler le fouetté.

Situation 3

Objectif : fouetté, décalage et attaque en poing arrière et avant.

Situation 4

Objectif : enchaînement : chassé latéral avec comme cibles la ligne haute et la ligne basse, sans reposer le pied.

Situation 5

Objectif : jeu du « sémaphore » avec contrôle de la précision et de la puissance des coups.

**A** présente des cibles sur différentes lignes **B** doit en fonction de la cible toucher en pied ou en poing.

Situation 6

Objectif : même situation mais en doublant la touche.

Corps de séance

#### Situation 7

Objectif : Reprise de la situation (S6) de la séance précédente avec les notions de dominant/dominé.

**A** est placé dans un petit cercle tracé à la craie. Il n'en sort pas et ne prend pas d'initiative. **B** placé dans un deuxième cercle concentrique plus grand doit prendre l'initiative en avançant dans le petit cercle pour fixer, son adversaire, puis décaler en sortant du couloir d'opposition directe et attaquer. **A** peut repousser **B** par des coups de pieds bas ou fouettés. Les consignes ne sont pas modifiées.

#### Situation 8

Même situation que la situation d'assaut de la séance précédente en ajoutant un rôle au défenseur qui ne doit pas se laisser cadrer et qui peut riposter. Cette situation est mise en œuvre avec alternance des rôles toutes les 30 secondes dans un combat de deux fois deux minutes. L'enseignant comme dans la séance précédente organise les groupes, distribue les rôles (combattants, arbitre, juge), matérialise l'aire de combat, donne les consignes aux combattants aux juges et aux arbitres. L'arbitre a pour consigne d'arrêter après chaque touche. Les juges tiennent les fiches d'évaluation présentées la séance précédente.

#### Situation 9

Phase de reformulation et d'institutionnalisation dans laquelle sont exposées les solutions trouvées par les élèves (comment faire pour toucher).

Christophe fait le bilan de la séance avec les élèves :

*« Il n'y a pas assez de mouvements, vous êtes trop dans la fixation, vous êtes immobiles ».*

*« Quand vous êtes en défense, vous vous laissez cadrer, il faudrait maintenant sortir du cadrage, je dois avoir la même problématique pour m'échapper car si je reste au même endroit je suis dominé ».*

*« La situation est difficile ; Est-ce que vous touchez en avançant, avec les pieds toujours dans le couloir d'opposition directe, la première attaque est elle efficace...la première attaque on*

*s'en sert pour le faire réagir et pour le fixer. Il y a trois solutions : en bas, au milieu, en haut ».*

*« Avancer, fixer et sortir pour attaquer c'est la même chose au rugby ».*

Le défenseur ne doit pas se laisser cadrer et peut riposter. *« Un adversaire attaque je me décale et je réattaque, c'est difficile ce que je vous demande, il faut vous adapter à l'adversaire ».*

L'enseignant commente les fiches d'évaluation (touches+ et -), touches données et reçues, qui correspondent au rapport d'efficacité.

*« La semaine prochaine, on travaillera la sortie du cadrage et les techniques de pieds, vous n'armez pas et les problèmes de distance... On passera à la façon de ne pas être dominé : c'est la contre-attaque ...*

Cette troisième séance en continuité avec la seconde présente de nombreuses similitudes.

Analyse de la 3eme séance

Cette troisième séance se présente sur le même modèle que la précédente, à savoir une partie technique, en *shadows* et en duo. L'enseignant travaille le fouetté, les chassés et introduit les enchainements pieds et poings. La logique de son enseignement est de commencer par des exercices en *shadows* sans adversaire, puis en duo dans des situations sans incertitude où les armes et les cibles sont identifiées. Il poursuit par des situations problème à potentiel adidactique plus élevé.

Dans les deux dernières situations, il reprend le thème du « décalage » de la séance précédente. Il aménage le milieu en délimitant des zones à la craie et avec des cerceaux. Il distingue trois phases *« avancer, fixer et sortir pour attaquer c'est la même chose au rugby »*. Il reprend ce thème dans une phase d'institutionnalisation. Un dernier temps est réservé aux assauts à thèmes. L'indice d'efficacité est l'objectif de ces situations. Les élèves observent à tour de rôle les touches + et – des tireurs. L'arbitre arrête l'assaut après chaque touche.

#### 5.4 Les données recueillies au cours de l'observation des deux séances au filtre du croisement des analyseurs didactiques cliniques.

Les résultats obtenus sont interprétés au regard de nos cadres d'analyse en didactique clinique, que nous avons croisés et présentés dans la partie « inflexion méthodologique ». Ces résultats sont ainsi directement confrontés aux données recueillies lors des entretiens d'après-coup.

##### 5.4.1 Les RCD, leur mode de gestion au filtre du rapport à la contingence

Le « rapport de l'enseignant à la contingence » ou plus précisément à « l'aversion ou à l'attrait de la contingence », tel que nous l'avons défini, explique et influence la démarche et le fonctionnement didactiques.

Christophe armé d'un solide vécu expérientiel, en vue d'un enrichissement personnel, souhaite être confronté à la contingence d'une activité qu'il n'a jamais pratiquée, qu'il connaît peu et qu'il commence à enseigner. L'expérience acquise durant un stage de judo, en sports de raquette et en rugby notamment, viennent renforcer les connaissances académiques et les savoirs institués issus de programmes d'établissement et de référentiels. Christophe assoit sa confiance en planifiant de façon rigoureuse. Il réfléchit aux objectifs du cycle qu'il met en œuvre et détermine le cadre très précis dans lequel va s'inscrire l'apprentissage. Il sait par expérience, comme nous l'avons précédemment souligné, ce que représente un rapport de force dans différentes activités, mais reconnaît « *la difficulté à lire ce rapport de force en SBF du fait de la charge informationnelle que nécessite une activité dont la logique est fondée sur l'incertitude* ». La mise en œuvre de son projet est basée sur une démarche classique, où la dimension stratégique ne peut être envisagée qu'après un apprentissage technique analytique (les coups sont étudiés les uns après les autres) répétés de façon imitative et prescriptive sous la forme de travail individuel (shadow) et en duo. « *Les élèves ne doivent se concentrer que sur la gestuelle et j'enlève toutes les infos qui les perturbent* ». Au travers de cette gestuelle, Christophe vise le développement de capacités psycho motrices et affectives des élèves (vitesse, coordination, équilibre, appréciation des distances, maîtrise de la puissance des coups, maîtrise de l'appréhension).

La prise en compte de la dimension stratégique et sa mise en œuvre augmentent à la fois le niveau d'incertitude lié à la logique de la SBF, et la contingence inhérente au processus d'enseignement-apprentissage. La démarche de Christophe est différente de celle qu'il utilise dans l'apprentissage gestuel. Il sait que la motivation est liée au choix des thèmes, à l'approche ludique, et que les situations problèmes sont mobilisatrices des ressources des élèves, qu'il contrôle au moyen d'un balisage des espaces d'action, de l'utilisation de média divers (tableau blanc, épingles, ballons, plots). Il fait d'autre part appel à son expérience du rugby, pour mettre au centre de son enseignement le principe de cadrage-débordement dans le couloir d'opposition directe qui, comme nous l'avons montré, n'est pas applicable tel quel en SBF. Il sait également par expérience que l'investissement de l'élève est lié à la compréhension du but à atteindre et à l'évaluation de leur activité. L'observation par les élèves et la tenue de fiches d'évaluation occupent une place importante dans sa leçon.

Les RCD incombant aux élèves sont au nombre de 8, celles attribuées à l'enseignant sont au nombre de 2. Les RCD incombant aux élèves ont pour cause des difficultés relatives à l'exécution de gestes techniques et d'enchaînements mais également à la gestion par les élèves de l'observation et de la co-évaluation. Nous citons à titre d'illustration un exemple des RCD qui figurent dans les tableaux (annexe 29, p 101).

Les élèves empêchent l'attaquant de pénétrer dans la zone de cadrage- débordement, ce qui a pour effet d'empêcher le bon déroulement de la situation déjà réalisée et décrite dans la séance précédente. L'objectif fixé n'est pas atteint ce qui amène Christophe à donner de nouvelles consignes qui restent inopérantes.

Il est important de noter pour les RCD que les boucles de régulation n'interviennent pas dans le feu de l'action, mais après un temps de latence. L'enseignant donne alors de nouvelles consignes ou démontre et fait recommencer. La démarche didactique de Christophe diffère de celle Simon (enseignant chevronné) qui anticipe et intervient dans le feu de l'action, avant que la RCD ne se développe.

Les deux RCD incombant à l'enseignant sont gérées de la façon suivante: dans la situation cinq (S5) de la séance deux, Christophe prend l'initiative de modifier la situation initialement prévue en plaçant différemment les « épingles » sur le défenseur. Il s'aperçoit que les zones de frappe revêtent une importance en SBF et que leur détermination modifie les conditions d'équilibre, de précision et d'efficacité pour l'attaquant. Le fait de déplacer la zone de frappe

en haut de la manche au lieu du ventre, amène un plus au niveau de la motricité mise en jeu, pour éviter le déséquilibre du tireur vers l'avant. Dans cette situation, Christophe se rend compte que les habiletés motrices mises en jeu en SBF diffèrent de celles que requiert le rugby où le but est l'utilisation d'espaces libres, alors qu'en SBF, la centration se fait sur l'adversaire ce qui mobilise d'autres ressources. La décision modificative de déplacer les épingles est consécutive à une prise de conscience de la gestion efficace des zones de touches.

Dans la situation deux (S2) de la séance deux, les élèves étudient le revers frontal mais l'exécutent à l'envers. Christophe n'est pas un expert en SBF et il ne se rend pas compte que les élèves utilisent des coups non autorisés par le règlement. Cette confusion n'a pas toutefois d'incidence directe sur le processus d'apprentissage.

Dans les situations « duelles », à base d'enchaînements, dans lesquelles s'exprime le rapport de force dominant/dominé et qui comportent un degré plus important d'incertitude liée à l'introduction de la dimension stratégique, les RCD incombant aux élèves restent parfois sans solution motrice efficace. Dans le jeu du « sémaphore », la situation (S5) de la séance trois, les élèves ne parviennent pas à trouver « l'arme » adéquate du fait du mauvais placement de la cible à atteindre. La cible étant mal placée, les élèves n'accèdent pas à l'objectif fixé. Christophe face à cette RCD veut faire prendre conscience aux élèves du problème rencontré, en mettant en place une activité d'observation qui consiste à comptabiliser les touches positives et surtout les touches négatives qui n'atteignent pas les cibles. Cette démarche est intéressante car elle fait effectivement prendre conscience du problème de la surface de touche, mais ne le résout pas. Ces activités de médiation se multiplient. Elles favorisent les interactions d'enseignement au détriment des interactions d'apprentissage. Ce constat est un indice qui renforce Christophe dans son statut d'enseignant expérimenté mais non expert en SBF et explique son rapport à la contingence et à la crainte de la contingence qui le conduisent à s'appuyer sur les savoirs qu'il maîtrise le mieux, les savoirs d'expérience.

Le rapport personnel au savoir et la logique de l'enseignant dans son rapport à la contingence sont illustrés dans les situations duelles de « cadrage-débordement ». La conception de ce type de situations, l'aménagement du milieu et tout le dispositif médiatique d'accompagnement mis en œuvre, soulignent l'étendue de son vécu expérientiel. Les élèves sont investis dans des rôles de juges et d'arbitres. Cependant, l'observation *in situ* fait apparaître que les réponses apportées par l'enseignant aux difficultés auxquelles les élèves sont confrontés ne sont pas

toujours en adéquation avec ses attentes. Les écarts observés entre les effets attendus par l'enseignant et les effets constatés et perçus sur l'apprentissage des élèves renvoient à l'efficacité perçue traduite dans le tableau ci-après par le critère adéquation/inadéquation.

Elèves	Adéquation	Inadéquation
Effets attendus et effets perçus		☞ Christophe

**TABLEAU 25 : LES ECARTS ENTRE LES EFFETS ATTENDUS ET LES EFFETS PERÇUS**

Les RCD identifiées, le décodage des fiches d'évaluation (rapport d'efficacité) tenues par les élèves en sont la confirmation. Christophe n'est pas spécialiste en SBF et face aux RCD, il ne possède pas la solution pour établir les bases d'un nouveau contrat. Sans craindre la contingence, il en redoute certains effets et adopte une logique préventive de contrôle de l'incertitude liée à la SBF.

L'écart nul observé entre les situations prévues et les situations réalisées (les seize situations prévues ont été mises en œuvre), souligne encore sa démarche sécuritaire en lien avec son expérience d'enseignement.

Les causes des écarts entre les effets prévus et les effets perçus sont extraites de l'analyse d'après-coup.

#### 5.4.2 Les procédures ostensives du « sujet supposé savoir »

La circulation du savoir entre Christophe et ses élèves s'inscrit dans une perspective socialisante. La démarche didactique et la logique de l'enseignant sont orientées par le souci de préserver auprès des élèves et peut être auprès de l'observateur, un statut de sujet supposé savoir. Nous avons expliqué dans la partie théorique l'influence de l'effet chercheur sur les attitudes de l'intervenant.

Dans la première partie de sa leçon fondée sur une approche analytique et prescriptive et la reproduction de fondamentaux techniques de la SBF, Christophe utilise des procédures



ostensives sous la forme d'ostension verbale. Les consignes et les explications fournies sont relatives au but de la situation présentée, aux facteurs d'exécution, à la sécurité, aux critères de réussite et à l'évaluation.

Christophe conscient de la nécessité dans le deuxième temps de ses séances, de mettre en œuvre des situations duelles ou d'assaut plus complexes avec plus d'incertitude, établit un nouveau contrat didactique plus ouvert et moins contraignant avec ses élèves. Le contrôle de l'incertitude liée aux situations problème présentées, est assuré comme nous l'avons observé, par un aménagement très minutieux du milieu, l'utilisation de matériel, le recours à une forme d'ostension verbale à laquelle s'ajoute l'utilisation de média. Christophe, tout comme Simon, organise et distribue aux élèves des rôles de juges, d'arbitres. Les deux démarches didactiques semblent procéder d'une même logique dont la mise en œuvre et les effets diffèrent. Simon focalise ses interventions sur des interactions d'apprentissage en référence à des savoirs experts et à des procédures ostensives physiques directes, Christophe multiplie les interactions d'enseignement en référence à des savoirs procéduraux d'expérience, en utilisant la forme d'ostension citée. Christophe ne souhaite pas offrir aux élèves une image dévalorisante de lui-même, qui mettrait en cause son statut de sujet supposé savoir. Ses propos apportent un éclairage sur sa démarche didactique : « *Je leur montre sur le tableau mais je ne suis pas assez spécialiste pour leur faire une démonstration pour montrer comment sortir pour toucher son adversaire. C'est pour ça que j'ai fait le lien avec les sports de combat parce qu'ils sont très sportifs et moi aussi, ça leur permet de mieux conceptualiser* » (entretien post séance).

Le mode de fonctionnement didactiques et les formes ostensives utilisées montrent que Christophe est désireux de progresser, mais qu'il utilise les apports de son expérience pour masquer et compenser les limites de ses connaissances en SBF et sauvegarder son statut de sujet supposé savoir.

#### 5.4.3 L'institutionnalisation et la dévolution au filtre « de l'impossible à supporter »

Christophe utilise des contenus issus du projet pédagogique de l'établissement, de contenus issus d'expériences vécues en Rugby dont il est spécialiste et de savoirs acquis lors d'un stage de judo, son seul contact avec les sports de combat et sa principale référence. Cet enseignant modifie initialement les contenus institués de SBF en y transférant des éléments de sa propre connaissance. Cette démarche s'appuyant sur des savoirs dont nous avons indiqué les

références est renforcée par un processus de conversion didactique qui vise à la transformation des savoirs d'expérience et d'expertise en rugby en savoirs enseignés. Les phases de remémoration peu nombreuses se situent en fin de séance et sont consécutives à des phases de formulation dans lesquelles les élèves présentent les solutions aux problèmes auxquels ils ont été confrontés. Ces phases interviennent lorsqu'un savoir nouveau donnant lieu à des évaluations est intégré au répertoire de la classe.

L'aménagement spatio-temporel se traduit par le balisage du gymnase et des aires de travail. Christophe matérialise à la craie les zones d'attaque et de défense, mobilise les ressources des élèves (déplacement, coordination, équilibre) et les motive en utilisant des aides matériels (ballons, plots, épingles). Il indique la durée des situations, même si parfois il n'arrive pas à terminer la mise en place de l'organisation, qui lui demande beaucoup de temps. Les situations réalisées durant la mise en train portent sur des gestes techniques. Comme, le dit lui-même Christophe, ces situations sont « fermées » et laissent peu de place à l'incertitude. Elles sont mises en œuvre sous la forme de travail individuel ou de duo (coopération). La stratégie d'enseignement de Christophe est de contrôler l'incertitude en ayant recours à une démarche analytique et prescriptive. Il la fait croître dans la seconde partie du corps de séance en mettant en œuvre des situations à potentiel adidactique plus élevé. Elles comportent des enchaînements qui intègrent une dimension stratégique et sont mises en œuvre sous forme « duelle ». Christophe intervient très peu en cours de situation après avoir aménagé le milieu et mis en œuvre les conditions propices à l'apprentissage. Les situations d'assaut de fin de séance comportent davantage d'incertitude, mais restent sous le contrôle de l'enseignant qui en fixe le thème et les règles. Christophe peut être qualifié d'enseignant organisateur car comme nous l'avons observé, les situations d'assauts sont contrôlées par la distribution de rôles, mais surtout par le soin apporté aux interactions d'enseignement qui visent à l'organisation de l'observation et de l'évaluation par les élèves. Il a recours au tableau blanc, présente et explique le but, le contenu de ces fiches et la façon dont elles doivent être tenues. En ce qui concerne le déroulement temporel, Christophe s'efforce de respecter le temps imparti à chaque situation. Il n'y parvient pas toujours car ses explications sont parfois trop répétitives et trop longues. Le rythme de la séance est perturbé par des arrêts trop fréquents liés à l'utilisation de dispositifs d'observation et d'évaluation qui ne permettent pas semble-t-il aux élèves d'acquérir à partir d'essais et d'erreurs, une réelle maîtrise du savoir combattre. Nous identifions sa logique préventive et sa démarche sécuritaire par ses propos : « *C'est pour*

*donner moins de rythme au combat... on évite ainsi de se faire déborder par un enchaînement de coups mal contrôlés » (entretien ante séance).*

Ces déclarations montrent que Christophe est conscient de ses limites en enseignement de la SBF. En enseignant expérimenté et prévoyant il se dote des moyens préventifs lui permettant d'éviter ce qui lui est impossible à supporter et qu'il exprime par ces mots : « *Ne pas perdre le contrôle de sa classe* » (entretien d'après-coup).

### 5.5 La structure du sujet : Christophe.

En accord avec ses conceptions, l'apprentissage de la technique est premier, alors que la dimension stratégique est prise en compte dans un deuxième temps et s'appuie sur la technique.

La prise en compte des écarts peu importants entre la conception de l'activité et les savoirs enseignés permet de situer l'enseignant Christophe selon le critère de continuité/rupture.

Enseignant	Continuité	Rupture
Savoirs enseignés  Conception/prévision/réalisation	☞ Christophe	

**TABLEAU 26 : LES ECARTS ENTRE CONCEPTION, PREVISION ET REALISATION**

Christophe conscient de son manque d'expertise en SBF considère toutefois positivement l'activité des élèves : *« Au travers des situations présentées, même si les élèves n'ont pas avancé techniquement comme je le prévoyais, ils ont mobilisé et développé leurs ressources ...le travail en doublé c'est l'équilibre du boxeur. On se centre sur l'armé mais pas assez sur l'équilibre, sur la position du bassin et sur l'orientation du pied... »*. La séance trois est selon l'enseignant, meilleure que la précédente car *« les élèves ont compris l'intention, même si la réalisation est difficile »* (entretien après-coup). Le thème central du cycle relatif au couloir d'opposition directe aurait pu être abordé différemment : *« J'aurais pu le voir sous un autre aspect, mais je ne suis pas spécialiste »* (entretien après-coup).

Dans les situations duelles et d'assaut, l'aménagement du milieu permet de mettre les élèves dans les meilleures conditions d'apprentissage. Ainsi il est nécessaire *« de mettre les élèves en situation de recherche, de systématiser, puis de revenir à des situations de recherche, en les expliquant et en essayant de les stabiliser, faire ainsi des allers retours... »* (entretien d'après coup).

Dans son bilan d'après-coup, Christophe évalue avec lucidité ses compétences en SBF. Il est conscient de ses limites et déclare : *« Je suis capable d'intervenir sur des éléments techniques, mais les enchaînements, je les contrôle moins bien...c'est un axe sur lequel je peux faire davantage progresser les élèves, mais c'est à partir de ce qu'ils font et en exploitant les résultats positifs obtenu »*. La façon dont sa conception de l'enseignement de la SBF a évolué l'amène à constater *« qu'en réduisant trop l'incertitude et la charge, je dénature l'activité. Seules les situations duelles et d'assaut seraient valables »*. Mais il justifie ses conceptions et ses choix didactiques par le fait que *« dans une classe mixte les jeunes filles sont inhibées dans les situations d'assaut et se sentent plus rassurées dans les situations plus contrôlées, mais que l'assaut régi par des règles est indispensable à l'apprentissage du combat »*. Ce qui semble impossible à supporter pour Christophe, c'est de ne pas avoir su donner toute sa dimension au savoir combattre en privant les élèves de l'intérêt fourni par une réelle opposition dans un rapport de forces contrôlé, tel qu'il le concevait dans les entretiens préalables. L'intérêt des élèves pour l'enseignement de la SBF réalisé par Christophe transparaît dans leurs paroles recueillies dans le questionnaire élèves rédigé post séances : *« Euh, la BF, finalement ce n'est pas trop mon truc, bon mais pendant les cours on ne s'ennuie pas, on fait comme du sport et c'est ça le principal »* (Félix, annexe 26, p 93). Christophe a recours à un mode de contrôle qui lui est habituel et dans lequel il excelle, celui

d'organisateur. Au moyen de son savoir d'expérience, il fait participer les élèves dans une activité d'organisation qu'il maîtrise. Si les problèmes techniques auxquels sont confrontés les élèves ne trouvent pas toujours de solution, le versant socialisant de son enseignement est remarquable et le situe comme un enseignant expérimenté.

## 6 Le cas Anita

Professeur stagiaire (IUFM)

Une intervenante spécialiste en SBF et débutante en enseignement

### 6.1 Présentation.

Anita est âgée de vingt et un ans. Elle termine son cycle de formation à l'IUFM pour passer le CAPEPS. Elle pratique la boxe française « *depuis petite, c'est mon sport...* » (entretien ante). Ces années de pratique assidue de la SBF la conduisent au pôle France : sportive de très haut niveau, elle obtient deux titres de championne de France, un titre de championne d'Europe et par deux fois elle est sacrée championne du monde. Désireuse de faire carrière et de devenir professeur d'EPS, Anita souhaite transmettre son savoir et dans ce but, se perfectionne et s'informe en permanence. Elle a obtenu le brevet d'état de SBF et a suivi une formation pour être juge arbitre. Au-delà de sa formation, de son statut de sportive de haut niveau, Anita enseigne pour la première fois en milieu scolaire et c'est avec conviction qu'elle a été volontaire pour être une des actrices de cette recherche. Elle réalise ce cycle avec une classe mixte de seconde.

### 6.2 Le déjà-là.

Sa conception de l'activité

La conception de l'activité est soulignée par Anita au cours de l'entretien préalable (annexe 32, p 116). Elle déclare : « *Pour moi, la SBF est un sport d'opposition de percussion, le but est de toucher son adversaire sans se faire toucher à l'aide de différentes techniques... c'est agir à l'aide des différentes techniques de la SBF en toute sécurité sous formes d'opposition...utiliser les armes en fonction des règles* ».

Anita a une conception fédérale qui fait référence au cahier trois du mémento de la fédération qui tient compte de la logique d'opposition de l'activité exprimée en ces termes : « *Evincer l'aspect d'opposition pour se centrer sur la gestuelle, substitue un sport de combat à une activité d'expression corporelle dans laquelle le mouvement est une fin en soi* ».

En tant que compétitrice, elle s'inscrit dans la proposition de définition de la SBF de B. Jeu, qui la conçoit comme : « *Un sport de performance marqué par le principe de verticalité (...) affrontement d'homme à homme où on essaie de tenir l'autre à distance, les contacts sont de brefs échanges au cours desquels les adversaires ne se rejoignent que furtivement* » (Jeu, 1977).

### 6.3 Sa conception de l'enseignement des sports de combat

Anita pense que « *la pratique de la SBF à l'école permet aux élèves d'avoir davantage confiance en eux. C'est un moyen d'expression et de communication, c'est un privilège* » (entretien ante). Ces propos montrent que sa conception de l'enseignement de la SBF se focalise sur des finalités éducatives qui semblent *a priori* différentes de la conception sportive compétitive de l'activité qu'elle pratique. Elle conçoit l'enseignement cette activité comme un moyen de communication et d'expression. Nous trouvons dans sa déclaration la référence aux travaux de P. Parlebas qui classe la SBF dans la famille des situations socio-motrices de communication ou de contre-communication à l'intérieur d'un milieu standardisé.

Le terme « *privilège* » qu'elle utilise, rappelle les propos du docteur Lagrange au 19<sup>ème</sup> siècle dans son traité sur « *L'Analyse scientifique de la boxe française* ». Il proclamait « *la supériorité de cet exercice sur la plupart des autres exercices de sport* ».

L'entretien ante, montre un double assujettissement de l'intervenante, d'une part à l'institution fédérale qui lui permet d'exercer sa passion de l'activité au plus haut niveau et d'autre part, à l'institution scolaire qu'elle souhaite intégrer avec un statut d'enseignante. Nous remarquons déjà des contradictions dans l'expression de sa conception de l'activité et de son enseignement.

D'autre part, dans le même entretien ante séance, elle détermine l'objet essentiel des savoirs à enseigner : « *Mon premier souci dans l'apprentissage, c'est la distance. Pour moi c'est essentiel parce que si les coups n'arrivent pas à bonne distance, ils ne sont pas comptabilisés, c'est un critère essentiel. Ensuite l'attitude, la garde en particulier : pour apprendre à se protéger. Le troisième point important, les déplacements pour se désaxer et pour s'orienter dans l'espace. Le dernier point je dirais le pivot, l'armé tout ça* ». Elle décline ici sa vision personnelle de l'apprentissage de la SBF qui se construit à partir de l'appréciation des distances dans les touches, à laquelle se rajoute la notion de garde et de déplacements. Sa

conception de l'apprentissage est en correspondance avec la "logique interne" de la SBF. La recherche de la performance et de l'efficacité qu'elle évoque (comptabiliser les touches, distance...), l'observation des règles garantant de la sécurité montrent qu'elle souhaite inscrire l'apprentissage de la SBF dans une logique fédérale. La question posée est de savoir si ces intentions seront validées comme pour les autres cas étudiés, par l'observation en situation d'enseignement.

#### 6.4 Sa conception de l'apprentissage

Pour elle, *« l'apprentissage des différentes techniques (fouettés, chassés, directs...) doit faire appel à une pédagogie de la découverte. Ces techniques doivent être reproduites en situation-problèmes sous la forme duo ou duelle. Les assauts à thème et les assauts libres sont réalisés en fin de séance »* (entretien préalable). Sa conception fait ici référence à une pédagogie de la découverte et à l'utilisation de situations problèmes, qui ne semblent pas compatibles avec le travail technique préconisé et avec la dissociation dans un premier temps, du travail technique et tactique. La dimension stratégique recherchée dans un deuxième temps dans les situations-problèmes devrait s'appuyer, selon elle, sur les acquisitions techniques. Anita déclare *« pouvoir faire évoluer ces situations en fonction de ce que j'observe et de ce que les élèves produisent »*.

Cette conception de l'apprentissage s'inscrit dans l'approche fédérale de l'activité des années 1980- 1990, décrite dans l'ouvrage de Bob Alix et Lucien Gillot (1988). Elle s'appuie sur une démarche en cinq temps : dont le premier est basé sur l'activité globale spontanée : « L'enfant tâtonne, s'exerce, recherche et découvre ses propres solutions ». Le second consiste à « aménager des situations problèmes et à préciser les consignes ». Le troisième est « à partir de l'observation, varier les situations et motiver l'apprenant en donnant des consignes au niveau corps, espace, temps ». Le quatrième est de « préciser et d'affiner les consignes au niveau du corps, de l'espace, du temps ». Le cinquième est de « revenir à la situation globale ».

#### 6.5 Les savoirs à enseigner

L'enseignante prévoit une évaluation diagnostique dans la première séance, basée sur des petits jeux qui vont permettre de prendre en compte le niveau de ses élèves. La structure des



séances est traditionnelle car elle comporte « *plusieurs situations courtes, des situations à thème et une situation d'assaut en fin de séance* » (entretien ante).

L'entretien ante séance (séance 2) montre que le projet de planification d'Anita est axé sur l'objectif de cycle suivant : « *Agir à l'aide des différentes techniques en toute sécurité, et en opposition. Utiliser les différentes armes en toute sécurité* » (entretien ante).

Anita énumère les techniques et les armes, mais ne mentionne pas l'aménagement du milieu, à l'instar de Simon (enseignant expert et expérimenté), qui porte une attention toute particulière à l'organisation spatiale, matérielle des situations. D'autre part, à la différence de Simon, elle n'exprime pas de commentaires sur les comportements attendus des élèves.

L'observation en phase interactive : compte rendu de l'observation des séances deux et trois  
Les séances deux et trois détaillées figurent en (annexe 34, p118 et annexe 38, p129). Elles ont été entièrement observées par le chercheur.

#### Séance deux

La mise en activation progressive (mise en train)

Elle comprend des déplacements variés et des étirements.

Des déplacements à deux en position de garde en essayant de toucher les épaules du vis-à-vis.

Durant la mise en train au début de chaque exercice, l'enseignante donne des consignes, et démontre, se met en retrait, observe la classe, puis consulte sa fiche de préparation, caractéristique des débutants, ce qui a été appelé « le retour à la feuille » (Buznic, 2009). A la différence de Léa qui a peur de ne pas savoir, Anita tient dans sa main la leçon dans le seul but de se rassurer.

#### Le corps de séance

Elle comprend douze situations courtes, deux de plus que prévues.

Les situations de (S1) à (S4), visent un apprentissage des techniques de touches en pieds et poings en tenant compte du déplacement et des distances de touches autorisées. Chaque situation présente un apprentissage d'une technique spécifique : déplacement (S1), fouetté (S2), chassé (S3), chassé ou fouetté en variant les cibles (S4), direct poing arrière et crochet

(S5-S6). La situation (S7) propose l'apprentissage d'un enchaînement pieds-poings, les situations (S8), (S9), (S10) et (S11) sont toutes centrées sur l'apprentissage technique des parades bloquées et en opposition, sans incertitude. La situation douze (S12), est un assaut à thème dans lequel les rôles d'attaquant ou de défenseur sont établis. Dans cette situation, la riposte est libre mais l'enseignante suggère un enchaînement pieds-poings ou l'inverse. La fin de séance se termine par des assauts libres.

#### Observation et logique de l'intervenante

En situation duo dans un petit espace laissé à l'appréciation des élèves (espace non délimité), le tireur **A** repère et tente de toucher les cibles présentées par **B** à l'intérieur ou à l'extérieur, au niveau des genoux en ligne basse. Les touches se font par un fouetté en (S2), par un chassé en (S3), par un chassé ou un fouetté en (S4). Dans les situations (S5) et (S6), la nature de la situation est la même (touche sur la cible placée au niveau du visage frontalement ou latéralement) qui s'effectue en direct puis en crochet.

Dans cette première partie du corps de séance, l'enseignante propose des situations techniques où l'arme (fouetté, chassé, direct) est spécifiée de même que la cible. Il n'y a pas alors véritablement de difficulté ou de problème de réalisation car ces situations ne présentent pas d'incertitude (contrairement à ce qu'elle avait prévu).

Ces situations demandent de la part de l'élève une attitude de garde ainsi qu'une position équilibrée avec la jambe armée et la touche à bonne distance sur la cible située en ligne basse, ce qui facilite d'un point de vue moteur la réalisation de la touche. Dans la situation (S7), Anita propose un enchaînement pieds et poings sur cibles frontales ou latérales en ligne basse, sans incertitude. Jugée trop facile par quelques élèves, la première touche en pied est réalisée en ligne médiane et non en ligne basse. La logique qui anime l'enseignante sur les quatre situations suivantes est toujours technique mais non plus axée sur les moyens d'attaquer mais de défendre : « Là, je vous ai donné les moyens d'attaquer maintenant je vais vous donner les moyens de défendre parce qu'il ne faut pas croire que les coups arrivent dans les cibles, ça serait trop bien » (propos relevés en phase interactive). Cette logique traduit sa démarche didactique. Les exercices techniques se succèdent et après l'attaque est étudiée la défense. Ces éléments renvoient à une progression fédérale et à une approche de type dissociatif et de simplification des savoirs enseignés qui sont souvent chez Anita des savoirs experts. Les

dernières situations mettent l'accent sur l'assaut d'abord à thèmes (alternance des rôles attaquant/défenseur), puis libres.

#### Analyse de la séance

Cette séance est divisée en trois parties. Une première partie de mise en train, allant de la situation (S1 à S6) est réalisée selon une approche technique afin d'acquérir les armes pour toucher l'adversaire pieds et poings. Ces situations sont exécutées en duo en imitant le modèle de l'enseignante qui démontre avant chaque situation. Les armes sont signifiées, les cibles matérialisées par le gant du tireur en garde. Il y a peu d'incertitude. L'enseignante est attentive aux distances, l'équilibre des élèves et à la correction technique dans l'exécution du geste (armé, jambe en extension, pivot). L'espace n'est pas délimité et pour chaque situation, les rôles d'attaquant et de défenseur sont alternés.

Dans le corps de séance, l'intervenante propose une situation comportant un enchaînement pied/ poing ou poing/pied sur cibles qui traduit une complexification technique. De la situation (S8) à la situation (S11), elle s'intéresse à l'aspect défensif, à savoir l'apprentissage des techniques de parade bloquée et en opposition. L'élève reproduit la démonstration de l'enseignante qui corrige les fautes techniques, prend à son tour la place d'un élève pour lui montrer ce qu'il faut faire. Dans les deux dernières situations, elle improvise, car comme elle le déclare : « *Les élèves ont progressé plus vite que prévu* » (entretien après-coup). Elle ne possède pas encore comme Simon des repères qui situent le temps d'apprentissage des élèves. Dans la situation (S10), elle introduit la notion de riposte en poing après une parade bloquée. Elle présente la parade en opposition (S11). Les élèves ne la réalisent pas correctement car c'est trop difficile pour eux. Anita modifie et tente de justifier cette décision modificative : « *On prend la touche sur le coude et ça fait mal, c'est mieux la parade en opposition* » (entretien après-coup).

La dernière partie de la séance est réservée aux assauts à thèmes puis libres. L'élève devrait selon elle, pouvoir « *utiliser les acquisitions techniques avec une intention tactique* » (entretien après-coup).

Au vu des observations de cette première séance, Anita tente de mettre en application une forme de travail qui s'apparente à la théorie piagétienne de l'apprentissage dans laquelle l'apprenant intègre à la structure cognitive existante des éléments nouveaux. Un nouvel équilibre s'opère ainsi à un niveau supérieur de l'apprentissage. D'un point de vue social, elle

motive les élèves par la démonstration qui favorise l'imitation. Cet élément didactique présente des analogies avec la théorie de Wallon et Winykammen (1990) qui postule que l'imitation est indispensable pour apprendre.

Les situations comportant des enchaînements sont en rupture avec les situations initiales à caractère analytique et prescriptif. Elles ne relèvent pas d'une démarche constructiviste dans la mesure où trop peu d'éléments sont laissés à l'entière initiative de l'élève. Dans l'entretien post séance, Anita justifie sa démarche analytique : « *J'ai tout fait, j'ai trop décomposé, mais ils ont appris* » (entretien post séance). Elle apporte aussi un éclairage sur son recours à la démonstration, l'imitation, la reproduction gestuelle: « *Ils ont reproduit, même si je n'ai pas trop observé, ils ont fait ce que je leur avais demandé : des parades, des coups en chassés et je pense qu'ils ont appris, voilà* » (entretien post séance). Pour elle, la démonstration est un vecteur important de son enseignement et un facilitateur de l'apprentissage des élèves. Elle est l'expression de son statut de sujet supposé savoir et de son expertise dans l'activité. Elle déclare ; « *La démonstration est pour moi essentielle. Il faut parler, expliquer donner des exemples et dans les activités pieds poings il faut être super précis de ce que l'on dit* » (entretien post séance). L'absence volontaire d'aménagement du milieu est justifiée par la l'idée que l'élève puisse seul s'adapter au milieu: « *Pas de matériel, je leur ai laissé gérer l'espace, après ils ont travaillé en coopération, ils n'avaient pas besoin de protections, ils ne sont pas là pour se démonter* » (entretien post séance). Au terme de cette deuxième séance, Anita est convaincue que ses élèves ont acquis les fondamentaux étudiés dans ce début de cycle.

Pour la troisième séance, elle prévoit de poursuivre avec la même démarche initiale: « *Continuer le perfectionnement technique et introduire la notion de riposte et les parades et organiser l'aspect défensif* » (entretien post séance).

Entretien ante, troisième séance

Nous constatons lors de cet entretien que son projet de séance s'est affiné et qu'un seul thème retient son attention : « *Mon thème c'est la riposte, et mon objectif c'est après une attaque simple d'un coup ou de deux pour les plus forts c'est de savoir riposter avec un enchaînement de coups* » (entretien ante). Elle prévoit d'ailleurs que les plus forts puissent riposter en deux coups. Cette séance comporte moins de situations prévues que la précédente, mais le scénario d'apprentissage reste identique.

Les situations prévues sont inscrites sur sa fiche de séance, Anita est persuadée qu'elle ne pourra pas suivre sa programmation : « *sur le papier elles sont ordonnées mais je ne vais pas respecter mon papier et je vais surement improviser* » (entretien ante). Elle ajoute qu'elle est prête à improviser en fonction du comportement des élèves : « *De ce qu'ils vont me produire, je peux improviser* » (entretien Ante).

Anita ne prévoit toujours pas d'aménager le milieu et veut utiliser trois indicateurs d'évaluation qui sont : la distance, les déplacements et l'attitude. En spécialiste de l'activité, elle précise et justifie les cinq points sont essentiels de son enseignement : « *La distance : c'est un point essentiel parce que si les coups n'arrivent pas à bonne distance ils ne sont pas comptabilisés...c'est un critère essentiel. L'attitude : la garde pour apprendre à se protéger en boxe. Les déplacements : pour se désaxer, pour s'orienter dans l'espace. Le pivot, l'armé...tout ça.* » (entretien ante).

### Séance 3

Les savoirs enseignés

La mise en activation progressive (mise en train)

La séance commence par un jeu de meneur /suiveur qui a pour but de travailler les déplacements, la position de garde et d'apprécier les distances entre deux tireurs. L'enseignante explique et démontre avec un élève.

Corps de séance :

Cette séance comme la deuxième, comporte deux situations de plus que prévues. De la situation (S1) à (S7), l'enseignante travaille selon sa planification, des enchainements techniques avec des parades et des ripostes qui se complexifient au fil de la séance ; dans les quatre premières situations, le tireur **A** attaque en poing, le tireur **B** pare et riposte en 1 poing, puis riposte en 2 poings (S2) puis riposte en 2 poings et un pied (S3), à la (S4), la riposte est libre sur un ou deux coups. En (S5) et (S6) et (S7), l'attaque est réalisée d'un coup de pied, la riposte est d'abord spécifiée puis libre. En (S9), il s'agit d'un assaut à thème : un attaquant contre un défenseur (qui pare et riposte). La séance se termine par des assauts libres, sans consignes particulières.

## Logique de l'enseignement

Il s'agit du même schéma directeur que les séances précédentes : des situations techniques de touche en poings ou pieds avec un travail de la parade suivie d'une riposte qui se complexifie par le choix des armes ou des cibles. Ces situations sont réalisées en duo sans aménagement spécifique du milieu. L'enseignante est dans un registre technique et fait évoluer les situations définies vers des situations semi définies où l'incertitude réside dans le choix des armes et des cibles. Elle termine la séance par des assauts à thèmes et des assauts libres. Les situations où l'élève est confronté au choix de l'arme ou de cibles sont les seules à s'apparenter à des situations problèmes. Pour résoudre des difficultés auxquelles sont confrontés les élèves, l'intervenante fait démontrer des élèves, elle les manipule parfois en plaçant ou accompagnant dans la bonne position le pied ou la main de l'élève, ce qui relève de son expertise.

## Analyse de la séance

Cette troisième séance se présente sur le même modèle que la précédente. L'enseignante ne peut concevoir que l'élève ne puisse pas découvrir seul la solution au problème auquel il est confronté. Dès qu'un élève paraît en difficulté, elle lui donne immédiatement la solution par une démonstration qui a la vertu pour elle de tout résoudre. En tant que spécialiste de la SBF, la réponse de l'élève doit être immédiate et conforme. Anita pense que la pédagogie de la découverte peut être assimilée à des situations définies. On retrouve d'ailleurs dans ses propos cette contradiction : « *Je pense que j'aurais dû faire de la pédagogie de la découverte sur les situations simples en matérialisant les cibles, toucher les cibles y aller progressivement en les adaptant aux élèves, là c'était trop compliqué...* » (entretien après coup). Anita semble divisée par cette volonté de faire apprendre par la découverte de l'activité et son besoin de suivre une démarche de type fédéral dont elle est un des modèles les plus performants. Sa grande difficulté est d'adapter sa méthode à tous les élèves; elle a du mal à gérer l'hétérogénéité de niveaux de la classe. Elle en est consciente et reconnaît la cause des difficultés des élèves : « *C'est la distance qui apparaît le plus et au niveau des déplacements, ils ont trop les pieds collés au sol, il n'y a pas d'appuis dynamiques, ils ne sont pas sur la pointe des pieds, ils se posent trop en fait, ils ont les pieds à plat. Aussi je suis passée de situations stéréotypées à des situations où il y avait plus d'incertitude, elles étaient plus complexes en fin de leçon, c'est normal* » (entretien après coup). La gestion du groupe lui échappe dès que l'élève est confronté à un problème. La démonstration et ses titres de championne dans l'activité accentuent sa position de sujet qui sait. Cependant ne pouvant

anticiper sur des comportements attendus, elle a du mal à gérer *ici et maintenant* les imprévus. C'est la raison pour laquelle dans ce type de situations, elle diffère sa réponse et ne démontre que dans un deuxième temps, souvent après avoir demandé aux élèves de démontrer eux-mêmes. Anita ne pouvant pas s'appuyer sur la connaissance des élèves et du contexte, ne se fie qu'à son expertise de l'activité pour faire fonctionner la classe.

Son projet est solitaire et ne s'accompagne pas d'aménagements du milieu didactique particulier. Elle ne supporte pas, de ne pas être au cœur de la situation d'enseignement qui doit battre selon son propre rythme. Anita alterne donc un enseignement technique, analytique avec des intentions constructivistes que l'on retrouve dans des situations dévolutives par exemple lors des ripostes libres après parades ou lors des assauts à thèmes. Pour la quatrième séance, elle déclare vouloir continuer sur le même thème selon la même logique : « *Ça serait pareil ...je continue à travailler sur la notion de riposte et j'introduis la notion de décalage car beaucoup d'élèves ont des problèmes de distance* » (entretien post séance). Elle ne remet pas en question l'efficacité de sa démarche d'enseignement du moins elle la nuance et pense que les élèves ont compris et appris : « *Beaucoup, peut être pas, mais ils ont compris les notions essentielles même s'ils ne les ont pas totalement intégrées, en fait, ils n'ont pas assez de vécu, je pense qu'ils ont compris ce que j'ai dit mais ils ne l'ont pas incorporé. Il leur faudra cinq ou six leçons pour avoir les bases... Les niveaux sont hétérogènes. Le tiers des élèves a déjà pratiqué la boxe qui est enseignée au collège. Mais c'est quand même des débutants* ».

Elle prend progressivement conscience des élèves, de leurs ressources et de la nécessité de tenir compte dans les apprentissages du facteur temps.

6.6 Les données recueillies au cours de l'observation des deux séances au filtre du croisement des analyseurs de la didactique clinique.

### 6.6.1 Rapport à la contingence : les écarts

A partir de l'étude des fiches de préparation des séances et des observations vidéo des séances, 23 situations ont été réalisées sur 27 prévues. Ce premier écart est un indice qui rend compte qu'Anita, enseignante débutante non expérimentée n'a qu'une évaluation approximative du rapport du temps d'enseignement imparti par l'institution et de la durée des différentes situations. La prise en compte des écarts entre sa conception de la SBF sa conception de l'enseignement et les savoirs enseignés, permet de la situer comme l'illustre le tableau suivant selon le critère de continuité/rupture.

Enseignant	Continuité	Rupture
Savoirs enseignés  Conception/prévision/réalisation		☞ Anita

**TABLEAU 27 : LES ECARTS ENTRE CONCEPTION ET REALISATION**

Sa démarche d'enseignement de type fédéral est en rupture avec l'utilisation sporadique de situations à potentiel adidactique plus élevé. Elle montre que cette intervenante est divisée entre sa conception de l'activité et celle de son enseignement. L'absence de vécu expérimentiel d'enseignement la ramène systématiquement à sa démarche initiale et à ses savoirs d'experte qu'elle utilise, transforme en tentant de les simplifier.

Ses décisions sont décrites et comprises comme une tension entre des contraintes contextuelles, des contraintes didactiques et des déterminations personnelles. Comme pour les autres cas, il s'agit de montrer la part de détermination qu'a sa subjectivité sur la conception et la mise en œuvre de son projet didactique. L'inflexion méthodologique conduit au croisement des données didactiques et cliniques



Anita en déclarant : « *Je n'avais pas le choix... quand c'était trop compliqué pour eux, j'ai dû simplifier la tâche. J'ai rarement complexifié la tâche prévue ou si je l'ai fait, c'est instinctivement, ce n'était pas pertinent. J'ai peut être trop ce regard du haut niveau et peut être, j'ai trop surestimé leur niveau* » (entretien d'après coup), donne un éclairage sur les motifs et les mobiles de ses décisions. Elle découvre les élèves débutants de seconde, n'ont pas les ressources nécessaires pour apprendre des savoirs d'experts qu'elle est amenée à simplifier.

L'écart entre le savoir prévu et le savoir transmis est soumis à un deuxième type d'évaluation. Il résulte de l'ensemble des décisions modificatives consécutives dans la presque totalité des cas à des RCD.

Les RCD imputables aux élèves sont au nombre de six au cours des deux séances, celles imputables à l'enseignant sont au nombre de trois.

Pour illustrer la nature des RCD observées chez Anita et les décisions modificatives qu'elles entraînent nous présentons un premier exemple. Au cours de la situation (S5) de la séance 2, de nombreux élèves ne respectent pas les consignes et ne parviennent pas à réaliser l'exercice qui consiste à utiliser certaines armes (direct et direct poing arrière) sur des cibles. Les cibles ne sont pas respectées et la puissance des coups n'est pas contrôlée. L'enseignante intervient démontre et fournit de nouveaux repères d'apprentissage : « *Un petit pas en avant...fléchir... rentrer le bassin... en garde plus de trois quart... trop de profil ce n'est pas efficace...croiser le direct...détendre le corps, le coup part des épaules... chercher loin pour être efficace...* » (consignes interactives). L'enseignante décide ensuite de modifier la situation en introduisant le déplacement des combattants afin de remédier à la notion de distance, qui est en définitive la solution aux dysfonctionnements observés et la clé de la réussite de l'exercice.

Un deuxième exemple est fourni par la situation (S7) de la séance 2, dans laquelle s'effectue le travail de l'enchaînement pieds-poings et poings-pieds en fonction des cibles présentées par le second « tireur ». Les RCD se situent à deux niveaux : les élèves privilégient les frappes en ligne médiane au lieu de la ligne basse (moins complexe) comme l'avait demandé l'enseignante. Dans cette même situation, une seconde RCD est identifiée. Elle résulte de la difficulté des élèves à réaliser l'enchaînement pieds poings qu'ils inversent par facilité. Anita modifie ses consignes, la nature des cibles, car elle considère que les élèves ne respectent pas

la nature des armes et la technique de touches. Elle n'accepte pas que « *les élèves tirent l'activité vers le bas* » (entretien post séance).

La notion de décalage étudiée dans la séance 3, fait apparaître qu'Anita prend conscience au fil des apprentissages, des difficultés auxquelles sont confrontés les élèves. Elle les identifie, les répertorie, et en détermine la nature et les causes. Les problèmes d'appréciation des distances et l'absence de déplacements sont les causes principales qui s'opposent à l'apprentissage des « décalages » nécessaires pour les enchainements demandés. A ce sujet Anita déclare : « *Là, ils ne sont pas à distance, et c'est vrai ce n'est pas naturel d'introduire le décalage s'ils ne sont pas à distance, c'est trop précoce, il faut intégrer la notion de distance pour se désaxer, toucher, se décaler et retoucher... avec du recul c'est trop tôt pour introduire le décalage. J'aurais du renforcer d'abord les situations poings pieds, pieds poings pour qu'ils intègrent la notion de distance avec des situations toutes simples genre deux poings, décalé, fouetté...* » (entretien après coup).

Le mode de fonctionnement didactique d'Anita s'apparente à certaines caractéristiques d'enseignants inexpérimentés et débutants qui font la découverte des élèves et du contexte, institutionnel et local. Anita en enseignante spécialiste a la maîtrise corporelle de savoirs experts liés à la SBF, mais déclare de façon surprenante, « *mon véritable problème ce n'est pas la SBF mais les élèves* » La difficulté à laquelle elle est confrontée c'est de l'adapter aux élèves, ce qui implique un travail de transformation et de traitement didactique qu'elle ne maîtrise pas encore.

Anita ne peut supporter la simple idée d'une perte de maîtrise potentielle et provisoire de la classe et redoute les effets de la contingence, même si elle est réussit à en effacer les effets. Son rapport à la contingence laisse transparaître des sentiments d'insatisfaction, de frustration voire même de culpabilité qu'elle exprime par les propos suivants : « *De ne pas avoir des gens motivés et qui ont soif d'apprendre ça me déçoit énormément. Après, avec un peu de recul je me suis accoutumée, mais je ne sais pas si je suis faite pour rester dans l'enseignement* » (entretien après-coup).

### 6.6.2 L'institutionnalisation et la dévolution au filtre « de l'impossible à supporter »

La nature du savoir transmis est un savoir expert acquis par la pratique compétitive. Ce savoir « désyncrétisé » est organisé en différentes unités pieds et poings et leur combinaison avec parade et riposte. Ce processus correspond à « une division de la pratique théorique en champs de savoirs délimités, donnant lieu à des pratiques d'apprentissage spécialisées » (Verret, 1975). « *Je n'ai pas trop calculé, là avec le recul j'aurais plutôt mélangé pieds poings pieds et poings pieds poings...pas cisailé...plutôt introduire un poing et un pied pour qu'ils aient les distances en tête* » (entretien après coup). Le terme « cisailé » dans son propos est assez évocateur de cette division du contenu à son insu comme nous le suggère le début de sa réponse. Cette idée, se retrouve dans l'un de ses commentaires de l'entretien après coup qui oriente une fois encore notre analyse : « *Je ne sais pas pourquoi j'ai haché comme ça et séparé. C'est par facilité et par manque d'expérience... on va dire que ça fait peu de temps que j'ai eu mon brevet d'état et j'appréhende de me lancer dans des situations complexes qui demandent beaucoup de temps, mais aussi par manque de vécu* ». Les termes « cisailé » et « haché » renvoient d'une part à une démarche didactique analytique, source de divisions et d'autre part, à une conception et un rapport intime à l'activité qu'elle considère comme une entité indivisible et indéformable. « Cisailier » ou « hacher » l'activité lui est impossible à supporter. C'est porter un coup fatal à son identité. C'est peut être aussi couper Anita de sa logique. Ces mots traduisent également le sentiment de culpabilité et de frustration qu'elle éprouve et qu'elle exprime par cette déclaration : « *J'ai été très frustrée par le niveau des élèves. Sans être méchante, il y en a certains qui ne sont pas motivés et qui font parfois n'importe quoi. Je suis perfectionniste et en tant qu'athlète de haut niveau, j'ai été d'autant plus frustrée de retomber à ce niveau éloigné de la façon dont je souhaite enseigner la boxe* ». En se référant aux théories freudiennes, l'objet ici la SBF a pour fonction de compléter un trou, un « abîme », un manque du réel ; la frustration concept utilisé par Lacan fait référence au sevrage par rapport à la mère symbolique.

L'assaut, situation à fort potentiel adidactique par excellence, est le moyen de montrer que le tireur a bien appris ses gammes. Il est la résultante et la mise en pratique des exercices et de leurs combinaisons appris au cours des séances. A chaque nouvelle acquisition est introduite une phase d'institutionnalisation qui permet l'articulation des situations les unes aux autres en même temps que leur authentification. L'enseignante prévoit des situations qui

structurellement se présentent comme des situations problèmes, mais elle ne dévolue pas leur mise en œuvre à l'élève. Anita n'aménage pas le milieu et ne laisse pas aux élèves, ni le temps, ni l'autonomie nécessaire à la construction et à la complète intégration des savoirs transmis. Les contenus d'enseignement et les conditions d'appropriation des savoirs enseignés ne le permettent pas. Les situations mises en œuvre ne s'inscrivent pas dans une démarche résolument constructiviste.

### 6.6.3 Les procédures ostensives indicateurs de la place du « sujet supposé savoir »

Anita intervient souvent et privilégie trois niveaux d'ostension ; l'ostension physique directe (démonstration), l'ostension physique indirecte et l'ostension verbale. Dans la séance 2 elle intervient 24 fois en utilisant la démonstration, 19 fois au cours de la séance 3. Les procédures d'ostension physique indirecte sont au nombre de 10 dans la séance 2 et de 6 dans la séance 3. Les consignes verbales et les informations orales sont continues et accompagnent les démonstrations. Elle exprime d'ailleurs sa démarche ostensive de la manière suivante : *« J'explique ce que je veux qu'ils fassent et après...je commence par le verbal et je finis par le visuel ça leur parle plus...plus que l'inverse »* (entretien d'après coup). Les seules situations comportant un potentiel adidactique se situent en fin de séance (situations duelles et d'assaut), dans lesquelles Anita n'intervient pas et contrôle l'incertitude par l'application des règles de la SBF et la démonstration. Ce qu'elle fait quasiment à chacune de ses interventions pour corriger ou aider un élève en difficulté. Son expérience la renvoie à une réflexion essentielle : *« C'est clair la démonstration, c'est important mais il vaut mieux la faire par un élève. D'après moi et après cette expérience je la ferai faire par un élève même si je suis athlète de haut niveau et que je pense savoir faire les choses. Peut être que mon cours sera différent car chaque enseignant s'adapte... et peut être qu'il ne faut pas montrer qu'on n'a le pouvoir absolu et qu'on sait tout faire »* (entretien d'après coup). Cette phrase est sans équivoque sur la démonstration et sur la façon dont elle exprime son autorité dans l'APSA. La démonstration symbolise à elle seule son statut de sujet supposé savoir dans la classe. D'autre part, la démonstration lui permet de traduire en termes de savoirs sa propre expérience de championne. Ce processus de conversion didactique est justifié par cette déclaration : *« La SBF est une activité de précision...si je les laisse faire, ils tapent n'importe où »*. Elle va plus loin dans le lien qui symbolise son attachement à l'activité en parlant de *« la pureté de la boxe »*. Donc exécuter réglementairement les techniques c'est respecter l'activité et son

essence originelle. Il lui est impossible à supporter que les élèves « *fassent n'importe quoi* » ou ne soit pas motivés par cette activité. L'analyseur didactique que représente le processus de communication des informations utilisé par Anita s'articule avec l'analyseur clinique que représente le « sujet supposé savoir ».

#### 6.7 La structure du sujet : Anita

Le contrat didactique établi par Anita se focalise sur un savoir expert issu de sa pratique compétitive. Il ne vise qu'à la reproduction de ce qu'elle connaît, ce qui souligne son assujettissement institutionnel à sa formation d'athlète de haut niveau et à sa position (modeste) d'enseignante. Les effets de l'expertise d'Anita ont été le mieux identifiés lors des RCD et de leur gestion. Cette enseignante en s'appuyant sur la connaissance qu'elle a de la SBF et sur son vécu de pratiquante a les ressources nécessaires pour répondre efficacement et parfois dans l'urgence aux problèmes techniques touchant à des tâches spécifiques. Même si elle ne maîtrise pas de façon durable les savoirs susceptibles de créer les conditions propices aux apprentissages, elle a la capacité en modifiant ses savoirs personnels, d'agir sur les deux formes d'incertitude, liées à l'activité et à des facteurs subjectifs. Elle le souligne en déclarant : « *Aussi je suis passée de situations stéréotypées à des situations ou il y avait plus d'incertitude, elles étaient plus complexes en fin de leçon c'est normal* » (entretien après coup).

La démonstration et la capacité de recourir à tout moment à ses savoirs personnels, sont les moyens privilégiés pour répondre à la contingence et pour asseoir son statut de sujet supposé savoir.

# **LES ANALYSES COMPARATIVES**



## **1 Les effets de l'expérience et de l'expertise**

L'étude de quatre cas en didactique clinique, permet de rendre compte des spécificités de chacune des quatre pratiques. Elle met en évidence les écarts entre ce que l'enseignant a prévu de faire, ce qu'il fait et ce qu'il ne peut s'empêcher de faire. Ce premier niveau d'analyse a fourni les éléments de compréhension relatifs au rôle de l'expérience et de l'expertise sur les pratiques d'enseignement.

En continuité de ce premier niveau, un deuxième niveau d'analyse et d'interprétation vise à la validation interne de notre hypothèse de recherche. Il postule que les différences observées entre des enseignements comparables relèvent de la différence d'expérience et d'expertise des enseignants.

Pour évaluer les effets de l'expérience et de l'expertise sur les pratiques d'enseignement, nous procédons au rapprochement et aux croisements des cas. Rendre compte des régularités et des différences dans le processus d'enseignement est révélateur du statut particulier de chacun des quatre intervenants et de leur expérience et expertise respectives. Les effets conjugués de l'expérience et de l'expertise sont évalués à partir des deux cas contrastés, celui de l'enseignant chevronné et du novice.

Pour rendre compte des effets spécifiques que peut avoir d'une part l'expérience et d'autre part l'expertise nous procéderons aux croisements des quatre cas. Au-delà de la singularité des contextes, des personnes et des phénomènes, la détermination de différences conduira à une ébauche de profils d'enseignants placés différemment par rapport aux deux facteurs sur lesquels se fonde notre problématique.

Le premier croisement concerne l'enseignant chevronné à la fois spécialiste en SBF et expérimenté en enseignement et l'enseignant expérimenté et non spécialiste en SBF. Cette comparaison devrait nous permettre de mettre en évidence les effets de l'expertise, puisque ces intervenants sont tous deux expérimentés.



## 2 Les effets de l'expertise chez les enseignants expérimentés. Cas Simon et Christophe

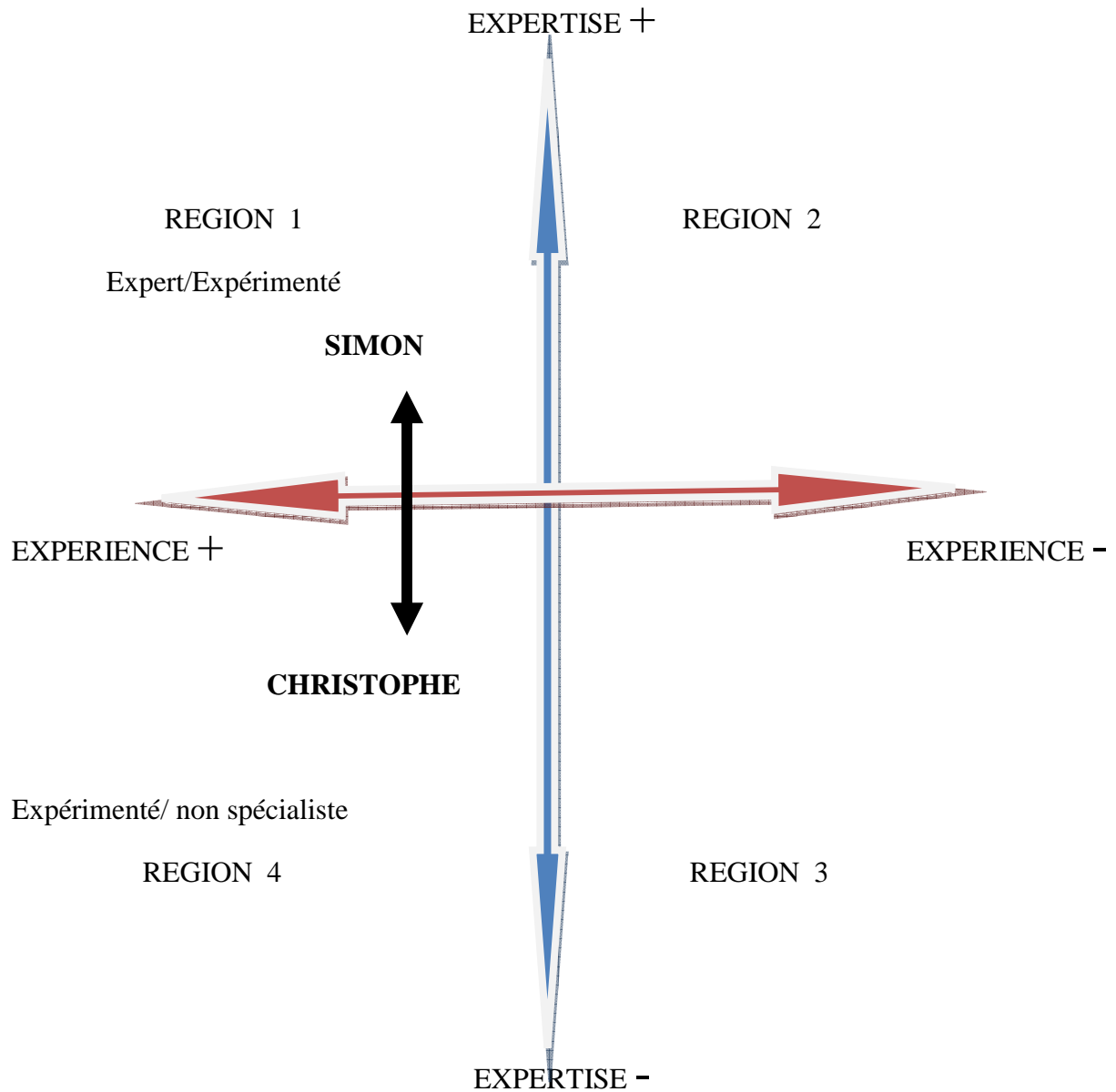


FIGURE 14 : LES EFFETS DE L'EXPERTISE CHEZ DEUX ENSEIGNANTS EXPERIMENTES

Le savoir personnel de Simon trouve son fondement dans une base très large construite dès son enfance par sa pratique de la SBF, qu'il a toujours entretenue, enrichie et complétée à l'Université et dans ses expériences d'entraîneurs, de formateur. Il n'est pas seulement un spécialiste dans l'activité, il est au-delà, de par ses fonctions d'enseignant, expert et expérimenté, un professeur chevronné. Par contre Christophe n'est pas comme Simon expert en SBF, mais il a une solide expérience d'enseignement construite au cours de longues années d'enseignement dans des activités différentes. Il enseigne pour la première fois la SBF, ce qui différencie donc ces deux enseignants est leur rapport à l'expertise en SBF.

Le fait de comparer deux enseignements en SBF, conduits dans des conditions analogues par deux professeurs, tous deux expérimentés, l'un expert en SBF et le second non spécialisé dans la même APSA, devrait permettre de rendre compte au moyen de ce qui les différencie, des effets de l'expertise. Compte tenu du niveau élevé d'expérience professionnelle de ces deux enseignants, les différences entre les pratiques, observées et analysées à partir de thématiques récurrentes, doivent ou (devraient) permettre ici de rendre compte des effets de la spécialisation en SBF.

## 2.1 La conception de la SBF et de son enseignement

Simon, tout comme Christophe, considère la SBF comme une activité sportive qui renvoie à une logique d'activité duelle d'opposition. Ces deux enseignants se rejoignent en considérant que, par le biais de la SBF, les élèves doivent s'approprier des savoirs à dominante culturelle. L'apprentissage de ces savoirs est conçu comme un moyen de développement d'habiletés motrices générales en tenant compte de la logique de l'activité qui se réfère à un modèle sportif adapté aux finalités de l'école. Le développement personnel de l'élève est ainsi lié à l'APSA. Dans cette perspective, et comme le conçoit Simon, les savoirs doivent être transformés pour d'une part, développer une motricité et des valeurs socialisantes chez l'élève et pour d'autre part, lui faire surmonter toute appréhension liée à cette pratique d'affrontement. Simon pense fonder son enseignement sur une démarche constructiviste laissant une place importante à la dévolution. Christophe applique déjà cette même démarche dans des activités qu'il connaît en « *organisant le travail de l'élève autour d'un problème moteur à résoudre dans une interaction avec le milieu* » (entretien ante). En ce qui concerne l'apprentissage de la SBF, il ne prévoit pas la même démarche tout au moins pour la première partie de sa séance. Il la conçoit analytique, technique et prescriptive, identique à celle qu'il

adopte quand il enseigne des activités dites « fermées » c'est-à-dire réalisées dans un « environnement stable et prévisible » (Poulton, 1957). Cette démarche didactique est interprétée comme une réaction inconsciente de l'enseignant à un manque de contenus d'enseignement mis au service de la réussite des élèves. Christophe préfère, comme il le déclare durant l'entretien préalable, « *s'appuyer sur des contenus stables présentant peu d'incertitude* », donc plus faciles à transmettre. L'expertise de Simon, à l'inverse de Christophe, se traduit par l'adéquation observée entre ses conceptions, ses intentions et la mise en œuvre de son projet. « *Je pars du postulat qu'on est en sport de combat, qu'il y a un côté affectif assez fort, j'essaie de rentrer dans l'activité par le jeu, par la confiance en soi, par le respect du partenaire, en étant précis, en leur montrant qu'on peut toucher sans se faire mal et que ça devient au fil des situations un véritable jeu qui leur permet d'oublier le côté affrontement, le côté violence des sports de combat...* » (entretien préalable).

## 2.2 La mise en œuvre du projet

Pour décrire, analyser, comparer et interpréter les pratiques d'enseignement observées, nous suivons la chronologie des différentes phases de la séance d'EPS selon la même configuration organisationnelle. Elle comporte l'entrée en contact avec la classe, la mise en train et le corps de séance réservé aux apprentissages spécifiques de la SBF.

Si les cadres organisationnels sont comparables, les pratiques d'intervention des enseignants observés présentent des différences sensibles, compte tenu de leur niveau d'expérience professionnelle et du degré de spécialisation de Simon. Ces différences traduisant l'expertise de Simon sont identifiées, analysées et interprétées.

## 2.3 L'entrée dans la séance et la mise en train

Le moment d'entrée en contact avec la classe ou « prise en main » est analogue chez les deux intervenants. Il est consacré aux formalités administratives, au contrôle des dispenses et à l'aménagement spatial et matériel du gymnase. Les élèves sont ensuite regroupés pour la distribution de rôles et de tâches pour cet aménagement. Ils sont impliqués dans la manutention et l'installation du petit matériel, plots, gants, protections ... Ce rituel marque une forme de contribution volontaire de l'élève à l'organisation qui est la marque de l'expérience professionnelle. L'aménagement matériel assure les conditions sécuritaires de

travail. L'organisation spatiale est conçue de manière à ce que l'enseignant puisse conserver dans son champ de vision l'ensemble de la classe, de façon à pouvoir intervenir pour des raisons didactiques ou de sécurité. L'espace structuré doit permettre aux combattants d'évoluer en tenant compte de la logique de l'activité.

L'aménagement matériel chez Christophe s'opère avant le début de la séance et représente un espace général de pratique, assurant à la fois le respect de règles de fonctionnement et des principes sécuritaires. Chez Simon, Il s'opère avant et pendant la séance. Une fonction supplémentaire lui est attribuée, celle d'aider à contrôler et à faire varier les paramètres d'apprentissage. Ainsi, lorsque Simon, dans ses séances est amené à modifier le contour des aires de travail, c'est dans le but de favoriser les déplacements et de réduire ou d'augmenter la complexité de la situation. Cette démarche est une trace de l'expertise, explicitée par l'enseignant dans la situation « cadreur- cadré » : « *On part du centre du ring et j'amène mon adversaire au plot jaune, il faut arriver à le coincer en lui mettant la pression du côté où il part...* » (Intervention au cours de la séance trois).

#### 2.4 La mise en activation progressive

Nous constatons chez Christophe un temps plus long accordé à la mise en train. Ce rapport au temps est interprété comme une décision non délibérée de vouloir « s'ancrer » plus longtemps dans des situations stables qui présentent peu d'incertitude, et de retarder ainsi le moment des apprentissages plus complexe qui nécessitent l'utilisation de savoirs techniques et tactiques dont il sait ne pas avoir l'entière maîtrise. Ainsi dans une situation d'échauffement analogue relative à l'apprentissage du revers frontal, Christophe donne les consignes suivantes : « *Face à face en déplacement, vous réalisez un revers frontal au dessus du gant de l'adversaire* » (intervention séance 2). Il ne perçoit pas que la réalisation de cette technique, conformément au règlement, doit être effectuée dans le sens inverse. Simon, quant à lui, affiche son expertise en faisant réaliser cette technique correctement. Il en montre l'utilité qui consiste à faire baisser la garde de l'adversaire pour enchaîner en poings.

Les modalités d'échauffement se différencient chez les deux intervenants. Christophe utilise des exercices plus construits et plus dirigés. Il privilégie, à partir d'exercices non spécifiques, une mise en activation des grandes fonctions physiologiques et psychologiques. Pendant la mise en train, il laisse peu d'autonomie et d'initiative aux élèves. Il décrit, démontre, ou fait

démontrer chaque exercice et en contrôle la réalisation. Ce mode de gestion de l'ensemble des situations de la leçon et le découpage de chaque situation et de chaque exercice en différentes phases sont révélateurs de la chronogenèse des savoirs, d'une logique analytique et d'un style personnel. A la différence, Simon utilise des formes jouées relatives à la SBF qui préfigurent les situations d'apprentissage à venir. Elles mobilisent davantage l'attention des élèves, atténuent parfois leur appréhension lorsqu'ils s'organisent en groupes et fonctionnent de façon autonome. Il n'est pas seulement question pour Simon de préparer physiquement les élèves à entrer dans les situations d'apprentissage, mais de susciter un climat propice. Ses propos d'après-coup illustrent sa conception et sa démarche didactique : *« Ce qu'il faut faire...prendre confiance, on se fait toucher ça fait pas mal car on contrôle les touches. L'objectif principal est donc de toucher en contrôlant. Si ça fait pas mal, on a confiance, on prend du plaisir, si à chaque fois on prend un coup, on a mal, on n'est pas bien »*. Cet enseignant stimule ses élèves en leur offrant le plaisir du jeu et donc de la performance. La recherche de la dynamique du groupe par le jeu apparaît comme un nouvel indice de son expertise. Cet aspect de son enseignement est illustré par ses explications au cours de la séance 2 : *« Le leitmotiv de ce cycle est le contrôle, si on est excité, on s'exclut auprès des copains...si on maîtrise on peut faire des petits défis entre vous, des assauts filles/garçons, il y a pas de souci... »* (Intervention séance 2).

## 2.5 La séance : mise en œuvre des apprentissages spécifiques de la SBF

Avant le cycle, l'expert a en tête le schéma directeur du cycle avec tous les objectifs à atteindre, voire les situations les plus pertinentes à mettre en œuvre en fonction du profil de sa classe. *« Les problèmes je les connais en amont, je sais que je vais rencontrer ça car c'est normal les premières séances. Les interventions que j'ai faites, je ne les ai pas préparées parce qu'elles sont connues, je sais comment réagir. Il n'y a pas eu de changement, je savais où j'allais et ça correspond complètement à l'idée que je m'étais faite du niveau. »* (Entretien post séance 2). Il entre dans l'activité par des situations ludiques et des techniques basées sur des échanges simples qui se complexifient au fur et à mesure du cycle. *« On va commencer par un petit jeu pour la position de garde »* (intervention séance 2). Il commence parfois sa leçon par un exercice : des coups de pieds en revers qui impressionnent les élèves. Ce coup de pied à la face est esthétique : un demi cercle avec la jambe tendue pour atteindre la tête de l'adversaire. On pourrait penser que cette technique ne devrait être abordée que plus tard dans

le cycle. C'est selon lui, un moyen de motiver et de faire entrer les élèves dans l'activité par cette prouesse esthétique, qui en fait est assez facile à exécuter, dans la mesure où la jambe est lancée sans phase d'armé de l'intérieur vers l'extérieur de la garde. Le défenseur comprend rapidement l'importance de la garde et de l'esquive. La présentation de ce type de situation marque à la fois, l'expertise de cet enseignant, sa connaissance des élèves, mais aussi son désir d'intéresser.

L'expertise est identifiable au travers de la nature des savoirs utilisés, de leur organisation et des conditions pour les transmettre. Le savoir enseigné n'est pas seulement celui que l'on retrouve dans les ouvrages de didactique disciplinaire, il est enrichi de l'analyse et de la transposition des connaissances acquises au cours d'un processus de spécialisation pratique. Ce processus de conversion didactique conduisant aux savoirs enseignés indique l'origine de ces savoirs et leur mode de transformation. Simon se réfère à des savoirs théoriques, à des savoirs « par la pratique » et « pour la pratique » déjà définis (Terrisse, 2000). Par contre ceux utilisés par Christophe n'ont pas la même référence et sont utilisés différemment. Ce sont des savoirs que l'on retrouve dans les ouvrages de didactique disciplinaire, dans les I.O et les programmes d'établissement. Ils ne sont pas enrichis d'un savoir d'expert. L'absence de spécialisation met en difficulté Christophe, qui se voit dans l'obligation d'enseigner une discipline sportive qu'il ne maîtrise pas et qu'il connaît mal. Les dispositifs d'enseignement, les média, la fixation du but à atteindre ne suffisent pas pour que les élèves apprennent. Christophe, moins armé que Simon, s'abrite derrière le dispositif qui remplace son activité d'intervention. L'utilisation du rugby, activité dont il est spécialiste, se substitue en partie à la maîtrise de la SBF. Les élèves sont en mis en situation d'opposition comme en sport collectif, mais l'utilisation de l'espace et du temps ne répond pas à la même logique que celle de la SBF. De ce fait, les élèves sont en difficulté et Christophe ne peut pas comme Simon, définir avec précision les causes de leurs problèmes. Il en prend conscience au fur et à mesure du déroulement de la situation et déclare vouloir y remédier *a posteriori* : « *Je suis limité par la technique, il faut que m'y attarde un peu plus : l'équilibre, l'armé, les déplacements ...* » (entretien d'après coup).

Le fonctionnement didactique de Simon privilégie les contenus d'enseignement et les interactions d'apprentissage et se centre sur les processus, c'est-à-dire la démarche de l'élève. Pour parvenir au résultat, Christophe s'appuie sur des savoirs issus de son expérience

professionnelle. Il privilégie les interactions d'enseignement et se focalise sur les résultats, sans pour autant parvenir aux acquisitions attendues.

## 2.6. Le rapport à la contingence et les RCD

Les obstacles qui jalonnent l'activité adaptative des élèves sont gérés par Simon qui propose des solutions adaptées. Ces interventions ne remettent pas fondamentalement en cause le contrat didactique existant, car les dysfonctionnements sont régulés avant la rupture. L'analyse rapide et approfondie de la situation et la faculté d'anticipation, les boucles de régulation immédiates, caractérisent son mode de fonctionnement et ses réponses aux obstacles vont directement à l'essentiel, les RCD sont gérées efficacement, Simon répond aux critères de l'expertise dans ce domaine.

Les obstacles et les RCD qui jalonnent l'activité de ses élèves sont gérés différemment par Christophe. Les boucles de régulation n'interviennent pas *hic et nunc*, mais après des temps de latence au cours desquels Christophe donne de nouvelles explications, de nouvelles consignes : « *La notion de cadrage, ils la comprennent mais c'est trop difficile, je dois toucher en pieds ou en poings, même moi je ne suis pas capable...Il faut que je réfléchisse comme eux pour apporter une solution par rapport à ça* » (entretien d'après coup). Il démontre ou fait démontrer, fait recommencer, mais ne va pas à l'essentiel. Simon à l'inverse, sûr de ses connaissances, ne redoute pas la contingence inhérente à l'action d'enseignement et l'incertitude liée à la logique de la SBF. Il s'appuie sur un déjà là pour faire accéder l'élève à un savoir socialisé qu'il aménage et qu'il contextualise.

Il semble, au-delà du cas Simon, que le niveau de spécialisation détermine pour un grande part les choix et les décisions des enseignants. Un exemple en souligne l'intérêt. Dans l'entretien d'après coup, en ce qui concerne la question de la gestion de la contingence et de l'improvisation, Simon déclare : « *Non, car dans ma façon d'enseigner, j'arrive à remédier par rapport à une trame que je me suis fixée facilement* ».

## 2.7 L'expertise de Simon dans la dévolution et la question de l'impossible à supporter.

Les situations utilisées par Simon dans le corps de séance sont complexifiées pour offrir de nouvelles possibilités aux élèves qui réussissent. Le recours à la dévolution permet aux élèves de progresser à leur rythme. L'utilisation des situations problème le place plus près de l'apprentissage et du niveau des élèves. Elles sont conçues pour laisser toujours une marge de rattrapage. L'évolution possible de la situation, le retour sur des difficultés rencontrées ou encore l'institutionnalisation des savoirs pour officialiser une règle ou un principe d'action caractérisent son mode de fonctionnement didactique. Les RCD sont le moyen de faire avancer l'apprentissage des élèves, il arrive à anticiper tout en gardant l'élève dans cette « zone proximale d'incertitude » (Vygotsky, 1934), favorable à l'apprentissage. Simon accorde une place essentielle à la dévolution, tout en gérant le temps didactique par des phases d'institutionnalisation qui relie toute nouvelle acquisition au savoir officiel de la classe. L'obstacle et la nature du problème chez Simon sont adaptés aux ressources des élèves à la différence de l'autre professeur.

En effet, Christophe, à l'inverse de Simon, a nécessairement recours à la dévolution dans les situations duelles de fin de séance. *« On reste après sur du 30''-30'' peut être de l'assaut mais j'en suis pas sûr. En gardant l'idée de cadrer et de déborder dans l'enchaînement, ils construisent peu, c'est réactif il y a des intentions mais ça reste spontané, il n'y a pas de stratégies. Ils n'ont pas tout résolu, la distance, les coups ne sont pas déployés... »* (entretien post séance).

Tout comme Simon, Christophe a nécessairement recours à la dévolution dans les situations duelles de fin de séance. *« On reste après sur du 30''-30'' peut être de l'assaut mais j'en suis pas sûr. En gardant l'idée de cadrer et de déborder dans l'enchaînement, ils construisent peu, c'est réactif il y a des intentions mais ça reste spontané, il n'y a pas de stratégies. Ils n'ont pas tout résolu, la distance, les coups ne sont pas déployés... »* (entretien post séance). Le rapport de force « dominant-dominé » et son contrôle, représentent selon lui *« une ligne de force de son enseignement »* (entretien préalable). Ce rapport comporte un degré important d'incertitude liée à l'introduction de la dimension stratégique. Le mode de gestion de ce type de situations et les RCD qu'elles entraînent conduisent Christophe à recourir à des dispositifs d'accompagnement (média). Les fiches d'observation et d'évaluation dont Christophe fait un



usage abondant mobilisent l'activité des élèves. Elles permettent de prendre conscience de la nature du problème que les élèves ont à résoudre, mais sans apporter de remède. « *Ils n'ont pas tout résolu, la distance, les coups ne sont pas déployés, il faudrait que je leur montre une vidéo, car je vois sur les fiches qu'entre le nombre de coups positifs et le nombre de coups délivrés le rapport est énorme* » (entretien post séance). Simon quant à lui, en expert de l'activité, utilise l'aménagement du milieu non comme une fin en soi, mais comme le moyen d'aider les élèves à être plus autonomes dans la construction de leurs savoirs.

## 2.8 L'expertise de Simon dans l'ostension des savoirs

Nous avons montré que Simon utilise les procédures ostensives comme l'un des moyens de facilitation de l'activité des élèves. La démonstration est pour lui une des réponses qui figure dans sa panoplie stratégique d'expert. Elle répond ainsi à des nécessités conjoncturelles, lui permettant à tout moment d'aller plus vite à l'essentiel et de palier parfois l'absence d'autres solutions immédiates, face à des difficultés auxquelles sont confrontés les élèves. L'utilisation par Simon de la démonstration répond pour lui à cette tendance peut être un peu narcissique d'afficher son statut de sujet supposé savoir. Un exemple souligne cette tendance narcissique. En revoyant une séquence de la séance trois, il déclare après-coup : « *Profitant de l'initiative et la créativité de certains élèves qui ont découvert par eux-mêmes le retrait du buste, j'ai en effet proposé à partir de la même situation un enchaînement spectaculaire, pour leur donner envie de faire comme moi* ».

Par contre, la circulation du savoir entre Christophe et ses élèves se caractérise par un recours intensif à l'ostension verbale. Le volume informationnel, les termes trop génériques employés, l'utilisation trop fréquente de média ne prenant en compte que les effets de l'action et non leurs causes, ralentissent parfois l'activité des élèves qui n'en comprennent pas toujours le sens. Le mode de fonctionnement didactique et les formes ostensives utilisées par cet enseignant montrent à l'inverse de Simon, que le non recours à la démonstration est dicté par le souci de compenser et de masquer les limites de ses connaissances en SBF. Christophe ne souhaite pas offrir aux élèves une image dévalorisante de lui-même, qui mettrait en cause son statut de sujet supposé savoir : « *Je leur montre sur le tableau mais je ne suis pas assez spécialiste pour leur faire une démo pour montrer comment sortir pour toucher son adversaire. C'est pour ça que j'ai fait le lien avec les sports Co parce qu'ils sont très sports co et moi aussi, ça leur permet de mieux conceptualiser* » (entretien post séance).

L'enseignement de Christophe enseignant expérimenté s'appuie plus sur une logique inhérente à son vécu expérientiel, à sa connaissance des élèves et du contexte, que sur celle de l'activité. L'enseignement de Simon est révélateur de son expertise en SBF. Il articule sa propre logique d'expert à celle de l'élève et de la SBF. L'expertise de Simon s'est construite sur son investissement, son rapport intime à la SBF et la pulsion épistémophilique qui l'anime. C'est en effet : « *un réel plaisir d'avoir une production comme ça qui correspond à ses attentes, on s'est fixé une séance, on arrive jusqu'au bout, c'est très satisfaisant et c'est un réel plaisir.* » (entretien post séance).

Les effets de l'expertise que nous avons tenté de faire apparaître au moyen du croisement des résultats des deux cas sont synthétisés dans le tableau ci-après. Du fait de la nature de leur activité, Simon est qualifié de décideur et Christophe d'organisateur.

	<b>Simon : chevronné</b>	<b>Christophe : expérimenté</b>
L o g i q u e  d e  L , e  n	<b>Rapport conception, intentions et réalisation</b>	
	☞ SBF : forme culturelle de la motricité à développer Intégration de la logique de l'élève à celle de la SBF.	☞ SBF : forme culturelle de la motricité à développer  ☞ Ouverture sur la socialisation des élèves
	<b>Aménagement du milieu</b>	
	☞ Milieu aménagé  ☞ Aménagement matériel adapté et évolutif ☞ Adaptation ressources/ contraintes ☞ Aménagement situationnel finalisé	Aménagement matériel  ☞ Dispositif d'accompagnement des savoirs (outils d'observation et d'évaluation)  ☞ Le sur-aménagement à l'encontre de l'apprentissage
	<b>Contenus et démarche didactique</b>	

s e i g n a n t	Contextualisation du savoir	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Démarche : analytique et technique</li> <li>☞ Transfert de logique (rugby)</li> <li>☞ Ouverture sur des savoirs transversaux</li> <li>☞ Structuration des actions à partir de principes de gestion.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ articulation de la logique de l'activité à la logique de l'élève</li> <li>☞ Complexité progressive</li> <li>☞ Structuration des actions par des principes et des règles opérationnelles</li> </ul>	
	<b>Rapport à la contingence</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Rapport confiant à la contingence</li> <li>☞ Logique novatrice et constructive</li> <li>☞ Mettre au service des élèves son statut de sujet qui sait</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Logique préventive liée au choix des contenus</li> </ul> <p>et aux conditions de leur transmission</p>

<b>Les effets de l'expérience et de l'expertise au moyen des analyseurs</b>		
L o g i q u e  d e  l ,	<b>Simon : chevronné</b>	<b>Christophe : expérimenté</b>
	<b>Les RCD et leur mode de gestion</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Gestion immédiate</li> <li>☞ Décisions modificatives : efficaces</li> <li>☞ Improvise sans le savoir car possède un répertoire de routinisation important</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Gestion retardée</li> <li>☞ Ecart entre effets attendus et prévus</li> <li>☞ N'improvise pas</li> </ul>
	<b>Dévolution institutionnalisation au filtre de l'impossible à supporter</b>	

e n s e i g n a n t	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Démarche constructiviste</li> <li>☞ Situations ludiques à thèmes</li> <li>☞ Potentiel adidactique progressif</li> <li>☞ Initiative importante de l'élève</li> <li>☞ Ouverture institutionnelle : phases d'institutionnalisation des savoirs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Recours sporadique à la dévolution</li> <li>☞ Utilisation de situations de résolution problèmes</li> <li>☞ Aménagement du milieu : les ressources ne sont pas adaptées aux contraintes).</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Simon : « le défi » : faire apprendre à tous</li> <li>☞ Ne peut supporte que les réalisations des élèves ne soient pas à la hauteur de ce qu'il espère.</li> </ul> <p>« <i>C'est compliqué, trop haut, je me suis enflammé c'est vrai certains arrivent à le faire, c'est quand même un peu gourmand</i> ».</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ impossible à supporter</li> </ul> <p>« <i>Perdre le contrôle de la classe</i> » (entretien d'après-coup).</p>
	<b>Les procédures ostensives : position du sujet supposé savoir</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Le corps (démonstration) de l'enseignant moyen de motivation, d'incitation, de rapprochement participatif.</li> <li>☞ investissement personnel narcissique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Retrait du corps</li> <li>☞ Injonctions de l'extérieur</li> <li>☞ Ostension verbale</li> <li>☞ Ostension physique indirecte</li> </ul>
	<b>gestion du temps didactique</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Anticipation et gestion rationnelle du temps avant pendant et après l'interaction</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Se laisser du temps</li> </ul>	

FIGURE 15 : LES EFFETS DE L'EXPERTISE DE SIMON CHEZ LES ENSEIGNANTS EXPERIMENTES

## 2.9 Les effets de l'expertise de Simon chez les enseignants expérimentés.

Les effets de l'expertise de Simon sont mis en évidence au regard des résultats figurant dans le tableau présenté. Ils sont identifiés au niveau des contenus d'enseignement. Dans le cas Simon, ils sont liés à la logique de la SBF conçue comme une pratique sociale de référence. Les savoirs utilisés développent une forme culturelle de la motricité qui intègre la logique et les ressources de l'élève.

L'aménagement du milieu adapté et évolutif, s'inscrit dans la mise en œuvre de situations d'enseignement finalisées dans lesquelles les ressources sont adaptées aux contraintes du milieu. Les contenus d'enseignement sont transmis à partir de situations de résolution de problèmes à potentiel adidactique progressif qui recourent à la dévolution. Leur mise en œuvre conduit l'enseignant à définir et à contrôler les niveaux d'incertitude liés à la logique de la SBF, au contexte, et au sujet lui-même. La dévolution permet à chaque élève de progresser à son rythme. L'utilisation des situations problème, permet à l'enseignant expert d'être au plus près de l'apprentissage et du niveau de l'élève en se laissant toujours une marge de rattrapage. Il contrôle ainsi l'évolution possible de la situation, peut revenir en arrière sur des difficultés rencontrées, ou encore institutionnaliser le savoir pour officialiser une règle ou un principe.

Les RCD permettent de faire avancer l'apprentissage des élèves. L'ancrage personnel des savoirs enseignés est très marqué chez Simon, tout particulièrement pendant les phases de gestion des RCD. Simon s'appuie sur un référentiel personnel de savoirs qui est la composante privée de l'acte d'enseignement. Il transmet un savoir en rapport avec son vécu corporel et son expérience d'enseignement. Le vécu personnel permet d'incorporer les savoirs, de les élargir vers des savoirs comme les sensations et/ou les ressentis corporels, de mieux comprendre de ce fait, les difficultés des élèves.

Simon articule la logique de l'activité à la logique de l'élève en proposant des situations à complexité progressive, en s'appuyant sur des principes et règles d'action.

Il intervient singulièrement à chacune des RCD et les gère efficacement avant qu'elles ne se développent. Ce qui traduit sa capacité à prévoir et à anticiper et parfois à improviser à partir de routines.

Il met au service des élèves son « statut de sujet qui sait ». Le corps est un élément constitutif du contenu. La transmission s'opère par l'intermédiaire des procédures didactiques spécifiques, principalement la démonstration corporelle et la verbalisation du corps. Le postulat qui nous préoccupe dans cette voie de recherche s'attache à soutenir l'idée que l'expert ne transmet pas un savoir désincarné, vidé de sa substance corporelle. Il transmet le plus souvent une expertise corporelle et/ou personnelle faite de son vécu personnel de sportif et de *son aventure corporelle singulière* (Vigarello, 1982).

Nous retrouvons chez Simon les déterminants essentiels de l'expertise, répertoriés dans notre partie théorique à partir de résultats dans ce champ de recherche.

Simon peut être désigné comme un décideur et un gestionnaire de la contingence. Comme nous l'expliquerons dans la conclusion, l'expert endosse du point de vue clinique, un statut de « maître ».

### 3. Les effets de la spécialisation en SBF. Cas Léa et Anita novice/spécialiste

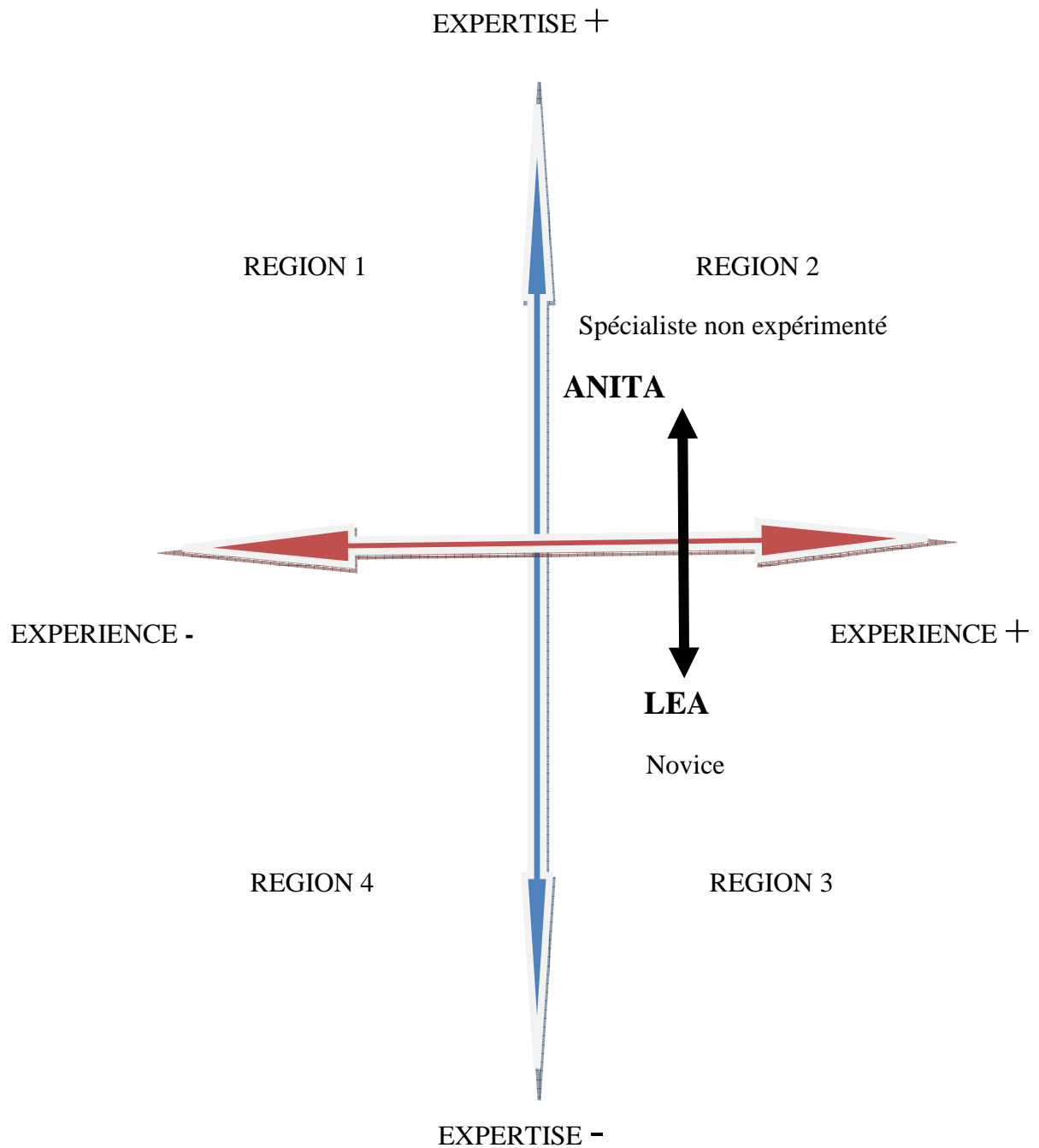


FIGURE 16 : LES EFFETS DE L'EXPERTISE

Léa et Anita sont deux sujets qui n'ont pas le même statut professionnel. Léa est enseignante stagiaire, Anita est encore étudiante. Elles sont toutes deux débutantes et enseignent pour la première fois la SBF. Toutefois, Anita bénéficie d'une formation spécialisée en SBF et d'un vécu de compétitrice de haut niveau en milieu fédéral. Les différences entre leurs pratiques observées et analysées devraient rendre compte des effets de cette spécialisation en SBF.

Anita ne perçoit pas l'enseignement de la SBF comme une contrainte institutionnelle liée à l'obligation d'enseigner. Elle aborde ce cycle avec plus de confiance et de détermination que Léa, qui n'a pas choisi d'enseigner cette activité. Elle doit le faire car la SBF est inscrite dans le programme d'établissement. Ses ambitions se limitent à faire acquérir aux élèves « *un petit bagage technique et cela va être difficile au début* » (entretien préalable). Si Léa semble divisée entre sa conception de l'activité et ses intentions didactiques, Anita l'est entre sa conception fédérale de la SBF et la nécessité d'adapter son enseignement à l'institution scolaire et aux finalités qu'elle découvre.

### 3.1 La conception de la SBF et de son enseignement

Léa, tout comme Anita, déclare vouloir mener son enseignement selon une approche constructiviste dont elle n'a qu'une connaissance théorique. Sa démarche consiste à laisser libre cours à l'activité de l'élève et à n'intervenir et même à improviser que lorsque des difficultés surviennent. Elle déclare dans l'entretien préalable : « *Je ne suis pas spécialiste* » mais en fonction « *des contraintes ou d'éléments extérieurs à la leçon je risque d'être amenée à improviser pendant le cycle* ». Les résultats rendent compte chez cette enseignante débutante d'un écart entre sa conception de l'enseignement, les savoirs académiques mis en jeu et sa démarche d'apprentissage.

Anita déclare s'inscrire également dans une approche constructiviste qui laisse une place importante à la dévolution qui organise le travail de l'élève autour d'un problème moteur à résoudre dans les interactions qu'il entretient avec le milieu. La pédagogie de la découverte telle qu'elle la conçoit renvoie à : « *L'apprentissage des différentes techniques principales : fouettés, chassés, directs et voire comment les élèves les reproduisent en situation d'apprentissage* » (entretien préalable). A différence de Léa, les savoirs auxquels se réfère



Anita ne sont pas des savoirs académiques mais des savoirs experts qu'elle maîtrise en tant que pratiquante et compétitrice.

### 3.2 L'entrée dans la séance et la mise en train

Chez Léa, la mise en train, très longue et générale, ne prépare pas aux apprentissages spécifiques et ne mobilise pas suffisamment l'activité des élèves au plan moteur et fonctionnel. Les situations présentées sont semblables à cet exemple : *« je ne veux pas que vous courriez comme ça comme des moutons, vous allez courir dans toute la salle, on va dire que vous êtes des petites boules de billard sur l'eau et dès que vous croisez quelqu'un vous essayez de l'éviter en l'esquivant avec les appuis, je fais de petits mouvements pour l'éviter, c'est pour s'échauffer les jambes »* (intervention séance 2). Une seconde situation de « touche épaule » montre que les déplacements en pas chassés ne sont pas réalisés par les élèves, ce qui réduit la situation à un jeu de « touche-touche ». Léa applique ainsi un « prêt à porter » didactique trouvé sur internet qui est en réel décalage avec le niveau des élèves. Sa démarche d'enseignement se réfère à un savoir livresque, qui est enseigné de façon analytique et prescriptive : *« Avant chaque séance je regardais sur des sites internet et j'ai trouvé plein de situations sympa pour apprendre à enchaîner les coups, et du fait que je sois pas du tout spécialiste, j'ai appliqué ça... »* (entretien d'après coup). Léa ne conduit pas l'apprentissage, elle est plutôt guidée par la classe et craint à tout moment les débordements ou l'accident. Elle donne peu de consignes et ne corrige pas les gestes techniques des élèves.

La mise en train chez Anita dure moins longtemps, les situations réalisées sont plus spécifiques et respectent les fondamentaux et les principes de la SBF. Anita tout comme Léa n'a pas conscience de l'importance que peut revêtir l'aménagement spatio-temporel du milieu. Elle n'utilise pas d'aménagement matériel et humain particulier et pense ne pas en avoir besoin, car elle se sent capable d'apporter des solutions sans avoir recours à du matériel. Elle se fait confiance, mais sous estime les sollicitations du milieu pour l'élève.

### 3.3 Mise en œuvre des apprentissages spécifiques de la SBF

Léa propose deux temps dans sa leçon. Le premier est constitué de situations en duo à dominante technique qui ont pour but le contrôle de soi en coups pieds-poings. L'aménagement matériel (tapis au sol de deux sur deux), visant à faire travailler les élèves

pieds nus, perturbe l'apprentissage et rend même les déplacements dangereux. Les bords du tapis surélevés constituent un danger que l'enseignante ne mesure pas. D'autre part, les consignes de réalisation des situations ne sont pas suffisamment précises pour que les élèves en comprennent les objectifs.

Le second temps de la leçon est consacré à des assauts à thèmes dont l'objectif est « *la maîtrise des coups en variant les cibles* ». Des observateurs sur le côté notent sur les fiches d'observation (annexe 13, p 44) la nature des touches. Durant la situation, Léa s'intéresse plus à l'activité des élèves observateurs que des tireurs, ce qui entraîne rapidement de la confusion, des problèmes sécuritaires. L'enseignante est amenée à abrégé la séance.

Anita s'engage dans une démarche de simplification de ses savoirs experts qu'elle juge trop complexes. Elle délimite et décompose son champ de savoirs en unités. Elle dissocie ainsi les phases offensives et défensives, le travail segmentaire, le travail technique de la tactique. Cette démarche de simplification et de dissociation est illustrée par ses propos : « *Là, je vous donne les moyens d'attaquer... maintenant je vous donne les moyens de défendre.* ». Cette forme de travail conduit à une approche prescriptive et technique de l'apprentissage qu'elle juge efficace : « *J'ai tout fait, j'ai trop décomposé, mais ils ont appris ... Ils ont reproduit, même si je n'ai pas trop observé, ils ont fait ce que je leur avais demandé* » (entretien post séance). Ce qui montre qu'Anita est plus préoccupée par les contenus qu'elle enseigne que par l'activité des élèves, ce qui occulte tout recul nécessaire pour enseigner.

Anita est à chaque situation en phase de découverte du niveau des élèves. Animée du désir de faire apprendre, elle procède par tâtonnement. Elle fait d'abord démontrer par des élèves, puis en fonction de ses observations, elle réalise elle même une démonstration qui se veut une réponse à ce qu'elle souhaite que les élèves réalisent, tout en simplifiant ou en complexifiant (situation onze, séance 2) Dans la situation 10, elle introduit la notion de riposte en poing après une parade bloquée. Dans la situation 11, elle présente la parade en opposition mais les élèves n'y arrivent pas, car c'est trop difficile pour eux, elle tente alors de justifier l'intérêt de la parade en opposition : « *On prend la touche sur le coude et ça fait mal, c'est mieux la parade en opposition* ». Anita fait progresser les élèves dans l'apprentissage de la SBF en utilisant les « *feed back* » et en s'appuyant sur les erreurs observées, ce qui constitue pour elle, un constituant de l'expérience.

Les savoirs à enseigner sont conçus et mis en œuvre par Anita à partir de son déjà-là conceptuel, intentionnel et expérientiel. Enseignante débutante, elle est vite confrontée à la réalité du terrain et à la nécessité d'adapter en permanence ses savoirs. L'observation et l'analyse des situations d'enseignement rendent compte que cette enseignante modifie les scénarii d'apprentissage issus de son vécu corporel et s'écarte de la démarche constructiviste qu'elle préconisait initialement et qu'elle ne sait pas mettre en œuvre. Léa, quant à elle, laisse faire, faute de pouvoir intervenir sur les apprentissages des élèves au niveau des fondamentaux techniques qu'elle ne connaît pas : « *J'avais du mal à démontrer ou à parler des choses facilement que je pouvais leur enseigner dans le sens que je n'y connais pas grand-chose...donc oui c'était un problème quand on me posait une question, j'avais du mal à répondre du tac au tac parce que je ne voyais pas vraiment là j'ai pas d'exemple* » (entretien après coup).

#### 3.4 Les effets de la spécialisation dans les ruptures de contrat didactique (RCD) et de leur mode de gestion

Anita n'anticipe pas et n'intervient le plus souvent par des « démonstrations » (ostension physique directe), que lorsque les RCD persistent. Les RCD ont pour cause essentielle la difficulté des élèves à reproduire des savoirs techniques trop difficiles. Anita en a conscience : « *Je voulais qu'ils apprennent super vite et du coup j'ai mis trop de contenus et j'ai trop complexifié les choses et du coup ça n'allait pas au début* » (entretien après coup). « Collée » à sa fiche de préparation, elle diffère souvent ses réponses et n'intervient qu'après un temps de latence ou dans les situations qui suivent. Ce qui lui semble évident ne l'est pas pour les élèves. Elle l'exprime ainsi : « *Là, ils ne sont pas à distance, et c'est vrai ce n'est pas naturel d'introduire le décalage, c'est trop précoce, il faut intégrer la notion de distance pour se désaxer, toucher, se décaler et retoucher...Avec du recul, c'est trop tôt pour introduire le décalage. J'aurais du renforcer d'abord les situations poings pieds, pieds poings pour qu'ils intègrent la notion de distance avec des situations toutes simples genre deux poings, décaler, fouetté...* » (entretien après-coup).

Par manque d'expérience, elle ne maîtrise pas encore le processus de traitement des savoirs et son expertise de pratiquante ne suffit pas toujours à gérer l'ensemble des problèmes des élèves. Si Anita n'est pas encore capable d'anticiper et de prévenir les RCD, du fait de son manque d'expérience, elle en identifie les causes et y apporte des solutions. Il y a une certaine

progressivité des apprentissages qui sont peu didactisés. Elle déclare « *mon problème n'est pas la SBF, c'est le public, les élèves* » (entretien après coup).

Léa n'apporte pas de modifications importantes aux savoirs prévus. Lorsque des difficultés surviennent en cours d'apprentissage, elle n'apporte pas de véritables solutions et laisse faire. Elle semble vouloir justifier son inexpérience et son manque d'expertise en déclarant : « *j'avais du mal à démontrer ou à parler des choses facilement que je pouvais leur enseigner dans le sens que je n'y connais pas grand-chose... donc oui c'était un problème quand on me posait une question, j'avais du mal à répondre du tac au tac parce que je ne voyais pas vraiment là j'ai pas d'exemple* » (entretien après coup). Pour assurer le contrat didactique établi avec ses élèves, elle ne modifie pas les situations d'apprentissage, mais supprime les assauts libres car elle ne maîtrise pas les facteurs sécuritaires et le règlement. Lorsque des difficultés surgissent, le rapport intime au savoir fait naître chez Anita des sentiments d'insatisfaction, de frustration voire même de culpabilité qui ne remettent pas en cause son statut de sujet supposé savoir : « *J'ai été très frustrée par le niveau des élèves. Sans être méchante, il y en a certains qui ne sont pas motivés et qui font parfois n'importe quoi. Je suis perfectionniste, et en tant qu'athlète de haut niveau, j'ai été d'autant plus frustrée de retomber à ce niveau éloigné de la façon dont je souhaite enseigner la boxe* » (entretien après coup). Chez Léa, les attitudes ne sont pas du même ordre. Cette enseignante semble vouloir se justifier par rapport aux difficultés rencontrées : « *Comme je n'y connais rien je vais pouvoir me former là-dessus quoi...* » (entretien après-coup).

### 3.5 Les effets de la spécialisation face à la dévolution et l'institutionnalisation

Léa construit son savoir, elle se forme et expérimente des situations qui ne visent qu'à reproduire une gestuelle, dans laquelle les principes et les fondamentaux techniques ne correspondent pas à la logique de la SBF. Le potentiel adidactique de ces situations est faible. Si elle met en avant la notion de performance, les situations d'assaut dont elle limite le nombre, pourraient faire penser que Léa recourt à une forme de dévolution. Ces situations sont en fait de véritables combats sans aménagement ni règles. Elles soulignent une forme de laisser-faire. Elle institutionnalise donc les enjeux sécuritaires en instituant les « *règles d'or* » et en les faisant figurer sur des fiches d'observation (annexe 21, p 72). Mais ce qui se passe entre les tireurs lui fait craindre le pire ainsi que la peur du ridicule, qui lui est impossible à

supporter. « Ils respectent de moins en moins la logique de l'activité je trouve...j'ai l'impression qu'ils se tapent de plus en plus fort, ça devient presque hargneux...En fait comme l'espace de combat est restreint ils sortent vite et en fait ils ne combattent pas beaucoup ils sont vite stoppés dans leur élan...mais ils maîtrisent de moins en moins, ils laissent partir les coups ça devient un peu règlement de compte. Ils tapent n'importe où sans que ce soit codifié en fait. Oh...elles n'atteignent pas leurs cibles, car elles attaquent poings-poings » (entretien après coup).

L'enseignement d'Anita, à dominante technique et prescriptive, respecte les principes fondamentaux de la SBF. Les savoirs dissociés en petits ensembles (pieds, poings, pieds-poings, attaque, défense...) s'articulent et s'enchaînent dans les situations d'assaut. L'enseignement va ainsi progressivement vers plus de globalisation et plus de complexification des savoirs. L'initiative laissée aux élèves dans les situations d'assaut à thème est contrôlée par les règles, les consignes et les démonstrations d'Anita. Elle parvient à gérer l'incertitude situationnelle inhérente à la logique de la SBF et à remédier techniquement aux RCD en ayant recours à son savoir personnel qu'elle se doit de transformer, souvent de simplifier. Les effets de son expertise en SBF ne peuvent être totalement opérants du fait de son manque d'expérience d'enseignement.

### 3.6 Les effets de l'expertise au travers des procédures ostensives

Le recours à l'ostension et sa nature sont en relation avec les savoirs de Léa et son rapport aux savoirs. Elle utilise à forte proportion des procédures ostensives orales. Cette forme semble liée à la difficulté de cette enseignante à montrer corporellement et à démontrer. Le recours à l'ostension orale se substitue souvent chez cette enseignante à la dévolution et accompagne sa démarche analytique et prescriptive. Les consignes verbales et les explications fournies par Léa ne sont pas spécifiques à la SBF et manquent de ce fait de précision. Leur fréquence et leur densité semblent souvent un frein à l'activité des élèves.

Le registre d'ostension dominant chez Anita est la démonstration corporelle. Le corps est utilisé par cette enseignante experte comme instrument du savoir et du « voir ». La démonstration est ici sa référence à la culture. Il lui est impossible de quitter sa place de sujet supposé savoir, ce qu'elle fait quasiment à chacune de ses interventions pour corriger ou aider un élève en difficulté : « J'explique ce que je veux qu'ils fassent et après...je commence par le

*verbal et je finis par le visuel ça leur parle plus...plus que l'inverse* » (entretien après coup). D'autre part la démonstration lui permet la traduction en termes de savoir de sa propre expertise : « *La SBF est une activité d'opportunité, de précision* ». Le processus de communication des informations utilisé par Anita s'articule avec l'analyseur clinique que représente le sujet supposé savoir. L'utilisation trop fréquente du corps pour démontrer représente pourtant dans l'enseignement d'Anita un frein à l'autonomie et à la créativité des élèves ; Anita en est consciente : « *Peut être qu'il ne faut pas montrer qu'on n'a pas le pouvoir absolu et qu'on sait tout faire* » (entretien après coup).

Nous présentons ci-après le tableau qui synthétise les effets de l'expertise d'Anita en SBF

		Léa Novice	Anita Spécialiste Débutante-
<b>Logique de l'enseignant</b>	<b>Rapport conception, intentions et réalisation</b>		
	☞ Assujettie par l'institution scolaire ;	☞ « Divisée » : élève-savoir-SBF	
	☞ Rapport singulier à l'activité. Pas d'intention.	☞ Divisée entre ce qu'elle est et ce qu'elle veut être, championne et enseignante	
	☞ Découvre l'activité en même temps que les élèves (se forme en même temps que les élèves)	☞ Inadéquation entre ce qu'elle prévoit faire et ce que les élèves ont appris	
	☞ Peur de l'accident et du ridicule	☞ Enseigne avec des frustrations	
<b>Aménagement du milieu</b>			
☞ Fiches d'évaluation et d'observation de substitution	☞ Pas d'aménagement matériel décidé		
☞ Aménagement matériel sécuritaire, sans but pédagogique	☞ La démonstration est suffisante pour que les élèves apprennent.		
	☞ L'action de l'enseignant se substitue à l'aménagement du milieu		
<b>Contenus et démarche didactique</b>			

<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Analytique et prescriptive</li> <li>☞ Démarche sécuritaire, peur d'être débordée</li> <li>☞ Ne contrôle pas l'issue des apprentissages .Elle laisse les élèves livrés à eux-mêmes. Laisse faire, « impossible à enseigner ».</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Divisée entre des intentions constructivistes et une réalisation qui ne peut être que prescriptive et technique.</li> <li>☞ Progression fédérale des apprentissages</li> <li>☞ Contenus dissociés. Elle se polarise plus sur le produit de l'action que sur les apprentissages des élèves.</li> </ul>
<b>Rapport à la contingence</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Craintive</li> <li>☞ Craint d'être débordée par les élèves et inquiète d'être prise en « flag » de ne pas savoir.</li> <li>☞ Faire croire aux élèves qu'elle sait en sachant qu'elle ne sait pas.</li> <li>☞ « Sujet sachant ne pas savoir »</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ indécise</li> <li>☞ La perte de maîtrise provisoire de la classe lui est impossible à supporter</li> <li>☞ Remet en question son rapport au savoir « sujet supposé à voir »</li> <li>☞ Redoute la contingence mais efface ses effets</li> </ul>

<b>Les effets de l'expérience et de l'expertise au moyen des analyseurs</b>	
<b>Log iemo</b>	<b>Les RCD et leur mode de gestion</b>

<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Pas de solution aux RCD.</li> <li>☞ Ne modifie pas son savoir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Gestion RCD décalée</li> <li>☞ Tensions entre ce qui lui semble évident et ce qui ne l'est pas pour les élèves.</li> <li>☞ Son expertise ne suffit pas.</li> <li>☞ Son problème ce n'est pas la SBF, c'est les élèves.</li> <li>☞ Sentiment de culpabilité, d'insatisfaction, de frustration</li> </ul>
<b>Dévolution institutionnalisation au filtre de l'impossible à supporter</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Pas de dévolution, mais « laisser faire »</li> <li>☞ Institutionnalisation « fragmentée » (sécurité, règlement, techniques)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Institutionnalise peu</li> <li>☞ Communique par la gestuelle</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ <b>Impossible à supporter : sait ne pas savoir</b></li> <li>☞ Perdre le contrôle de la classe. Ne pas répondre aux dysfonctionnements.</li> </ul> <p>« Je crains de paraître ridicule aux yeux des élèves »... » « J'ai réussi à transmettre des savoirs sans être ridicule »</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ <b>Impossible à supporter : son rapport à l'épreuve</b></li> </ul> <p>Elle ne supporte pas qu'ils « ne respectent pas les consignes...pour moi, ça devenait trop dangereux, donc j'ai arrêté »...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Elle explique sa position : « En tant que sportive de haut niveau : ne pas avoir de gens motivés et qui ont soif d'apprendre, ça me déçoit énormément »</li> </ul>
<b>Les procédures ostensives : position du sujet supposé savoir</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Ostension physique indirecte (situation en duo).</li> <li>☞ Ostension physique directe située en début de séance (échauffement)</li> <li>☞ Ostensions verbales insuffisantes et souvent imprécises pour que les élèves apprennent</li> <li>☞ « retour à la feuille », ne se sépare pas de sa leçon</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Démonstration, pour corriger les erreurs techniques des élèves</li> <li>☞ L'ostension physique indirecte guide son enseignement. Son statut de sujet supposé savoir repose sur la dévolution</li> </ul>



	<p>« <i>Comme je ne suis pas spécialiste j'ai du mal à démontrer ou de répondre du tac au tac à une question dont je n'avais pas la réponse</i> ». Elle diffère la réponse et renvoie les élèves aux fiches d'évaluation (activité de substitution).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Pour sauvegarder ce statut elle adopte une démarche sécuritaire fondée sur la reproduction gestuelle.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ <b>La position du sujet supposé savoir</b></li> </ul> <p>Difficulté à soutenir une position symbolique d'enseignant. « <i>Mon problème ce est pas la SBF, c'est le public, les élèves</i> ». « Il ne faut pas montrer qu'on a le pouvoir absolu et qu'on sait tout faire »</p>
<b>gestion du temps didactique</b>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Zappe les situations dès qu'un problème surgit</li> <li>☞ Gestion du temps en crise</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Perte de temps</li> <li>☞ Temps dissocié</li> <li>☞ Passionnée par la SBF mais frustrée</li> </ul>

**TABLEAU 28 : LES EFFETS DE L'EXPERTISE EN SBF CHEZ ANITA**

### 3.7 Les effets de l'expertise d'Anita chez les enseignants novices.

Le contrat didactique restrictif établi par Anita se focalise sur un savoir expert issu de sa pratique compétitive. Ce savoir à dominante technique présenté de façon analytique et prescriptive vise à la reproduction de ce qu'elle connaît. Anita propose un enseignement de la SBF telle qu'elle la pratique. Elle tente d'adapter son savoir d'experte aux ressources des élèves. Son enseignement est marqué par une découverte du milieu autant matériel, qu'humain (les élèves). Elle a recours au phénomène de conversion didactique, effectif après qu'elle ait pu évaluer le niveau de production des élèves, ce qui est un frein à toute anticipation. La contextualisation de son savoir ne s'opère qu'après la confrontation des élèves aux difficultés d'apprentissage. Anita apprend à enseigner en même temps que les élèves apprennent. En s'appuyant sur la connaissance qu'elle a de la SBF et sur son vécu de pratiquante, elle répond efficacement et parfois dans l'urgence aux problèmes techniques touchant à des tâches spécifiques.

Son enseignement est « in-corporé », le rôle de la démonstration y est déterminant. Anita souhaite laisser l'initiative aux élèves (dévolution) pour autant, elle intervient largement en apportant des solutions techniques aux élèves.

Anita démontre qu'elle a les ressources nécessaires pour répondre dans l'urgence à des difficultés d'apprentissage mais elle ne peut, ni prévoir, ni anticiper sans l'appui d'un savoir d'expérience, de procédures et de techniques mésogénétiques. Les procédures ostensives verbales utilisées pour renforcer la démonstration sont très spécifiques à son « jargon d'experte ».

Ce n'est pas le rôle du statut de championne que cette enseignante spécialiste en SBF veut endosser, mais celui de représentante de l'institution scolaire. Considérant la SBF comme une entité « nourricière », « pure », ce qui lui est alors impossible à supporter, c'est de devoir « travestir » son savoir pour pouvoir l'enseigner.

#### 4 Les effets de l'expérience chez les professeurs non experts : Léa et Christophe

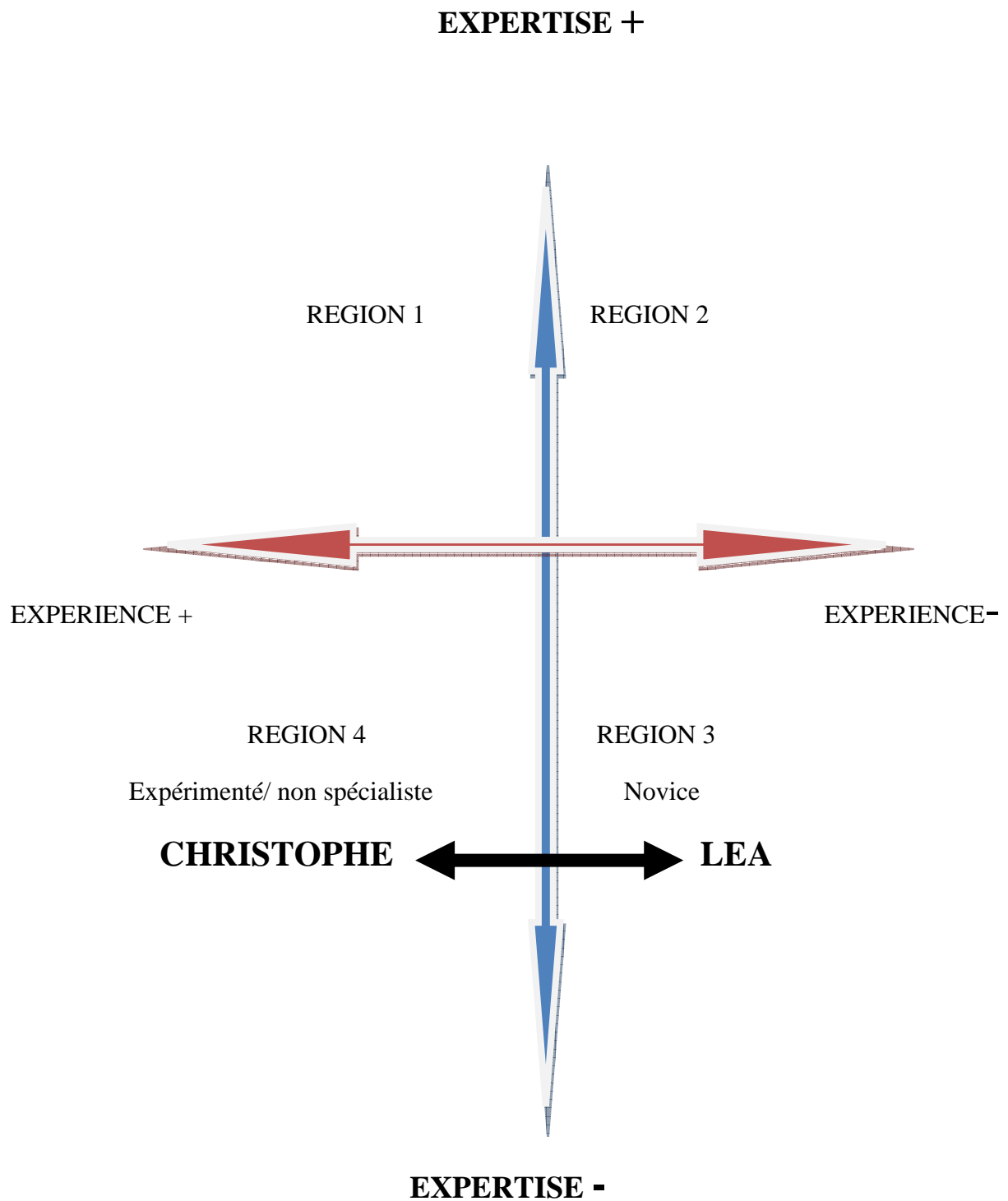


FIGURE 17 : LES EFFETS DE L'EXPERIENCE

Léa enseigne pour la première fois la SBF, activité qu'elle connaît peu. Ce choix lui est imposé par le projet pédagogique de son établissement. Après sa réussite au CAPEPS, le collège est le premier établissement dans lequel elle enseigne en qualité de professeur stagiaire. Léa est spécialiste en danse et les sports de combat ne font pas partie de sa culture personnelle.

Christophe possède quand à lui une solide expérience de professeur d'EPS qui repose sur vingt ans d'enseignement en lycée professionnel dans la région parisienne et en lycée à Toulouse. Christophe a un vécu de Judoka et il est expert en rugby. La notion de rapport de force entre équipes de rugby ou entre deux combattants a une signification certaine pour lui. C'est le deuxième cycle d'enseignement de SBF qu'il réalise dans l'établissement, le quatrième en sports de combat depuis le début de sa carrière. Il n'est donc pas spécialiste en SBF et a très peu d'expérience d'enseignement de cette activité.

Comparer ces deux cas de non spécialistes, dont l'un est expérimenté et l'autre pas, peut permettre d'identifier les traces de l'expérience d'enseignement. Les différences extraites des observations *in situ*, des différents entretiens et d'analyses, permettent de rendre compte de l'influence que peut avoir l'expérience de Christophe sur ses pratiques d'enseignement.

#### 4.1 La conception de la SBF et de son enseignement

Christophe interrogé avant le début du cycle a une conception bien établie de l'activité, du rapport de force qui engage deux tireurs, des enjeux culturels et éducatifs qui lui sont attachés, mais aussi des objectifs et des contenus à mettre en œuvre dans ce cycle. Léa, au moment du premier entretien déclare ne pas connaître l'activité qu'elle n'a pas choisie et qui est « *une obligation au collège* » (entretien préalable) car figurant dans le programme d'établissement. Elle n'a pas encore idée, ni des objectifs du cycle, ni des contenus à mettre en œuvre. Elle indique qu'il s'agit pour elle de faire acquérir aux élèves « *un petit bagage technique* », mais que cela va être difficile au début. Christophe conçoit l'enseignement selon une approche de type constructiviste qui laisse une place importante à la dévolution. Le travail des élèves est selon lui, « *organisé autour d'un problème moteur à résoudre à partir d'interactions avec le milieu* » (entretien ante). Toutefois, paradoxalement en SBF, activité qu'il ne maîtrise pas, la démarche préconisée et les situations qu'il met en œuvre dans la première partie de ses séances ne sont pas en adéquation avec sa conception. Le travail réalisé est analytique et

prescriptif avec l'utilisation de situations « fermées » présentant peu d'incertitude. La technique est dissociée de la tactique et l'apprentissage est décalé par rapport à la logique de la SBF. L'apprentissage d'une gestuelle lui semble nécessaire pour alimenter les situations duelles et d'assaut de fin de séance où l'incertitude est maximale. L'écart entre sa conception de l'enseignement et ses décisions interactives semble indiquer que les limites de ses savoirs spécifiques en SBF mis au service de la réussite des élèves, déterminent peut être inconsciemment la démarche de Christophe qui préfère s'appuyer sur des contenus stables, hiérarchisés présentant peu d'incertitude, donc plus faciles à transmettre.

Léa déclare, tout comme Christophe, mener son enseignement selon une démarche constructiviste à partir d'une planification rigoureuse. Ses intentions ne sont pas définies, mais elle fait l'aveu de ses doutes en déclarant lors de l'entretien préalable : « *Je ne suis pas spécialiste* » mais en fonction « *des contraintes ou d'éléments extérieurs à la leçon, je risque d'être amenée à improviser pendant le cycle* ». L'écart entre sa conception de l'enseignement et ses décisions interactives semble s'appuyer sur une logique comparable à celle de Christophe mais dont les effets en termes d'efficacité et les causes portant sur la nature des savoirs différent. Les résultats ont montré que l'écart entre les effets prévus et les effets constatés et perçus était plus important chez l'enseignante novice que chez Christophe. Les causes divergent et résident dans le fait que l'expérience d'enseignement de Christophe vient compenser en partie les limites de ses savoirs spécifiques en SBF.

#### 4.2 L'entrée dans la séance et la mise en train

Le temps consacré à l'échauffement est long comparativement à la durée de la séance. Il est utilisé différemment par les deux enseignants. Pour Léa, l'échauffement est général constitué de courses variées et d'un temps d'étirements. La seconde situation du « compas » associe deux techniques de coups de pieds en SBF : le fouetté et le revers tournant. La gestuelle démontrée avec grâce par Léa, ressemble plus à une chorégraphie de danse avec une recherche de l'esthétique du mouvement qu'à des fondamentaux de la SBF. Léa en commentant cette situation déclare : « *Ça permet d'étirer les adducteurs...au final elle ne me sert à rien, vu que je n'ai pas du tout travaillé « les retournés » mais d'un point de vue de l'échauffement ça peut être une situation ludique qui passe bien mais ça n'a pas de but au niveau de la SBF.* » (entretien après coup). Le même constat et les mêmes effets sont observés dans la situation ludique de « touche épaule », déjà présentée.

Christophe propose un échauffement plus construit et plus dirigé et à la différence de Léa. Il fusionne des exercices d'activation des grandes fonctions physiologiques et psychologiques avec des phases de travail plus spécifique à la SBF. Le travail d'échauffement spécifique est centré sur des fondamentaux de l'activité. L'enseignant intervient peu et ne corrige pas les erreurs des élèves. Les modalités d'échauffement sont donc différentes pour les deux intervenants. Pour Christophe, l'échauffement est plus spécifique à la SBF tandis que pour Léa, il est généralisé.

#### 4.3 La séance : mise en œuvre des apprentissages spécifiques de la SBF

Christophe divise sa leçon en trois parties. Dans la première partie de la séance, il propose des situations à dominante technique présentées de façon analytique dans un milieu aménagé stable et prévisible.

La deuxième partie présente des situations plus complexes à potentiel adidactique plus élevé qui tiennent compte de la logique d'opposition et qui laissent plus d'autonomie aux élèves. Le milieu est fortement aménagé. Christophe y introduit la notion de couloirs d'opposition directe et des zones de débordement (tracés au sol, plots...). Cette démarche est plus spécifique aux sports collectifs, qu'à la SBF.

La troisième partie est réservée aux assauts à thèmes, où la qualité des touches (positive ou négative) est évaluée par des observateurs. Les assauts « libres » présentent une part d'aménagement dans la mesure où les rôles sont distribués dans les groupes et le temps imparti à chacun des tireurs est spécifié : « 30'' attaquant, 30'' défenseur ».

Le cadre de la séance est bien structuré et les situations évoluent en se complexifiant. Les savoirs utilisés par Christophe sont des savoirs que l'on retrouve dans les ouvrages de didactique disciplinaire, dans les textes officiels et les programmes d'établissement. Les dispositifs d'enseignement, les média, la fixation du but à atteindre différencient toutefois les deux modes de fonctionnement didactique étudiés.

L'organisation présentée par Christophe qui est en soi une condition de l'activité des élèves, ne peut faire l'économie d'une activité d'accompagnement des apprentissages. C'est sur ce versant que nous pouvons nous rendre compte que cet enseignant n'est pas un spécialiste de la

SBF. Ce constat est renforcé par l'utilisation qu'il fait de ses connaissances en rugby, qu'il transfère en SBF. Il réussit toutefois à partir des dispositifs mis en œuvre et des rôles distribués, à être « reconnu » comme un enseignant expérimenté et certainement à sauvegarder un statut de sujet supposé savoir.

Léa propose deux temps dans sa leçon. Le premier est constitué de situations en duo sur un travail technique qui a pour but le contrôle de soi et des techniques pieds-poings en SBF. L'aménagement matériel (tapis au sol de deux sur deux) qui a pour but de faire travailler les élèves pieds nus, perturbe l'apprentissage et rend même les déplacements dangereux. D'autre part, les consignes de réalisation des situations ne sont pas suffisamment précises pour la compréhension des objectifs fixés. Son statut d'enseignante novice est également identifiable dans le fait qu'elle ne corrige pas les nombreuses erreurs d'exécution des élèves.

Dans une deuxième partie de la séance, les assauts à thèmes présentés ont pour objectif la « *maitrise des coups en variant les cibles* ». Léa tente de faire participer les élèves en leur attribuant des rôles d'observateurs. Les fiches d'observation ont pour but d'évaluer la qualité des touches. Les modalités d'utilisation de ces fiches et l'attitude de l'enseignante durant les assauts témoignent de son inexpérience. Pour affirmer son statut, elle s'intéresse plus à l'activité des observateurs qu'à celle des tireurs, ce qui entraîne rapidement de la confusion et des débordements de la part des tireurs qui ne contrôlent plus la puissance et la précision de leurs touches. Léa se voit dans l'obligation d'abrégier la séance et de limiter l'usage de ce type de situations qui sont pour elle des « *situations à risque* » (entretien après-coup). Christophe dans le même type de situation arrive à contrôler tout risque de dérapage, en alternant toutes les trente secondes les rôles d'attaquant et de défenseur et en élaborant un dispositif de contrôle de l'activité des tireurs. Christophe applique ainsi en enseignant expérimenté des principes sécuritaires (règlement) que Léa ignore.

Les résultats de cette comparaison montrent que les effets de l'expérience s'observent à plusieurs niveaux. Tout d'abord au niveau du socle des savoirs utilisés. Christophe connaît les enjeux d'une situation duelle d'opposition de par son vécu de judoka et de rugbyman, tandis que Léa les imagine à partir de représentations qui ne reflètent pas la culture authentique des activités de combat. Christophe aménage les situations, contextualise les savoirs académiques qu'il détient, convertit des savoirs d'expérience en contenus d'enseignement, même si ces savoirs (rugby) ne sont pas compatibles avec la logique de la SBF. Léa applique un « prêt à

porter » didactique trouvé sur internet en décalage avec le niveau des élèves et ne contextualise pas les savoirs qu'elle utilise. Elle profite de ce cycle pour se former en même temps que ses élèves. Consciente de ses limites, Léa semble vouloir se justifier en déclarant : « *Comme je n'y connais rien je vais pouvoir me former là-dessus quoi...* » (entretien préalable). Durant le cycle et malgré des moments de découragement, Léa ne se cantonne pas dans une logique d'abandon et manifeste son désir de progresser en allant : « *D'ailleurs suivre à l'université des cours de SBF* » (entretien après-coup).

#### 4.4 Le rapport à la contingence et les RCD

Face à la contingence, l'aménagement matériel et humain auquel procède Christophe, le recours à des situations fermées dans un milieu prévisible et aménagé, puis la nécessité de laisser l'initiative aux élèves dans les situations didactiques d'assaut à thèmes sont révélateurs de sa logique et de son expérience.

L'aversion de la contingence témoigne chez Léa de cette même logique didactique sécuritaire et préventive. Mais son inexpérience est repérable au travers de quelques tentatives improductives d'aménagement matériel. L'inexpérience de Léa est encore identifiée dans sa décision de limiter pour des problèmes sécuritaires, les assauts libres alors que Christophe les a résolus comme nous venons de le décrire.

Concernant les RCD, Léa n'apporte pas de réponse permettant aux élèves de surmonter les difficultés auxquelles ils sont confrontés. Elle ne modifie pas son enseignement. Elle ne détermine pas les causes des RCD et ne les gère pas, faute à la fois d'expérience et d'expertise.

Christophe par l'organisation matérielle et humaine qu'il met en œuvre crée un espace où l'erreur est tolérée et acceptable, car si son savoir sur la SBF est limité, il s'inscrit dans une logique plus large d'un savoir combattre, qu'il maîtrise mieux. Il tente de gérer les obstacles et les RCD qui jalonnent l'activité de ses élèves. Les causes des RCD ne se situent pas dans le mode de fonctionnement didactique, mais dans l'application des principes sur lesquels se fonde la logique de la SBF. Les RCD sont gérées après des temps de latence au cours desquels Christophe donne des explications, de nouvelles consignes. Il fait démontrer, fait recommencer, même si les élèves ne réussissent pas toujours. Le mode de gestion des RCD



conduit Christophe à recourir à des dispositifs d'accompagnement (média). Les fiches d'observation et d'évaluation dont Christophe fait un usage abondant mobilisent l'activité des élèves. Elles permettent de prendre conscience de la nature du problème que les élèves ont à résoudre, mais sans apporter de remède. Lorsqu'il n'a pas de solutions aux RCD, il répond souvent en se référant à son déjà-là de spécialiste de rugby. Les phases de remémoration peu nombreuses se situent en fin de séance et sont consécutives à des phases de formulation dans lesquelles les élèves présentent les solutions aux problèmes auxquels ils ont été confrontés. Ces phases interviennent lorsqu'un savoir nouveau donnant lieu à des évaluations est intégré au répertoire de la classe, ce qui est une des caractéristiques de l'expérience de l'enseignant.

Léa n'a pas recours à des phases d'institutionnalisation des savoirs. Sans un traitement didactique adapté de l'activité, les dix règles d'or de la sécurité instituées ne suffisent pas à gérer les dysfonctionnements et les débordements qui la fragilisent. Cet impossible à supporter conduit, en laissant l'initiative aux élèves, à une forme de laisser faire.

#### 4.5 L'expérience de Christophe dans l'ostension des savoirs.

Le mode de fonctionnement didactique et les formes ostensives utilisées par ces deux enseignants montrent que le non recours à la démonstration est dicté par le souci de compenser et de masquer les limites de leurs connaissances en SBF, de ne pas offrir aux élèves une image dévalorisée d'eux-mêmes et de sauvegarder surtout leur statut de sujet supposé savoir. Toutefois Christophe s'appuie sur un vécu expérientiel dans d'autres activités, dont Léa ne dispose pas. Les consignes verbales qu'elle donne ne sont pas suffisamment précises pour que les élèves puissent surmonter les difficultés inhérentes aux tâches proposées : « *J'avais du mal à démontrer ou à parler des choses facilement que je pouvais leur enseigner dans le sens que je n'y connais pas grand-chose...* » (entretien après coup). La fréquence et la densité des procédures verbales semblent souvent un frein à l'activité et à l'autonomie des élèves. Christophe, sans posséder le langage spécifique à la SBF, a un langage de référence qui est celui d'une activité collective différent de celui de la SBF, mais qui traite aussi d'un rapport de force. : « *Je ne suis pas assez spécialiste pour leur fait une démo pour montrer comment sortir pour toucher son adversaire. C'est pour ça que j'ai fait le lien avec les sports co* » (entretien post séance).

		Léa novice	Christophe Expérimenté
Logique de l'enseignant	<b>Rapport conception, intentions et réalisation</b>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Assujettie par l'institution scolaire ; Rapport singulier et curieux à l'activité. Pas d'intention, conception minimale de l'activité. Découvre l'activité en même temps que les élèves (se forme en même temps que les élèves)</li> <li>☞ Peur de l'accident et du ridicule</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Référence culturelle au sport de combat</li> <li>☞ Rapport divisé entre ce qu'il sait de son expertise en rugby et ce qu'il ne sait pas en SBF</li> <li>☞ Ecart entre les effets attendus et ceux prévus</li> </ul>	
	<b>Aménagement du milieu</b>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Fiches d'évaluation et d'observation de substitution</li> <li>☞ Aménagement matériel sécuritaire, sans but pédagogique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Dispositif d'accompagnement des savoirs (fiches d'observation et d'évaluation)</li> <li>☞ Sur-aménagement matériel qui ne suffit pas à combler ses lacunes dans la compréhension de la logique interne de la SBF.</li> <li>☞ Perte de temps et tohu- bohu des élèves.</li> </ul>	
	<b>Contenus et démarche didactique</b>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Analytique et prescriptive</li> </ul> <p>Démarche sécuritaire, peur d'être débordée</p> <p>Ne contrôle pas l'issue des apprentissages .Elle laisse les élèves livrés à eux-mêmes. Laisse faire, « impossible à enseigner »</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Inadéquation entre des intentions constructivistes. et des contenus prescriptifs et analytiques,.</li> <li>☞ Transfert de logique (rugby, SBF).</li> <li>☞ Structuration des actions à partir des principes de gestion ; Articule la logique de l'enseignant aux élèves mais pas de la SBF</li> </ul>	
<b>Rapport à la contingence</b>			

	☞ Craintive	☞ Incertain
	A peur d'être débordée par les élèves et inquiète d'être prise en « flag » de ne pas savoir, elle fait croire aux élèves qu'elle sait...en sachant qu'elle ne sait pas.  « Sujet sachant ne pas savoir »	☞ Logique préventive liée au choix des contenus et aux conditions de leur transmission. (supprime les situations à risque)

<b>Les effets de l'expérience et de l'expertise au moyen des analyseurs</b>		
<b>Logique de l'enseignant</b>	<b>Les RCD et leur mode de gestion</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Pas de solution aux RCD.</li> <li>☞ Ne modifie pas son savoir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Christophe identifie les RCD mais ne possède pas les moyens d'y remédier.</li> <li>☞ RCD portent sur les principes et techniques de la SBF</li> </ul>
	<b>Dévolution institutionnalisation au filtre de l'impossible à supporter</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Pas de dévolution, mais du « laisser-faire »</li> <li>☞ Institutionnalisation « fragmentée » (sécurité, règlement, techniques).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Dévolution en fin de leçon. (dispositif d'accompagnement)</li> <li>☞ Les ressources ne sont pas adaptées aux contraintes.</li> <li>☞ Fait prendre conscience des problèmes aux élèves sans en donner les solutions.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Impossible à supporter: Ne pas savoir</li> <li>☞ Perdre le contrôle de la classe. Ne pas répondre aux dysfonctionnements.</li> </ul> <p>« Je crains de paraître ridicule aux yeux des élèves »... » « J'ai réussi à transmettre des savoirs sans être ridicule »</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ impossible à supporter</li> </ul> <p>« perdre le contrôle de la classe » (entretien d'après-coup).</p>
<b>Les procédures ostensives : position du sujet supposé savoir</b>		

	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Ostension physique indirecte (situation en duo).</li> <li>☞ Ostension physique directe située en début de séance (échauffement)</li> <li>☞ Ostension verbale insuffisante et souvent imprécise pour que les élèves apprennent</li> <li>☞ « retour à la feuille », ne se sépare pas de sa leçon</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Peu de démonstration, comme Léa</li> <li>☞ Ostension verbale magistrale devant le tableau blanc à chaque fois qu'une situation est compliquée : « retour au tableau blanc »</li> </ul>
<b>gestion du temps didactique</b>		
	<p>Zappe les situations dès qu'un problème surgit</p> <p>Gestion du temps en crise.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Se laisse du temps</li> </ul>

**TABLEAU 29 : LES EFFETS DE L'EXPERIENCE DE CHRISTOPHE**

#### 4.6 Les effets de l'expérience de Christophe chez les non experts.

Christophe remplace progressivement la rigueur technique observée en début de séance par l'initiative laissée ensuite aux élèves. Le contrat didactique plus ouvert, établi par Christophe accorde une place importante à l'autonomie de l'élève par le biais de situations problèmes.

La connaissance des textes officiels et du contexte local (projet d'établissement) fixant les directives pour atteindre les objectifs du cycle, est un indice de son expérience. Le savoir de référence utilisé est ensuite modelé et transformé par le biais de son savoir d'expérience acquis dans l'enseignement, par la pratique d'autres APS. Ce glissement de savoir entre la SBF et d'autres APSA, est le signe de la recherche d'un ailleurs culturel qui lui confère un statut de sujet supposé savoir. Il peut ainsi créer les conditions favorables à la transmission de ces savoirs et à leur aménagement didactique.

Cet enseignant expérimenté est animé par le souci constant d'investir le groupe dans une activité socialisante. La « sur-médiatisation » didactique (tableau blanc, fiches d'observation, d'évaluation, matériels didactiques divers), montre que Christophe est dans une recherche constante de la culture du groupe. La participation active des élèves à l'organisation et à l'évaluation de l'enseignement, montrent l'intérêt accordé par cet enseignant à la dimension sociale. L'expérience lui confère beaucoup d'assurance, ce qui se vérifie au niveau de la

continuité et l'adéquation entre sa logique et sa démarche de planification et celles qu'il affiche en phase interactive. L'utilisation d'une ostension verbale compense sa mise en retrait du corps (démonstration).

Le savoir d'expérience utilisé par Christophe créant les conditions favorables à l'apprentissage ne suffit pas à lui seul à apporter des réponses efficaces aux difficultés techniques relatives à des tâches spécifiques auxquelles sont confrontés les élèves. Le constat d'un manque d'efficacité rend compte des limites de son expertise en SBF. Dans plusieurs situations Christophe ne peut ni déterminer les causes, ni fournir le remède aux problèmes que rencontrent les élèves. Après la leçon, il se confie et tente par des questions au chercheur, de trouver une réponse à son problème. Il le reprend verbalement, il se le réexplique, il tente de trouver la solution et de se libérer d'un poids voire d'une frustration. Christophe est un enseignant créateur et organisateur.

## 5 Les effets de l'expérience chez les professeurs experts : cas Simon et Anita

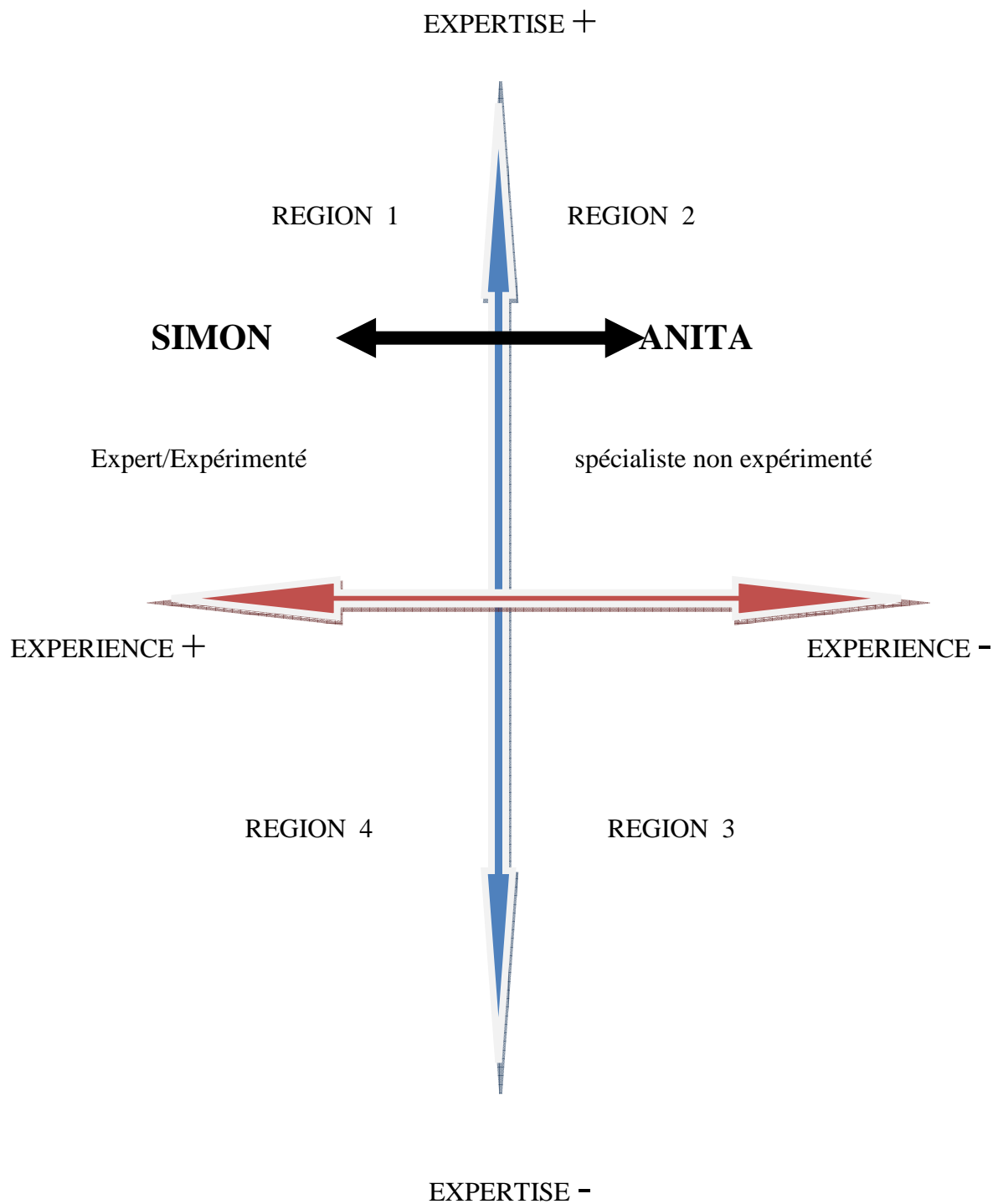


FIGURE 18 : LES EFFETS DE L'EXPERTISE

Anita, stagiaire à l'IUFM n'a plus le statut d'étudiante, mais pas encore celui de professeur titulaire. Elle est débutante en enseignement, spécialiste en SBF. Son savoir personnel s'est construit dans un cadre fédéral et au cours de son cursus de formation universitaire. C'est son premier cycle en SBF, elle découvre le milieu scolaire et ses contraintes. Le savoir de Simon est à la fois celui d'un spécialiste dans l'activité, mais aussi celui d'un enseignant expérimenté, avec plus de vingt années d'ancienneté dans les lycées et collèges.

Le fait de comparer les pratiques d'enseignement de deux intervenants spécialisés en SBF, mais dont le rapport à l'expérience diffère, peut permettre de rendre compte dans le cadre de leur pratique d'enseignement des effets de cette différence. Les différences observées entre ces deux enseignements au travers de thématiques récurrentes ont pour objet de traduire les effets de l'expérience d'enseignement chez les professeurs experts.

### 5.1 Les conceptions de la SBF et de son enseignement

Anita, comme Simon, a une histoire analogue liée à la SBF. Elle est pratiquante et sportive de haut niveau avec dans ce domaine, une qualification supérieure à celle de Simon. Elle souhaite transmettre le savoir expert issu de la pratique sociale de référence en s'inspirant de la méthode d'enseignement de Bob Alix et Lucien Gillot (1978). Anita déclare s'inscrire, tout comme Simon, dans une approche constructiviste des apprentissages, qui laisse une place importante à la dévolution et qui organise le travail de l'élève autour d'un problème moteur à résoudre dans les interactions qu'il entretient avec le milieu et avec ses adversaires. Anita montre qu'elle est assujettie d'une part à l'institution fédérale qui lui a permis d'exercer sa passion de l'activité et d'autre part à l'institution scolaire qu'elle découvre et qu'elle souhaite intégrer avec un statut d'enseignant. Elle perçoit la difficulté à pouvoir concilier au travers de son enseignement les finalités éducatives de l'école et une activité qui culturellement fonde ses valeurs sur l'affrontement. Une tension latente est perçue dans l'expression de ses conceptions

Simon, en enseignant expérimenté, semble avoir déjà résolu cette tension. Le savoir qu'il a enseigné et qu'il doit enseigner répond aux finalités de l'école et au contexte. Il y a chez cet enseignant une adéquation entre la façon dont il conçoit l'activité, son enseignement et les intentions didactiques qu'il affiche. Elle se traduit dans le discours de Simon : « *Les*

*problèmes je les connais en amont, je sais que je vais les rencontrer car c'est normal les premières séances. Les interventions que j'ai faites, je ne les ai pas préparées parce qu'elles sont connues, je sais comment réagir. Il n'y a pas eu de changement, je savais où j'allais et ça correspond complètement à l'idée que je m'étais faite du niveau.* » (entretien post séance).

## 5.2 La mise en œuvre du projet

L'entrée dans la séance et la mise en train

Les différences entre Anita et Simon observées dans cette partie de la séance spécifient l'expérience de Simon. Anita ne procède pas à l'aménagement spatial et matériel du gymnase : *« je n'utilise pas de matériel, je leur laisse gérer seuls l'espace »* (entretien post séance). Elle se rend compte après-coup de l'utilité de l'aménagement matériel : *« Non j'aurais du mettre des plots, mais je l'ai fait par la suite, il faut délimiter l'espace parce que c'est clair ils se déplacent dans toute la salle et se rentrent dedans... d'un point de vue sécurité d'accord...mais par rapport aux autres c'est contraignant »* (entretien d'après coup). Or, nous avons observé chez Simon les incidences positives que peut avoir une telle démarche sur l'ambiance de la classe, l'implication des élèves, les conditions sécuritaires, mais aussi et surtout sur la création de conditions qui favorisent l'apprentissage des élèves. Nous rappelons l'importance que revêt la délimitation des aires d'évolution pour complexifier ou simplifier une situation. La volonté du contrôle de la contingence s'observe dans sa démarche prévisionnelle. Simon fixe les objectifs du cycle en fonction de la connaissance qu'il a du milieu et des élèves et montre que, pour lui, la qualité de l'enseignement ne peut être dissociée de la notion de plaisir : *« L'expérience, c'est enseigner en se faisant plaisir et faire partager ce plaisir »* (entretien post séance).

## 5.3 Mise en train et activation progressive

La différence d'expérience entre les deux intervenants ne se situe pas dans la nature des situations qui sont présentées sous une forme ludique, mais dans les modalités de leur mise en œuvre. Chez Simon, la mise en train préfigure et prépare aux apprentissages à venir. Un lien et une articulation sont établis entre la mise en train et le corps de séance. D'autre part, Simon crée par un travail autonome par petits groupes, une ambiance motivante. Il anime la mise en train en participant corporellement au travail des élèves. Ces modalités ne se retrouvent pas



chez l'enseignante débutante qui se positionne à distance du groupe, observe, intervient parfois verbalement, mais n'affiche pas la même attitude participative et dynamisante.

#### 5.4 Mise en œuvre des apprentissages spécifiques de la boxe française.

A un niveau analogue de spécialisation, les effets de l'expérience d'enseignement se traduisent par la réduction de l'écart entre ce que l'enseignant prévoit et ce qu'il réalise. Le contrôle des écarts résulte du mode de gestion de la contingence inhérente à tout processus de transmission des savoirs et à l'incertitude liée à la logique de la SBF.

#### 5.5 L'expérience de Simon face à la contingence

Sûr de lui, Simon avant le début du cycle fixe comme nous l'avons observé, ses objectifs pour chacune des séances. Il est convaincu de les atteindre car il possède à la fois la connaissance du contexte, des élèves et de l'activité. C'est sur ces trois volets de la connaissance que se développe son expérience.

Il déclare dans l'entretien préalable : « *Je connais les élèves, je sais comment ils vont réagir* ». Il identifie et anticipe les moments difficiles dans l'apprentissage des élèves et les solutions pour y remédier. Il a montré qu'il était capable tel un musicien expert, sans partition, de composer voire d'improviser si nécessaire, en fonction du public. Sa connaissance des I.O, oriente son enseignement. Au collège, l'apprentissage est plus centré sur le contrôle des pulsions, de l'agressivité. Au lycée, il sait qu'il s'agit plus d'un développement personnel lié à la pratique qui se rapproche de la pratique fédérale à laquelle il adhère. Simon oriente et adapte son enseignement aux contraintes institutionnelles, aux élèves, à leurs ressources et à leurs motivations. Les entretiens réalisés sont enrichis par les comparaisons de ses multiples expériences dans différents milieux : collège, lycée, club, IUFM. Cette capacité d'adaptation s'observe aussi dans ses actions et ses comportements. Comme nous l'avons déjà rapporté, le soin apporté par Simon à l'aménagement du milieu est un moyen de prévention de la contingence et du contrôle de l'incertitude. Il en est de même de la rigueur et de l'importance qu'il accorde à la démarche prévisionnelle. Cette démarche et les effets recherchés et obtenus liés à l'expérience d'enseignement de Simon ne se retrouvent pas chez Anita.

Simon, dans l'élaboration des contenus d'enseignement, s'appuie tout comme Anita sur un vécu corporel et une connaissance théorique et didactique de la SBF. Sa connaissance du

contexte et des élèves, accompagnée d'un « savoir-faire et d'un savoir y faire » (Terrisse, 2000) lui a appris le comment enseigner, ce dont Anita n'a pas la maîtrise. Ces savoirs d'expérience orientent la démarche transpositive, le processus de contextualisation des savoirs et l'élaboration des conditions d'apprentissage, nécessaires à tout enseignement. Son enseignement, tout au long des séances, est marqué par l'articulation et la complexification progressive des contenus : « *Enchaîner des combinaisons poings pieds et pieds poings avec un objectif précis... leur montrer comment palier au problème de distance à la suite des enchaînements* » (entretien ante).

La connaissance du contexte institutionnel, matériel et humain, le conduit à proposer des savoirs socialisés répondant aux normes de l'institution scolaire et induisant en outre une démarche d'enseignement plus focalisée sur les processus psycho moteurs mis en jeu par l'élève pour apprendre que sur le produit de l'action. Simon, comme nous l'avons observé fonde l'apprentissage de cette activité sur le développement d'habiletés motrices générales en tenant compte de la logique de l'activité. Il articule dans les situations proposées la technique et la tactique et introduit la dimension stratégique. Il utilise des situations ludiques à thème qui favorisent le constructivisme. L'expression de son expérience sous-tend le concept clé de la continuité. La continuité que nous avons observée s'exerce entre les situations de la mise en train et les situations d'apprentissage, entre les situations de la leçon qui s'articulent les unes aux autres. Tout savoir nouveau s'appuie sur des savoirs déjà stabilisés. Il déclare à ce propos : « *je sais par expérience que c'est un travail assez long et complexe, je vais rester sur ces thèmes pendant quelques séances parce que ça demande beaucoup de répétitions...* » (entretien post séance).

La connaissance des élèves et de l'activité le conduit à mettre en œuvre des situations d'enseignement contextualisés. Ces situations comportent au fil de la séance un niveau de complexité et d'incertitude croissant. Il choisit et organise les savoirs en aménageant le milieu et fixe une base a priori qui correspond à des objectifs planchers qu'il peut faire évoluer.

## 5.6 L'indécision d'Anita

Les savoirs à enseigner sont conçus et mis en œuvre par Anita à partir de son déjà-là conceptuel, intentionnel et expérientiel. Les décisions qu'elle est amenée à prendre montrent qu'elle n'a pas comme Simon la maîtrise du savoir faire et du savoir y faire. Enseignante débutante, elle est vite confrontée à la réalité du terrain et à la nécessité d'enseigner.

L'observation et l'analyse ses situations d'enseignement rendent compte qu'Anita modifie les scénarii d'apprentissage issus de son vécu corporel, qu'elle s'écarte de la démarche constructiviste qu'elle préconisait initialement et qu'elle ne sait pas mettre en œuvre.

Elle s'engage dans une démarche transpositive de simplification de ses savoirs experts qu'elle juge trop complexes. Elle délimite et décompose son champ de savoirs en unités. Elle dissocie ainsi les phases offensives et défensives, le travail segmentaire, le travail technique de la tactique, les situations de la mise en train ne préfigurent pas les situations d'apprentissage de la séance. Ces constats sont soulignés par son discours : « *Je ne sais pas pourquoi j'ai haché comme ça et séparé... C'est par facilité et par manque d'expérience... on va dire que ça fait peu de temps que j'ai eu mon brevet d'état et j'appréhende de me lancer dans des situations complexes qui demandent beaucoup de temps, mais aussi par manque de vécu* » (entretien après coup). Cette démarche de simplification et de dissociation en creux par rapport à celle de Simon est illustrée dans ses propos : « *Là, je vous donne les moyens d'attaquer... maintenant je vous donne les moyens de défendre.* ». Cette forme de travail conduit à une approche prescriptive et technique de l'apprentissage. Elle est à chaque situation en phase de découverte du niveau des élèves. Animée du désir de faire apprendre, elle procède par tâtonnement. Elle fait d'abord démontrer par des élèves, puis en fonction de ses observations, elle réalise elle même une démonstration qui se veut une réponse à ce qu'elle souhaite que les élèves réalisent, tout en simplifiant ou en complexifiant (situation 11, séance 2). Dans la situation (S10), elle introduit la notion de riposte en poing après une parade bloquée. Dans la situation (S11), elle présente la parade en opposition mais les élèves n'y arrivent pas, car c'est trop difficile pour eux, elle tente alors de justifier l'intérêt de la parade en opposition : « *on prend la touche sur le coude et ça fait mal, c'est mieux la parade en opposition* ».

Dans sa démarche d'enseignement, à l'inverse de Simon, elle est plus préoccupée par le produit de l'action que par les processus mis en jeu par l'élève. Elle passe beaucoup de temps à des corrections techniques individuelles, ce qui constitue pour elle une valorisation de ses propres connaissances.

## 5.7 Les effets de l'expérience face à la dévolution et l'institutionnalisation

Pour comprendre la place et le rôle de l'expérience dans les pratiques d'enseignement, la question a été de savoir pourquoi en adéquation avec ses conceptions de la SBF et de son enseignement, le cas Simon a pu s'inscrire plus profondément que celui d'Anita dans une perspective constructiviste des apprentissages. Le recours à la dévolution et aux situations de résolution de problèmes largement utilisées a été possible en raison de la connaissance approfondie de Simon en SBF à partir de laquelle se sont opérés la définition des objectifs et le choix des contenus d'enseignement. L'utilisation de situations de résolution de problème, leur rôle et leur efficacité s'expliquent dans la capacité de Simon à définir le niveau de « l'obstacle » auquel les élèves sont confrontés pour apprendre. Si cette capacité relève de l'expertise en SBF, elle s'appuie pour une grande part sur l'expérience d'enseignement. Le problème ou « l'obstacle » et les conditions requises pour permettre à l'élève d'interagir efficacement avec le milieu nécessitent un aménagement du milieu et la création des conditions propices à l'apprentissage. Anita en enseignante débutante ne sait pas mettre en œuvre un tel dispositif parce qu'elle n'en a pas l'expérience. La dévolution ne peut se concevoir sans la participation des élèves. Simon y associe une large utilisation de situations ludiques ou à thème. Tout en accordant une grande part d'initiative aux élèves dans la construction de leur savoir, cet enseignant a recours à des phases d'institutionnalisation en début et en fin de séance, afin d'intégrer les savoirs stabilisés au répertoire de la classe et ainsi les rendre réutilisables, pour constituer ce que G. Brousseau appelle une « mémoire de classe ».

## 5.8 Les effets de l'expérience dans l'ostension des savoirs

Dans le registre de la communication, les deux enseignants utilisent abondamment les procédures ostensives et plus particulièrement l'ostension physique directe (démonstration qui n'est pas compatible avec la dévolution). Elle n'a pas la même fonction chez les deux enseignants. Pour Simon la démonstration est utilisée avec une tendance un peu narcissique pour faire évoluer une situation ou pour stimuler l'activité et la motivation des élèves, ce qui souligne son expérience. Le corps est un moyen d'ouverture aux autres. La démonstration est utilisée par Anita pour corriger individuellement des erreurs techniques ce qui fait appel à son expertise en SBF, mais aussi peut être de façon inconsciente au besoin de sauvegarder un

statut de sujet supposé savoir. L'utilisation intensive de la démonstration enferme l'élève dans une démarche de reproduction d'une gestuelle qui freine parfois l'apprentissage et l'autonomie des élèves. Son discours éclaire sa démarche : « *Je pense avoir été explicite, je parle peut être trop, j'ai balancé des termes simples, ils m'ont compris...mais dans la mesure où j'ai démontré je pense avoir été assez explicite.* » (entretien post séance). Elle met en évidence son incapacité à se mettre à la place des élèves

#### 5.9 Les effets de l'expérience dans les ruptures de contrat didactique (RCD) et de leur mode de gestion

Les résultats ont montré que les RCD sont peu nombreuses chez Simon, la cause en est son mode de fonctionnement didactique et les savoirs mobilisés dans son enseignement. Simon prévoit, organise mais surtout anticipe. Il confirme ces observations en déclarant : « *Globalement, je pense que j'ai fait ce que j'avais prévu, j'ai apporté des prises de conscience et des solutions pour ceux qui avaient des problèmes de techniques ou de distance* » (entretien post séance). Si l'anticipation est un des critères de l'expertise en enseignement, elle ne peut être effective en EPS sans une connaissance approfondie du contexte, du niveau et des ressources des élèves qui correspondent à des critères de l'expérience. Ce constat se vérifie : Anita n'anticipe pas et n'intervient le plus souvent par des « démonstrations » (ostension physique directe), que lorsque les ruptures de contrat didactiques persistent (soit après coup). Très « collée » à sa fiche de préparation, elle diffère souvent ses réponses et n'intervient qu'après un temps de latence ou dans les situations suivantes. Ce qui lui semble évident ne l'est pas pour les élèves. Elle l'exprime ainsi : « *Là, ils ne sont pas à distance, et c'est vrai ce n'est pas naturel d'introduire le décalage, c'est trop précocce, il faut intégrer la notion de distance pour se désaxer, toucher, se décaler et retoucher... Avec du recul, c'est trop tôt pour introduire le décalage. J'aurais du renforcer d'abord les situations poings pieds, pieds poings pour qu'ils intègrent la notion de distance avec des situations toutes simples genre deux poings, décaler, fouetté...* » (entretien après-coup). Son manque d'expérience d'enseignement occasionne une perte de temps et de motivation des élèves. Son expertise de pratiquante ne suffit pas à la réussite des élèves. Elle déclare « *mon problème n'est pas la SBF, c'est le public, les élèves* » (entretien après coup). Par manque d'expérience, elle montre qu'elle ne maîtrise pas encore le processus de traitement didactique des savoirs. Elle en éprouve un sentiment d'insatisfaction, de frustration voire même de culpabilité qui semble remettre en cause son statut de sujet supposé savoir.

L'analyse des résultats montre que l'expertise dans l'APSA chez Anita ne peut remplacer son manque d'expérience face à ce public inconnu.

Anita ne peut supporter cette perte de maîtrise potentielle et provisoire de la classe et redoute les effets de la contingence, même si elle est réussit à en effacer les effets. Le rapport à la contingence met en évidence l'articulation de contraintes didactiques et des données personnelles et subjectives. Le tableau ci-après résume les effets de l'expérience de Simon.

	<b>Simon</b>	<b>Anita</b>
	<b>Chevronné- décideur</b>	<b>Débutante-spécialisée en SBF</b>
<b>Logique de l'enseignant</b>	<b>Rapport conception, intentions et réalisation</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Rapport pluriel : élève-savoir-SBF</li> <li>☞ Adéquation entre « prévu » et « réalisé »</li> <li>☞ Adéquation entre enseignement du professeur et apprentissage de l'élève</li> <li>☞ Enseigne avec plaisir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Divisé : élève-savoir-SBF</li> <li>☞ Divisée entre ce qu'elle est et ce qu'elle veut être : championne et enseignante</li> <li>☞ Rupture entre ce qu'elle prévoit et savoirs enseignés (enseigne avec frustrations).</li> </ul>
	<b>Aménagement du milieu</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Milieu aménagé et évolutif</li> <li>☞ Adaptation ressources/contraintes</li> <li>☞ Aménagement situationnel finalisé</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Pas d'aménagement matériel décidé</li> <li>☞ La démonstration est suffisante pour que les élèves apprennent.</li> <li>☞ L'action de l'enseignant se substitue à l'aménagement du milieu</li> </ul>
<b>Contenus et démarche didactique</b>		

	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Contextualisation/personnalisation du savoir</li> <li>☞ Articule la logique de l'activité de l'activité à celle de l'élève</li> <li>☞ Complexité progressive au fil de la leçon</li> <li>☞ Structure des actions par principe et règles opérationnels (règlement, sécurité, didactique)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Divisée entre des intentions constructivistes et une réalisation qui ne peut être que prescriptive et technique.</li> <li>☞ Progression fédérale des apprentissages</li> <li>☞ Contenus dissociés. Elle se polarise plus sur le produit de l'action que sur le processus d'apprentissage</li> <li>☞ Démarche transpositive de simplification de savoirs d'expert</li> </ul>
	<b>Rapport à la contingence</b>	
	<p style="text-align: center;">« Sûr de lui »</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Confiant face à la contingence</li> <li>☞ « sujet sachant aidant »</li> </ul>	<p style="text-align: center;">« indécise »</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>☞ La perte de maîtrise provisoire de la classe lui est impossible à supporter</li> <li>☞ Remet en question son rapport au savoir « sujet supposé à voir »</li> <li>☞ Redoute la contingence mais en efface les effets</li> </ul>

<b>Les effets de l'expérience et de l'expertise au moyen des analyseurs</b>		
<b>Logique de l'enseignant</b>	<b>Les RCD et leur mode de gestion</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Peu de RCD, anticipe, gestion immédiate dans le feu de l'action. Décisions modificatives efficace pour l'ensemble du groupe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Gestion RCD latente et décalée entre ce qui semble évident et ce qui ne l'est pas pour les élèves ; son expertise est insuffisante, son problème ce n'est pas la SBF, c'est les élèves.</li> <li>☞ Sentiment de culpabilité, d'insatisfaction, de frustration</li> </ul>
	<b>Dévolution institutionnalisation au filtre de l'impossible à supporter</b>	

<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Institutionnalise en début de séance longuement sous forme de remémoration et en justifiant ses objectifs prévus.</li> <li>☞ Institutionnalise fréquemment, balise son enseignement.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Institutionnalise peu</li> <li>☞ Communique par la gestuelle</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Simon : « le défi » : faire apprendre à tous</li> <li>☞ Les réalisations des élèves à la hauteur de ce qu'il espère.</li> </ul> <p>« C'est compliqué, trop haut, je me suis enflammé...c'est vrai certains arrivent à le faire, c'est quand même un peu gourmand »</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Impossible à supporter : son rapport à l'épreuve</li> </ul> <p>Elle ne supporte pas «<i>qu'ils ne respectent pas les consignes...pour moi, ça devenait trop dangereux, donc j'ai arrêté</i> »...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Elle explique sa position : « <i>En tant que sportive de haut niveau, ne pas avoir de gens motivés et qui ont soif d'apprendre, ça me déçoit énormément</i> »</li> </ul>
<b>Les procédures ostensives : position du sujet supposé savoir</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Démonstration : tendance narcissique, pour motiver et stimuler les élèves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Démonstration, pour corriger les erreurs techniques des élèves</li> <li>☞ L'ostension physique indirecte guide son enseignement. Son statut de sujet supposé savoir repose sur la dévolution</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ <b>Sujet sachant qu'il sait</b></li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>La position du sujet supposé savoir</b></p> <p>Difficulté à soutenir une position symbolique d'enseignant. « <i>Mon problème ce est pas la SBF, c'est le public, les élèves</i> ». « <i>Il ne faut pas montrer qu'on a le pouvoir absolu et qu'on sait tout faire</i> »</p>
<b>gestion du temps didactique</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Progressive</li> <li>☞ Passionné par son enseignement de la SBF, il partage son plaisir avec une majorité d'élèves</li> </ul>	<p style="text-align: center;">Perte de temps</p> <p style="text-align: center;">Temps dissocié</p> <p>Passionnée par la SBF. Elle est frustrée que les élèves ne partagent pas sa passion</p>

**TABLEAU 30 : LES EFFETS DE L'EXPERIENCE DE SIMON**



### 5.10 Les effets de l'expérience de Simon chez les enseignants experts.

Simon s'appuie sur un contrat didactique ouvert qui laisse une place importante à l'initiative de l'élève. Il utilise un savoir spécifique à l'activité mais ouvert sur d'autres savoirs transversaux. Il a une connaissance approfondie du contexte institutionnel, matériel et humain. Il a ainsi en tête son objectif de cycle et il est sûr de l'atteindre parce que : « *Je sais comment les élèves vont réagir, je connais les moments difficiles dans l'apprentissage et je sais comment y remédier* » (entretien ante). Au Collège, pour lui, l'apprentissage est plus centré sur le contrôle des pulsions, de l'agressivité, alors qu'au Lycée, il s'agit plus d'un développement personnel lié à la pratique qui se rapproche de celle du club. Il montre ainsi que le développement de valeurs sociales et morales sont aussi importantes que la motricité développée au travers de la SBF. Il justifie souvent son discours dans tous les entretiens, par des comparaisons et des références à ses multiples expériences dans différents milieux et différentes institutions (collège, lycée, club, IUFM).

L'aménagement du milieu est l'une de ses priorités au même titre que le mode de communication qu'il utilise dans l'émission des consignes fournies à la classe. Il considère aussi la démonstration comme un facteur de motivation et de rapprochement de ses élèves. En interrogeant les élèves, on se rend compte qu'ils sont conscients que leur enseignant est expérimenté, ce qui les conforte positivement sur le déroulement du cycle. Son savoir personnel trouve son fondement dans une base très large de savoirs qu'il a toujours entretenue, enrichie et complétée dans son enseignement et dans sa fonction d'entraîneur et de formateur. Il n'est pas seulement un expert dans l'activité, il est au-delà, de par ses fonctions d'enseignant expérimenté, ce que l'on peut nommer un professeur chevronné.

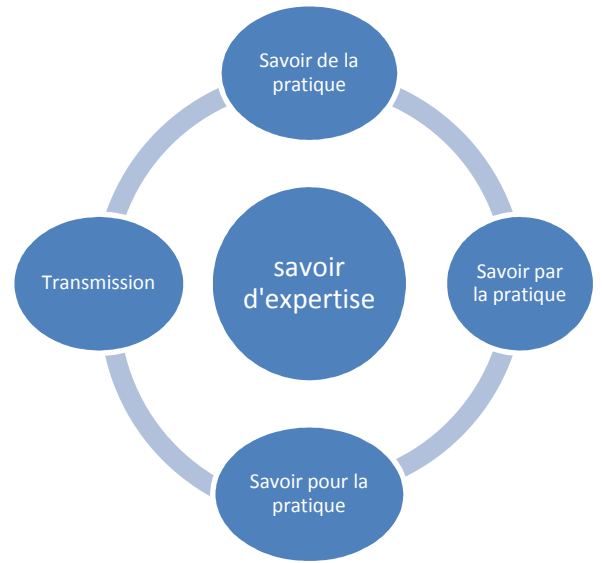
Nous présentons à titre de synthèse un tableau qui distingue les effets spécifiques de l'expérience, les effets conjugués de l'expérience et de l'expertise et les effets de l'expertise.

<b>Effets de l'Expérience</b> <b>Simon et Christophe</b>	<b>Expérience/Expertise: effets conjugués</b> <b>Simon</b>	<b>Effets de l'Expertise</b> <b>Anita et Simon</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Aménagement matériel et humain</li> <li>☞ Statut de l'erreur</li> <li>☞ Gestion des effets des RCD</li> <li>☞ Transposition = conversion en savoirs enseignés</li> <li>☞ Gestion sécuritaire</li> <li>☞ Gestion de la classe et bilan de séance</li> <li>☞ Exploitation des outils (fiches)</li> <li>☞ Les non experts retardent le moment de l'épreuve (échauffement)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Approche globale</li> <li>☞ Complexification progressive</li> <li>☞ Aménagement évolutif de l'espace didactique</li> <li>☞ Articulation des trois logiques : élève/expert et APSA</li> <li>☞ Centration sur les processus et procédures d'acquisition des savoirs</li> <li>☞ Aller à l'essentiel, anticiper</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Contextualisation de la technique comme moyen et non comme but</li> <li>☞ Planification</li> <li>☞ Démonstration</li> <li>☞ Structuration des savoirs dans le cycle</li> <li>☞ Gestion du temps didactique, dévolution, institutionnalisation</li> <li>☞ Aller à l'essentiel</li> <li>☞ Lecture de la motricité de la SBF</li> </ul>

**TABLEAU 31 : LES EFFETS SPECIFIQUES DE L'EXPERIENCE ET DE L'EXPERTISE**

Le tableau ci-après qui conclut les résultats vise à partir de quelques mots clés d'illustrer le positionnement didactique des quatre enseignants.

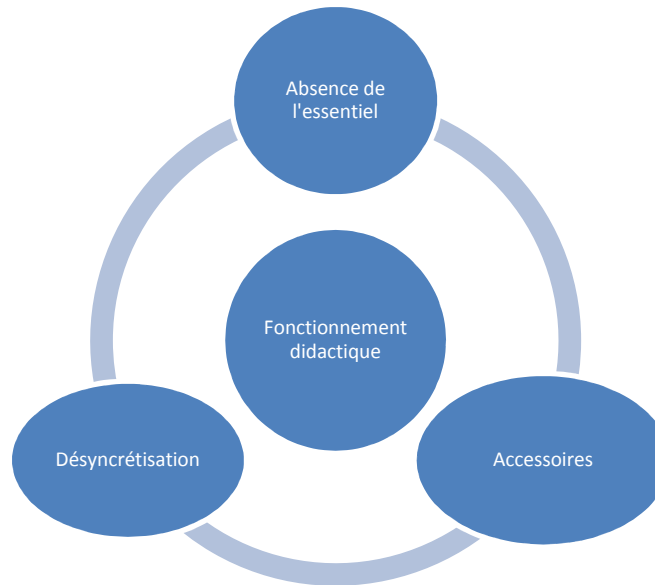
**EXPERTISE +**



**EXPERIENCE +**



**EXPERIENCE -**



**EXPERTISE -**

**FIGURE 19 : EXPERIENCE ET EXPERTISE : QUATRE PROFILS DIDACTIQUES ASYMETRIQUES**

# CONCLUSION



Rendre compte de l'influence de l'expérience et de l'expertise des enseignants sur leurs pratiques nécessite de décrire, de comprendre la façon dont chaque enseignant mobilise et organise ses ressources en situation didactique. Cette mobilisation s'inscrit dans une dimension temporelle et correspond à « une construction globale qui renvoie à l'aisance avec laquelle les enseignants effectuent leur travail pour maximaliser l'apprentissage » (Dodds, 1994). Cette recherche s'est appuyée sur l'observation qui a permis de suivre des séquences didactiques, de leur conception à leur mise en œuvre effective, auxquelles ont été appliquées une grille de lecture et dans l'après-coup, une reconstitution discursive par les acteurs. Les études de cas contrastées et asymétriques rendent compte des effets des deux facteurs qui structurent les compétences professionnelles. Le savoir, à la fois exogène et endogène, dans la relation didactique est l'enjeu du processus de sa transmission par l'enseignant et de son appropriation par les élèves. Nous avons observé les démarches et les procédures utilisées par chacun des intervenants pour gérer le fonctionnement didactique en intégrant la contingence. Au travers de la singularité des personnes, des phénomènes, des régularités et des différences observées, la logique de l'enseignant est évolutive en fonction des différents moments de la séance. Les variations de la logique de chaque professeur avant, pendant et après l'épreuve, ont engendré des remaniements plus ou moins délibérés et importants des contenus d'enseignement liés à des écarts entre les intentions et la réalisation effective en phase interactive. Pour en rendre compte, nous avons alors dépassé les cadres théoriques traditionnels de la didactique en essayant de comprendre la cause de ces écarts et le sens à donner à certaines décisions qui relèvent parfois de mécanismes inconscients activés dans le fonctionnement didactique.

L'orientation scientifique en didactique clinique a permis de revisiter au niveau fonctionnel la question des « effets » de l'expérience et de l'expertise sur les pratiques d'enseignement. Les enseignants mobilisent, construisent et développent ces deux facteurs qui structurent leurs savoirs, à partir de leur logique elle-même identifiable par le biais du déjà-là.

Cette orientation de recherche vise à la convergence entre les options conceptuelles, le cadre d'analyse élaboré et la méthodologie de recueil de données. Elle ouvre des perspectives heuristiques pour la formation des enseignants d'EPS et permet de valider le positionnement de chaque cas dans chacune des quatre régions du modèle initialement présenté (figure 2, p38). Au terme de cette conclusion, nous illustrerons chacun des cas par des « formulations »

rendant compte pour chaque enseignant de sa position subjective au regard de son expérience et de son expertise.

## **1 La démarche pour la validation de nos résultats**

Notre recherche comporte deux niveaux d'analyse et de compréhension. Le premier consiste en une démarche longitudinale de construction de cas. Nous avons tenté de montrer comment les deux facteurs qui structurent les compétences de chaque enseignant spécifient leur logique singulière, l'organisation des contenus d'enseignement et le mode de fonctionnement didactique.

En prolongement de la construction de cas, le deuxième niveau d'analyse porte sur la dimension comparative. En utilisant les mêmes outils, nous avons procédé à l'étude comparée de deux cas contrastés : celui de Simon enseignant chevronné et celui de Léa enseignante novice. Cette analyse a d'abord apporté un éclairage sur les sources de difficultés de l'enseignante novice et a permis de rendre compte des effets conjugués des deux facteurs que sont l'expérience et l'expertise.

Ce second niveau d'analyse comporte ensuite le croisement de différents cas asymétriques

Le croisement des cas Simon et Christophe vise à mettre en évidence les effets de l'expertise chez des enseignants tous deux expérimentés.

Le croisement des cas Léa et Anita tente d'identifier les effets de la spécialisation chez des enseignants tous deux débutants.

Le croisement des cas Simon et Anita vise à mettre en évidence les effets de l'expérience chez deux enseignants tous deux spécialistes en SBF.

Le croisement des cas Léa et Christophe permet enfin de rendre compte des effets de l'expérience chez des enseignants non spécialistes en SBF.

Rendre compte des effets de l'expérience et de l'expertise des enseignants renvoie à deux axes de recherche : la détermination d'une part de la référence et de la nature des savoirs utilisés et d'autre part des conditions de leur transmission.

## **2 L'expérience et l'expertise à travers les savoirs enseignés, leurs références et leurs transformations**

La SBF, pratique sociale de référence, est reconnue institutionnellement dans les fédérations sportives où elle se pratique à différents niveaux. Sa représentativité à l'échelon national ou international lui confère une grande légitimité. Le savoir de l'expert qui pratique la SBF dans un cadre fédéral ne peut être utilisé tel quel, même s'il reste une référence du plus haut niveau de maîtrise corporelle dans l'activité. Dans le mode d'élaboration du savoir scolaire, l'institution choisit et transforme les savoirs qu'elle juge pertinents. Il y a donc une transposition des contenus « afin de gérer leurs distances aux savoirs de référence » (Dollo, 2005).

Les transformations adaptatives des contenus d'enseignement ainsi institués, au centre de notre étude, sont alors « l'affaire de l'enseignant » (Bru, 1991). Elles caractérisent cette deuxième phase de « la transposition didactique interne » qui a permis d'analyser le « passage d'un contenu de savoir précis à une version didactique de cet objet de savoir » (Verret, 1975, Chevallard, 1985).

On a pu rendre compte que le degré de contextualisation des savoirs, c'est-à-dire la distance avec la pratique sociale de référence et l'étendue du traitement didactique, étaient « proportionnels » au niveau d'expérience et d'expertise des enseignants. La démarche transpositive, la contextualisation des savoirs, la nature des transformations apportées aux contenus d'enseignement de leur conception jusqu'à leur mise en œuvre en classe, rendent compte, au fil du suivi du savoir, des écarts entre les intentions déclarées et les décisions didactiques observées. Ces écarts sont révélateurs d'une dynamique qui anime les contenus d'enseignement, produits d'une épistémologie professionnelle. L'orientation de cette recherche en didactique clinique et les entretiens menés après-coup révèlent qu'une part des remaniements s'opère parfois à l'insu des enseignants. Simon commence son cycle par un enchaînement spectaculaire : le revers figure, qu'il démontre. Interrogé sur cette situation, cet enseignant déclare : « *J'ai utilisé cette situation... certainement pour motiver les élèves en début de cycle* » (entretien d'après coup). Cet exemple montre le caractère innovant des savoirs enseignés. L'épistémologie professionnelle se trouve à l'interface d'une sphère publique et privée. Le repérage et la prise en compte des manifestations de l'inconscient sont alors susceptibles d'éclairer la compréhension des pratiques d'EPS. C'est ce que représente le



postulat des travaux de notre groupe de recherche (EDIC).

La démarche didactique d'Anita portant sur une approche analytique des contenus enseignés lui fait dire : « *Je ne sais pas pourquoi, j'ai haché comme ça et séparé...* » (entretien d'après coup). Nous constatons que les mots qu'elle utilise, pourraient traduire comme pour Simon, une manifestation de l'inconscient. Même si ces manifestations sont singulières et pas immédiatement identifiables, elles demeurent une constante dans le fonctionnement didactique de tout enseignant.

Le rapport qu'entretient tout enseignant au savoir, la façon dont il « traite » la pratique sportive dans un contexte scolaire sont variables en fonction de l'APSA utilisée, de la manière dont il va « négocier » ce savoir avec sa classe et des modalités souvent très personnelles de sa mise en œuvre. Dans les cas étudiés, la SBF est la spécialité de l'enseignant ou au contraire, une activité jamais pratiquée, peu connue ou qui n'a jamais été enseignée. Cette donnée revêt de l'importance dans la mesure où elle conditionne le rapport au savoir, dont le « rapport au corps » est en EPS, l'un des éléments constitutifs.

### **3 L'expérience, l'expertise et le rapport au corps**

Le savoir enseigné en EPS n'est pas théorique, il s'appuie sur une connaissance expérientielle corporelle. Notre étude montre comment les enseignants placés différemment par rapport aux savoirs « didactisent » le corps. Leur logique professionnelle transparaît en fonction de l'usage qu'ils en font.

Le rapport au corps est d'autant plus différent que les intervenants doivent enseigner une APSA dont ils ont ou pas l'entière maîtrise. Ce rapport au corps recouvre à la fois des savoirs et des pratiques. L'expérience corporelle apporte une dimension supplémentaire à l'expertise de l'enseignant quand il s'agit de transmettre des « savoirs pratiques ». Ainsi le rapport sujet-corps nous a amené à rendre compte du corps vécu, investi professionnellement, tout à la fois médiateur et outil, auteur d'actions et porteur de sens.

La problématique émergente de l'expérience corporelle en didactique montre que le corps est aussi « l'image » que l'enseignant donne à voir aux élèves. Le corps de l'enseignant est un objet que l'enseignant ne maîtrise pas toujours et qui « peut être défaillant avant d'être glorieux » (Barthes, 1957). Le rôle du corps comme moyen de monstration est un des

éléments qui fait partie de l'éventail des procédures ostensives qui figurent comme des analyseurs de pratique. Anita en fait son mode principal de transmission des savoirs : « *Je commence par le verbal et je finis par le visuel, ça leur parle plus...plus que l'inverse* » (entretien d'après coup). Pour Anita le « visuel » est ce qu'elle donne à voir d'elle-même aux élèves par le biais de la démonstration.

Pour Simon le corps représente, au moyen de la démonstration, un des modes d'accès à l'image du maître. Pour cet enseignant chevronné, l'investissement corporel dans la mise en train et dans la plupart des situations de la séance, est une façon de dynamiser la classe, de se rapprocher des élèves. Dans la transmission de savoirs, Simon en utilisant son « corps » de façon parfois un peu narcissique, affirme son statut de sujet « sachant ». La démonstration est l'un des moyens pour transmettre des savoirs d'expert qu'il détient et qu'il convertit en savoirs enseignés.

Pour Anita, ce phénomène de conversion didactique est le moyen principal de la transmission des savoirs. Elle utilise une gestualité issue de sa panoplie de championne qu'elle met à l'épreuve des élèves et qu'elle est amenée à transformer en phase interactive, après avoir pris conscience, à partir des difficultés rencontrées par les élèves, qu'ils ne peuvent être transmis tels quels. Elle compense ainsi son manque d'expérience par la capacité à transformer son savoir d'experte en savoirs enseignés.

Christophe, tout comme Léa, est conscient à la fois de ses limites et de l'impact que peut avoir la dimension corporelle dont il n'a pas l'entière maîtrise. Tous deux opèrent le retrait de leur propre corps en tant qu'objet d'enseignement. Ils privilégient les procédures ostensives orales et l'ostension physique indirecte avec la mise en scène du corps des élèves.

L'expérience et l'expertise au moyen des savoirs enseignés et de leur « incorporation » sont un vecteur de la professionnalité en EPS qui est ainsi illustré différemment dans chacun des quatre cas.

#### **4 L'option de la didactique clinique en EPS**

La didactique clinique a permis de questionner le sens que l'enseignant attribue à sa pratique professionnelle, analysée à partir d'une activité support, la SBF. La didactique clinique postule que l'intelligibilité des pratiques passe par l'observation *in situ* des enseignants dans

leur rapport au savoir enseigné, soumis à la contingence et aux conditions subjectives d'enseignement. Elle apporte un éclairage fécond sur les pratiques d'enseignement avec ses concepts, ses méthodes empruntés aux champs de la didactique et de la psychanalyse et permet la convergence entre les options conceptuelles et méthodologiques qui rend compte des enjeux du savoir. Elle souligne que l'enseignant est auteur et acteur de ses décisions. Il est « seul, à pouvoir dire quelque chose sur la part qu'il prend dans ce qu'il lui arrive et d'en tirer les conséquences » (Terrisse, 2000).

Cette orientation de recherche « au cas par cas, au un par un » (Terrisse, 1999) n'est pas spécifique aux sports de combat. Néanmoins, elle s'y adapte d'autant mieux que la SBF, APSA fondée sur une logique duelle d'opposition de percussion, implique la prise en compte des affects liés à un rapport de force qui place les « tireurs » dans une relation d'opposition où domine l'incertitude. Cette orientation apporte un éclairage nouveau sur la question du savoir combattre.

La théorie du sujet en didactique clinique (Terrisse, Carnus, 2009) rend compte des tensions, des contradictions et des divisions qui traversent un enseignant dans l'exercice de sa profession. Les différents cas étudiés ont fait émerger les tensions auxquelles pouvaient être soumis les enseignants.

Nous pouvons rappeler que Simon, sujet « chevronné », est divisé entre une fonction symbolique, celle d'occuper la fonction de sujet supposé savoir et une fonction imaginaire, celle de montrer qu'il sait.

Le cas Christophe montre les tensions auxquelles est soumis ce sujet désireux à la fois d'affirmer son autorité, de transmettre un savoir et de plaire aux élèves.

Anita est divisée entre sa conception de l'activité liée à son vécu de sportive de haut niveau et les contraintes liées aux exigences scolaires. Le contexte à la fois matériel, humain et institutionnel, représente la principale difficulté à laquelle elle est confrontée. Enfin Léa, en enseignante novice, est divisée entre la nécessité de transmettre des savoirs qu'elle ne maîtrise pas et les mêmes contraintes contextuelles auxquelles est soumise Anita.

Cette notion de sujet divisé est le moyen de comprendre la cause des écarts entre les intentions déclarées et la réalisation effective en classe, entre ce que l'enseignant veut faire et ce qu'il ne peut s'empêcher de faire. Elle est un moyen d'accéder aux motifs de certaines décisions didactiques que l'enseignant est amené à prendre dans l'urgence et qui engendrent des modifications aux savoirs initialement prévus.

Ces divisions déterminent en partie les décisions prises et conduisent souvent l'enseignant à modifier le traitement didactique prévu de la SBF. Nous avons également mis en évidence des décisions qui ne semblent pas répondre à des motifs « didactiques », mais à des raisons qui s'inscrivent dans l'histoire personnelle de l'enseignant et le conduisent à un certain moment à privilégier un savoir personnel. Un exemple issu du cas Léa paraît significatif. N'ayant pas d'autre solution, elle démontre dans l'échauffement de la séance deux et trois, la situation du « compas ». Elle tente de réaliser un fouetté et un revers tournant figure. Nous avons alors observé que cette enseignante novice avait recours à son vécu de danseuse où la recherche de l'esthétique et de la grâce est prioritaire.

Les décisions prises par l'enseignant et les remaniements des savoirs opérés parfois dans l'urgence montrent d'une part, le poids du déjà-là et l'impact des contraintes subjectives sur le processus d'enseignement et, d'autre part, le rôle de l'inconscient. De là est née notre volonté de redonner aux sujets enseignants et apprenants une place centrale dans la relation didactique. Les résultats présentés ont été obtenus à partir du recueil et de l'analyse de données en respectant la temporalité des trois phases qui sont le déjà-là, l'épreuve et l'après-coup.

## **5 Le poids du déjà-là.**

Pour comprendre ce qui se passe en classe, nous avons eu besoin de connaître les conceptions de l'enseignant et les intentions qui semblent déterminer ses décisions didactiques. Ces informations ont été fournies à partir d'entretiens préalables, d'un questionnaire, d'entretiens avant les séances et aussi de fiches de préparation. Le déjà-là préfigure le savoir à enseigner et a aidé à organiser et à orienter notre projet d'observation. A ce stade du recueil de données, les raisons des choix des professeurs sont souvent opaques et ne sont élucidées que plus tard. La logique de l'enseignant ne relève pas « d'une logique directement identifiable mais de liaisons fonctionnelles qui s'exercent entre le déjà-là conceptuel, intentionnel, et expérientiel de l'enseignant » (Carnus, 2001). Les décalages observés entre les conceptions, les intentions et l'action effective, révèlent d'une part de la difficulté à enseigner la SBF en milieu scolaire et d'autre part, de la multiplicité des influences internes qui orientent l'activité didactique de l'enseignant. Ainsi le savoir à enseigner dont le socle est identifié au niveau du déjà-là est un produit sans cesse remanié.

Le déjà-là de chaque enseignant, construit à partir de données recueillies principalement en amont, mais aussi en aval de l'observation in situ, est l'un des éléments qui oriente le processus de transmission des savoirs. Les résultats obtenus rendent compte que l'importance et la nature des écarts observés sont liées au niveau d'expérience et d'expertise des enseignants. Les écarts les plus importants entre la logique conceptuelle et la logique interactive sont observés chez Léa (enseignante novice). Les écarts vont en diminuant progressivement chez Anita (enseignante débutante spécialiste en SBF), puis chez Christophe (enseignant expérimenté et non spécialiste). Chez Simon, enseignant chevronné, il y a une continuité et une adéquation entre sa logique conceptuelle, ses intentions, sa logique interactive et les savoirs enseignés. Les décalages sont d'autant plus marqués chez les enseignants débutants qu'ils ont, comme Léa et Anita, une vision idéalisée de la profession ou de l'activité.

## **6 L'influence du contexte sur les contenus enseignés**

La nature des établissements scolaires où se sont déroulées les interventions, leur situation géographique, le contexte social et économique, matériel dans lequel s'inscrit l'enseignement, ont une incidence sur les pratiques quelle que soit la compétence de l'enseignant. Les contraintes sont multiples. Il est bien évident que l'élève qui pratique en club n'a pas la même attitude à l'égard de l'activité que l'élève qui la découvre à l'école et pour qui l'activité est obligatoire. Il existe aussi un déjà là chez l'élève comme chez les enseignants. Les entretiens menés avec les élèves et qui figurent en annexe montrent que les sports de combat en général, et la SBF en particulier, sont perçus notamment par les filles, comme des sports de contact, activités brutales et dangereuses, réservées aux garçons. Les filles ont des préjugés et perçoivent cette activité de manière dangereuse, d'autant plus qu'elles la pratiquent avec les garçons.

Comme de nombreux enseignants, Léa et Christophe, ont par obligation institutionnelle été amenés à inscrire la SBF dans leur programme d'enseignement. Cette activité ne nécessite pas d'installations spécialisées, ni de matériel onéreux, mais comme le déclare Léa, elle est considérée comme peu sécuritaire : « *Le jour de l'évaluation j'ai eu aussi Paul mon meilleur élève qui s'est pris une béquille par une fille, je pensais qu'il faisait la comédie, du coup je ne l'ai pas pris au sérieux et il était par terre, je continuais à travailler et là je me suis dit, là ce*

*n'est pas normal, je l'ai envoyé à l'infirmerie et il est ensuite parti aux urgences ....il n'a pas pu être évalué...* » (entretien d'après coup). Léa est prise en « flag » (en flagrant délit) de non savoir (Buznic, 2007). Les conditions sécuritaires mises en œuvre par Simon et Anita, enseignants experts en SBF, s'appuient en effet sur une connaissance du règlement de l'activité. Anita tout comme Léa, ne maîtrisent pas encore le contexte matériel, humain et institutionnel.

Nous avons montré au travers des études documentaires et des textes officiels que la priorité est donnée au respect des règles de combat et par extension au respect des règles en général dans les lycées et collèges. Les élèves arrivent en cours avec des représentations liées aux images de violence recueillies dans la rue, à l'école et dans les médias. Nous avons observé que Simon et Christophe, tous deux expérimentés, s'appuyaient sur les mêmes images, pour faire comprendre aux élèves que les sports de combat ne sont pas des combats de rue, mais une activité régie par des règles, qu'il est nécessaire de faire acquérir progressivement et respecter. A ce sujet, ils sont conscients qu'il faut créer « les conditions d'une rupture avec les usages communs du corps » (Amade-Escot, Marsenach, 1995), de façon à construire une motricité plus affinée. Les propos de Simon renforcent cette nécessité. Il déclare : « *Le cycle se construit à partir de l'acquisition des techniques et aussi des règles, jugement, arbitrage* » (annexe 2, page 11). Les règles ont un double effet : celui de travailler dans un cadre réglementaire et codifié, mais aussi de réguler les problèmes affectifs liés à la peur des coups, à la crainte des meneurs, à la confiance, au respect de l'autre et du matériel. La régulation des problèmes affectifs est un objectif majeur pour ces deux enseignants, les questions d'apprentissage viennent ensuite.

Le contexte de l'intervention dans ses différentes dimensions doit être souligné. Nous avons pu observer qu'au-delà de quelques particularités locales, les lieux et les espaces didactiques utilisés étaient analogues et que les conditions environnementales ont été propices à l'enseignement. L'appréciation du contexte interactif est l'un des éléments auquel nous avons accordé de l'importance car il oriente la démarche didactique.

Le milieu autant matériel qu'humain et son aménagement ont un rôle dans le fonctionnement didactique. Ils ont été utilisés par les deux enseignants expérimentés que sont Simon et Christophe comme un moyen de simplification et de complexification des situations, mais aussi comme l'une des conditions nécessaires à l'élaboration de situations de résolution de

problèmes adaptées. Pour Anita, enseignante spécialiste et débutante, « *le véritable obstacle pour enseigner, ce n'est pas la SBF, ce sont les élèves* » (entretien d'après coup), qu'elle découvre en même temps que le contexte institutionnel et local. Cette formulation subjective rend compte de son statut de débutante experte.

Simon est très rigoureux en ce qui concerne l'aménagement du milieu. Il déclare : « *Je définis un objectif de cycle et des contenus adaptés. Je sais comment mes élèves vont réagir* »... « *Je réfléchis donc plus à l'aménagement de l'espace, aux outils didactiques, aux groupements d'élèves par niveau, aux rotations, au temps imparti à chacune des situations, j'établis un cadre très précis dans lequel s'inscrit l'apprentissage* » (entretien ante). Ce qui n'empêche pas cet enseignant de modifier aussi bien les contenus que les conditions d'enseignement en fonction des difficultés rencontrées en phase interactive. Cette déclaration résume les effets cumulés de l'expérience et de l'expertise.

## **7 La phase interactive de la mise à l'épreuve**

La phase interactive reste une aventure personnelle marquée par l'imprévisibilité des événements. L'enseignant est confronté à trois sources d'incertitude : l'incertitude personnelle, interne, liée à toute prise de décision et à la nature des choix didactiques, l'incertitude externe liée au contexte et l'incertitude inhérente à la logique de la SBF.

L'épreuve, malgré son caractère social, revêt chaque fois une dimension privée et personnelle qui contraint l'enseignant à une prise de risque plus ou moins prononcée. L'« après-coup » est en effet le lieu des remaniements dans lequel l'enseignant est amené à prendre, parfois à son insu, des décisions. Ainsi, l'objet de recherche est ici de décrire, dans sa plus grande rigueur, le savoir proposé par le professeur et les transformations inévitables imposées par le fait même de le transmettre. Ce savoir est soumis à la contingence de son utilisation par les élèves, au « temps de l'épreuve », c'est-à-dire lorsqu'ils en ont besoin dans l'opposition (Terrisse, 1994). Nous voulons conclure en rappelant que les effets de l'expérience et de l'expertise sont le produit d'un rapport du sujet-enseignant au savoir et de son rapport à la contingence. Le fonctionnement didactique dans chacun des cas est le résultat de la conjugaison de ces deux rapports. La logique personnelle qui en découle est susceptible de nous en faire comprendre les motifs et les mobiles. Elle n'est pas directement identifiable,

mais peut être extraite des différentes données à partir desquelles se fondent nos analyses menées sur le versant de la didactique clinique.

## **8 Le cadre générique de l'analyse des pratiques d'enseignement**

Au terme de cette étude, nous proposons une ébauche de modélisation (figure 20, p 353), mettant en évidence les relations entre les savoirs utilisés, l'enseignant et les élèves. En se référant à nos analyses et aux résultats les plus significatifs obtenus, cette ébauche s'appuie sur le cadre d'analyse initial du « triangle didactique » (Terrisse, 1994), revisité, complexifié et illustré dans une perspective clinique.

Dans cette schématisation du système didactique, le savoir occupe une place centrale. Il est remplacé sur l'un des trois pôles par « l'épreuve » qui représente le temps de l'enseigner-apprendre.

La confrontation des deux acteurs du système didactique à l'épreuve est considérée comme « nécessaire ». Cette première catégorie logique implique que le savoir à acquérir par les élèves soit préalablement défini par l'enseignant pour être transmis. La relation entre le professeur et l'élève en phase interactive fait partie de la catégorie logique du « possible », ou des « possibles » à partir desquels se définit le contrat didactique. Elle intègre les choix, les décisions et les stratégies didactiques sur lesquels se fonde la relation didactique à propos d'objets du savoir.

En situation interactive se combinent des faits didactiques parfois problématiques que chaque enseignant gère différemment en fonction de son expérience et de son expertise. L'épreuve est pour l'enseignant un espace-temps où s'exercent différentes sources d'incertitude regroupées sous le concept de contingence. L'action de l'élève qui s'évalue en termes de savoirs appris renvoie à la catégorie logique du « contingent ». Ces trois catégories logiques d'Aristote utilisées par Lacan et de nombreux auteurs sont reprises et explicitées par (Terrisse, 1994). La position subjective de chaque enseignant regroupe trois fonctions qui sont celles du Réel, du Symbolique et de l'Imaginaire qui s'articulent aux catégories du « nécessaire », du « possible » et du « contingent ». Ces fonctions coexistent et ne revêtent pas la même importance, en fonction de l'objet du savoir à transmettre, du moment de cette transmission et du rapport qu'entretient l'enseignant au savoir et à ses élèves. Ces « trois catégories du Réel,



du Symbolique et de l'Imaginaire » permettent de situer le sujet et en d'en définir la structure (Terrisse, Labridy, 1990).

Le cas Simon illustre la capacité de cet enseignant « chevronné » à parvenir dans les situations didactiques observées et analysées à la maîtrise simultanée de ces trois formes d'incertitude. Les difficultés de Christophe face à la gestion de l'incertitude liée à la logique de la SBF, sont compensées par la maîtrise de l'incertitude contextuelle.

L'expertise d'Anita est déterminée essentiellement par le mode de contrôle et de maîtrise de l'incertitude inhérente à la SBF. Elle y parvient en utilisant des savoirs d'experte qu'elle convertit en savoirs enseignés en les simplifiant, en les désyncrétisant et en tentant de les adapter aux ressources des élèves. Son absence d'expérience renvoie à sa difficulté à maîtriser les contraintes contextuelles. L'expertise de Simon procède à partir des mêmes savoirs d'expert, à leur complexification progressive et à leur ouverture sur des facteurs généraux et transversaux de la conduite motrice. Il anticipe et à la différence d'Anita, propose et met en œuvre les conditions qui favorisent l'appropriation de ces savoirs.

L'incertitude interne, détermine sa position subjective dans le rapport singulier qu'il entretient au savoir et à la contingence. Nous avons montré par des exemples, tout au long de nos analyses d'après-coup, que les déterminants que sont : le rapport à la contingence, le souci de conserver ou d'affirmer un statut de sujet supposé savoir, l'impossible à supporter, pouvaient amener l'enseignant à transformer les contenus d'enseignement prévus.

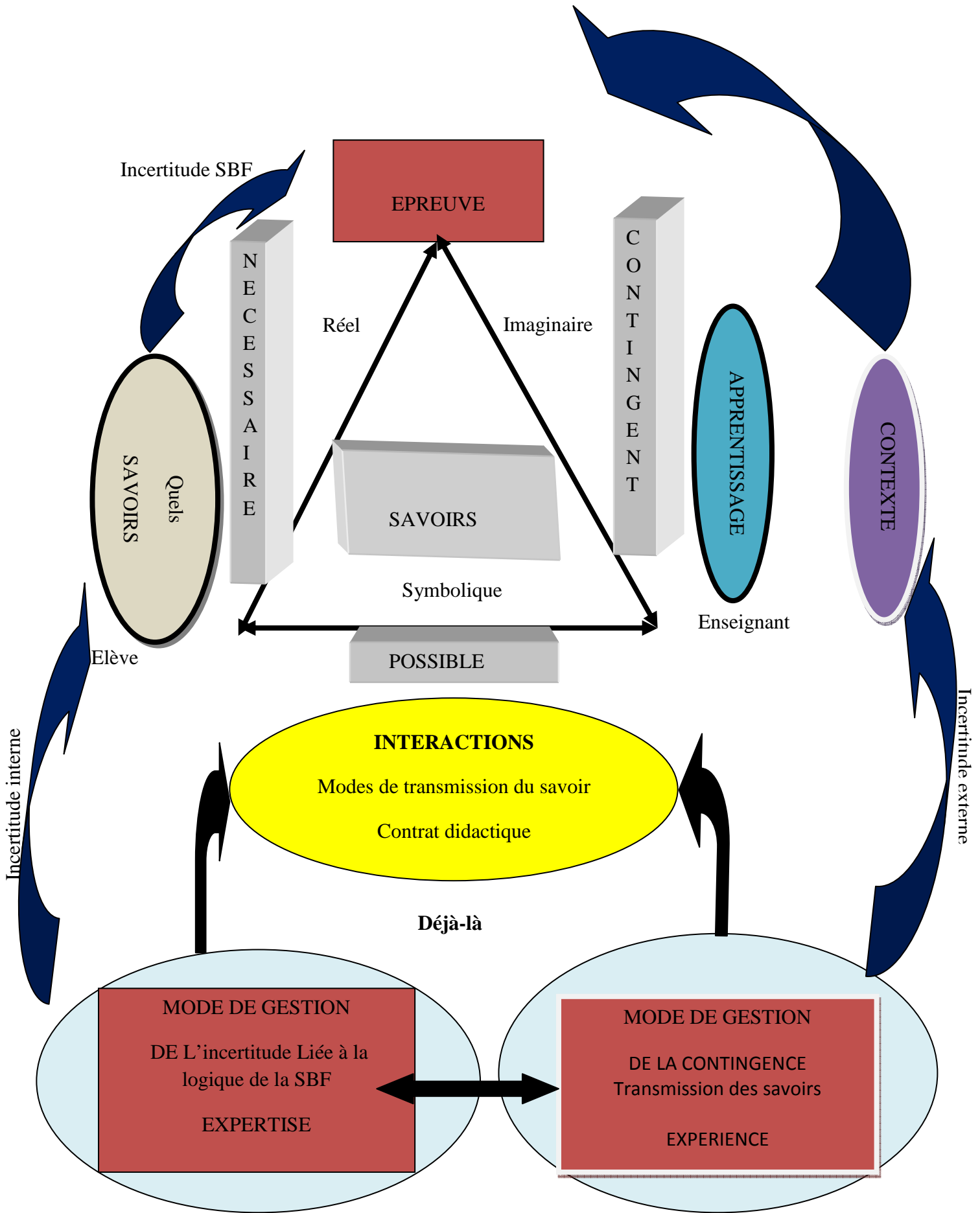


FIGURE 20 : CADRE GÉNÉRIQUE D'ANALYSE DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

## 9 La structure du sujet

Le cadre générique d'analyse des pratiques d'enseignement schématisé présente un double intérêt : celui de situer professionnellement chaque enseignant en fonction des deux facteurs que sont l'expérience et l'expertise. Il permet aussi d'approfondir, au moyen de l'observation de situations didactiques, le rapport de chaque enseignant au savoir enseigné et d'identifier sa position subjective, susceptible d'apporter un éclairage sur son statut dans les quatre régions d'expertise ou d'expérience.

Par exemple, Léa déclare : « *J'avais du mal à démontrer ou à parler des choses facilement que je pouvais leur enseigner dans le sens que je n'y connais pas grand-chose...* » (entretien après coup). Ces propos sont révélateurs de sa position subjective dans son rapport au savoir.

De la même façon, les déclarations de Christophe le situent par rapport aux savoirs en SBF : « *Je ne suis pas assez spécialiste pour leur faire une démo pour montrer comment sortir pour toucher son adversaire. C'est pour ça que j'ai fait le lien avec les sports Co* » (entretien post séance).

Sans prétendre à une généralisation, le cadre générique présenté, vise à montrer qu'il est alors possible de passer du cas à la structure. Ce passage nécessite d'aller au-delà de la séance et du cycle en mettant en évidence que ce qui est fondamental dans un cas peut présenter des similitudes avec d'autres cas dans des contextes différents. L'exemple, comme celui de ne pas savoir, conduit à considérer la façon dont chaque assume didactiquement son statut de sujet supposé savoir.

La question du corps, présentée précédemment, est un «signifiant» qui positionne symboliquement l'enseignant. Elle représente en EPS une thématique centrale à partir de laquelle nous avons pu étudier le passage du cas à la structure du sujet.

## 10 L'inflexion méthodologique

Au fil de l'avancée de notre étude, la position subjective des acteurs de la relation didactique qui se joue en termes de savoirs, nous a fait prendre conscience de la nécessité d'approfondir et de mieux comprendre le rôle de la dimension personnelle, intime et celui de l'inconscient sur les pratiques d'enseignement. Nous avons interprété en termes de rapport au savoir, à travers les différents cas, les relations possibles entre la « position réelle » du sujet et sa confrontation au « nécessaire » de l'épreuve, entre sa « position symbolique » et ses choix,

ses décisions et ses stratégies didactiques « possibles », enfin les relations entre sa « position imaginaire » et l'indécidable de l'épreuve. Ce même cadre d'analyse, (figure 20, p 353) semble être applicable à tout enseignant à un moment donné de son parcours professionnel. La question n'est pas alors de savoir si notre étude est « généralisable », mais en quoi le cadre d'analyse présenté est valable pour d'autres cas (Héritier, Xankthiou, 2004).

## 11 Du cas à la structure

### 11.1 L'enseignant « novice » : le cas Léa

Ce sujet enseignant est illustré par les « formulations » suivantes :

*« Comme je ne suis pas spécialiste, j'avais du mal à démontrer ou à parler des choses facilement que je pouvais leur enseigner dans le sens que je n'y connais pas grand-chose »* (entretien après-coup).

*« Je crains de paraître ridicule aux yeux des élèves »* (entretien après-coup).

Léa fait l'aveu de son manque à savoir. Elle semble en outre vouloir se justifier. Ce besoin de se justifier et la peur du ridicule, que nous retrouvons chez Christophe, nous apparaissent comme l'une des caractéristiques des enseignants non experts. Le mode de fonctionnement didactique de Léa et le recours peu fréquent à la « démonstration » montrent que cette intervenante est consciente que la représentation du geste qu'elle présente aux élèves est susceptible de mettre en cause son statut de sujet supposé savoir et sa légitimité professionnelle. Les rares fois où Léa recourt à la « démonstration », c'est en travestissant la technique de la SBF en une gestualité de danseuse dont elle a la maîtrise.

Ces propos semblent révéler que le novice est un sujet qui « doute », divisé entre la nécessité de transmettre un savoir dont il n'a pas la maîtrise et le désir de se positionner comme un sujet supposé savoir mais qui « craint le ridicule ».

Une nouvelle formulation illustre le statut de Léa et met en relief un autre trait commun aux enseignants novices. « ...Paul était par terre, je ne l'ai pas pris au sérieux... j'ai dû l'envoyer à l'infirmierie ». Elle déclare ensuite vouloir « réduire ou supprimer les situations d'assaut réel » (entretien après-coup). Le « laisser-faire » observé chez Léa aboutit à ce type de situation. Elle arrête le déroulement du cours avant son terme, parce que se produit un événement qu'elle ne supporte pas : celui de voir un élève se blesser physiquement. Cet

« impossible à supporter » nous donne la clé de ce qui s'est joué entre Léa et ses élèves en termes de savoirs. J. Lacan (1970) met plus l'accent sur l'impossible que sur l'interdit, qui fait fonction de défense contre l'impossible, car il est plus facile de se confronter à l'interdit que de reconnaître l'impossible, plus facile de se dire empêché qu'incapable, en quoi l'interdit en posant des limites devient structurant, endiguant, parant à la toute (im) puissance.

Il se dégage de ces propos comme l'expression d'un vécu marqué d'un « trouble identitaire » (Bossard, 2000). La quête de repères est une préoccupation constante. Léa est doublement affectée par le sentiment d'être jugée par le regard des autres (ses collègues, le chercheur, les élèves) et celui de ne pouvoir assurer son rôle. Elle est donc divisée entre la maîtrise qu'elle voudrait afficher et son manque de compétence, qui pense-t-elle, risque de transparaître. Elle semble traversée par des sentiments de déception, de frustration et de résignation, comparables à ceux d'un sujet confronté à un danger, c'est-à-dire à ce qui peut s'imposer à elle comme une domination.

La position subjective de cette intervenante semble également liée à son changement de statut. Léa est passée d'un statut d'étudiante à celui d'enseignante. Elle découvre que l'exercice du réel du métier est différent de ce qu'elle pouvait imaginer. Il y a ainsi un décalage entre ses attentes et son vécu en situation d'enseignement, entre la profession imaginée et le travail réel. Le doute et l'insatisfaction à ne pouvoir répondre dans l'immédiat aux écueils du métier sont tempérés par l'espoir que ce qu'elle expérimente, y compris en souffrant, pourra servir de tremplin pour assumer autrement son rôle. La situation de novice en définitive n'est qu'une épreuve de passage avec son cortège de symptômes, de sanctions qui laissent augurer un dépassement traduit du mot allemand (*Aufhebung*). Ce moment particulier est obligé et nécessaire dans l'histoire d'une vie professionnelle.

Au-delà de la singularité du cas, en nous appuyant sur des expériences personnelles, sur des observations dans le cadre de la formation initiale des enseignants d'EPS et en croisant les résultats présentés dans cette étude à ceux obtenus dans le cadre du Master avec un enseignant ayant le même statut, nous présentons l'enseignant novice par la métaphore d'un sujet « qui navigue à vue comme un navire dans la tourmente ». Il redoute la contingence propre au Réel et souffre d'un problème de « représentation » en ce sens qu'il se sent en représentation (sous le regard des autres). Il tente de combler son manque à savoir en utilisant un « prêt à porter »

didactique trouvé au fil d'une navigation sur internet, dans les ouvrages didactiques relatifs à la SBF et dans le projet d'établissement en EPS.

L'enseignant novice s'investit peu corporellement et n'a pas « ici et maintenant » les réponses aux difficultés des élèves. Les situations ne débouchent pas sur des savoirs stabilisés car elles ne sont pas élaborées en tenant compte du niveau des élèves. Il est à distance du savoir enseigné mais aussi des besoins des élèves. Pour tenter de faire comprendre et réaliser, il multiplie les consignes, répète les explications, s'attache aux détails, occulte souvent l'essentiel. Il s'interroge sur la manière de mettre en œuvre ce qu'il a conçu *a priori*. Il ne peut se détacher de la planification et donc ne sait comment répondre aux problèmes moteurs que rencontrent les élèves dans l'APSA. Il ne parvient pas à se libérer du souci d'organisation, d'anticipation, ni à se focaliser sur l'analyse de l'activité des élèves, du présent de leurs actes.

Le temps est découpé, planifié, car Léa ne donne pas de sens à ses actions et une situation qui prend du temps est pour ce type d'enseignant considérée comme une perte de temps, une mise en danger du déroulement de la séance. A l'image de Léa, l'enseignant novice utilise souvent des médias pour masquer ses difficultés aux regards des élèves et pour combler le temps en leur fournissant une activité de substitution.

Le positionnement subjectif du novice se focalise sur le fait que ce sujet « ignore et sait qu'il ignore » (Lacan, 1957). L'inconscient (*Umbewusst*) est traduit phonétiquement par Lacan par le terme « bévue ». L'ignorance est une bévue, c'est à dire « une double vue » en ce sens que dans cette formule elle intègre le « non savoir et le savoir de l'ignorance ». Le message à retenir est toujours selon le même auteur que : « L'insuccès de l'inconscient, c'est la mort » (Lacan, 1976-1977). Nous pouvons conclure sur ce cas en soulignant que si cette première expérience a été « difficile » parfois même douloureuse, Léa la considère comme « nécessaire ». Divisée entre désir, aspiration et déception, cette expérience lui a fait prendre conscience comme elle l'a déclaré, de l'intérêt à se former davantage en SBF, activité qu'elle « souhaite enseigner dans le futur » (entretien après-coup).

## 11.2 L'enseignant expérimenté non spécialiste de SBF : le cas Christophe

Ce sujet est illustré par la formulation suivante : « *J'ai des difficultés à lire un rapport de force en SBF du fait de la charge informationnelle que nécessite cette activité* » (entretien après-coup).

Christophe a des difficultés à gérer et à contrôler « efficacement » en terme de savoir faire l'incertitude liée à la logique de la SBF. Par contre, en enseignant expérimenté, il maîtrise les conditions de la transmission et de l'appropriation des savoirs enseignés (faire savoir). Cet enseignant qui n'a pas l'entière maîtrise de l'activité parvient à contrôler l'incertitude contextuelle.

Le positionnement subjectif de Christophe montre qu'il est divisé entre son désir de laisser plus d'initiative aux élèves et la nécessité de recourir à une démarche didactique stable, sécuritaire qui consiste à utiliser pour une grande part des savoirs issus du rugby. Ce sport collectif ne procède pas de la même logique que la SBF et les résultats en termes d'efficacité constatée et perçue (annexe 29, p 101) montrent des écarts entre les prévisions et la réalisation. Sa démarche didactique est interprétée comme la résultante d'une logique sécuritaire engendrée semble-t-il par la crainte de perdre le contrôle de sa classe. Ce constat est souligné dans les situations d'assaut déjà présentées, dans lesquelles la consigne pour les juges et les arbitres est d'arrêter l'action des « tireurs » afin d'observer et de noter l'efficacité de la touche. Cet exemple, en ce qui concerne la démarche didactique sécuritaire, montre des analogies avec le cas Léa. Il illustre indirectement, « en creux », la définition de l'expertise. Le manque à savoir dans une APSA est compensé par des savoirs de substitution. Le statut d'enseignant à la fois non expert en SBF et expérimenté peut être illustré par la métaphore du « ça-voir », comprise dans le sens de ce que l'enseignant donne à voir aux élèves. Ce « ça-voir » semble résulter d'une pulsion épistémophilique chez un enseignant en quête constante de solutions nouvelles à révéler aux élèves.

L'enseignant non expert tout comme l'enseignant novice, démontre peu. Il fait démontrer par des élèves. Ce trait commun aux non experts est illustré par ce propos de Christophe : « *Je crains le ridicule* », tout comme Léa, et participe, d'après nous à la définition du non expert.

La peur d'être jugé et la peur du ridicule sont considérées comme l'épreuve d'un manque, le signifiant de la « finitude » (Lacan, 1966-1967). Au-delà de la singularité du cas Christophe et

des exemples cités, ces manifestations subjectives qui se retrouvent chez les non experts, structurent ces sujets et font comprendre leur rôle déterminant dans le fonctionnement didactique. L'enseignant expérimenté, non expert, peut être considéré comme un sujet rationnel aussi bien dans son fonctionnement didactique que dans ses propos. Il fait preuve du sens des responsabilités que lui confère son statut. Il se considère comme celui à qui l'on demande de répondre de ses actes. Sous le regard de l'autre, celui qui est responsable, est celui dont on attend qu'il assume, qu'il endosse, qu'il signe ses actes.



### 11.3 L'enseignant expérimenté et expert en SBF : cas Simon

Ce sujet est illustré par les formulations suivantes : « *J'ai voulu aller plus haut, c'était trop compliqué, trop haut par rapport à leur niveau... je me suis un peu enflammé* » (entretien d'après coup), « *Je suis capable d'intervenir dans le feu de l'action* » (entretien post séance). « *C'est vrai certains arrivent à le faire, bon, c'était un peu gourmand, un peu gourmand* » (entretien après coup).

De par ses expériences d'enseignement et son expertise en SBF, Simon « sait qu'il sait ». Il connaît d'où il doit partir avec les élèves et où il est capable de les mener par son enseignement. Confronté à l'épreuve de la transmission des savoirs, il gère et contrôle « efficacement » les trois formes d'incertitude. Le chemin de l'apprentissage des élèves qui correspond à une méthodologie est tracé et balisé. Son seul souci est que tous ses élèves arrivent à « bon port ». Les propos tenus dans l'après-coup éclairent sur ses objectifs et sur la façon dont il souhaite les atteindre. La répétition du concept « *trop* » qui est aussi repéré dans le discours d'Anita, renvoie, semble-t-il à l'expertise. La complexification progressive des savoirs observée, le fait d'enseigner le « *savoir combattre* » tel qu'il le conçoit et le met en œuvre pour que ses élèves atteignent l'excellence, représentent un défi face à la contingence de l'apprentissage. Sa passion pour l'APSA est motivante autant pour lui que pour ses élèves qui le reconnaissent dans les questionnaires post séances. La participation des élèves attise chez ce sujet, au fil des séances, sa flamme du savoir et du faire apprendre. Dans les formulations présentées initialement, il rajoute au concept de « *trop* », la métaphore : « *je me suis un peu enflammé ...* ». Pour Lacan : « *L'amour, c'est ce désir pour l'objet aimé, que je comparerais, si je voulais l'imaginer, à la main qui s'avance (...) pour attiser la bûche qui s'allume soudain (...). Mais quand dans ce mouvement (...) d'attiser, la main a été vers l'objet assez loin, (...) si de la bûche, une main sort qui se tend à la rencontre de la main qui se fige(...) dans l'explosion d'une main qui flambe, alors, ce qui se produit là, c'est de l'amour* » (Lacan, 1991) <sup>15</sup>. Simon désire que tous ses élèves réussissent. Il recherche une osmose, une représentation idéale de l'amour entre lui et une entité : « le groupe » classe, où il n'y aurait plus *qu'un*, uni dans le même désir.

---

<sup>15</sup> J. Lacan (1991). Le séminaire, livre VIII : *Le transfert*. Paris : Editions Le Seuil, p 66 et 67

Les effets d'expérience et d'expertise donnent à l'enseignant chevronné la capacité d'entrer en « résonance fantasmatique inconsciente » avec ses élèves (Foulkes, 1948). Ce processus psychique primaire de l'intersubjectivité montre qu'il y a quelque chose de commun entre Simon et ses élèves. Pour cet enseignant, le temps de la leçon semble être du point de vue de l'observateur, un moment de plaisir partagé avec les élèves. Son expertise en SBF crée une unité entre le désir d'apprendre pour les uns et le plaisir d'enseigner pour lui.

Comme chez Christophe, les effets de l'expérience de Simon sur le fonctionnement didactique renvoient à cette pulsion du « ça-voir. Nous retrouvons chez lui, ce mélange de pulsions du « ça » (Freud, 1920) indicibles qui se conjuguent à des visions, des regards du « voir » (*videre, pulsions du moi*) qu'il donne sur le groupe, sur son métier, sur lui-même...L'expert se délecte à enseigner ce qu'il maîtrise. Enseigner la SBF comme le dit Simon est une « gourmandise » qui lui procure du plaisir et qu'il souhaite faire partager à tous les élèves. La gourmandise fait allusion à la bouche, organe des sens, support de la pulsion orale « dévorante et invoquante » (Lacan, 1969-1970).

Au terme de cette analyse interprétative, Simon peut être qualifié d'enseignant « chevronné » dans le sens où, comme le chevron qui supporte les lambourdes et les liteaux, son savoir est un socle sur lequel peut s'appuyer l'apprentissage des élèves. L'expérience pour le « chevronné » est le fondement, le socle de son expertise. Elle est le gage de son efficacité et de ses performances d'enseignant. L'expérience est liée à l'organisation spatiale, à la gestion et l'organisation du groupe. Les situations sous forme ludique qu'il utilise, semblent a priori une perte de temps sur celui dévolu, mais en définitive elles sont préparatoires et servent à gagner du temps. L'enseignant chevronné est capable d'aller à l'essentiel et de gérer la complexité de la situation par quelques principes d'exécution accompagnés de démonstrations qui facilitent les apprentissages.

En tant que *maître*, il apparaît comme un modèle à l'élève, au disciple, en lui permettant d'accéder au savoir. Le *maître* en sports de combat est le détenteur du secret de la connaissance. Dans les Arts Martiaux asiatiques, il est appelé « Sensei ». Seuls quelques privilégiés partagent avec lui les techniques et la sagesse acquises, transmises elles mêmes dans la tradition du secret par d'autres maîtres.

Le maître est considéré en tant que modèle mais son identité demeure inimitable, d'abord parce qu'elle n'est pas seulement celle du maître, mais celle d'un idéal, que le maître incarne comme dans le compagnonnage. D'ailleurs, Lacan déclare que le maître est le détenteur du « *Secret d'un savoir substantiel* » (Lacan, 1966).<sup>16</sup>

Nous avons vu que l'étendue de son investissement dans différents milieux (Ecole, club sportif, formation continue) s'est appuyée sur la richesse et la diversité de ses expériences. Le maître comme nous l'avons observé chez Simon, ne censure pas l'autonomie et l'activité créatrice de l'élève mais les régule. Les résultats ont rendu compte à cet effet de la place accordée par l'enseignant chevronné à la dévolution et à l'institutionnalisation des savoirs.

L'apprendre, l'enseigner, l'instruire, en se référant à la psychanalyse sont des concepts qui sont illustrés par quelques formules de Lacan dans le discours de clôture prononcé pour le congrès de l'Ecole Freudienne de Paris d'avril 1970 (congrès consacré à l'enseignement). Lacan dit d'emblée que ce congrès lui a été « *un enseignement* ». Mais, précise-t-il aussitôt, « *que quelque chose vous soit un enseignement, ne veut pas dire qu'il en résulte un savoir* ». Après s'être étonné de ce que l'enseignement soit considéré comme la « *transmission d'un savoir* », il en vient même à dire que « *l'enseignement pourrait être fait pour faire barrière au savoir* ». Il proclame enfin : « *Je ne peux être enseigné qu'à la mesure de mon savoir et enseignant il y a belle lurette que chacun sait que c'est pour m'instruire* ».

Lacan s'élève ainsi contre une certaine forme d'enseignement qui ne consisterait qu'à la « transmission » de savoirs. L'apprentissage n'est décisif et ne prend toute sa portée que si l'enseignant, au-delà de ce qu'il sait, enseigne ce qu'il est.

#### 11.4 L'enseignante débutante et experte en SBF : cas Anita

Ce sujet, dont le statut de spécialiste en SBF, débutant dans l'enseignement avec encore un statut d'étudiante en STAPS, est illustré par les énoncés suivants :

« *Mon problème ce n'est pas la SBF, c'est le public, les élèves. Je voulais qu'ils apprennent super vite et du coup j'ai mis trop de contenus et j'ai trop complexifié les choses et du coup ça n'allait pas au début* » (entretien après coup).

---

<sup>16</sup> J. Lacan, *Ecrits*, « Du sujet enfin en question », Paris, Ed. Du Seuil, 1966, p. 233.

A la question sur les difficultés rencontrées, elle répond : « *Franchement, pas du tout, j'ai été très frustrée par le niveau des élèves. Sans être méchante, il y en a certains qui ne sont pas motivés et qui font parfois n'importe quoi. Je suis perfectionniste et en tant qu'athlète de haut niveau, j'ai été d'autant plus frustrée de retomber à ce niveau éloigné de la façon dont je souhaite enseigner la boxe. De ne pas avoir des gens motivés et qui ont soif d'apprendre ça me déçoit énormément. Après, avec un peu de recul je me suis accoutumée, mais je ne sais pas si je suis faite pour rester dans l'enseignement* » (entretien après coup).

Analysant ses séances, elle déclare : « *Je ne sais pas pourquoi j'ai haché comme ça et séparé. C'est par facilité et par manque d'expérience... on va dire que ça fait peu de temps que j'ai eu mon brevet d'état et j'appréhende de me lancer dans des situations complexes qui demandent beaucoup de temps, mais aussi par manque de vécu* ».

Confrontée à l'épreuve de la transmission des savoirs, Anita gère et contrôle efficacement en termes de savoirs l'incertitude inhérente à la SBF et à sa logique. Elle ne contrôle pas avec la même efficacité ses relations avec le contexte et avec ses élèves. Le concept de « *trop* » interprété dans les propos de Simon se retrouve dans le discours d'Anita et renvoie, semble-t-il, à leur expertise commune mais avec une connotation différente. Le fait d'enseigner le « *savoir combattre* » tel qu'elle le pratique et tel qu'elle le conçoit en tant que championne de haut niveau, l'amène face aux difficultés des élèves, à « *changer de cap* » dans la mise en œuvre de ses savoirs d'expert. A l'inverse de Simon, son enseignement va vers la simplification du savoir enseigné qui se traduit par une démarche didactique analytique qui ne correspond pas à sa conception de l'activité ni de sa pratique.

N'ayant pas l'expérience des élèves et de leur niveau de pratique, elle s'appuie pour enseigner sur son savoir d'expert avec un niveau d'exigence élevé auquel les élèves ne peuvent accéder. Sa remise en cause est semble-t-il soulignée par l'utilisation dans l'entretien d'après-coup : des termes « *cisaillé* » et « *haché* » qui méritent d'être réexaminés. Ils semblent traduire une conception et un rapport intime à l'activité qu'elle considère comme une entité indivisible. La « *cisailler* » ou la « *hacher* », c'est porter un coup fatal à l'activité et à elle-même. C'est peut être aussi la couper de sa logique de « *combattante* ».

Nous interprétons ces mots comme la traduction d'un sentiment de frustration et de culpabilité que renforce la formule qui initie ce chapitre. Elle déclare en effet : « *Franchement, pas du tout, j'ai été très frustrée par le niveau des élèves* ».

Anita parle ainsi de la SBF et de son enseignement avec son « âme ». (G. Massat, 2009-2010) parle de « l'âme qui est une lame, sans apostrophe, un tranchant... une cisaille ». Tout cela pour exprimer le rôle de l'inconscient et de façon imagée du langage de l'inconscient. Selon le même auteur, la « connaissance » vient du tranchant de la voix, de la lame de la voix, voix, encore une fois, qui n'est ni celle du corps ni celle de l'esprit. « *Le langage inconscient découpe, comme le ferait une lame, un bistouri ou une épée, les corps et les esprits sans tenir compte de la matérialité anatomique ou de la cohérence de la logique formelle. L'âme, psyché, est une voix qui n'est pas celle du larynx, ni celle de la conscience, c'est une lame* ».

La place d'exception qu'elle occupe dans la hiérarchie sportive et le plaisir qu'elle en retire au travers de la démonstration (ostension physique directe) éveille en même temps l'angoisse de la perdre et d'en être déstituée. En effet, comme tout expert dans sa discipline, cette intervenante voit les problèmes et les difficultés immédiatement, mais son peu d'expérience l'empêche de proposer dans le feu de l'action la meilleure solution. A de multiples reprises, Anita construit son expérience en provoquant une réponse des élèves. Elle propose ainsi une situation, observe dans un premier temps les difficultés de deux élèves qui démontrent à la classe. Dans un deuxième temps seulement, elle modifie la situation en s'investissant corporellement et en démontrant. C'est une stratégie qui lui permet de contrôler et de reprendre efficacement la maîtrise de sa classe et de compenser son manque d'expérience.

Cette démarche empreinte d'incertitude la fragilise. Comme c'est généralement le cas chez les enseignants débutants, Anita a l'illusion du métier idéalisé où l'élève est toujours motivé et participe sans frein à l'activité proposée. Toutefois, comme l'enseignant chevronné, Anita est véritablement passionnée par la SBF, mais différemment. Sa passion est celle de la pratiquante, de la spécialiste, qui tel un amoureux a construit au fil du temps une intimité exclusive avec l'objet d'amour qu'il ne veut ni perdre ni transformer. Simon, quant à lui est à la fois l'expert dans la pratique de la SBF mais aussi dans l'art de l'enseigner.

La passion d'Anita pour la SBF semble reposer sur cette notion qui rassemble désir, plaisir, souffrance. Les propos d'Anita font comprendre qu'elle est divisée entre son prochain avenir d'enseignante qu'elle ne contrôle pas et son statut de sportive de haut niveau. L'enseignement de la boxe n'est pas à la hauteur de son désir et de ses illusions, ce qui la place face à un choix délicat qui génère de l'angoisse et des frustrations. Elle est ainsi divisée entre deux options pour elle inconciliables. Anita n'est pas en position de faire partager sa passion exclusive de

la SBF. Ses élèves ont comme elle le dit, « *le privilège d'apprendre cette activité* » (entretien d'après-coup), mais ne se montrent pas à la hauteur de ses attentes. C'est la raison pour laquelle comme elle l'a déclaré dans la formule initiale : « *Mon problème ce n'est pas la SBF, c'est le public, les élèves* ». Cette position est lourde de conséquences, elle signifierait pour Anita la mort de son image de championne hors norme qui représente pour elle une « *pulsion de vie* »... La SBF est ici le « signifiant, cause de la jouissance ... » ... ternir, porter atteinte, dénaturer ce signifiant « fait halte à la jouissance » et à la « *pulsion de vie* » (Lacan, 1972).

Le statut de « *débutante* » n'est en définitive comme nous l'avons mentionné pour Léa, qu'un symptôme, identifiable chez d'autres sujets et qui ne correspond qu'à un moment particulier, obligé et nécessaire de l'histoire d'une vie professionnelle. Il nous semble qu'Anita en « s'éprouvant » aux élèves, parviendra au fil du temps à accéder à ce niveau et à ce statut d'enseignant chevronné...mais le veut-elle ?

## **12 L'expérience et l'expertise dans cette recherche**

Notre orientation de recherche vise à partir de l'analyse des pratiques *in situ* et des savoirs mis en jeu, au repérage de « traces » de l'expérience et de l'expertise. Elle considère que ce ne sont pas l'expérience et l'expertise en tant que facteurs mesurables qui sont recherchés, mais leurs manifestations au travers de modes de fonctionnement didactique. Ces traces s'observent à deux niveaux : celui du savoir enseigné et celui du savoir appris. Le savoir que l'élève s'approprié est un marqueur du savoir enseigné. Nous avons rendu compte de ce savoir appris en termes d'efficacité évaluée à partir des effets constatés et d'effets perçus en regard de comportements attendus. Le traitement des données situe essentiellement notre étude sur le versant qualitatif.

L'expertise repose en EPS, sur une praxéologie relevant à la fois du registre théorique de la pensée mais aussi d'une praxis, c'est-à-dire d'une expérience qui est la dimension empirique de l'action. Elle renvoie ainsi à une double compétence : celle de l'acte et celle de rendre compte de l'acte.

Le cas Simon dégage la notion d'enseignant expert de la seule conception wébérienne, rationnelle de l'action, qui le rend détenteur de solutions opérationnelles au travers des seuls savoirs disciplinaires. Au-delà des phénomènes de transmission et des conditions favorisant

leur mise en œuvre et leur acquisition par les élèves, cet enseignant s'appuie sur une forme d'expérience entendue dans le sens d'un vécu corporel dans l'activité enseignée. Il utilise les savoirs experts spécifiques à la SBF, qu'il contextualise et élargit en vue du développement de facteurs de la conduite motrice. Il met en œuvre également des savoirs transversaux nécessaires à la maîtrise et à la régulation de l'action didactique. L'enseignant comme nous l'avons développé dans la partie théorique est un « expertus » devenant « experiens ». En ce sens, il dépasse le statut d'expert en SBF en endossant celui d'enseignant « chevronné » ce qui souligne la nécessaire complémentarité de l'expérience d'enseignement y compris celle de la SBF et de l'expertise dans l'activité.

L'expertise est toutefois une compétence *fondante* en ce sens qu'elle pose le problème de sa pérennité. Il semble qu'en fonction de l'âge, de l'impossibilité de pratiquer corporellement, du désinvestissement, de la routine, l'enseignant n'est pas assuré de maintenir son niveau d'expertise tout au long d'un cursus professionnel. Simon plus avancé en âge qu'Anita a terminé sa carrière de sportif de haut niveau, toutefois son expérience lui permet d'être considéré encore comme un enseignant expert dans son domaine d'activité.

La capacité de mettre en œuvre les conditions propices aux apprentissages, même si en fonction de l'âge, l'expert ne peut plus ni pratiquer l'activité comme autrefois, ni la démontrer avec le même « brio », réside dans sa connaissance de l'activité qui reste intacte du fait qu'il la cultive, qu'il s'informe, qu'il continue à apprendre. L'expert pour le demeurer doit développer au-delà de ses expériences dans différents milieux, une forme d'empathie qui lui permet d'intérioriser et de s'identifier aux gestes de l'autre et de communiquer ses connaissances par un autre canal que celui de la démonstration. L'investissement professionnel et affectif semble être un des facteurs qui permet de préserver le caractère de solidité et de cohérence à l'expertise qui s'oppose à la conception d'expertise *fondante*. Le registre d'expertise chez Simon est plus large que celui d'Anita, pourtant tous deux sont spécialistes et ont la même formation en SBF, Anita a même un vécu corporel et un niveau sportif supérieurs à ceux de Simon. Ce qui les différencie et rend la réponse de Simon plus adaptée aux ressources et aux besoins des élèves, réside dans son expérience d'enseignement liée à un vécu professionnel en SBF et dans d'autres APSA.

Sous la forme de formulations lapidaires qui éclairent sur le mode de fonctionnement de chacun des quatre cas, nous pourrions dire qu'Anita « tente de faire apprendre », Christophe

enseignant expérimenté mais non spécialiste « apprend à ses élèves à apprendre », Léa enseignante novice se trouve dans une situation particulière et transitoire où elle « apprend en même temps que ses élèves ». Simon quant à lui, « apprend à ses élèves à aimer à apprendre à apprendre ». D'autre part, Anita encore tout auréolée de ses succès de jeune sportive semble avoir des réticences à vouloir échanger son statut de championne hors pair à celui plus incertain et moins glorieux d'enseignant. Ses propos : « *Mon problème, ce sont les élèves* », semblent révélateurs de cette réticence à l'ouverture aux autres et au désir de s'investir. Elle paraît en quelque sorte prisonnière de son statut actuel. Il faut admettre que l'enseignant expert soit détenteur de savoirs ancrés dans les pratiques, pas toujours explicités et sur lesquels est fondée l'expérience. A. Terrisse les qualifie de « savoir y faire ». D'autre part, les effets respectifs de l'expérience et de l'expertise des enseignants sur le processus d'apprentissage des élèves doivent être considérés « comme le produit d'une interaction entre des élèves et l'enseignant à propos d'une situation d'apprentissage, et non comme le seul résultat des caractéristiques personnelles de l'enseignant » (Bressoux, 2001).

Le sens de l'interaction et le registre d'expérience de Christophe suffisent pour enseigner autrement à des élèves non initiés une activité dont il n'est pas spécialiste. Il pourrait d'ailleurs enseigner de la même manière devant ce même « public » et avec un minimum de connaissances, toutes les APSA. Sa seule expérience et son mode de fonctionnement didactique seraient-ils insuffisants face à des élèves initiés. L'expertise en SBF d'Anita ne suffit pour répondre comme elle le souhaite à toutes les difficultés que rencontrent ses élèves. Nous pensons qu'avec un public d'initiés, elle serait en situation plus motivante pour enseigner. L'expérience et l'expertise sont en constant développement et résultent de la confrontation de l'enseignant à cet ensemble complexe de contraintes autant institutionnelles, didactiques que personnelles. En s'appuyant sur un déjà-là, les « savoirs d'expérience » et les « savoirs experts » enrichissent constamment les pratiques didactiques. Toutefois l'expertise n'est jamais un état stable et définitif. Sans un investissement permanent, l'inertie de l'enseignant qui le rattache au passé, présente le risque de le faire fonctionner dans la routine. « L'expérience et l'expertise se cultivent et sans attitude prospective orientée vers le futur, elles seraient insuffisantes » (Chabchoub, 2005).

A partir du modèle initial de présentation, chaque cas est illustré par quelques « clichés » et formulations qui résument les profils didactiques



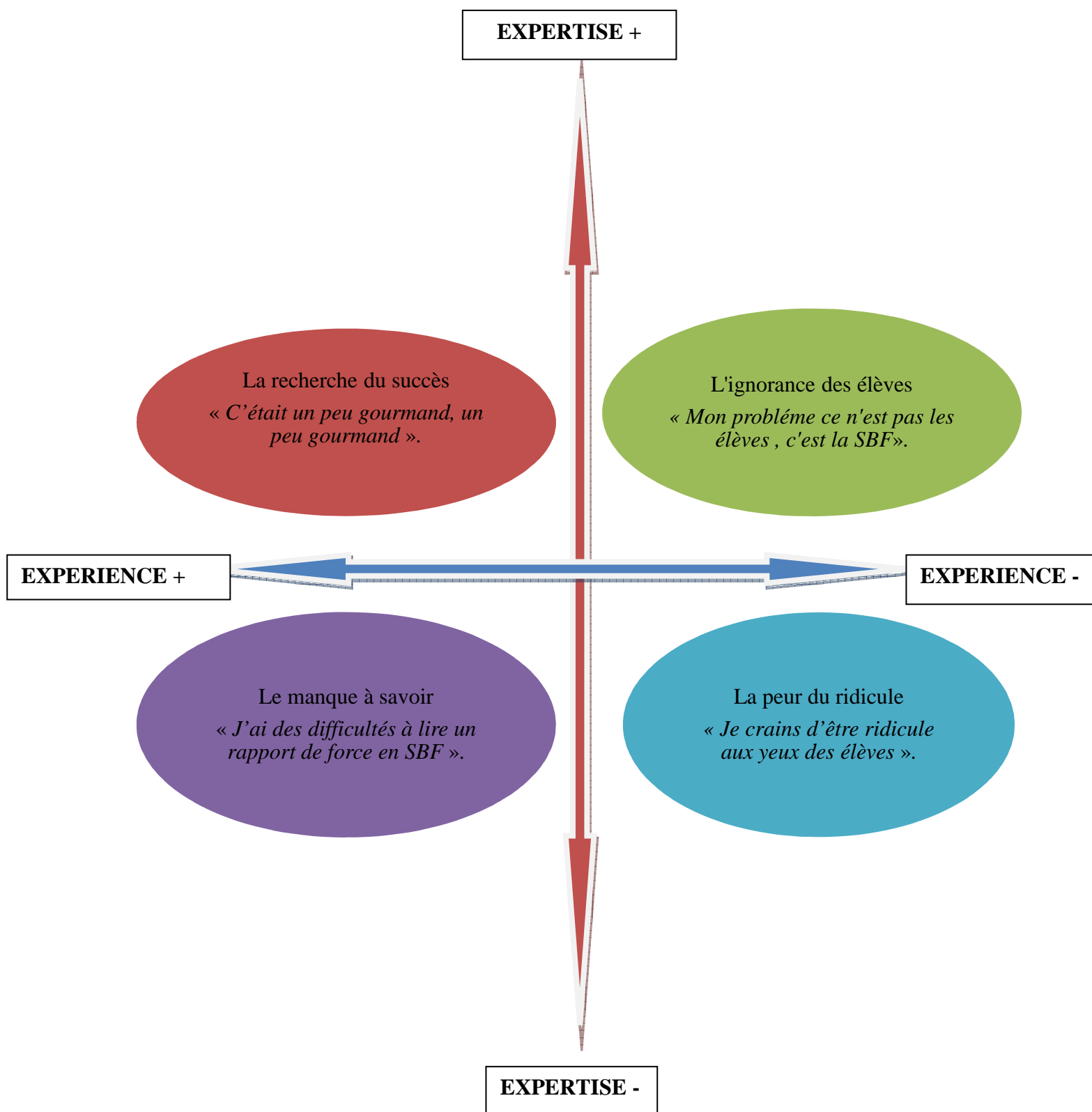


FIGURE 21 : FORMULATIONS DE LA STRUCTURE DES SUJETS

### 13 Quels savoirs pour la formation : perspectives

Les travaux sur la didactique sont un des vecteurs de l'amélioration des stratégies formatives à condition de refuser la rupture entre la pratique et la théorie qui peut paraître réductrice si elle exclut toute autre démarche. En reconnaissant « une autonomie irréductible de la pratique, du fait de ses caractéristiques singulières, complexes, contextualisées, multiples et interdépendantes » (Bru, 2002), notre démarche à la fois d'enseignant, de chercheur et de formateur de formateurs, présente un double intérêt : elle nous permet d'une part, en regard de notre déjà-là décisionnel fondé sur des intentions issues de nos conceptions de l'activité et de l'enseignement, de notre formation et de nos expériences vécues dans différents milieux, de nous interroger sur nos propres pratiques dans le but de former. D'autre part, cette démarche s'appuie sur le constat que les sujets en formation construisent leur expérience et leur expertise au travers de leur confrontation à des savoirs, des savoir-faire, des pratiques et à leurs articulations. Notre conviction s'est fondée sur le fait que la formation ne prend tout son sens et son efficacité que si le formé est confronté à la réalité du terrain tout en bénéficiant dans une démarche interactionniste des apports de tous les acteurs du système d'enseignement et plus particulièrement ceux des formateurs. Dans cette perspective, nous avons privilégié la recherche d'action *in situ*. Elle nous est apparue la mieux adaptée pour élaborer une démarche scientifique débouchant sur un projet d'action, susceptible d'identifier et de mettre en œuvre les stratégies possibles les plus pertinentes au service de sujets n'ayant pas la même expérience et la même expertise dans les APSA. L'analyse des pratiques et les résultats obtenus montrent que les savoirs produits par cette recherche ayant pour problématique l'expérience et l'expertise, ne trouvent toute leur place et ne deviennent opératoires en formation que si cette recherche est considérée dans une perspective plus heuristique que prescriptive.

Dans cette étude, nous avons rendu compte des différents savoirs que peut transmettre l'enseignant regroupés sous les termes génériques de savoirs théoriques, savoirs de la pratique, savoirs par la pratique et pour la pratique. La question à laquelle nous sommes confrontés en tant que formateur de formateurs, puis en tant que chercheur, est de faire accéder les étudiants et les enseignants à de tels savoirs d'expérience et d'expertise.

Les enseignants débutants qui sortent du cycle de la formation initiale se félicitent des apports dont ils ont pu bénéficier, mais déclarent qu'il existe une grande distorsion entre les cours

théoriques et la pratique en classe. Nous pensons par rapport aux constats actuels et aux difficultés que rencontrent les enseignants novices qu'un lien plus étroit pourrait être établi entre les savoirs théoriques et pratiques. Les savoirs théoriques sont par manque de temps, souvent « plaqués » comme un préalable. Les programmes de formation en prenant comme point de départ des situations d'apprentissage effectives devraient permettre selon nous, à mieux comprendre le sens et la portée des apports théoriques. Le cycle théorie-pratique pourrait ainsi s'inscrire dans un continuum dans lequel la théorie viendrait expliquer et enrichir la pratique et la pratique se transformer au regard des connaissances théoriques acquises. L'enseignement et l'analyse des pratiques se développeraient dans une dynamique commune et en complémentarité sur ce continuum.

Si l'on considère que les pratiques d'enseignement comportent une « part d'aventure », inhérente à la contingence, qu'il est inutile et d'ailleurs impossible qu'un praticien puisse connaître à l'avance les solutions à tous les problèmes qu'il va rencontrer, il faut admettre qu'il doive construire la solution en situation. L'« approche réflexive » (Perrenoud, 1996) semble être une solution à la complexité des tâches en situation professionnelle, dans la mesure où elle offre à l'enseignant la possibilité de re-construire et de remanier son projet. L'enseignant construit et développe son expérience et son expertise tout au long de sa carrière : « une approche clinique dans le développement des compétences, ce n'est pas se limiter à une image trop rationaliste du métier fondée sur des connaissances théoriques, dans laquelle le caractère multidimensionnel du réel est difficile à maîtriser, mais construire des savoirs à partir de cas, de situations singulières, de problèmes » (Perrenoud, 1996). « Chaque enseignant possède une capacité d'autorégulation et d'apprentissage qui s'améliore à partir de l'expérience. Ce rapport à sa propre pratique, à soi, est fait d'auto observation et d'auto analyse, de mise en question, d'expérimentation, c'est un rapport réflexif à ce que l'on fait » (ibid). La démarche « réflexive », c'est-à-dire de retour sur sa pratique, implique un « travail sur soi » qui traduit l'implication personnelle, c'est-à-dire la capacité à communiquer, à utiliser ses ressources cognitives, à utiliser également un vécu, une culture. La réflexibilité est la capacité pour un praticien de prendre sa propre pratique comme « objet de réflexion », voire de théorisation.

Cette recherche vise donc à mettre en évidence que l'expérience et l'expertise peuvent se construire et se développer, d'abord par la confrontation de l'enseignant au réel de la transmission, ensuite par ce travail de réélaboration des contenus d'enseignement dans

l'après-coup. La démarche clinique en didactique intégrée à notre cadre d'analyse des pratiques d'enseignement ouvre des horizons nouveaux à la fois au chercheur et au formateur dans la mesure où elle leur fournit une clé pour mieux comprendre les décisions didactiques observées et mettre en œuvre des stratégies de formation pertinentes.

#### **14 Bilan final : l'après-coup du chercheur**

Le bilan d'après-coup réalisé conjointement par le chercheur et les intervenants représente une clé de lecture. Elle m'a permis, au même titre que les enseignants observés, de développer ma connaissance de la SBF et d'élargir mon champ d'expérience. Au-delà de cet apport direct, ma réflexion sur le sens et la portée à donner à cette thèse m'ont fait prendre conscience que mon parcours de formation, mon parcours professionnel en EPS, la problématique de cette recherche n'étaient pas le fait du hasard.

Depuis mon adolescence, après avoir pratiqué diverses APSA dont l'athlétisme et le basket-ball, le choix de la SBF, activité que je ne connaissais pas et que je n'avais jamais pratiquée, est la conséquence d'une rencontre, peut être tardive avec l'activité, mais surtout d'une expérience didactique vécue avec un formateur. De la place symbolique qu'il occupait, il m'a fait connaître l'activité, m'a encouragé à persévérer, à m'investir davantage et certainement a suscité le désir à vouloir l'imiter et peut être à m'identifier à lui. Dans le code des sports de combat, la reconnaissance et l'identification au « maître » a toujours été un principe fondamental.

Mes diverses expériences dans le cadre militaire puis en tant qu'enseignant m'ont montré les différentes facettes de cette activité que j'ai pratiquée en tant que sportif, mais que j'ai développée en tant qu'entraîneur et aussi en qualité d'enseignant. D'ailleurs, mon choix de la SBF comme objet de recherche émane de l'idée d'excellence que j'ai développée durant ces années de pratique et d'enseignement.

Les problèmes et les enjeux scientifiques et didactiques auxquels les enseignants et les étudiants sont confrontés, les savoirs à faire acquérir, le choix des méthodes d'apprentissage m'ont amenés à privilégier le champ de la didactique. Ma position actuelle d'enseignant d'EPS, formateur de formateurs et d'apprenti chercheur, m'a incité autant pour un

enrichissement personnel, que pour pouvoir mettre à la disposition des étudiants un savoir adapté, à m'investir dans des projets de recherche en didactique.

Cet itinéraire que j'ai tracé et détaillé dans la partie introductive de cette étude, semble montrer que mon appartenance à un milieu d'enseignants, les expériences vécues dans des institutions diverses, mes contacts avec le milieu sportif et les APS, sont des références qui ont été déterminantes dans mes choix personnels et professionnels. Au-delà de ces références, le principe de la promotion au mérite qui est très prégnant dans l'institution éducative s'applique davantage aux enseignants d'EPS, imprégnés d'une culture sportive où la rivalité compétitive détermine pour une grande part leur volonté de promouvoir et de faire valoir leur réussite professionnelle. Ce principe ne m'a pas laissé indifférent, toutefois l'investissement personnel dans le cadre de l'institution scolaire ne semble pas être toujours reconnu à sa juste valeur. L'éducation physique est souvent dévalorisée par rapport aux autres disciplines et le « prof de gym » est souvent considéré de façon un peu péjorative comme un « musculaire ». C'est la raison pour laquelle j'ai recherché comme bon nombre d'enseignants d'EPS, une reconnaissance professionnelle dans des contextes extra scolaires et plus particulièrement dans la sphère du sport fédéral. La désignation « d'experts » par l'institution entretient l'espoir pour certains de changer de statut. Elle donne aussi la possibilité aux enseignants de faire valoir leur compétence auprès de leurs pairs. Ce changement de statut qui pérennise la *méritocratie* est accompagné d'un investissement important et de sacrifices consentis au plan familial, personnel et professionnel.

Si l'expertise peut être un révélateur du positionnement professionnel et contribuer à l'amélioration du statut social de l'enseignant, son développement ne devrait pas comme je l'ai ressenti et vécu, inscrire l'enseignant dans un « professionnalisme fermé à vision instrumentaliste, mais dans un professionnalisme ouvert à vocation sociale » (Lenoir, 1999).

Durant les années d'élaboration et de concrétisation de ce projet de recherche, dans un souci déontologique, j'ai été toujours été en quête d'objectivité et de neutralité vis-à-vis des différents intervenants avec lesquels j'ai établi un climat de confiance et d'échanges constructifs. Je suis toutefois conscient qu'aucune méthode n'est totalement neutre ou objective. La recherche clinique impliquant « l'appareil psychique d'autres sujets, avec le filtre obligé du sien » (Freud, 1900), a conduit à quelques inflexions interprétatives que nous avons tenté au fur et à mesure de contrôler.

Le déroulement de cette recherche a été marqué par des mouvements psychiques, des affects qui ont favorisé les avancées, mais qui ont conduit également à des doutes, à des évitements et à des phases de stagnation. Toutefois, j'ai toujours été animé par cette pulsion épistémophilique et par ce sentiment qui semble dominer qui est celui du désir de découvrir des éléments permettant de mieux comprendre et de mieux favoriser la mise en œuvre de processus d'enseignement et d'apprentissage et le plaisir de participer à un projet commun avec d'autres enseignants.

## **15 Les perspectives de recherche**

Cette recherche « n'a pas pour but immédiat de favoriser un acte d'enseignement, mais au contraire d'en connaître les conditions » (Brousseau, 1975), elle vise avec une centration sur le sujet enseignant, à montrer en quoi et comment l'expérience professionnelle et/ou l'expertise dans une APSA déterminent pour une grande part le processus de transmission et d'appropriation des savoirs. En continuité avec cet objet de recherche, en nous référant aux résultats obtenus et aux pistes tracées, une première perspective serait d'utiliser et de confronter le cadre d'analyse élaboré à d'autres cas, en plaçant chaque enseignant en fonction du rapport qu'il entretient avec le savoir à la conjonction des axes bi dimensionnels que représentent l'expérience et l'expertise, afin de les situer plus précisément dans l'une des quatre « régions » du modèle initialement présenté. Ce prolongement de notre étude à d'autres cas permettrait d'asseoir davantage nos conclusions et de préciser nos formulations.

Dans une même visée mais de façon différente, un questionnaire d'opinions élaboré à partir des thèmes privilégiés dans cette thèse, permettrait de positionner dans l'une des quatre régions du même modèle initial, différentes populations d'enseignants choisis à des moments significatifs d'un cursus professionnel.

Une seconde perspective viserait à éviter l'illusion de l'apprenti chercheur qui à partir d'un projet trop vaste et trop ambitieux se trouve confronté à un corpus de données trop dense dont il n'avait pas soupçonné initialement l'étendue et qu'il ne peut totalement exploiter. Cette recherche consisterait en s'appuyant sur une seule situation normalisée, comportant un enchaînement offensif et défensif, extraite du contexte classe, de rendre compte des effets de l'expérience et de l'expertise en fonction de variables didactiques. Ce projet aurait alors pour

but l'analyse des stratégies mises en jeu dans la réalisation de la tâche, par des enseignants choisis à des niveaux d'expérience et d'expertise différents.

Sur un autre versant dont nous percevons l'intérêt, le projet serait tout en s'appuyant sur les savoirs enseignés, de donner à l'élève et au savoir appris une place plus centrale. Dans cette perspective, ce nouvel axe d'investigation permettrait de rendre compte avec précision des stratégies d'appropriation des savoirs mises en jeu par l'élève.

La diversité de ces projets ne peut occulter l'intérêt que je porte à l'étude du devenir du savoir de son origine à son utilisation dans la classe. Les interactions didactiques qui s'opèrent nécessairement entre un enseignant et des élèves à propos des savoirs ont mis en évidence le caractère complexe aléatoire voire irrationnel de toute relation humaine. Ce constat a renforcé ma conviction que « la recherche en didactique ne pouvait exclure les phénomènes inconscients de ses réflexions » (Terrisse, Carnus, 2009). Cette perspective m'a fait percevoir la nécessité d'un approfondissement de l'analyse clinique.

Le regard nouveau porté au fil de l'avancée de cette recherche sur la position symbolique de l'enseignant et sur la structure subjective m'a montré l'importance que pouvait avoir cet axe de recherche en didactique clinique sur les pratiques d'enseignement. Ce constat qui s'est progressivement imposé a été un facteur déterminant de l'inflexion méthodologique présentée dans cette thèse. Elle met en évidence la nécessaire articulation de la didactique et de la clinique à orientation psychanalytique.

Au terme de cette recherche, et en référence au modèle des quatre discours de Lacan, le bilan personnel m'amène à me situer à des moments différents de cette étude, d'abord dans la position structurale de « *l'universitaire* » qui en tant que formateur de formateurs, spécialiste dans l'activité est amené à avoir parfois inconsciemment un regard déformant et critique sur ce qu'il observe et analyse et a être peut être aussi trop péremptoire dans ses conclusions. La position structurale de « *l'hystérique* » me rapproche de celle de d'apprenti-chercheur qui dans une quête de vérité, veut d'une part imiter le « maître » et le dépasser. Animé du désir de reconnaissance, je suis conscient d'avoir été amené à emprunter des itinéraires détournés qui m'ont fait prendre parfois des risques, mais aussi conduits à une certaine redondance qui s'écarte de l'essentiel.

En nous projetant dans le futur en nous inscrivant avec optimisme dans une perspective d'ouverture, nous rejoignons cette réflexion : « regarder un atome le change, regarder un homme le change » (Berger, 1962).





# **BIBLIOGRAPHIE**



ALIX, B, GILLOT, L (1988). *Pédagogie de la Boxe française, (De l'école au club)*. Paris : Vigot.

ALTET, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.

AMADE-ESCOT, C. (1998). Apport des recherches didactiques à l'analyse de l'enseignement : une étude de cas, le contrat didactique. In Amade-Escot, Barrué, Bos, Dufor, Dugrand, Terrisse (dir.), *Recherches en EPS : bilan des perspectives*. Paris : Revue EPS.

AMADE-ESCOT, C. et MARSENACH, J. (1995). *Didactique de l'EPS*. La Pensée Sauvage : Grenoble.

ANDERSON, J.R. (1983). *L'architecture de la connaissance*. Massachussetts : Harvard University Press.

ARENDT, H. (1963). *La condition de l'homme moderne*. Paris, Calmann-Lévy.

ARNAUD, P et BOYER, G. (1985). La didactique de l'Education Physique. In *Psychopédagogie des activités physiques et sportives*. (pp : 259-297). Toulouse : Privat.

ARTIGUE, M. (1988). *Ingénierie didactique. Recherche en didactique des mathématiques*, 9, (pp : 281-308). Grenoble : La Pensée Sauvage.

ASTOLFI, J.P et DEVELAY, M. (1989). *La didactique des sciences*. Paris : PUF.

ASTOLFI, J.P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner. Pratiques et enjeux pédagogiques*. Paris : ESF.

AUDIGIER, M.N et Col. (1980). Etude des procédures de résolution de problèmes à l'école élémentaires, *Revue Française de Pédagogie*, 50, pp : 11-23

AVANZINI, G. (1975). *Pédagogie au vingtième siècle*. Toulouse : Privat.

BALINT, M. (1972). *Les voies de la régression*. Paris : Payot.

BANDURA, A. (2003). *L'auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : De Boeck.

BARBIER, J.M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.

BARTHES, R. (1957). *Mythologies*. Paris : Editions du Seuil

BARDIN, L. (1977). *L'analyse des contenus*. Paris : PUF.

BEILLEROT, J. (1996). Les savoirs, leurs conceptions, leur nature. In Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan.

BERGER, G. (1962). *L'homme moderne et son éducation*. Paris : PUF

BERLINER, D. C.(1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15(7), 5-13.

BESANÇON, A. (1971). *Histoire et expérience du Moi*. Paris : Flammarion.

BISSERET, A., SEBILLOTTE, S., FALZON, P. (1999). *Techniques pratiques pour l'étude des activités expertes*. Toulouse : Editions Octarès.

BLAQUIER, J.L (2003). *L'antiphilosophie de J. Lacan*, [www.Philagora.net/psychanalyse](http://www.Philagora.net/psychanalyse)

BLANCHET, A. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris : Dunod.

BLANCHARD-LAVILLE, C. (1999). *L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques*. 127, (pp : 9-22). *Revue française de pédagogie*, Paris : INRP.

BLANCHARD-LAVILLE, C. (2001). *Les enseignants, entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.

BOURDIEU, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Les Editions de Minuit.

BOURDIEU, P. (1993). *La misère du monde*. Paris : Editions du Seuil.

BOSSARD, L.M. (2000). La crise identitaire, in C.BLANCHARD-LAVILLE, S. NADOT (dir), *Malaise dans la formation des enseignants*. Paris : L'harmattan.

BIROUSTE, J et MARTINEAU, J.P. (1976). *La formation permanente*. Annales Université Toulouse le Mirail, tome XII, p. 30.

BRESSOUX, P. (2001). « *Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes*», *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, pp : 35-52.

BROME, V. (1982). *Ernest Jones. Freud's Alter Ego*. London : Caliban Books

BROUSSEAU, G. (1986). *Fondements et méthodes en didactique des mathématiques*, *Recherches en didactique des mathématiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

BROUSSEAU, G. (1988). *Les différents rôles du maître*. (pp. 2-23). Québec : Bulletin de l'Association mathématique.

BROUSSEAU, G. (1996). *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques*, in Brun, J. (Dir.) *Didactique des mathématiques*. (pp. 45-143). Lausanne : Delachaux et Niestlé.

BROUSSEAU, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

BROUSSEAU Guy. *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques* [en ligne]. 2003 [réf. du 28-12-2007]. Disponible sur Internet : [http://perso.orange.fr/daest/guy-brousseau/textes/Glossaire\\_Brousseau.pdf](http://perso.orange.fr/daest/guy-brousseau/textes/Glossaire_Brousseau.pdf)

BRU, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse : EUS.

BRU, M. (2002). *Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer*. 138, (pp.63-73). Revue Française de Pédagogie.

BRULE, L. (1994). *Les intentions stratégiques comme contenus d'enseignement en boxe française*. Mémoire professionnel de deuxième année d'IUFM, Toulouse.

BRUNER, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.

BUZNIC-BOURGEACQ, P. (2006). *L'expérience du sujet enseignant et les contraintes didactiques. Un jeu de codéterminations vu par la didactique clinique*. 8<sup>ème</sup> Biennale de l'éducation et de la formation. Lyon : INRP.

BUZNIC, P., TERRISSE, A. et MARGNES, E. (2007). L'expérience personnelle du professeur d'EPS : approche clinique et implications didactiques : une étude de cas d'une enseignante débutante. *eJRIEPS*, 11, 20-38. <http://www.fcomte.iufm.fr>

BUZNIC-BOURGEACQ, P. (2009). *La transmission du savoir expérientiel. Etudes de cas et analyses comparatives en didactique clinique de l'EPS*. Thèse non publiée, Université Paul Sabatier, Toulouse.

BRONCKART, J.P. et CHISS, J.L. (2005). « *Didactique* », *Site Encyclopaedia Universalis*, 2005 [en ligne] [réf. du 12-09-2007]. Disponible sur Internet : <http://www.universalis-edu.com>

CAILLOT, M. (1993). Sens et situations didactiques en sciences expérimentales, In Jonnaert, Lenoir, *Sens des didactiques et didactique du sens*. Sherbrooke : Editions du CRP.

CANGUILHEM, G. (1966). *Le normal et le pathologique*. Paris, PUF.

CARNUS, M.F. (2001). *Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique. Une étude de cas croisés*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université Toulouse 3.

CARNUS, M. F. (2002). Croyances, conceptions, intentions et pratiques effectives dans l'enseignement de la gymnastique : le cas de l'ATR et du repérage, *Dossier EPS n° 57 sous la direction de J.F.Robin et de A.Durny*. Editions Revue EPS, Paris, P 160-164.

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*. (pp : 195-224). Paris : éditions Revue EPS.

CARNUS, M.F. (2007). L'effet chercheur dans l'observation des pratiques enseignantes. In symposium : regards croisés sur le processus de recherche dans le contexte d'approche clinique d'orientation psychanalytique. *Actes du colloque international de l'AREF*, 28-31 août 2007, Strasbourg.

CARNUS, M.F. (2008). Analyse didactique clinique de pratiques d'enseignants expérimentés et débutants. Une étude de cas croisés sur l'usage de la notion de « gainage » en cours d'Education Physique et Sportive (E.P.S.). In MF Carnus, C. Garcia-Deban et A. Terrisse (dir), *Analyses de pratiques des enseignants débutants, approche didactique*, La pensée sauvage, Grenoble, 213-232.

CARNUS, M.-F. (2009a). *Pour une didactique clinique de l'Education Physique et Sportive(EPS). Perspectives pour la formation des enseignants*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, Université Paris 10 Nanterre, 8 décembre.CARNUS, M.-F. (2009b). Analyse didactique clinique de l'activité décisionnelle de deux enseignantes en Education Physique et Sportive (EPS) : l'éclairage du concept de milieu. *Education et Didactique*, Presse Universitaires de Rennes.

CARNUS, M.-F. (2009b). Esquisse d'une conclusion qui n'en est pas une. In A. Terrisse et M.-F. Carnus (dir). *Didactique clinique de l'EPS, Quels enjeux de savoirs ?* (p. 157-161). Bruxelles : De Boëck.

CHABCHOUB, A. (2005). *Regards actuels sur les didactiques et formation des enseignants*. Tunis : Atured.

CHARLEMONT, J. (1899). *L'art de la boxe française et de la canne : nouveau traité théorique et pratique*. Paris, Académie de boxe, 1899.

CHARLOT, B., BAUTIER, E., ROCHEX, J.Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues ...et ailleurs*. Paris : Armand Colin.

CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.

DOLLO C. (2005). Généricité/spécificité d'un concept : la transposition didactique en Sciences économiques et sociales, *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27 (1), 85 - 102.

ERICSSON, K. A, AND CHARNES, N. (1994). *Expert performance: Its structure and acquisition*. American Psychologist, 49 (8), 725-47.

CHASE, W.G, AND HERBERT A.S. (1973). *Perception in chess*. Cognitive Psychology, 4, p.55-81.

CHASE, W. G., ERICSSON, K. A. (1982). Skill and working memory. In G. H. Bower (Ed.), *the psychology of learning and motivation*. New York : Academic Press

CHASE, W. G.,AND SIMON, H. A. (1973). The mind's eye in chess. In W. G. Chase (Ed.), *Visual information processing* (pp. 215-281). New York: Academic Press.

CHEMAMA, R. (1995). *Dictionnaire de la psychanalyse*. Paris : Larousse.

CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Première édition. Grenoble : La pensée sauvage.

CHEVALLARD, Y. (1989). *Le concept de rapport au savoir : rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel*. Actes du séminaire de didactique. Grenoble : IMAG.

CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Deuxième édition. Grenoble : La pensée sauvage.

CHEVALLARD, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en didactique des mathématiques*, (12/1).

CHEVALLARD, Y. (1997). *Familière et problématique, la figure du professeur*. *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 17, n° 3, p. 17-54.

CHI, M. T. H, R. GLASER, AND E. REES. (1982). Expertise in problem solving, In *\*Advances in the Psychology of Human Intelligence*, R. S. Sternberg, ed. Hillsdale , NJ Erlbaum, Vol. 1, pp. 1-75.

CHI, M, GLASER, R, And FARR, M. (EDS.), (1988). *The nature of expertise*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

CLARK, R. E. (1983). Reconsidering research on learning from media. *Review of Educational Research*; 53-4, p. 445-459

CLARK, C, PETERSON, P. (1981). Stimulated recall. In Joyce, *Flexibility in teaching: an excursion into the nature of teaching and training*. London, Longman.

CLARK, M ET YINGER, J.R. *The hidden world of teaching: implications of research on teachers' planning*, East Lansing, Research Series n° 77, 1980.

CLEMENT, J.P. (1984). Les catégories de poids en sport de combat. Ethique sportive et éthos de classe. In *Anthropologie des techniques du corps. Actes du colloque international organisé par la Revue STAPS*. Nice: Editions de l'AFRAPS

COHEN, G. (1989). *Memory in the real world*. Hillsdale, New Jersey: Psychology Press.

COLOMB, J. (1991). *Apprentissages numériques et résolution de problèmes : cours préparatoire*. Paris : Hatier.

CORNU, F, VERGNIUOX, A. (1992). *La didactique en questions*. Paris : Hachette

DE KETELE, J.M., ROEGIERS X. (1996). *Méthodologie du recueil d'information*. Bruxelles : De Boëck.

DELANOË-BROUSSE, M.H. et LABRIDY F. (1983). Formation des enseignants d'EPS et psychanalyse. *Revue EPS*, 184, 31-34.

DELEUZE, G. (1986). *Foucault*. Paris : Minuit.

DETIENNE, M, VERNANT, J.- P. (1995). *Les ruses de l'intelligence : la métis chez les grecs*. Paris : Flammarion.



- DEVELAY, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement : pour une épistémologie scolaire*. Paris : ESF.
- DEVEREUX, G. (1967). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris: Flammarion.
- DODDS, P. (1994). Cognitive and behavioral components of expertise in teaching physical education. *Quest*, 46, 153-163.
- DOLLO, C (2005). Suffit-il de les faire discuter pour qu'ils apprennent ? *Cahiers pédagogiques*, N° 431.
- DUBET, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- DURAND, M. (1997). Teaching task and teaching strategies, In Vanden, Auweele, Bekker, Biddle, Durand, Seiler (Eds.), *Psychology for Physical educator*. Champaign : Human Kinetics
- DURAND, M., et RIFF, J. (1993). *Planification et décision chez les enseignants. Bilan à partir des études en éducation physique et sportive, analyses et perspectives*. Revue Française de Pédagogie, n° 103, avril-mai-juin, 81-107.
- ERICSSON, K, A, KRAMPE, R, AND TESCHROME R, C. (1993). *The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance*. Psychological Review, 100 (3), 363 406.
- ERICKSSON, K.-A., LEHMANN, A.-C. (1996). *Expert and exceptional performance. Evidence of maximal adaptation to task constraints*, Annual review of psychology, pp 47, 273-305.
- ERICKSON, F. AND J. SCHULTZ (1982). *The counselor as gate-keeper: social interaction in interviews*, New-York: Academic Press
- FAMOSE, J.P. (1991). Apprentissage moteur et résolution de problèmes, in, FAMOSE J.P., FLEURANCE PH., TOUCHARD Y, (Dir.), *L'apprentissage moteur, rôle des Représentations*. Paris : Revue EPS.
- FFSBF et DA. (2005). *Code fédéral de savate boxe française et mémento formation*, n°5
- FIORE DEI LIBERI, Il Fior di Battaglia, ms. cote M.383 Morgan-Piermoint collection (New York), ca. 1410.
- FOUREZ, G. (1994). *Enseignement- Les socles de compétences*. La revue Nouvelle, IC(3), 12-15.
- FREUD, S. (1900). *L'Interprétation des rêves*. Paris : PUF.
- FREUD, S. (1920). *Au-delà du principe de plaisir*. Paris : Payot.

- FREUD, S. (1973). *La naissance de la psychanalyse*. Paris : PUF.
- FOUCAULT, M. (1966). *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*. Paris: Gallimard
- FOULKES, S. H. (1948). *Introduction to Group Analytic Psychotherapy*. London: William Heinemann Medical Books Limited.
- FREITAG, M. (1986b). *Dialectique et société. T. 2: Culture, pouvoir, contrôle. Les modes de reproduction formels de la société*. Montréal : Éditions coopératives Albert Saint-Martin.
- GARNIER C, SAUVE L. (1999). *Apport de la théorie des représentations sociales à l'éducation relative à l'environnement - Conditions pour un design de recherche*, Éducation relative à l'environnement - regards, recherches, réflexions, Arlon, FUL, pp. 65-77.
- GAUTHIER, C., DESBIENS, J-F., MALO, A., MARTINEAU, S., SIMARD, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- GAUTIER, T (1842). « *Le maître de chausson* », collection électronique de la Médiathèque André Malraux de Lisieux (03-III-2007)
- GEORGES, C. (1983). *Apprendre par l'action*. Paris : PUF
- GLASER, R (1986). Enseigner comment penser : le rôle de la connaissance, in M. CRAHAY, D. LAFONTAINE (dir.), *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles : Labor.
- GLASERFELD, ERNST VON. (1994). *Pourquoi le constructivisme doit-il être radical ?* Revue des Sciences de L'Éducation., 20(1). 21-28
- GIORDAN, A. (1983). *L'élève ou les connaissances scientifiques*. Berne : Peter Lang
- GIORDAN, A. et DE VECCHI, G. (1987) *Les origines du savoir*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé,
- GUSTAFSON, K. (1996). Introduction design models, in D. ELY, and T. PLOMB (dir.), *International Encyclopedia of Educational technology*. Englewood : libraries unlimited.
- HALTE, J-F. (1992). *Didactique du français*. Paris : Que sais-je ?
- HARRUS-REVIDI, G. (1997). *Psychanalyse de la gourmandise*. Paris : Payot
- HATCHUEL, F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : La Découverte.
- HEBARD, A. (2005). EPS interrogent Alain Hébrard, *Revue EPS*, n° 312. Paris : Revue EPS.
- HERITIER, F., XANTHAKOU, M. (2004). *Corps et affects*. Paris : Odile Jacob.

HEUSER, F. (2009) . *Du savoir enseigné et évalué à la référence de l'enseignant d'EPS : Etude didactique clinique en karaté*. Thèse de Doctorat. Université Toulouse III.

HUBERMAN, M., MILES, B. (1991). *Analyse de données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck.

JACKSON, P. W. (1968). *Life in classroom*. New York: Holt: Rinehart & Winston.

JONNAERT, Ph. (1988). *Conflits de savoirs et didactique*. Bruxelles : De Boeck.

JONNAERT, P. ET VAN DER BORGHT, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles: De Boeck.

JONES, E. (1959-1990). *Free Associations. Memories of a Psychoanalyst*. London, Transaction Publishers, Second revised edition

JOHSUA, S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? In Raïsky, Caillot, *Au-delà des didactiques, le didactique. Débat autour des concepts fédérateurs*. Bruxelles : De Boeck.

JOURDAN, I. (2006). *L'évolution du rapport au savoir comme « révélateur » des logiques de professionnalisation. Six études de cas en formation initiale en EPS à l'IUFM de midi-Pyrénées*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée. Université Paul Sabatier Toulouse III.

LACAN, J. (1953). *Le symbolique, l'imaginaire et le réel*. Conférence du 8 juillet 1953.

LACAN, J. (1966). *Fonction et champ de la parole et du langage*. Paris : Editions du Seuil.

LACAN, J. (1966). *Ecrits*. Paris : Editions du Seuil.

LACAN, J. (1966-1967). *Le Séminaire, Livre XIV : La logique du fantasme*. Paris : Editions du Seuil.

LACAN, J. (1969-1970). *Le Séminaire, Livre XVII : La psychanalyse à l'envers*. Paris : Edition du Seuil.

LACAN, J. (1972-1973). *Le Séminaire, Livre XX : Encore*. Paris : Editions du Seuil.

LACAN, J. (1976-1977). *Le Séminaire, Livre XXIV : L'insu que sait de l'une bévue s'aile à mourre*. Paris : Editions du Seuil.

LACAN, J. (1978). *Le Séminaire, Livre II*. Paris : Editions du Seuil.

LACAN, J. (1991). *Le Séminaire, Livre VIII : le transfert*. Paris : Editions du Seuil.

LALANDE, A. (1926). *Vocabulaire technique et critique de philosophie*. Paris : PUF.

- LAPLANCHE J., PONTALIS J.B. (1973). *Dictionnaire de psychanalyse*. Paris : PUF.
- LATOUR, B. (1996). Sur la pratique des théoriciens. In J.M Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- LAVILLE, C et MOSCONI, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. (pp.119-143). Paris : L'Harmattan.
- LEBAS, A. (1995) De la gymnastique sportive à l'activité gymnique en éducation physique. Une recherche d'ingénierie didactique au cycle des apprentissages fondamentaux de l'école primaire. Thèse de doctorat de l'Université de Caen, 3 juin 1995.
- LE BOTERF, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris : Organisation.
- LECLERC, J. (1911). *La boxe anglaise et française*. Paris : Editions Nillson
- LEGRAIN, P. (1998). *La boxe française : apprentissage et enseignement*. Paris, France : Revue EPS.
- LENOIR, Y. (1999). Quelle formation des enseignants à, par et pour l'interdisciplinarité ? Quelques repères résultant de recherches et d'expériences de formation antérieures. In M. Bascle et M.-H. Bouillier (dir.), *Actes du Séminaire national Pluridi-interdisciplinarité* (p. 129-146). Toulouse-Auzeville: École nationale de formation agronomique.
- LESGOLD, A. (1988). Problem solving, In R. J. Sternberg & E. E. Smith (Eds.), *The psychology of human thought* (pp. 188-213). New York : Cambridge University Press.
- LOIZON, D. (2004). *Analyse des pratiques d'enseignement du judo : identification du savoir transmis à travers les variables didactiques utilisés par les enseignants en club et en EPS*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université Toulouse 3.
- MAGILL, R. A. (1985). *Motor learning: Concepts and applications* (2nd ed). Dubuque, IA: Wm. C. Brown Publishers.
- MALGLAIVE, G. (1998). *Enseigner à des adultes*. Paris : PUF.
- MARGNES, E. (2002). – *L'intention didactique dans l'enseignement du judo, des choix culturels d'ordre éthiques et techniques. Etude de cas de situations didactiques mises en scène pour des débutants dans la formation initiale en STAPS*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université Toulouse 3.
- MARGOLINAS, C. (1995). La structuration du milieu et ses apports dans l'analyse a posteriori des situations. In C. Margolinas, *Les débats de didactique des mathématiques*, Annales 1993-1994, Grenoble : La pensée sauvage.
- MARSENACH, J. (1991). *Éducation physique et sportive : quel enseignement ?* Paris : INRP.

- MARTINAND, J.L. (1990) (*Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*).
- MARTINAND, J. L. (2000). Pratique de référence et problématique de la référence curriculaire. In Terrisse (Ed.), *Didactique des disciplines, Les références au savoir*. Bruxelles : De Boeck.
- MASSAT, G. (2009-2010). Séminaire. Cartel sur télévision, les psychothérapies d'inspiration analytique et le bateau sexuel. [http://www. psychanalyse-paris.com/](http://www.psychanalyse-paris.com/) page consultée le 20 janvier 2010
- MEIRIEU, P. (1986). *Apprendre...oui, mais comment*. Paris : ESF. MEIRIEU, P. (1998). Le transfert de connaissances, un objet énigmatique in *Educations* n° 15
- MINISTERE ÉDUCATION NATIONALE. (2001). *Éducation physique et sportive, classes de seconde, première et terminale*. Lycée voie générale et technologique, accompagnement des programmes. Paris : CNDP.
- MORIN, E. (1982) *Science avec Conscience*. Paris : Fayard.
- MORIN, E. (1994). *La complexité humaine*. Paris : Flammarion.
- MINDER, M. (1999), *Didactique fonctionnelle : objectifs, stratégie, évaluation*, 8ème édition, Bruxelles : De Boeck.
- MIYAKE, N. ET NORMAN, D, A. (1979). *To ask question, one must know enough to know what is not known*. Verbal learning and verbal behavior journal, 18, 357-364.
- MOSCONI, N. (1996). Relation d'objet et rapport au savoir. In Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi (dir.), *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan.
- OLSON, J.K. (1982). Classroom knowledge and curriculum change, in Olson J.K (ed.). *Innovation in the science curriculum*. London : Croom Helm
- PAGES, A. *Perspectives actuelles en didactique du français langue maternelle*. L'Ecole des Lettres, n° spécial 9, mars 1993. p. 7-16
- PAILLARD, J. (1986). *Itinéraires pour une psychophysiologie de l'action*. Paris : Actio
- PARLEBAS, P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en science de l'action Motrice*. Paris : INSEP-Publications.
- PASSERON, J.-C. ET REVEL, J. (2005). *Penser par cas*. Paris : EHESS
- PERRENOUD, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.
- PLASAIT, B. (1971). *Défense et illustration de la boxe française*. Paris : sedirep.

PIÉRON, H. (1945). *La notion d'aptitude à propos d'une théorie de l'orientation professionnelle*, BINETOP, 11-12, 169-175.

PINEAU, C. (1990). *Introduction à une didactique de l'Education Physique*. Dossier EPS n° 8. Paris : Revue EPS.

PORTUGAIS, J. (1999). Esquisse d'un modèle des intentions didactiques, Contribution à la didactique des mathématiques. In J. Brun, F. Conne, R. Floris et ML Schubauer-Léoni *Interactions didactiques, Méthodes d'étude du travail de l'enseignant*. (pp. 57-88). Actes des secondes journées didactiques de la Fouly. Grenoble : La pensée sauvage.

POULTON, E. C. (1957). On prediction in skilled movements. *Psychological Bulletin* 54, 467, 478.

POURTOIS., J.P. et DESMET., H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège : Mardaga.

PRIGOGINE, I. (1996). *La fin des certitudes*. Paris : Editions O. Jacob Programme d'EPS des lycées : Arrêté du 31 juillet, B.O, HS n° 6, 31 août 2000

RAISKY, C. (2001). - Référence et système didactique. In Terrisse, *Didactique des disciplines, Les références au savoir*, Terrisse (Ed.) ; De Boeck.

RATSIMBA-RAJOHN, H. (1977). *Étude didactique de l'introduction ostensive des objets mathématiques*. Diplôme d'études approfondies, université de Bordeaux

RAYNAL., F. et RIEUNIER., A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts-clés*. Paris : ESF.

RAVESTAIN, J. (1999). *Autonomie de l'élève et régulation du système didactique*. Bruxelles : De Boeck

REUTER, Y. (2006). Penser les méthodes de recherche en didactique. In Perrin-Glorian, Reuter, *Les méthodes de recherche en didactique*. Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires de Septentrion.

REUTER, Y. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

REVAULT D'ALLONES, C. (1999). *La démarche clinique en Sciences humaines*. Paris : Dunod.

REY, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF

ROCHEX, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF.

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

- SAUSSURE, F. DE. (1972). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- SAUVEGRAIN, J. P. (2001). *Analyse didactique de la décision de l'élève : étude de cas sur l'utilisation du savoir dans un cycle de lutte en EPS*. Thèse de doctorat non publiée, Université Paul Sabatier, Toulouse. 341 pages.
- SENSEVY, G., MERCIER, A., SCHUBAUER-LEONI M.L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur à propos de la course à 20. In *Recherches en didactique des mathématiques* (20/3). Grenoble : La pensée sauvage.
- SEURIN HAURE-PLACE SERE, MARCHAND ; (1949). *Vers une Éducation Physique méthodique*, Bordeaux : Bière, 1949.
- SEURIN, P. (1960). *Vers une éducation physique méthodique*. Paris : cahiers de la FFGE
- SCHEMPP, P. G., MANROSS, D., TAN, S. K. S., FINCHER, M. D. (1998). *Subject expertise and teachers' knowledge*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(3), 342-356.
- SPENCER, D. A. (2001). Teachers' work in historical and social context, in V. Richardson (dir.), *Handbook of research on technopôle*, Washington, DC, American Educational Research Association, pp. 803-825
- SCHLANGER, J. (1978). *Une théorie du savoir*. Paris : Vrin.
- SCHMIDT, R.A. (1988). *Motor Control and Learning: A Behavioral Emphasis*. Champaign, IL : Human Kinetics.
- SCHUBAUER-LEONI, M.-L. (1997). Entre théories du sujet et théories des conditions de possibilité du didactique : quel « cognitif » ? In *Recherches en didactique des mathématiques*, (17/1).
- SEURIN, P. (1960). *Vers une Education physique méthodique*. Paris : cahiers de la F.F.G.E
- SHERRINGTON, C.S. (1933). *The Brain and Its Mechanism*. Cambridge
- SHULMAN, L. S. (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform*. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- SIEDENTOP, D., ELDAR, E. (1989). *Expertise, experience, and effectiveness*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8(3), 254-260.
- SKINNER, B. F. (1938). *The behavior of organisms*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- SUDNOW, D. (1978) *Ways of the Hand: the organization of improvised conduct*. New York: harper.
- STENGERS, I. (1993). *L'invention des sciences modernes*. Paris : La Découverte

STRAUSS, A. (1989). *Miroirs et masques. Une introduction à l'interactionnisme*. Paris : Métailié.

STRIKE, K. A. and POSNER, G.J. (1992). A revisionist theory of conceptual change. In Duschl, R. A. & Hamilton, R. J. (Eds.) (1992). *Philosophy of science, cognitive psychology, and educational theory and practice*. Albany, NY: SUNY Press

TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Éditions Logiques.

TAYLOR, P.G. (1970). How teachers plan their courses. Slough Berkshire, England/national, Foundation for Educational Research

TERRISSE, A. (1994). *La question du savoir dans la didactique des activités physiques et sportives : essai de formalisation*. Note de synthèse à l'HDR, Université Paul Sabatier.

TERRISSE, A. (1998). Transposition didactique et prise en compte du sujet : perspectives de recherche en éducation physique et sportive. In Amade-Escot, Barrué, Bos, Dufor, Dugrand, Terrisse (dir.), *Recherches en EPS : bilan des perspectives*. Editions Revue EPS

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

TERRISSE, A. (2000). Epistémologie de la recherche clinique en sports de combat. In Terrisse (dir.), *Recherches en sports de combat et en arts martiaux : état des lieux*. Ed. Revue EPS.

TERRISSE, A. (2001). La référence dans l'enseignement de l'éducation physique et sportive. In Terrisse (Ed.), *Didactique des disciplines, Les références au savoir*. De Boëck.

TERRISSE, A. (2007). L'après coup en didactique clinique de l'EPS : procédures et effets. In D. Lahanier-Reuter et E. Roditi. *Questions de temporalité : les méthodes de recherche en didactique* (2). (pp47-59). Lille : Presses Universitaires Septentrion.

TERRISSE, A. (2009). La didactique clinique en EPS. Origine, cadre théorique et recherches empiriques. In Terrisse, Carnus, *Didactique de l'éducation physique et sportive. Quels enjeux de savoir ?* Bruxelles : De Boëck.

TERRISSE, A., CARNUS M.-F., SAUVEGRAIN J.-M. (2002). - *Le rapport au savoir : point de vue psychanalytique et recherches en didactique de l'EPS*. Actes des 3èmes journées franco-québécoises de didactique : Rapport au savoir et didactiques. Paris, Sorbonne.

TERRISSE, A., LABRIDY, F. (1990). *Imaginaire, Réel, Symbolique et acte sportif*. Actes du 5ème congrès international de psychologie du sport. Montpellier.

TERRISSE, A., LEZIART, Y. (1997). *L'émergence d'une notion : la transposition didactique. Entretiens avec Michel Verret*. Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle (30/3).



TERRISSE, A., LEZIART, Y. (1999). *Une réponse à la contingence : le contrat didactique de Guy Brousseau*. Congrès de l'AIESEP, Besançon, 1999

TERRISSE, A., LOIZON, D., BUZNIC-BOURGEACQ, P. (2005). *La place du corps dans l'enseignement de l'EPS*. Actes du 5ème colloque international Recherche(s) et Formation : Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences. Nantes.

TERRISSE A., CARNUS M.-F. (2009). *Didactique de l'éducation physique et sportive. Quels enjeux de savoir ?* Bruxelles : De Boeck.

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

TOCHON, F.V. (1996). Grammaire de l'expérience et savoirs-objets : le savoir focal dans la construction de nouveaux modèles de formation. In Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.

TOUBOUL, A., CARNUS, M.F., et TERRISSE, A. (2008). *Le poids de l'expertise et de l'expérience dans les pratiques d'enseignement en éducation physique et sportive étude de cas contrastes en savate boxe française [en ligne]*. Sciencelib, Mersenne Editions  
<http://www.sciencelib.fr/index.php?page=accueil>

TRILLES, F. et CADERE, F. (1996). *Proposition d'outils pour comprendre et pour apprendre le judo*. (pp. 58-59). Actes des IVèmes JORRESCAM de Poitiers. 28 et 29 mars 1996.

VAN DER MAREN, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.

VERGNAUD, D G. (1994). Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel, In Artigue, Gras, Laborde et Tavignot (dir.), *Vingt ans de didactique des mathématiques en France*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

VERGNAU, D G. (1994). *L'enfant, la mathématique et la réalité*. Berne : coll. Peter Lang

VERMERSCH, P. (1994). – *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.

VERRET, M. (1975). *Le temps des études*. Thèse de l'Université Paris 5. Paris : Champion.

VERRET, M. (1990). Recherche et théorie de la pratique. In *Place de la recherche dans la formation des enseignants*. Paris : INRP.

VIGARELLO, G. (1978). *Le corps redressé*. Paris : Delarge

VIGARELLO, G. (1988). *Une histoire culturelle du sport. Techniques d'hier et d'aujourd'hui*. Paris : Revue EPS

VISSER, W., et FALZON, P. (1988). Recueil et analyse de l'expertise dans une activité de conception : questions de méthode. *Psychologie Française, No. Spécial "Psychologie de l'Expertise"*, 33, 133-138.

WINNICOTT D.W. (1969). *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris : Payot

WINNYKAMEN, F. (1990). *Apprendre en imitant ?*, Paris : PUF.

VYGOTSKI, L. S. (1934). *Pensée et Langage*. Paris: Editions sociales.

YIN, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park, CA: Sage.

YINGER, R. (1986). *Examining thought in action: a theoretical and methodological critique of research on interactive teaching*. *Teaching and teacher education*, . 2(3), 263-282.

ZAHORIK, J.A. (1970). *The effect of planning on teaching*. *The Elementary School Journal*, 71, 143-

Figure 1: Réseau de contraintes .....	33
Figure 2 : Les quatre régions ou quatre sites présentés.....	38
Figure 3 : Les trois axes de la recherche didactique.....	51
Figure 4: Phase « interne » de la transposition didactique.....	60
Figure 5 : Fouetté figure.....	118
Figure 6 : parade du fouetté figure .....	118
Figure 7 : L'exercice sur « quatre faces »-Ecole de Joinville .....	120
Figure 8: modèle didactique systémique de la sbf .....	141
Figure 9: Les quatre régions ou sites.....	153
Figure 10 : les analyses préalables et à priori.....	167
Figure 11 : Le rapport de l'enseignant à la contingence, les contenus enseignés et les RCD	246
Figure 12: sujet supposé savoir : lien fonctionnel du clinique au didactique .....	247
figure 13: l'impossible à supporter face à la dévolution/institutionnalisation. les effets échappatoires .....	249
Figure 14 : les effets de l'expertise chez deux enseignants expérimentés .....	288
Figure 15 : Les effets de l'expertise de Simon chez les enseignants expérimentés .....	299
Figure 16 : Les effets de l'expertise .....	302
Figure 17 : les effets de l'expérience.....	314
Figure 18 : Les effets de l'expertise .....	325
Figure 19 : expérience et expertise : quatre profils didactiques asymétriques.....	338
Figure 20 : cadre générique d'analyse des pratiques d'enseignement .....	353
Figure 21 : Formulations de la structure des sujets.....	368

Tableau 1 : Les trois formes de l'expérience .....	105
Tableau 2: Les critères de l'expertise.....	109
Tableau 3 : Boxe Française d'hier : le modèle « académique ».....	122
Tableau 4: Evolution des pratiques et des méthodes d'enseignement vers la forme actuelle	125
Tableau 5 : Les trois temps de la méthodologie de la didactique clinique.....	164
Tableau 9 : Questionnaire.....	169
Tableau 8: Analyse a priori : Outils de recueil de données.....	170
Tableau 10 : Mise à « l'épreuve » interactive .....	173
Tableau 11: Analyse a posteriori.....	175
Tableau 12: Analyse après coup.....	175
Tableau 13: dispositif méthodologique d'investigation .....	177
Tableau 6 : Types de situations .....	186
Tableau 7 : analyse du champ de contraintes dans lequel va se dérouler la réalisation didactique .....	191
Tableau 14 : Les trois temps méthodologiques du chercheur .....	193
Tableau 15 : Les cinq composantes d'évaluation du potentiel a didactique des situations ...	198
Tableau 16: Analyse préalable .....	208
Tableau 17: Analyse a priori .....	208
Tableau 18: Mise à l'épreuve .....	209
Tableau 19: Analyses interactives .....	209
Tableau 20: Analyses d'après coup.....	210
Tableau 21 : les écarts entre les effets attendus et les effets perçus.....	219
Tableau 22 : les écarts entre conception, prévision et la réalisation .....	219
Tableau 23 : les écarts entre conception, prévision et la réalisation .....	238
Tableau 24 : les écarts entre les effets attendus et les effets perçus.....	239
Tableau 25 : les écarts entre les effets attendus et les effets perçus.....	263
Tableau 26 : les écarts entre conception, prévision et réalisation .....	266
Tableau 27 : les écarts entre conception et réalisation .....	279
Tableau 28 : Les effets de l'expertise en SBF chez Anita.....	312
Tableau 29 : les effets de l'expérience de Christophe.....	323
Tableau 30 : Les effets de l'expérience de Simon.....	335
Tableau 31 : Les effets spécifiques de l'expérience et de l'expertise .....	337

**Résumé :** *Cette thèse rend compte des effets de l'expérience et de l'expertise sur les pratiques d'enseignement en EPS. Cette recherche en SBF questionne le sens que l'enseignant d'EPS confère à sa pratique professionnelle analysée à partir du croisement des données théoriques de la didactique clinique.*

*Cette orientation scientifique fondée sur la théorie du sujet en didactique, « divisé » entre des contraintes contradictoires, permet au chercheur d'identifier le rapport personnel du praticien à l'activité enseignée, soumise à la contingence de la transmission des savoirs. Elle justifie l'utilisation d'un point de vue méthodologique des trois temps de l'analyse didactique clinique : l'analyse du déjà-là qui renseigne sur l'intention de l'enseignant, l'observation in situ et les entretiens d'après-coup qui permettent à l'enseignant de réfléchir sur sa propre activité et au chercheur d'inférer les causes des phénomènes didactiques observés.*

*Les analyses inter et intra sites rendent compte de chaque profil didactique et permettent de les comparer afin d'identifier les effets spécifiques de l'expérience et de l'expertise.*

*Notre projet final est de présenter un « cadre générique » d'analyse et d'interprétation des pratiques d'enseignement en articulant les dimensions didactiques et cliniques afin de vérifier nos hypothèses.*

Mots clés : expérience, expertise, didactique clinique, savate boxe française

**Summary:** *This thesis takes into account the effects of the experience and expertise on the practice of teaching in physical education. This research in “Savate Boxe Française” questions the meaning that the physical education teacher gives to his professional practice which was analysed from the crossing of theoretical data of the clinical didactics.*

*This scientific direction based on the theory of the subject in teaching, "divided" between often conflicting constraints, allows the researcher to identify the personal relation of the practitioner with the activity that is taught, that is the subject of the contingency of the knowledge transmission. It specifies and justifies the use of a methodological point of view of the three times of the clinical didactics analysis: analysis of “déjà-l  ” that provides information on the intention of the teacher, the observation in situ “l’épreuve” of teaching and the interviews of “après coup” that enable the teacher to reflect about his own activity and the researcher to infer the causes of the didactic phenomena observed. Inter and intra sites analysis compares them in order to identify the specific effects of the experience and expertise.*

*Our final project is to present a "generic framework" analysis and interpretation of the teaching practice articulating the didactic and clinical dimensions to test our hypotheses.*

*Keywords: experience, expertise, clinical teaching, Savate Boxe Française.*